

Юбилейный сборник РПО

**125 ЛЕТ
МОСКОВСКОМУ
ПСИХОЛОГИЧЕСКОМУ
ОБЩЕСТВУ**

В четырех томах

ТОМ 1

Ответственные редакторы:
Д.Б. Богоявленская, Ю.П. Зинченко



МОСКВА – 2011

УДК 159.9
ББК 88
С81

Ответственные редакторы:
Д.Б. Богоявленская, Ю.П. Зинченко

Члены редколлегии:
И.Н. Карицкий, В.А. Кольцова, Г.А. Суворова

125 лет Московскому психологическому обществу: Юбилей-
С81 ный сборник РПО: В 4-х томах: Том 1 / Отв. ред. Богоявленская Д.Б.,
Зинченко Ю.П. – М.: МАКС Пресс, 2011. – 328 с.
ISBN 978-5-317-03698-0 (Т.1)
ISBN 978-5-317-03697-3

Юбилейная конференция Московского психологического общества состоялась 26 марта 2010 года. В сборнике представлены работы сорока секций общества, отражающие основные направления и уровень развития отечественной психологии на современном этапе.

УДК 159.9
ББК 88

Верстка: *А.Г. Каганер*

Научное издание

Подписано в печать 30.05.2011 г.
Печать офсетная. Бумага офсетная.
Формат 60х90 1/16. Усл.печ.л. 20,5. Тираж 500 экз. Изд. № 235.

Издательство ООО "МАКС Пресс"
Лицензия ИД N 00510 от 01.12.99 г.

119992, ГСП-2, Москва, Ленинские горы, МГУ им. М.В. Ломоносова, 2-й учебный корпус, 627 к.
Тел. 939-3890, 939-3891. Тел./Факс 939-3891.

Напечатано с готового оригинал-макета

Типография МГУ
119991, ГСП-1, Ленинские горы, д. 1, стр. 15
Заказ

ISBN 978-5-317-03698-0 (Т.1)
ISBN 978-5-317-03697-3

© Богоявленская Д.Б., Зинченко Ю.П., редакция, 2011
© Московское психологическое общество, 2011
© Факультет психологии МГУ имени М.В. Ломоносова, 2011

ОТКРЫТИЕ ЮБИЛЕЙНОЙ КОНФЕРЕНЦИИ МПО 26 марта 2010 года. Актовый зал МГУ.

Стенограмма пленарного заседания Юбилейной конференции,
посвященной 125-летию Московского психологического общества.

Ю.П. Зинченко:

Уважаемые коллеги! Позвольте открыть торжественное заседание, посвященное 125-летию основания Московского психологического общества. Мы рады приветствовать вас в стенах Московского государственного университета имени М.В. Ломоносова, где 24 января 1885 года прошло его первое заседание.

Значимость этого события не только для нашего университета, но и для всего психологического сообщества России подчеркивает состав президиума конференции, в котором собрались ведущие отечественные специалисты.

Позвольте предоставить слово проректору по научной работе МГУ имени М.В. Ломоносова профессору Владимиру Викторовичу Белокурову, который по поручению ректора МГУ В.А. Садовниченко, выступит с приветственным словом к участникам конференции.

В.В. Белокуров:

Дорогие коллеги! На меня возложена очень ответственная и приятная миссия. Ответственная, поскольку сегодня мне приходится выступать от имени нашего ректора В.А. Садовниченко, который очень серьезно готовился к этому заседанию.

Открытие конференции совпало с визитом в МГУ высокой делегации из Литвы во главе с ее премьер-министром. А перед этим Виктор Антонович был приглашен на заседание правительства, поэтому он поручил мне выступить на торжественном заседании.

Сегодня праздник всего научного сообщества: мы отмечаем 125-летие Московского психологического общества, созданного при Московском университете.

На протяжении долгой истории Университета создание обществ по различным направлениям науки стало хорошей традицией. Существовало Московское общество испытателей природы, Московское общество истории и древностей российских, было создано Московское математическое общество. А в 1885 году возникло Московское психологическое общество.

Инициатором его создания был известный философ, заведующий кафедрой философии Московского университета, а впоследствии и его ректор, Матвей Михайлович Троицкий. Его идею активно поддержали профессора разных факультетов. Причем не только те, кто занимался непосредственно психологией.

редственно философией или был склонен к психологическим исследованиям, но и другие ученые. Известно, что декан физико-математического факультета профессор Николай Васильевич Бугаев был одним из идейных вдохновителей и помощников в создании этого общества.

Понимание необходимости привлечения в психологию специальных знаний из разных наук способствовало тому, что Московское психологическое общество стало органом междисциплинарного взаимодействия внутри университетского научного сообщества.

Здесь прослеживается четкая параллель с современной жизнью МГУ имени М.В. Ломоносова, где психология занимает достойное место среди других наук. Факультет психологии – один из самых востребованных и динамично развивающихся.

Сейчас, как никогда, встает задача проведения междисциплинарных исследований, объединение различных наук. Это не означает, что вокруг одной науки объединяются другие. Происходит синтез усилий ученых разных специальностей, которые занимаются одними и теми же проблемами совместно, дополняя друг друга.

Для комплексного изучения проблем человека был создан Институт человека МГУ имени М.В. Ломоносова, который возглавляет наш ректор – академик В.А. Садовничий. Этот институт координирует работу, которая ведется на разных факультетах и в других институтах Московского университета по комплексному изучению проблем человека.

В последнее время в работе этого института, как и во всем Университете, в соответствии с тенденциями мировой науки все большее место начинают занимать когнитивные исследования. Они затрагивают целый комплекс наук: психологию, биологию, математику, химию и многие другие науки, которые концентрируются вокруг проблем, связанных с изучением человечества, изучением сознания, когнитивных процессов.

В МГУ это становится возможным благодаря хорошо налаженным междисциплинарным, межфакультетским связям между учеными. Поэтому мне, как человеку, отвечающему за организацию научных исследований в Московском университете, особенно приятно отметить, что факультет психологии очень активно развивает комплексный подход к знаниям о человеке, не замыкаясь в своих узких рамках.

Приятно осознавать, что Московский университет стоял у истоков создания Московского психологического общества. Именно его профессора возглавляли и его, и возникшее позднее Российское психологическое общество. Хочется назвать присутствующих в зале профессоров МГУ имени М.В. Ломоносова Е.А. Климова, А.И. Донцова, Ю.П. Зинченко. Отрадно, что в течение 20 лет бессменным руководителем Московского психологического общества является наш профессор Д.Б. Богоявленская, которой мы особо благодарны.

Я имею поручение вручить Д.Б. Богоявленской благодарность ректора В.А. Садовниченко за значительный вклад в развитие психологии в Московском университете и в связи со 125-летием Московского психологического общества. Диана Борисовна, я хочу пожелать Вам крепкого здоровья, молодости и успехов в большой, самоотверженной работе, которую Вы ведете.

Дорогие коллеги, позвольте еще раз поздравить вас с праздником и пожелать успешной работы конференции на которой ожидается много интересных выступлений, докладов, встреч. Все это способствует установлению новых творческих контактов.

Успехов вам в дальнейшем!

Звучит гимн университета.

Ю.П. Зинченко:

Позвольте предоставить слово президенту РАО, академику РАО Николаю Дмитриевичу Никандрову

Н.Д. Никандров:

Дорогие коллеги!

Для меня честь и обязанность поздравить со 125-летием Московское общество психологов. Я это делаю не от себя только, а от всей Российской академии образования. Посмотрев на зал, я понял, что РАО весьма достойно здесь представлена, как и за столом президиума. Здесь собрались практически все члены нашей академии, некоторые даже, как мы иногда в шутку говорим, «двучлены», т. е. члены нашей академии и Российской академии наук.

Я не психолог, поэтому поостерегусь в компании почтенных (не обязательно по возрасту) специалистов говорить профессиональные вещи. Скажу как бы от лица потребителя психологических знаний, психологических идей и того, что вообще психологи делают. Сегодня, точнее вчера, готовясь к этой встрече, я еще раз посмотрел книжку, которую мне подарил мой сосед по этому столу, мой уважаемый коллега В.В. Рубцов «Выдающиеся психологи Москвы». Книга эта была издана в 1997 году. Познакомившись с ней еще раз, я снова убедился, какие это были замечательные и интересные люди. Есть древнеримское выражение: «Блестает своим отсутствием». Понятно, в любой даже самой большой книге осталось бы место и для других выдающихся психологов. Но все равно очень интересно, как много удалось психологам сделать, хотя кое-какие вещи из прежнего наследия сейчас воспринимаются, может быть даже с юмором. Если касаться этой стороны дела, совсем недавно я перечитал книгу Арона Борисовича Залкина. Там есть интересные вещи, которые, конечно, сейчас можно оценить довольно своеобразно. Я цитирую: «Побеждать в любовной

жизни должны социальные классовые достоинства, а не специфические физиологические половые приманки, являющиеся в подавляющем своем большинстве либо пережитком нашего докультурного состояния, либо развившиеся в результате гнилостных воздействий эксплуататорских условий жизни». Или дальше: «в качестве наиболее сильных половых возбудителей должны выявлять себя не те черты классово бесплодной красоты женственности, грубой мускулистой и усатой мужественности, которым мало места, от которых мало толку в условиях индустриализированного, интеллектуализированного, социализирующего человечества». И так далее.

Реплика из президиума: «Он не был членом психологического общества».

Я говорю не об РПО, а о нашем обществе. Я тоже не член РПО. Было время, когда идеологические размышления превалировали над собственно научными. Что же делать? Мы не можем сказать, что это время ушло совсем.

Много лет назад, даже страшно сказать, как это было давно, я с интересом и с увлечением изучал иностранные языки. И изучая их, я, естественно, слушал «голоса». Тогда эти голоса называли «вражескими» голосами. На русском языке эти зарубежные голоса слушать было достаточно сложно. Их глушили. Да и меня они мало интересовали. Я был вполне патриотично настроенный советский человек, которому эти передачи были интересны, прежде всего, как способ лучше изучить иностранные языки. И вот в чем я убедился. Именно сейчас, после небольшого разговора о делах идеологических, о том, что же превалирует: наука или идеология.

Сначала с удивлением, а потом совершенно отчетливо я понял что, во всех вопросах, которые касались нашей тогда советской внутренней политики, нашей советской тогда внешней политика, было абсолютное единство интерпретации, вплоть до совпадения приведенных примеров. При этом трудно было предположить, что в разных странах: в Англии, в Америке, Германии, Франции, Италии, Испании — я называю те языки, на которых я эти передачи слушал — есть какой-то единый отдел, типа отдела пропаганды и агитации ЦК КПСС. И я осознал, что это и есть идеологическая борьба, от которой нельзя было уйти. Она существует и сейчас, хотя и меняет свою окраску. Она становится более активной и жесткой в определенные этапы исторического развития, в зависимости от политических отношений, но она всегда есть. И, кстати, психология здесь играет огромную роль.

Прозвучал гимн. К своему стыду я его не знал, но догадался, что это был гимн Московского университета. Мы с моими студентами просмотрели многие гимны. Проанализировали их и поняли, что, хотя их и не писали психологи, они имеют огромное воспитательное значение. Это ведь тоже психология.

А что сейчас? Мы с вами все смотрим телевизионные передачи и убеждаемся в том, что отрицательная информация часто преобладает — и существенно — над положительной. Это на нас оказывает определенное влияние, это приносит в нашу жизнь тревожность (мы называем это тревожностью, англичане называют это anxiety). Очень важно, чтобы психологи помогали нам эту тревожность преодолевать.

Мы слышим разные вещи. Один очень умный англичанин сказал так: «факты священны, их толкование свободно». Казалось бы, действительно: дай факты, а потом комментируй сколько угодно. Вроде бы это решает все проблемы идеологической борьбы и понимания жизни вообще. На самом деле — нет. Достаточно отобрать нужные по количеству и по качеству факты, не сделав при этом никаких искажений, — и будет полностью искаженная картина мира. И чтобы этого не было, очень важна работа психологов.

Надеюсь, и даже уверен, что это будет именно так — психологи нам помогут жить в нашей сложной жизни. Говоря это, я имею в виду и членов Московского общества психологов во главе с Дианой Борисовной и всех, кто занимается психологией во всей нашей большой стране.

Спасибо. Поздравляю вас!

Ю.П. Зинченко:

Напомню, что Николай Дмитриевич имеет самое прямое отношение к руководству учеными-психологами, поскольку большое их количество являются членами РАО. Поэтому, у Николая Дмитриевича имеется мощный и надежный щит в лице психологической элиты Российской Федерации.

Дорогие коллеги! Позвольте зачитать поздравление участникам Юбилейной конференции «125-лет Московскому психологическому обществу», которое поступило в адрес нашего собрания.

«Уважаемые коллеги! Поздравляю вас с открытием юбилейной конференции, посвященной 125-летию Московского психологического общества!»

Практика показывает, что успешное решение таких социально-значимых задач как психолого-педагогическое сопровождение развития образования, формирование культуры здорового и безопасного образа жизни обучающихся и студентов, создание условий для обучения и воспитания самореализации, самоопределения творческого, интеллектуального развития детей и молодежи невозможно без активного использования последних достижений психологической науки и практики.

Конференция, несомненно, будет способствовать дальнейшему развитию Российского психологического общества, психологической службы в системе образования и решению проблем в области науки психологии. Желаю вам доброго здоровья, успешной работы конференции, новых идей, реализации профессиональных планов.

Министр образования и науки РФ А.А. Фурсенко».

Коллеги, позвольте предоставить слово Анатолию Лактионовичу Журавлеву, директору Института психологии РАН, профессору, члену-корреспонденту РАН и члену-корреспонденту РАО, вице-президенту РПО.

А.Л. Журавлев:

Глубокоуважаемые коллеги! Разрешите приветствовать всех вас от лица, так называемых, академических психологов. Я хочу поддержать то, что было сказано Юрием Петровичем: основная группа российских психологов, «элита Российских психологов» концентрируется в РАО. Но, начиная с конца 1971 г., российские психологи также представлены и в, так называемой, Большой Академии, в РАН. Это та часть психологического российского сообщества, которая традиционно занималась и продолжает заниматься исследовательской практикой. Вот от психологов, занимающихся выполнением академических исследований, я хотел бы поприветствовать вас. Если обратиться к истории, то 1885-й год, знаменателен еще и тем, что впервые в отечественной психологии была создана первая экспериментальная психологическая лаборатория, которую создал и возглавил Владимир Михайлович Бехтерев на базе Медицинской академии Казани.

Поэтому нынешний 2010-й год значим не только 125-летием Московского психологического общества, но и 125-летием создания первой научной лаборатории. Фактически мы можем сказать, что научная психология, исследовательская психология, использующая метод эксперимента началась именно в России 125 лет назад. И это очень символично, поскольку 1885 год является годом институтолизации, мощной институтолизации отечественной психологии, психологической науки в целом.

Можно сказать, что основание Московского психологического общества тесно сочетается с основанием научной психологии в целом. И это для нас двойной праздник. И с этим я Вас поздравляю особо! Спасибо за внимание.

Ю.П. Зинченко:

Спасибо большое, Анатолий Лактионович.

Коллеги, позвольте предоставить слово директору Федерального института развития образования, зав. кафедрой психологии личности факультета психологии Московского университета, профессору, академику РАО, вице-президенту РПО А.Г. Асмолову.

А.Г. Асмолов:

Дорогие коллеги! Каждый праздник – это повод для рефлексии того, откуда мы пришли, что мы сегодня собой представляем, и, главное, куда мы движемся дальше. Я не перестаю удивляться тому, что когда рождалось психологическое общество, уже тогда прозвучало гениальное пророчество Владимира Ивановича Вернадского, которое я неустанно повторяю. Примерно в те годы он сказал фразу «Мы все с вами жители психозойской

эры». Если мы все с вами живем в эпоху психозоя, говоря словами Вернадского, то кто же мы как психологи? Очевидно, мы те люди, которые продвигают этот психозой. И те люди, которые претендуют на то, чтобы наша наука была ведущей, действенной наукой о человеке. Это не просто декларация, это не просто игра словами. Я напоминаю, что на Всемирном съезде психологов в Москве в 1966 г. было два выступления, посвященных психологии как ведущей науке. Это выступление Жана Пиаже, который отвел психологии ведущее место в системе наук, и выступление Алексея Николаевича Леонтьева.

Их также поддержал замечательный философ Бонифатий Михайлович Кедров, который говорил о том, что психология занимает центральное положение в его классификации наук. Как мы определим наш век сегодня? Его определяют как «постиндустриальное общество» и к этому все привыкли. Звучит название «информационное общество» – тем более все привыкли. Некоторые говорят «игровое общество», и это тоже одно из уникальных названий.

Буквально на прошлой неделе я увидел доклад, который делал наш коллега в Гарвардском университете, который был назван «Изменение в сетевом столетии». Обратите внимание, слово «сеть», «сетевое общество» стало характеристикой нашего общества. В своем докладе он сказал, что мы сегодня учим тех людей, которые будут жить в мире через 10 лет, где будут новые профессии, новые технологии и проблемы, которых мы сегодня не знаем.

Замечательный философ О. Тоффлер написал книгу «Шок от будущего», показывающую что происходит со временем. Дорогие психологи, я завидую Олвину Тоффлеру, он жил в мире, где есть шок от будущего. Мы живем в мире, где есть шок от настоящего. И в этой ситуации я хочу сказать, что психологи – ласковые люди. Они все время говорят: «стресс, который всегда со мной». Куда бы я ни пошел, рядом идет наш стресс.

Недавно мы обсуждали один сериал, который назывался «Школа». Это было обсуждение по телевидению. Он привлек всеобщее внимание. И когда меня спросил автор сериала: «Как вы к нему относитесь?», я ответил: «Видя Ваш сериал, я считаю, что у нас психологов и психотерапевтов еще много работы и она никогда не прекратиться».

А если говорить по логике происходящих событий, то я хочу напомнить вам лишь несколько фактов. Буквально за последний год резко изменилось место психологии в системе образования РФ. Появились стандарты нового поколения. Стандарт психологии как классической науки, соответствующий специальности «Психология», где есть бакалавриат и магистратура, который принят усилиями Московского и Петербургского университета. Я никак не могу, коллеги, выговаривать фразу Санкт-Петербургский университет имени Жданова. Так он звучал не так давно.

Появился стандарт по «Клинической психологии». Появляется стандарт, который называется «Специальная психология» как определенное направ-

ление, и наконец, совершенная инновация, появился стандарт «Психология служебной деятельности», это новая специальность в нашей стране.

Не все знают, что усилиями Московского университета совместно с Российской академией образования впервые в России все стандарты школьного образования базируются на психологической методологии. Такого не было никогда, методология культурно-деятельностной психологии, которая пронзила всю разработку проектирования стандартов школы от начальной до старшей. Это та реальность, которую создавали присутствующие здесь и сейчас, сидящие здесь за этим столом. Ее разрабатывала РАО, уникальные разработки принадлежали В.В. Рубцову. Ее разрабатывали факультет психологии и присутствующие здесь коллеги: О.А. Карabanова и другие. Разработана Концепция универсальных учебных действий, которые легли в основу нового понимания жизни школы. Тем самым психология действительно есть наука, наука психозойской эры.

У нас с вами уникальное количество возможностей развития. И главное, возможностей защиты. Когда кого-то обижают или критикуют, то мы применяем разные способы защиты. Я же, когда критикуют психологов, или когда мы попадаем в конфликтные, стрессовые ситуации, всегда говорю: «Я с вами конфликтовать не буду. Я Вас проанализирую». И этот способ работы очень важен.

В свое время Диана Борисовна предложила очень интересную концепцию творчества. В которой люди, занимающиеся разными проблемами, разделились на три категории: стимульно-продуктивные, эвристики и креативы. Эти термины широко вошли в наш лексикон. Сегодня никто не говорит о креативности. Я хочу завершить свое небольшое выступление словами: С праздником, креативные вы мои!

Ю.П. Зинченко

Спасибо Александр Григорьевич!

Позвольте предоставить слово Владиславу Александровичу Лекторскому, заведующему сектором теории познания Института философии РАН, профессору, академику РАН и РАО.

А.Г. Лекторский:

В течение многих лет я был главным редактором журнала «Вопросы философии» и вице-президентом Российского философского общества. Поэтому я могу вас поздравить также и от имени Российского философского общества. Что касается журнала «Вопросы философии» то, вначале, в 90-е годы уже позапрошлого столетия он назывался «Вопросы философии и психологии». Первым редактором его был психолог, кстати, философствующий психолог — Грот. Основателем Московского философского общества был Троицкий — профессор философии. И вообще Российская психология и Российская философия тесно взаимодействовали. До

революции психология была одной из самых разработанных областей в российской философии, благодаря, в частности, таким людям как Челпанов. Он, в дальнейшем основатель Психологического института, изначально был философом, как и Шпет, — философ, который считается основателем этнической психологии.

Многие другие наши выдающиеся психологи, например, Рубинштейн, — вышли из философии. Блонский до революции был философом. Так что, тесная связь психологов и философов была всегда. Наши крупнейшие советские психологи, такие как А.Н. Леонтьев, П.Я. Гальперин, В.В. Давыдов были психологами и философами.

Я хочу вспомнить так же наших выдающихся философов, которые даже читали лекции психологам, которые хорошо знали психологию, которые ее любили, которые очень интересовались этой областью: Ильенков, Мамардашвили, Библер, Щедровицкий.

Традиция взаимодействия философии и психологии всегда существовала в нашей стране. Психология рождалась из философии не только в России, но и во всем мире. Было время, когда психология пыталась полностью отмежоваться от философии, отделиться от нее. Считалось, что это наука такая же специальная как физика, химия, биологи. Но из этого ничего не получилось. Сейчас в мире идет бум работ, исследований, обсуждений связанных с философскими истоками психологии. Сейчас это одна из самых обсуждаемых тем. Проблема сознания — тоже одна из обсуждаемых проблем в мировой философии. Масса журналов, книг, конференций посвящены этой теме. Связано это с развитием самой психологии, с развитием когнитивных наук.

Эта тенденция имеет место и внутри философии. Вообще одно из самых перспективных направлений развития науки в целом лежит на стыке философии и психологии. Могут сказать, что в нашей стране уже несколько лет успешно работает семинар в Академии наук по методологии и философии искусственного интеллекта. Сейчас начали интенсивно работать семинары по философии сознания в Институте философии РАН и в Московском университете.

С моей точки зрения это направление очень перспективное, связанное с будущим психологии и с будущим философии. В заключении хочется сказать, что современная ситуация характерна тем, что человек попал в новый мир, непривычный, необычный. И это, видимо, начало того, что нам предстоит пережить. Мир, созданный так называемыми новыми информационными технологиями, когда все привычные представления о человеке, о том, что возможно и невозможно, представления о жизни и смерти, о том, что такое «я» и где кончаюсь «я» и начинается другой, сейчас подвергаются сомнению. Это принципиально новая ситуация. Есть старая философская проблема, которую обсуждал еще Платон: как отличить знание от мнений. Ему казалось, что такие критерии есть. И все фи-

лософы обсуждали эту проблему, предлагая свои решения. Сейчас это сложно понять, поскольку новые информационные технологии могут формировать псевдореальность. Поэтому сейчас обсуждаются проблемы конструирования телесности человека, конструирования психики. О чем только не идет речь! В конце концов, обсуждается вопрос о будущем самого человека, потому что идеи о постчеловеке популярны в мире. Существуют целые направления такого толка. А это проблематика и психологическая и философская тоже. Актуальных для двух наших наук вопросов меньше не становятся, их становится только больше. Я вижу будущее психологии и будущее философии в тесном взаимодействии, в тесной взаимосвязи. Поэтому я хотел бы приветствовать ваше замечательное Московское психологическое общество, его председателя с замечательным юбилеем и хотел бы пожелать, чтобы связи наших московских психологов, российских психологов с нашими философами не прекращались, а становились все более интенсивными. В этом заинтересованы мы все. Еще раз поздравляю вас с вашим юбилеем!

Ю.П. Зинченко:

Спасибо, Владислав Александрович. Позвольте предоставить слово В.В. Рубцову – директору Психологического института РАО, ректору МГППУ, академику РАО, Президенту Федерации психологов образования РФ.

В.В. Рубцов:

Уважаемая Диана Борисовна, дорогие присутствующие и члены нашего высокого собрания. Трудно переоценить значение события, которое произошло 125 лет назад. Основание Московского психологического общества положило начало объединению культурных, философских и междисциплинарных традиций в нашем обществе. Показательно, что сегодня мы собираемся в Московском университете, потому что в этом университете собрались лучшие силы, способные продвигать вперед науку, культуру, улучшать нравы общества. Я возглавляю Психологический институт РАО. Этот институт в свое время отделился от Московского университета, и является сегодня крупным центром психологической науки и образования. Нашему институту скоро исполнится 100 лет, а его открытие в свое время было предрешиено созданием Московского психологического общества. История свидетельствует, что уже первые руководители этого общества и впоследствии те, кто сменял их на посту, закладывали основы Психологического института, для того чтобы собрать под одной крышей разные направления психологии. Я считаю, что для отечественной психологии, для всех современных психологических обществ (Российское психологическое общество, Федерация психологов образования России, психотерапевтические и прочие сообщества) необычайно велико значение того, что сделали первые ученые. Они заложили высокий культурный и нрав-

ственный потенциал нашей науки, который свойственен ей до сих пор. Сегодня психологи востребованы в самых разных сферах деятельности человека.

Мне посчастливилось побывать вместе с правительством Москвы в НАСО на экскурсии. Экскурсию проводил наш будущий космонавт Волков. Когда его спросили: «Что самое главное для вашей работы?» Он уверенно ответил: «Психологи». Вспомним работы Федора Горбова, ведь именно его школа закладывала основы космической психологии, и сейчас работают его уникальные методики в этой отрасли. Наша специальность не просто востребована. Жан Пиаже считал, что в XXI веке она станет основой всех наук. Жизнь показывает, к этому, видимо, мы и идем. Тем больше наша ответственность за решение всех задач психологии, за добросовестное выполнение того, что мы умеем делать.

Я скажу несколько слов об истории общества, о его тесной связи с Психологическим институтом РАО. Повторяю, это дочерняя структура Московского университета. Этот институт не мыслит себя отдельно от Университета потому, что они связаны крепкой пуповиной Московского психологического общества. Судьбы Московского психологического общества и Психологического института тесно взаимосвязаны. В каком-то смысле Психологический институт — детище Московского психологического общества. Деятельность МПО, объединившего все научные силы тех, кто работает в области психологии и смежных с нею дисциплин, подготовила научную базу для создания Психологического института. Через четверть века после организации Московского психологического Общества, а это произошло 24 января 1885 г., был заложен Психологический институт. По замыслу учредителей, МПО создавалось с двумя целями: во-первых, с целью строгой научной разработки психологических проблем, во-вторых, для распространения психологических и философских знаний. Одним из важнейших принципов, лежащих в основе разработки психологических проблем, был принцип комплексного подхода к изучению психики, предложенный первым председателем общества Матвеем Михайловичем Троицким. Он пришел к выводу о необходимости учреждения научного психологического общества, которое объединило бы представителей специальностей нужных для развития психологии. Название общества было выбрано в соответствии с убеждением, что психология (я цитирую): «справедливо признается общею основой всех философских наук и многих дисциплин» от логики и метафизики до физиологии головного мозга и судебной медицины.

В этот период МПО становится одним из центров культурной жизни Москвы. Членами этого общества были почти все известные тогда философы, психологи, психиатры России, а также математики: Бабынин и Бугаев, Васильев и Жигалкин, Мудазеевский и Некрасов; ученые-естественники: Вернадский и Жуковский, Тимирязев и Умов; историки: Ключевс-

кий и Петрушевский, Цветаев и Милюков; юристы: Кони и Муромцев, историки литературы: Веселовский и Розанов, профессора Московской духовной академии: Введенский, Соколов, Спасский, Тихомиров, Попов; писатели: Бабарыкин и Иванов, Немирович-Данченко и Толстой. Этот список можно было бы продолжить, кроме того, членами Московского психологического общества были многие члены зарубежных психологических обществ, что указывало на его высочайший авторитет и большую значимость для мировой психологии.

Сменив на посту председателя МПО, профессор Грот одной из важнейших задач общества считал формирование научного психологического сообщества. Фактически воплощением этой поставленной Гротом задачи и стало создание Психологического института. Не случайно основателем Психологического института стал ученик Грота – Георгий Иванович Челпанов, которого буквально «перетащили» из Киева в Москву. Мне рассказывали об этом киевские психологи. Они до сих пор считают, что Институт психологический, который сейчас Психологический институт РАО – это институт университета Украины потому, что по сей день считают Георгия Ивановича Челпанова своим психологом. Тем не менее, в 1907 г Георгий Иванович приехал из Киева в Москву. Он стал одним из самых активных участников работы психологического сообщества и первым директором Психологического института. В связи с историческими катаклизмами активная работа общества продолжилась только до 1922 г. После высылки председателя Ильина за границу общество было распущено, однако преемником его традиций стал Психологический институт. Там было сохранено духовное наследие и идеи Общества. Поэтому именно сотрудники Психологического института – Запорожец и Менчинская были первыми председателями возрожденного Московского психологического общества. Затем их сменили Брушлинский, Ильясов. В настоящее время МПО возглавляет наш сотрудник, профессор, почетный член РАО Диана Борисовна Богоявленская. Хочется поблагодарить ее за большую работу, которую она проделала, собрав всех нас. Считаю, нам повезло, что у Общества такой руководитель. Вы, уважаемая Диана Борисовна, обладаете качествами, которые были свойственны самым первым руководителям Общества. Поэтому Вы действительно являетесь замечательным руководителем.

Отечественная психология начиналась с создания Психологического института. Сейчас мы с гордостью говорим о том, что в его стенах института трудились, учились и учили, находились в культурном общении многие выдающиеся люди России. С институтом связаны имена замечательных представителей отечественной науки, культуры и образования: психологов, историков, философов, филологов. Среди них Бердяев и Булгаков, Зеньковский и Локк, Лопатин и Лосев, Пастернак и Попов, Шестов и Шпетт. В стенах института работали основоположники российской пси-

хологии: Челпанов и Блонский, Выготский и Лурия, Кравков и Корнилов, Рубинштейн и Жинкин, Рыбников и Леонтьев, Смирнов и Бернштейн, Теплов и Небылицын, Горбов и Лисина, Божович и Бойко, Шеварев и Якобсон, Ошанин и Запорожец, Эльконин и Давыдов. Именно эти люди способствовали сохранению традиций Московского психологического общества и обеспечению духовной, научной преемственности. ПИ, созданный 1912 г. профессором Московского университета Челпановым, был первым в России научно-исследовательским образовательным институтом. За свою долгую историю институт сменил несколько названий от Московского государственного института экспериментальной психологии до современного ПИ РАО, но сейчас ему разрешено исходное имя – Психологический институт им. Лидии Григорьевны Шукиной. Вы знаете, что это была просьба Шукина – дать имя своей жены нашему институту. Особое значение для всей деятельности ПИ имеет принцип интеграции психологической науки и образования. Он изначально закладывался в основание деятельности ПИ. Челпанов полагал, что современный университет, оставаясь школой, ставит еще и новые задачи – он должен не только учить, но и созидать науку. Институт нужен для существования самой психологии как науки. Институт нужен для удержания внутреннего единства психологии. С такими принципами открывался Психологический институт. Продолжая эту традицию, на базе ПИ РАО и Московского городского психолого-педагогического университета был создан научно-образовательный комплекс «Психология», который учрежден решением Департамента образования Москвы и Президиумом РАО и призван сегодня решать сложные смежные задачи психологии.

Александр Григорьевич говорил о стандартах, которые определены в рамках направления «Психология». Впервые, коллеги, обратите внимание, в системе педагогического образования выполнен стандарт по направлению «Психолого-педагогическое образование».

Я должен поблагодарить факультет и Вас, Юрий Петрович, за контакты с Вашими учеными, с факультетом психологии, которые помогли нам, когда мы создавали этот стандарт. Фактически стандарт по направлению «Психолого-педагогическое образование» сопряжен не только с принципами построения стандарта для общего образования, который сделан на серьезной научной теоретико-деятельностной основе, но и со стандартом «Психологии». Это колоссальная победа нашего научного сообщества, ее трудно переоценить, поскольку впервые в основу образовательных систем кладется комплекс наук о развитии человека, развитии ребенка. И мы можем говорить о компетенциях, ожидаемых у детей. Это большое общее достижение нашей психологической науки и нашего психологического сообщества. Я хочу отметить, что самое главное, что демонстрирует наше сегодняшнее собрание – это единство психологической науки. Это очень важно. Она разветвилась, расчленилась на очень многие области. Но, то,

что существует Российское психологическое общество – раз, что существует Московское психологическое общество – два, что существует Федерация психологов образования – три, все это свидетельствует о ее единстве. Все институции, которые присутствуют сегодня здесь – в президиуме РАО замкнуты на профессиональное сообщество психологов и оно держится, благодаря тому, что сохраняет свое единство и общее направление. Поэтому и МГУ, и ПИ РАО им. Щукиной, и МГППУ не мыслят себе работы вне профессионального сообщества, вне дальнейшего укрепления МПО. Я убежден, что, сотрудничая, мы все еще очень много сделаем. Огромная работа предстоит, прежде всего, с внедрением стандартов. Мы – психологи отвечаем за образование наших детей. Вводятся надпредметные и личностные компетенции. Психологи будут заниматься их изучением и развитием. В последнее время наблюдалась тенденция сокращать школьных психологов, но сейчас имеет место обратный процесс. Почему? Потому что, благодаря введению стандарта общего образования, стало ясно, что без психологов в оценке образовательных результатов наших учащихся не обойтись никогда. Поэтому я нас всех поздравляю, что такое событие случилось, и что мы все к этому причастны.

Диана Борисовна, Вас я хочу отдельно поздравить. МПО награждается за вклад в сохранение и развитие психологической науки. Вам и обществу вручается медаль Челпанова I степени, который и сам много сделал для этого общества. Я думаю, что это вполне заслуженная награда. Спасибо большое.

Д.Б. Богоявленская:

Фантаст Лемм писал о том, что тысячу раз человек копал картошку, один раз она копала человека. Я вручаю почетную грамоту МПО своему директору.

Вручается грамота В.В. Рубцову.

Д.Б. Богоявленская:

Владимир Дмитриевич Шадриков – это тот человек, который поддерживал научные проекты Московского общества на уровне Министерства.

Вручаются грамоты: Лекторскому В.В., Асмолову А.Г., Шадрикову В.Д., Журавлеву А.А., Синягиной Н.Ю.

Д.Б. Богоявленская:

После возникновения Московского общества психологов в 1885 г., первое и второе десятилетие отмечались его юбилеи. Это были удивительные по научной насыщенности мероприятия. После революции и потом, когда уже 1957 г. психологическое общество возникло на уровне СССР, юбилеи Московского психологического общества не отмечали. И только на третьем этапе его становления, после восстановления Российского обще-

ство в 1994 г., мы снова отмечаем эти юбилеи. И вот, впервые на 125 году Московский университет отмечает юбилей Московского общества. Надеюсь, это станет традицией.

Ю.П. Зинченко:

Уважаемые коллеги, позвольте предоставить слово Владимиру Дмитриевичу Шадрикову – научному руководителю Института практической психологии и ГУ Высшей школы экономики, профессору, академику РАО.

В.Д. Шадриков:

Уважаемые коллеги, я хочу оттолкнуться от выступления Александра Григорьевича Асмолова. Обратите внимание, что, когда отмечаем дату – 125 лет, мы рассуждаем: «Ну, подумаешь 125 лет, мне тоже 70, ну, и что из этого?» Но, если посмотреть, что это 1885 г., всего 20 лет прошло после отмены крепостного права в России, тогда начинаешь думать – да, это огромное расстояние. И это действительно значительная дата, потому что она воплощает в себе несколько исторических эпох. Отталкиваясь от этой даты, хотелось бы не только вперед посмотреть, но и назад оглянуться. Когда Александр Григорьевич говорил о том, что сейчас модно исследование в сетевом обществе, я подумал, что сетевая нервная система характерна для насекомых. Это значит, наше общество будет обществом насекомых? Я думаю, что это не самая хорошая перспектива его развития. Когда мы оглядываемся назад, то обычно считаем началом развития психологии деятельность Вундта, примерно с 1860 г. Мы очень плохо знаем психологию до 1860 г., т. е. до ее формирования как самостоятельной, экспериментальной науки. А у ее истоков стоял еще Аристотель. Наши отечественные психологи середины XIX века тоже внесли значительный вклад в ее развитие. Примерно в 1840-1850 гг. вышли несколько учебников по психологии. Вы понимаете, что, если появляется учебник, то это означает, что в области той или иной науки уже имеются большие наработки. Такие имена как Карпов, Зубовский, Голубовский и др. – это люди, которые уже в это время писали учебники. Учебники были прекрасные. Хотя они были выполнены в контексте теологической науки, это были учебники по психологии, по психологии и философии вместе взятым. Если мы посмотрим, что там писалось, то увидим, что по многим моментам, затрагиваемым в этих учебниках, мы до сих пор не достигли их уровня. Это как раз были книги, направленные не на сетевое общество. Они были обращены к душе человека в многообразном понимании. Хотя в них был сильно представлен религиозный аспект, тем не менее, глубина познания внутреннего мира человека там была такая, которой мы сейчас еще не достигли. А ко многим представленным там вопросам мы только подбираемся.

Поэтому, мне бы хотелось поздравить наше Психологическое общество, которое имеет такие прекрасные корни, которое прошло через различные

бури – перестройки, революции и прочее, и которое сейчас успешно развивается. Со своей стороны, и от имени коллектива факультета психологии Государственного университета – Высшей школы экономики поздравляю Диану Борисовну и наше общество.

Д.Б. Богоявленской преподносится корзина с цветами.

Ю.П. Зинченко:

Еще раз поздравляем Диану Борисовну со 125-летием МПО.

Коллеги, позвольте предоставить слово начальнику Академии гражданской защиты Министерства РФ по делам гражданской обороны, чрезвычайным ситуациям и ликвидации последствий стихийных бедствий», генерал-полковнику Шлякову Сергею Анатольевичу.

С.А. Шляков:

Я поздравляю вас со знаменательной датой. Современная жизнь такова, что сейчас ни один вопрос, ни одна чрезвычайная ситуация, ни одно значительное событие, требующее принятия решений, не обходится без психологов. Я сам создавал систему психологического тестирования, составлял психологические портреты личностей всего руководящего состава МЧС России. Поэтому я лично прочувствовал, какая это трудная, но важная работа. Я хочу вручить Вам памятный адрес и предоставить слово Директору департамента кадровой политики МЧС России генерал-майору Николаевскому Михаилу Борисовичу для награждения ведомственными наградами и для зачтения приказа Министра РФ по делам гражданской обороны, чрезвычайным ситуациям и ликвидации последствий стихийных бедствий генерала армии, героя России Сергея Кужугетовича Шойгу.

М.Б. Николаевский:

Зачитывает Приказ министра РФ по делам гражданской обороны и чрезвычайным ситуациям и ликвидации последствий и стихийных бедствий: «За высокие достижения в области научно-исследовательских работ по психологии, плодотворное сотрудничество по практическому внедрению в деятельность системы МЧС России наградить медалью МЧС России «За содружество во имя спасения» Богоявленскую Диану Борисовну – председателя Московского психологического общества; Зинченко Юрия Петровича – декана факультета психологии МГУ имени М.В.Ломоносова.

Нагрудным знаком МЧС России «За заслуги» наградить Стрижину Евгению Александровну – студентку 5-го курса факультета психологии МГУ имени М.В. Ломоносова.

Министр РФ Сергей Кужугетович Шойгу».

С.А. Шляков

Еще раз. Спасибо вам за вашу работу. Еще раз со знаменательным событием. Поздравляю.

М.Б. Николаевский

От департамента кадровой политики МЧС России еще раз поздравляю всех с этой датой.

Д.Б. Богоявленская

Предоставляю слово Синягиной Наталье Юрьевне.

Н.Ю. Синягина:

Уважаемые коллеги! В первой части своего выступления я от души поздравляю всех нас с такой замечательной датой – 125-летием МПО.

Я очень рада, что все мы – психологи понимаем достаточно четко, что, несмотря на такой значительный возраст, у нас еще очень много работы и без этой работы мы еще много, много лет не останемся. Хотелось бы, чтобы эта работа была ласковая, добрая, не стрессовая. Но, наверно, не зря передо мной выступали люди достаточно жесткой профессии, и не зря они сейчас пришли, потому, что вместе с сотрудниками МЧС сейчас работает много психологов. Я хочу пожелать нам всем доброго здоровья, успехов и удачи. А во второй части своего выступления я хочу поздравить удивительную женщину – Диану Борисовну. Она отличается удивительным постоянством в работе. Многие годы, начиная со студенческих лет, она занимается психологией творчества и одаренности. Закончив аспирантуру, она работает в Психологическом институте РАО, тоже многие годы. И, оказывается, уже 20 лет руководит МПО. Я от души поздравляю Вас, Диана Борисовна, с сегодняшней датой. Ваши ученики сделали Вам замечательный подарок. Они в нашей книге, посвященной Году Учителя «Мой учитель» дали репортаж о замечательной исследовательнице проблем одаренности Д.Б. Богоявленской. И она первая получает эту книгу, презентация которой состоится только еще 12 апреля. Я вручаю эту книгу Диане Борисовне, и от имени ее учеников, от нашего Центра желаю только оптимизма, неутомности, энергии.

Мы вручаем Диане Борисовне замечательную, на наш взгляд, награду. В нашем Центре мы вручаем такую награду самым выдающимся ученым России. Это наручные часы с государственной символикой и надписью «Ты нужен России». Я от всей души, от всего сердца, Диана Борисовна, признаваясь Вам в любви и почитании, говорю: «Вы нужны России».

Ю.П. Зинченко:

Уважаемые коллеги! Сегодня у нас в зале присутствуют представители и руководители региональных обществ РПО. Предоставляю слово Ермакову Павлу Николаевичу – декану факультета психологии Южного федерального университета, профессору, члену-корреспонденту РАО, вице-президенту РПО.

П.Н. Ермаков:

Дорогой Юрий Петрович, Диана Борисовна, члены президиума, коллеги!

В РПО есть все региональные отделения по субъектам РФ и два общества — это Московское психологическое общество, 125-летие которого мы торжественно отмечаем, и Санкт-Петербургское психологическое общество, президент которого В.М. Алахвердов присутствует здесь.

Вспомнив слова Гамлета «прервалась связь времен», я хочу отметить, что психология — это связь времен, которая не прерывается никогда. И подтверждением тому служат несколько исторических фактов, о которых, я думаю, всем будет интересно узнать.

Троицкий Матвей Михайлович в начале 60-х годов работал в Казани, затем в конце 60-х г., он перебрался в Варшавский Императорский университет, вновь созданный в 1869 г., который позднее — в 1915 г. переехал и стал Ростовским государственным университетом, честь которого я и представляю. Я являюсь представителем Южнофедерального университета — бывшего Ростовского государственного университета.

Есть еще очень интересный факт, о котором тоже интересно будет узнать коллегам. Он связан с Сабиной Шпильрайн, которая родилась в Ростове и там же кончила свои дни в 1942 году. Она была вместе с двумя дочерьми расстреляна фашистами. Сабина Шпильрайн некоторое время работала в Москве вместе с Александром Романовичем Лурия и была принята в Русское психологическое общество. Затем она вернулась в Ростов, где стала основателем ростовского психологического общества. Вы видите, насколько тесно эти психологические корни переплетаются и в то время, и сейчас.

Мы поздравляем всех наших московских коллег. Мы вас очень любим, и дорожим той дружбой, которая существует между членами нашего очень тесного и небольшого, в мировом масштабе, сообщества психологов России.

Дорогая Диана Борисовна, мы от имени всех психологов Юга России приготовили приветственный адрес для Вас. Я хотел бы вручить Вам его и эти, не побоюсь этого слова, вечные часы. Почему они вечные? Потому, что в них стоит квантовый источник питания новых нанотехнологий. Диана Борисовна, это часы с Вашим портретом. А Московскому психологическому обществу мы дарим сувенир — яхту, которая называется «Диана Богоявленская». И полный ветер в паруса!

Ю.П. Зинченко:

Диану Борисовну хочет поздравить и Санкт-Петербургское отделение психологов. Предоставляю слово Виктору Михайловичу Аллахвердову — профессору Санкт-Петербургского государственного университета и руководителю Санкт-Петербургского психологического общества.

В.М. Аллахвердов:

Петербургские психологи счастливы поздравить Московское психологическое общество. Мы считаем, что именно МПО в наибольшей степени

вдохновляет всех психологов России. В одной американской книге по истории психологии я прочитал, что в Америке рождение психологии считается не от времени открытия лаборатории Вундта (как принято у нас), а от момента создания Американской Психологической Ассоциации в 1892 г. Я думаю, что нам надо считать временем рождения российской психологии — 1885 г., в это же время Бехтерев открыл лабораторию в Казани. С этого момента все началось, и спасибо за это Москве, МПО. Вот адрес, здесь все написано. В том числе и благодарность Диане Борисовне. Спасибо.

Ю.П. Зинченко:

Коллеги, поаплодируйте питерцам за их искренние поздравления москвичам.

Коллеги, у нас также присутствует руководитель нашего психологического общества, который занимается всей Сибирью, господин Галажинский, он одновременно является деканом факультета психологии Томского государственного университета и членом-корреспондентом РАО.

Э.В. Галажинский:

Спасибо. Добрый день, уважаемые коллеги! Разрешите присоединиться ко всем замечательным, теплым поздравлениям в адрес МПО, которое является ядром, базисной частью Российского психологического сообщества. За эти годы очень много сделано в плане определения места психологов в жизни нашего общества, определения их профессиональной позиции. Я хотел бы пожелать нам всем решения тех задач, которые стоят перед этим обществом, потому что сегодня, как никогда, мы — психологи, должны активно участвовать в жизни нашего государства, помогать другим профессиональным сообществам. Задачи, связанные с профессиональной аттестацией, с выработкой профессиональных стандартов деятельности — это то, что сегодня выходит на повестку дня. 125-тилетие — это важный рубеж. Он очень значим в плане перехода в новое качество, которое должно определять совершенно новые ценностные основания нашей профессиональной жизни. И я хочу нам всем пожелать включиться в эту работу и создать ее серьезный задел, чтобы наши потомки, отмечая 250-летие Московского и Российского психологического обществ, имели хорошую основу для будущей профессиональной деятельности.

Разрешите вам передать поздравления от наших сибирских коллег, часть из которых, как профессор Залесский, являлась членами МПО с 1967 г. Я хочу вручить вам, уважаемые коллеги, памятную серебряную медаль, выпущенную в честь 130-летия Томского государственного университета, которая символизирует нашу дружбу, наши очень теплые отношения. Диане Борисовне лично, как бессменному председателю, вручаю замечательную, ручной работы, коробочку из бересты, в которой можно хранить все те медали, которые ей сегодня вручили. С праздником, дорогие друзья!

Ю.П. Зинченко:

Уважаемые коллеги, еще у нас есть поздравление-приветствие от Российского философского общества. Слово имеет Королев Андрей Дмитриевич – главный ученый секретарь Российского философского общества.

А.Д. Королев:

Многоуважаемая Диана Борисовна, Президиум Российского философского общества поздравляет своих коллег с 125-тилетием Московского психологического общества. МПО было основано при Императорском Московском университете в январе 1885 г. Его создание было вызвано потребностью в развитии и распространении психологических знаний и направлено на объединение всех научных сил, работающих в области психологии и философии. Сегодня уже упоминались имена Троицкого, Грота, Лопатина, Ильина. На заседаниях МПО выступали такие выдающиеся русские мыслители, как Лев Толстой и Владимир Соловьев. Деятельность Московского психологического общества всегда была тесно связана с историей нашей страны, с развитием идей личной свободы и ответственности. МПО и Российское философское общество провели немало совместных мероприятий. У нас прошло 5 конгрессов Российского философского общества и на каждом обязательно были секции возглавляемые психологами. Также и на Российских психологических конгрессах есть секции, возглавляемые философами. Только совместными усилиями мы сможем решить задачи, поставленные нами XXI веком, когда меняется тип и направление общественного развития. Желаем руководимому Вами обществу процветания и благополучия, и всем его членам – доброго здоровья и дальнейших творческих успехов на благо нашей родины. Уверены, что деятельность Московского психологического общества будет соответствовать требованиям сегодняшнего дня, и продолжит славные традиции ваших предшественников.

Хочу подарить наши последние издания, в том числе книгу «Философские проблемы современной психологии». Мне особенно приятно, что я сам – выпускник факультета психологии и пять лет учился у А.Г. Асмолова. Поэтому мне особенно приятно вас поздравить.

Ю.П. Зинченко:

Слово представляется доктору психологических наук, профессору М.М.Кашапову от Ярославского регионального отделения РПО.

М.М. Кашапов:

Глубокоуважаемые коллеги! Дорогая Диана Борисовна!

Ярославское региональное отделение Российского психологического общества и коллектив факультета психологии Ярославского государственного университета им. П.Г. Демидова искренне и сердечно поздравляют вас с замечательным юбилеем!

125-летний путь деятельности вашего профессионального сообщества – это пример настойчивого и успешного достижения поставленных целей. Вы являетесь признанным лидером во всех областях современной психологии. Успешно занимаетесь разработкой теории психологической науки, направленной на интеграцию научно-психологического знания и многогранной практики. Ваши блестящие (по замыслу и реализации) труды получили широкую известность и признание в стране и за рубежом. Их с удовольствием читают студенты и профессионалы. Среди ярославских психологов у вас много учеников, коллег-единомышленников и последователей, которые творчески развивают ваши научные идеи и, несомненно, являются вашим духовным продолжением.

Многие достижения Ярославской психологической школы обусловлены неразрывной связью творческого сотрудничества с членами Московского психологического общества. Фундаментальные работы московских психологов – членов МПО служат олицетворением беззаветного служения психологии, образцом высокого уровня профессионализма.

Как замечательно сказал Л.С. Выготский: «Мы не страдаем манией величия, думая, что история начинается с нас... мы хотим имя, на которое осела пыль веков». Сегодня, поздравляя Московское отделение РПО со 125-летием, мы с удивлением и восхищением обнаружили, что его доброе имя покрывает уже более чем столетний слой «пыли». И пыль это золотая, ибо, обращаясь к истории, можно обоснованно утверждать, что работа, направленная на достижение двух целей: объединение научных сил и распространение психологических знаний, – была и остается масштабной и плодотворной.

И хотя Ярославскому отделению РПО еще далеко до столетия (оно ведет свою историю с 1959 года), мы с гордостью вспоминаем ту работу, которая была бы невозможна без дружеской поддержки наших московских коллег.

Когда В.С. Филатовым было организовано Ярославское отделение Общества психологов СССР, Д.А. Ошанин и другие представители Московского отделения поддержали В.В. Карпова в трудной работе по организации проблемной лаборатории труда и трудового обучения.

Б.Ф. Ломов активно поддержал Н.П. Ерастова и В.Д. Шадрикова в проведении конференций «Психология труда, трудового обучения и воспитания», «Психология придунайских стран».

Без А.В. Брушлинского не состоялась бы конференция «Мышление и общение в производственной деятельности». Весомый вклад в плодотворное научное сотрудничество Московского и Ярославского отделений РПО внес В.Н. Дружинин.

Мы горды тем, что в 1998 году в Ярославле проводился II Всероссийский Съезд РПО, и были рады видеть выдающихся ученых на Всероссийской конференции «Современные проблемы прикладной психологии» в 2006 году.

С гордостью и благодарностью оглядываясь назад, мы уверенно смотрим в будущее. Мы рады тому, что наша совместная работа не прерывалась даже в самые сложные для науки годы, и уверены в том, что сможем передать своим преемникам частичку той золотой пыли веков, которой поделились с нами выдающиеся представители Московского отделения РПО.

Мы, ярославские психологи, с чувством признания и благодарности отмечаем особый вклад в развитие нашего регионального отделения Дианы Борисовны Богоявленской – талантливого психолога, эффективного организатора и замечательного, доброго, мудрого человека, готового помочь как начинающему психологу, так и опытному специалисту. Ее отзывчивость и доброжелательность позволила многим ярославским психологам в более полной мере раскрыть и реализовать свой творческий потенциал.

Мы желаем вам несокрушимого здоровья, надежного семейного счастья, благополучия, больших научных достижений и свершений на благо развития отечественной психологии.

Адрес подписали: член Президиума РПО, декан факультета психологии ЯрГУ им. П.Г. Демидова, член-корр. РАО, заслуженный деятель науки РФ, профессор А.В. Карпов; председатель ЯРО РПО, профессор Ю.К. Корнилов; исполнительный директор ЯРО РПО, профессор М.М. Кашапов.

Ю.П. Зинченко:

Уважаемые коллеги, еще у нас также есть поздравление от Постоянного Комитета Союзного государства Беларуси и России. Его зачитает председатель Совета региональной национально-культурной автономии «Беларусы Москвы» и одновременно представитель Общества психологов Беларуси, профессор, доктор психологических наук, заслуженный деятель науки РФ Сергей Львович Кандыбович.

С.Л. Кандыбович:

Глубокоуважаемые коллеги, дорогие друзья, товарищи! Я от всей души от психологов Беларуси, от общества психологов Беларуси поздравляю всех присутствующих с замечательным праздником со 125-тилетием Московского психологического общества и желаю всем нам всего самого доброго, отличного настроения. Меня глубоко тронула надпись на часах, которые вручили Диане Борисовне, и я хотел бы добавить: «Дорогая Диана Борисовна, Вы нужны не только России, Вы нужны и Беларуси». Сегодня психологи Беларуси каждый день ощущают значительную поддержку Московского психологического общества. Благодаря усилиям декана факультета психологии Зинченко Ю.П. – директора Института психологии, в настоящий момент проводится очень большая и, я бы сказал, конструктивная работа по объединению психологических сообществ республики Беларусь и РФ. Я хотел бы поприветствовать вас также и от Постоянного Комитета Союзного государства Беларуси и России и зачитать приветственное письмо:

«Участникам конференции 125-лет Московского психологического общества. Уважаемые коллеги и друзья! Приветствуем вас, участников конференции, посвященной знаменательному Юбилею – 125 Московского психологического общества. С уважением отмечаем, что ваша деятельность широко известна не только в России, но и во многих странах. В республике Беларусь на кафедрах психологии и в психологических центрах работают сотни психологов, получивших профессиональную подготовку, или повышавших квалификацию в учебных заведениях и научных центрах Москвы. Работы многих Московских ученых активно используются в учебных заведениях в белорусских университетах при подготовке будущих психологов. Повсеместно востребованы научные периодические издания психологов Москвы. Сегодня психологов Беларуси и России объединяют общие научные школы, схожесть профессиональных задач и стремление обрести психологические знания на благо человека и общества.

Постоянный Комитет Союзного государства с готовностью поддержит ваши инициативы, направленные на взаимодействие белорусских и российских психологов, сохранение общеобразовательного, научного и информационного пространства.

Поздравляем Московское психологическое общество с юбилеем! Желаем плодотворной работы и дальнейших успехов.

Постоянный Комитет Союзного государства».

Еще раз, всего вам самого доброго. Будем крепить дружбу братских народов России и Беларуси. И, наконец, создадим наше общее государство.

Ю.П. Зинченко:

Уважаемые коллеги, сегодня у нас присутствуют также коллеги из Военного университета – начальник кафедры психологии Военного университета Министерства обороны РФ, полковник, профессор А.Г. Караяни.

А.Г. Караяни:

Уважаемый Юрий Петрович, уважаемая Диана Борисовна, уважаемые коллеги! Передо мной несколько человек выступающих пытались упражняться с цифрами. Я думаю, что нумерологи при желании могли бы отыскать массу интересных зависимостей между двумя цифрами 125 и 65. Я же, хотел обратить ваше внимание на одну реально существующую, зримую связь между двумя этими датами – 125-летие образования Московского психологического общества и 65 лет Победы в Великой Отечественной войне.

В суровые годы войны, со всей очевидностью раскрылся огромный научный, организационный и человеческий потенциал психологии и Московского психологического общества. И дело не только в том, что психологи-москвичи с честью и достоинством шли по дорогам войны, до конца выполняя свой солдатский долг, а некоторые даже положили свои жизни

на алтарь победы. Главное, что в годы войны был совершен массовый научный подвиг психологов, заключающийся в беззаветном, самоотверженном служении Советскому солдату и делу победы в войне. В сложных условиях, за короткое время, проведя сотни экспериментальных исследований, московские психологи разработали психологические основы войсковой и стратегической маскировки, разведки, эффективного наблюдения, ночного зрения, профилактики утомления и восстановления работоспособности, восстановления психических функций воинов, утраченных вследствие ранения в конечности и в связи с травмами головного мозга. Неслучайно мы – военные психологи, считаем таких корифеев отечественной психологии, как А.Н. Леонтьев, А.Р. Лурия, Б.М. Теплов, С.В. Кравков, Р.К. Кишкеев и многих других, военными психологами. Ведь многие из их выдающихся достижений связаны с воплощением психологической теории в реальную жизнь именно в военной области. Продолжая традицию, заложенную великими предшественниками, сегодняшние члены Московского психологического общества активно работают над проблемами создания методологии боя как социально-психологического явления, повышения эффективности информационно-психологического противоборства, разработки интеллектуальных, высокоскоростных систем наведения оружия на цель и др.

Безусловно, это прерогатива государства – оценивать и награждать своих граждан и организации за плодотворный труд. Мы – общество психологов силовых структур России можем лишь выразить восхищение и чувство удовлетворения сообществу психологов столицы за действительно важную и эффективную работу по развитию военно-психологической науки и укреплению обороноспособности нашего государства. В день 125-летия Московского психологического общества разрешите мне от имени общества психологов силовых структур вручить Диане Борисовне нашу общественную награду – медаль «За вклад в развитие военной психологии». Всего вам доброго.

Ю.П. Зинченко:

Уважаемые коллеги, большую работу в Москве проводит Служба психологической помощи населению. Предоставим слово заместителю ее директора Иноземцевой Марине Александровне.

М.А. Иноземцева:

Добрый день, дорогие коллеги!

Мне предоставили возможность поздравить Московское психологическое общество с юбилеем. Я прочту адрес, который подготовлен нашей службой. Хочу еще от себя лично поблагодарить Диану Борисовну и присутствующих здесь представителей психологической науки и образования.

Лично моя жизнь связана с Психологическим институтом РАО с 1976 г., когда после окончания Ленинградского университета я поступила в аспирантуру Психологического института РАО и с Дианой Борисовной, фактически я знакома с этого времени. Сегодня уже упоминалось, немножечко шутиво Юрий Петрович сказал, о том, что «наконец-то питерские психологи душевно, искренне приветствуют московских».

На самом деле, после окончания аспирантуры более 13 лет я была ученым секретарем отделения «Психологии, возрастной физиологии, дефектологии» Академии педагогических наук, тогда еще Советского Союза.

Вся борьба между московскими и ленинградскими психологами проходила, можно сказать, через мое сердце. Извините за это маленькое отступление. Итак. Уважаемые коллеги, дорогие друзья! Уважаемая Диана Борисовна!

Коллектив Московской службы психологической помощи населению поздравляет Московское психологическое общество со славным юбилеем, 125-летием научной и просветительской психологической деятельности.

Московское психологическое общество явилось первым в России профессиональным объединением научных сил в области философии и психологии. Оно было создано в период становления психологии, как самостоятельной науки и сыграло важную роль в ее формировании в России. Со дня своего основания деятельность общества была масштабной и плодотворной. Она была ориентирована не только на развитие фундаментальных исследований, но на объединение ученых, на распространение психологических знаний в России. Созданное при Московском университете – крупнейшем центре психологической науки России и средоточии научных школ практически во всех областях знания, общество способствовало реальному объединению психологов и представителей других профессий.

И сегодня Московское психологическое общество продолжает развитие этих традиций, оставаясь не только значимым научным центром, но и источником высокой духовности.

Наш коллектив, Московской службы психологической помощи населению прилагает значительные усилия по формированию и развитию психологической культуры населения в г. Москве, оказывая различные виды психологической помощи и пропагандируя и делая доступными психологические знания на страницах издаваемого нами журнала «Психология для жизни». Особо значимым показателем эффективности и востребованности психологической деятельности явилось принятие 7 октября 2009 г. Московской городской Думой первого в России закона г. Москвы «О психологической помощи населению в г. Москве», в разработке которого приняли участие сотрудники нашей службы.

В этот славный день мы от всей души поздравляем своих коллег, ученых и практиков, Вас, Диана Борисовна, как председателя Московского психологического общества, и желаем творческого долголетия, новых на-

учных и практических свершений, благополучия, здоровья и процветания. И еще хотим подарить Вам изданную нами книгу, посвященную 5-летию юбилею нашей службы, который был в прошлом году, и надеемся дожить до 125-летнего.

Д.Б. Богоявленская:

Я хочу немного сказать о роли Московского психологического общества в развитии психологической науки и о его менталитете. На первом этапе – с 1885 года до революции Московское общество было прообразом научной школы. Это было первое профессиональное объединение психологов. Когда уже в середине XX века научные психологические школы «встали», созрели, между ними шла борьба. Наука без этого не может, борьба школ – это закономерный механизм развития науки. В этих условиях роль Московского психологического общества изменилась. Оно не было прообразом одной школы, это был плацдарм, который пытался объединить и создать площадки (конференции, съезды) для диалога, для контакта разных школ. Вот это мне хотелось бы подчеркнуть.

Ю.П. Зинченко:

Уважаемые коллеги, позвольте предоставить слово самой дружественной организации. От Московской медицинской академии им. Сеченова выступают заведующая кафедрой психологии, профессор Н.Д. Творогова и доцент этой же кафедры И.Б. Ханина

Н.Д. Творогова:

Дорогие коллеги! Поздравляем всех нас с праздником, 125-летием Московского психологического общества. Особенно этот юбилей важен для тех, кто не работает в Психологическом институте или МГУ, но работает в Московском психологическом обществе, в частности, как мы, возглавляющие секцию «Психология здоровья». Нам очень важен этот юбилей, потому что 30 человек, работающих на кафедре психологии, возглавляемой мной, – выпускники факультета психологии МГУ, который является родоначальником Московского психологического общества. Юбилей важен не только для выпускников Московского университета, породившего психологическое общество, он очень важен для Московской медицинской Академии имени Сеченова, которая когда-то раньше была медицинским факультетом Московского университета – Московского Императорского университета, давшего начало Московскому психологическому обществу.

Выпускники факультета психологии, благодаря Диане Борисовне, создали Общество Психологии здоровья, которое, работая уже во втором поколении государственных стандартов, касающихся медицинского образования, заложило основы отечественной медицинской психологической школы. В государственных образовательных стандартах второго по-

коления уже были введены личностные компетенции медиков. Я считаю, что это заслуга МПО и московского университета факультета психологии, подготовившего специалистов.

В феврале мы провели большую конференцию, которая явилась продолжением идей Московского психологического общества. В ней участвовали психологи, врачи, физиологи и философы. Эту конференцию провело Московское общество, в частности, Отделение психологии здоровья. Мы обсуждали проблему нравственного здоровья общества. В этой конференции, как я уже сказала, принимали участие те люди, которые с самого начала работали в рамках Московского психологического общества. И я думаю, что взаимообогащение имеет огромное значение. В создании Московского психологического общества участвовали многие медики: Корсаков, Сеченов и другие. И при подготовке психологов были использованы идеи, которые сформировались в медицинском образовании – это сочетание науки, практики и образования. Поэтому я считаю, что это наш общий праздник. Сегодня у нас еще один праздник – это юбилей Дианы Борисовны как руководителя Московского психологического общества. Двадцатилетие – это юный возраст, Диана Борисовна! Я думаю, что ваша деятельность – это модель того, как надо себя вести достойному интеллигенту нашего общества, ученому в очень трудные периоды, которые переживала Россия, российская наука. Диана Борисовна, мы Вас поздравляем с вашим юбилеем! Ирина Борисовна зачтет еще одну фразу.

И.Б. Ханина:

Одна фраза из нашего адреса: «Диана Борисовна еще раз поздравляем Вас с двумя юбилеями и спасибо Вам за верность науке и преданность профессиональному цеху».

Ю.П. Зинченко:

Уважаемые коллеги, слово предоставляется Розову Николаю Крестовичу, декану факультета педагогического образования Московского университета, члену-корреспонденту РАО.

Н.К. Розов:

Глубокоуважаемый президент Московского психологического общества, глубокоуважаемые коллеги!

Мне очень приятно поздравить ваше профессиональное сообщество с праздником, с таким замечательным юбилеем. Конечно, это большой праздник для всех, и для нашего факультета психологии, который составляет костяк Московского психологического общества.

Мне хочется сказать, что тот вклад, который психология сегодня вносит в развитие высшего образования нашего общества, очень существенный. Этот вклад мог быть еще большим, если бы мы могли заняться неко-

торами вопросами, которые на наш взгляд, на взгляд нашего факультета педагогического образования, на взгляд людей, связанных, прежде всего, с педагогикой и образованием, все-таки еще недостаточно разработан. Мы очень много занимаемся проблемами психологии среднего образования. Сегодня уже упоминались стандарты, которые разработаны в очередной раз для средней школы. В то время как вопросы психологической подготовки в высших учебных заведениях, проблемы психологической подготовки преподавателей высших учебных заведений, к сожалению, остаются вне интересов и психологического сообщества, наших министерств и пр. органов. А ведь сегодня профессиональный педагог, если он действительно хочет добиться успеха, должен владеть психологией как инструментом общения со студенческой аудиторией.

Сейчас снова стали говорить о том, что в высших учебных заведениях надо вернуться к решению проблемы воспитания студенческой молодежи. Психология как раз и является инструментом, который позволил бы преподавателям вузов успешнее вести эту работу, которая, к сожалению, только начинает возрождаться после развала. Я надеюсь, что все эти вопросы нам удастся вместе обсудить и вместе разрешить. Я очень рад, что наш факультет педагогического образования всегда получал и получает сейчас большую помощь со стороны факультета психологии, за что мы глубоко признательны и руководству, и преподавателям этого факультета.

Надеюсь, что та деятельность, которую Московское психологическое общество и факультет психологии ведут, к следующему юбилею – 15 в квадрате, будет еще более успешна. Жалко, что нам на этом юбилее присутствовать не удастся, но пусть это общество будет жить и процветать. Спасибо.

Ю.П. Зинченко:

Уважаемые коллеги, от Московского университета, Министерства внутренних дел РФ выступит Цветков Вячеслав Лазаревич, доктор наук, профессор.

В.Л. Цветков:

Уважаемая Диана Борисовна, уважаемые коллеги!

Я представляю Московский университет МВД России. Он отличается от МГУ и по возрасту, и по значимости. Ему всего 8 лет. С 2003 года мы готовим профессиональных психологов для органов внутренних дел. Все прекрасно осведомлены, что сегодня происходит в нашем Министерстве в ожидании больших реформ. Значительное внимание уделяется работе с личным составом органов внутренних дел, которую должны вести, как раз, психологи. Не случайно сейчас пересматриваются структуры, вводятся новые подразделения морально-психологического обеспечения с 1 июля этого года. Мне приятно видеть здесь сегодня представителей старшего поколения психологов, знакомого по книгам, по которым мы учим наших

сегодняшних курсантов. Мне приятно видеть здесь и молодое поколение, которое осуществляет преемственность психологии. И пока эта преемственность не нарушена, я думаю, будет жить и психологическое сообщество России, и Московское психологическое общество. В этот знаменательный день я хочу пожелать здоровья всем присутствующим, Диане Борисовне. Дай Бог здоровья Диане Борисовне. Диана Борисовна, мы Вас приглашаем к себе в гости. Я лично приглашаю в наш университет.

Ю.П. Зинченко:

Уважаемые коллеги, у нас единственное поздравление от студентов. Курсант факультета психологии Голицынского пограничного института уполномочен поздравить нас. Причем уполномочен соответствующим органом ФСБ РФ.

Курсант факультета психологии Голицынского пограничного института:

Уважаемые товарищи! До меня здесь было сказано довольно много слов, поэтому я даже не знаю что добавить. От лица командования, от лица профессорско-преподавательского состава и от лица всех курсантов Голицынского пограничного института Федеральной службы безопасности РФ хочу еще раз поздравить Московское психологическое общество со 125-летием. В нашем институте в последнее время наметилась тенденция к сотрудничеству с достаточно большим количеством вузов, в том числе, с факультетом психологии МГУ, ВУ и другими вузами силовых структур. Наши профессора, преподаватели и курсанты с большим удовольствием принимают участие во всех мероприятиях, которые проводятся Московским психологическим обществом. Тенденции к сотрудничеству, наверняка, будут крепнуть и развиваться. Хотелось бы также сказать, что наша организация, наша структура, всегда будет рада видеть представителей Московского психологического общества в своих стенах. Еще раз с праздником!

Ю.П. Зинченко:

Коллеги! Завершающее, теплое поздравление от самых близких друзей Дианы Борисовны из Тверского государственного университета.

О.А. Клюева:

Уважаемая Диана Борисовна!

Разрешите от имени коллектива Тверского государственного университета, а именно от лица ректора А.В. Белоцерковского и сотрудников факультета психологии социальной работы, от лица декана Т.А. Жилагиной поздравить Вас со знаменательным юбилеем – 125-тилетием со дня основания Московского психологического общества. В связи с этой знаменательной датой выражаю Вам искреннюю признательность и благодарность за огромный вклад в развитие образования и науки. Желаем Вам и всему ва-

шему коллективу здоровья, благополучия, плодотворного развития и дальнейших успехов в труде. Спасибо Вам, Диана Борисовна, за все.

Ю.П. Зинченко:

Уважаемые коллеги! Наша повестка почти подошла к концу. Позвольте выступить с завершающим словом. Диана Борисовна уже сказала все добрые, праздничные слова. Позвольте огласить решение Ученого совета Московского университета «О присвоении звания почетного профессора МГУ имени М.В. Ломоносова», председателю Московского психологического общества, Вице-президенту РПО, заведующей лабораторией диагностики творчества ПИ РАО, профессору Богоявленской Д.Б.

Д.Б. Богоявленская:

Для выпускника МГУ большей награды быть не может. Я благодарю Виктора Антоновича и Вас, Юрий Петрович. Я воспользуюсь случаем, чтобы здесь, в стенах Московского университета, выразить благодарность еще одному из ректоров этого университета, который работал полвека тому назад, когда я была еще студенткой. Ему я обязана своей судьбой и, наверное, тем, что я сегодня стою здесь. Пришла к нему девочка и сказала, что та философская проблематика, которой она занимается в рамках курсовой работы, обязательно требует контекста психологического эксперимента. И поэтому она просит разрешить ей учиться параллельно на двух факультетах: философском и психологическом. Иван Георгиевич Петровский сказал, что по закону это не разрешается (по отзывам всех его коллег, он всегда действовал в рамках закона), но мне он разрешил учиться на двух факультетах одновременно до первой четверки. Я благодарна ему и за свою судьбу, и за то, что для него научный интерес был высшим законом.

Ю.П. Зинченко:

От Российского психологического общества Диане Борисовне вручается грамота «За большой вклад в развитие психологической науки».

Позвольте от Российского психологического общества в связи со 125-летием Московского общества поздравить членов Совета МПО Н.Д. Творову, Д.А. Леонтьева и А.Н. Ждан и вручить им грамоты «За большой вклад в развитие психологической науки».

На этом наше утреннее заседание разрешите завершить.



Участникам Юбилейной конференции
«125 лет Московскому
психологическому обществу»

Уважаемые коллеги!

Поздравляю вас с открытием Юбилейной конференции, посвященной 125-летию Московского психологического общества!

Практика показывает, что успешное решение таких социально значимых задач как психолого-педагогическое сопровождение развития образования, формирование культуры здорового и безопасного образа жизни обучающихся и студентов, создание условий для обучения и воспитания, самореализации и самоопределения, творческого и интеллектуального развития детей и молодежи невозможно без активного использования последних достижений психологической науки и практики.

Конференция, несомненно, будет способствовать дальнейшему развитию российского психологического общества, психологической службы в системе образования и решению проблем в области науки психологии.

Желаю вам доброго здоровья, успешной работы конференции, новых идей, реализации профессиональных планов!

Министр

А.А. Фурсенко

Глубокоуважаемые коллеги!

Психологическое сообщество Санкт-Петербурга поздравляет Московское Психологическое общество со славным 125-летним Юбилеем.

Московское Психологическое общество (МПО) отличается интересной и неповторимой историей, задает тон всему психологическому сообществу.

Московское Психологическое общество всегда вдохновляло психологов России и обеспечивало расцвет психологической науки и практики.

Председателями Общества в разные годы являлись известные ученые: М.М. Проицкий, Н.Я. Грот, А.М. Лопатин, И.А. Ильин. После 1957 года председателями Общества были крупнейшие психологи: А.В. Запорожец, Н.А. Менчинская, А.В. Брушлинский, И.М. Ильясов. Мы благодарим за беззаветный вклад в его развитие профессора Д.Б. Богоявленскую (Председатель МПО с 1990 г.), чьи заслуги в дальнейшем развитии Общества трудно переоценить.

Петербургские психологи гордятся тем, что сохраняют многолетнее сотрудничество и дружбу с Московским Психологическим обществом.

Первый Вице-президент
Российского психологического общества

А.А. Цветкова

Президент
Санкт-Петербургского
психологического общества



В.М. Аллавердов

Исполнительный директор,
Санкт-Петербургского
психологического общества

О.В. Заширинская

РОССИЙСКАЯ АКАДЕМИЯ НАУК
РОССИЙСКОЕ
ФИЛОСОФСКОЕ ОБЩЕСТВО

119991, Москва, ул. Волхонка, 14
тел. (495) 609-90-76

26.03.2010

№ 7

Председателю Московского
регионального отделения
Российского психологического
общества Богоявленской Д.Б.

Глубокоуважаемая Диана Борисовна!

Президиум Российского философского общества поздравляет своих коллег из Российского психологического общества со 125-летием Московского психологического общества. Московское психологическое общество было основано при Императорском Московском университете в январе 1885 г. Его создание было вызвано потребностью в развитии и распространении психологических знаний и направлено на объединение всех научных сил, работающих в области психологии и философии. Председателями Общества в разные годы были известные психологи и философы: М.М. Троицкий, Н.Я. Грот, Л.М. Лопатин, И.А. Ильин. На заседаниях Московского психологического общества выступали такие выдающиеся русские мыслители, как Лев Толстой и Владимир Соловьёв. Деятельность Московского психологического общества тесно связана с историей нашей страны, с развитием идей личной свободы и ответственности.

Московское психологическое общество и Российское философское общество провело немало совместных мероприятий. На всех Российских философских конгрессах работали секции психологов, а на Российских психологических конгрессах – секции философов. Только совместными усилиями мы сможем решить задачи, поставленные перед нами XXI веком, когда меняется тип и направление общественного развития.

Желаем руководимому Вами Обществу процветания и благополучия, а всем его членам – доброго здоровья и дальнейших творческих успехов на благо нашей Родины. Уверены, что деятельность Московского психологического общества будет соответствовать требованиям сегодняшнего дня и продолжит славные традиции Ваших предшественников.

От имени Президиума Российского философского общества

Главный учёный секретарь РФО



А. Д. Королёв

ЯРОСЛАВСКИЙ
ГОСУДАРСТВЕННЫЙ
УНИВЕРСИТЕТ
им. П.Г. ДЕМИДОВА



**ГЛУБОКОУВАЖАЕМАЯ
ДИАНА БОРИСОВНА!**

Кафедра педагогики и медицинской психологии Московской медицинской академии имени И.М. Сеченова сердечно поздравляет Вас с двумя юбилеями. Первый юбилей – 125-летие МПО, а второй юбилей, также связан с МПО, но является и Вашим личным и нашим юбилеем. Вот уже 20 лет Вы, Диана Борисовна, являетесь бессменным президентом МПО.

Вы возглавили МПО в 1990 году. В это время разрушалось все. Рушилась страна, наука, образование, здравоохранение, но не МПО.

МПО, наоборот, стало приобретать новое дыхание. В его ряды стали вступать новые люди, которые по образованию были не только психологами, а и врачами, естественниками, представителями различных гуманитарных наук. МПО проводило семинары, конференции, съезды. В МПО стали открываться новые секции. Такая активная деятельность Общества, в первую очередь, связана лично с Вами, Диана Борисовна.

Мы, члены МПО можем со всей ответственностью говорить, что нам очень повезло, что на протяжении всех этих 20-ти лет, именно Вы являетесь его бессменным президентом. Повезло именно в том, что Общество возглавляет Большой Ученый и искренний, добрый и отзывчивый человек. О том, что Вы, Диана Борисовна, большой ученый свидетельствуют Ваши труды и награды, в частности медали Ушинского и Вернадского и многие другие.

Когда возникают трудности и требуется помощь многие из нас, не задумываясь, обращаются к Вам, зная, что при всей занятости, Вы всегда найдете время, чтобы поговорить и помочь.

Диана Борисовна, еще раз поздравляем Вас с двумя юбилеями и спасибо Вам за верность науке и преданность профессиональному цеху.

*Зав. кафедрой,
профессор*

*Зам. зав. кафедрой по учебной
работе, доцент*



Н.Д. Творогова

Н.Б. Ханина

Уважаемая Диана Борисовна!

От имени коллектива Тверского государственного университета, в лице ректора Белоцерковского Андрея Владленовича, и факультета психологии и социальной работы, в лице декана Жалагиной Татьяны Анатольевны, поздравляем Вас со знаменательным юбилеем: 125-летием со дня основания Московского психологического общества.

В связи с этой знаменательной датой выражаем искреннюю признательность и благодарность за огромный вклад в развитие образования и науки.

Желаем Вам и всему коллективу здоровья, благополучия, плодотворного развития славных традиций, и дальнейших успехов в Вашем нелегком труде на благо и процветание Родины!

Ректор Тверского государственного университета

Декан факультета психологии и социальной работы



А.В. Белоцерковский

Т.А. Жалагина.

Уважаемая Дана Борисовна! Уважаемые коллеги! Дорогие друзья!

Юбилей Московского психологического общества – первого профессионального объединения психологов в России – событие общероссийского значения. Именно с опорой на опыт и традиции МПО в 1957 г. было создано Общество психологов СССР, эстафету которого переняло в 1994 г. Российское Психологическое Общество.

Имя МПО прочно сплелось с понятием «Московская психологическая школа», или точнее – «Московские психологические школы». Преемники эти «школы» психологи работают во всех регионах России, многие из них создали собственные научные направления. Юбилей МПО, несомненно, – и их праздник.

В условиях сложной дифференциации, а порой, увы, и разобщения нашего психологического сообщества нынешний юбилей МПО может стать точкой отсчета в создании новых форм интеграции «психологических сил» всей страны.

МПО никогда не было «закрытым клубом», «орденом меченосцев». Напротив, на конференциях, семинарах, других мероприятиях МПО психологическая мысль каждый раз заново являлась в главной форме своего «существования» – в форме открытого общения психологов разных направлений и

поколения. Некоторые из этих мероприятий – например, такие как симпозиум «Обучение и развитие» (1966 г.) или методологический семинар, которым руководила В.В. Давыдов и А.В. Брусилинский (1990-е гг.), – стали поистине историческими и легендарными. Обсуждения, организованные МПО, – яркие демонстрации того, что общение в психологии не является чем-то вторичным и прикладным. Того, что общение психологов – это не «вербализация вслух» уже обдуманного в кабинетной тишине, а механизм рождения и развития психологической мысли.

Москва была и остается крупнейшим в России центром подготовки психологов. Многочисленные студенты, магистранты, аспиранты из разных городов и стран, которые обучаются в образовательных и научных учреждениях столицы получают через МПО уникальную возможность приобщиться к лучшим традициям живого психологического диалога.

Хочется пожелать, чтобы МПО и впредь оставалось инициатором психологического общения как гаранта жизнеспособности и перспективности нашего сообщества, внося свой вклад в создание успешной и процветающей «республики ученых», посвятивших себя самой человеческой из всех наук о человеке.

Психологи

Института психологии им. А.С. Выготского

Российского государственного гуманитарного университета

Конференция, посвященная 125-летию МПО

ПЛЕНАРНАЯ ДИСКУССИЯ «ТАЛАНТ: ПОИСК И РАЗВИТИЕ»

Д.Б. Богоявленская (доктор психол. наук, профессор, почетный член РАО): Как сказал Конфуций: «Не может быть эффективным решение проблемы, если правильно не назвать ее». И, если мы посмотрим, то вся современная наука занимается именно этим: «теория есть становящееся понятие» и «нет ничего практичнее, чем хорошая теория» (то есть теория фактически служит для того, чтобы эффективно работала практика).

Почему я поставила в программу конференции дискуссию «Талант: поиск и сопровождение»? Отвечу на этот вопрос: сегодня много говорилось о традициях Московского психологического общества, о тех задачах, которое оно решает, с самого возникновения. Хотя это было первое объединение людей, занимающихся психологической проблематикой, но нацеленность МПО всегда была на решение гражданских проблем. Именно поэтому в Московском психологическом обществе в начале века выступали Л.Н. Толстой, Н.А. Бердяев, В.С. Соловьев. Мне хотелось поддержать эту тенденцию и обсудить сегодня самый актуальный для нашего общества вопрос, который постоянно звучит – необходимость модернизации не только экономики, но и всего общества. Модернизация же невозможна без инновационных программ, а инновационные программы рождаются талантливыми людьми. Хотелось бы, чтобы психологи сегодня сказали свое слово.

В.Д. Шадриков (академик РАО): Отталкиваясь от высказывания Дианы Борисовны, что нет ничего более практичного, чем теория, я бы все-таки хотел, чтобы мы, обсуждая тему «Талант: поиск и сопровождение», определились, что же такое талант. В свое время Сергей Леонидович Рубинштейн, рассматривая состояние дел психологии способностей, писал, что говоря о способностях, мы подразумеваем, что это – нечто, что определяет успех в деятельности. Но практически он не говорил ничего о том, что все-таки есть это «нечто».

И главную проблему психологии способностей он видел в том, чтобы раскрыть их сущностно-содержательный аспект. Теперь с точно с таким же успехом мы говорим о том, что есть талант, но не пробуем раскрыть содержание понятия «талант». Мне представляется, что если мы не раскроем, что такое «талант» в его составных частях, то, естественно, ни о каком его поиске не может идти речь. Поскольку нельзя вести поиск того, что мы не можем определить. Иди туда, не знаю куда, но приведи талантливого человека. И, естественно, надо сказать, что здесь есть и вторая проблема – проблема сопровождения таланта. Но мне представляется, что

ключевым моментом этого процесса является необходимость содержательно определить, что такое одаренность и что такое талант. Если мы будем следовать за одаренностью так, как предлагал Борис Михайлович Теплов, то можно сказать, что он ее связывал со способностями, а способности он определял как психологические способности, отличающие одного человека от другого.

Не существует ни одного психологического качества, которое не сформировалось бы в процессе эволюции и которое было бы необходимо для жизни и выживания. Естественно, что по психологическим качествам люди отличаются друг от друга. Таким образом, это определение никак не является конституирующим, поскольку не позволяет отделить способности как категории от других психологических категорий, поэтому мы попадаем в дурную бесконечность. Не определив способности, мы не можем определить одаренность, а, не определив одаренность, мы не можем определить талант и т. д. Получается, что мы говорим о том, что сами не определяем. Такой путь возможен, но, допустим, про интеллект мы говорим, что интеллект – то, что мы диагностируем. На этом принципе построена значительная часть психодиагностики. Я постарался сделать, как говорил один мой коллега, «замес» по отношению к тому, что такое талант, как его диагностировать и как его потом сопровождать.

Д.Б. Богоявленская: Спасибо! Как раз под руководством Владимира Дмитриевича Шадрикова и проходила работа по созданию «Рабочей концепции одаренности». Сегодня я могу это подчеркнуть – инициатива по разработке рабочей концепции была проявлена мной как председателем Московского психологического общества: я предложила Владимиру Дмитриевичу в рамках общества разработать такую концепцию. Как опытный руководитель он объединил ведущих специалистов – всех тех, кто работает в этой области и кто на слуху во ВНИК. Это было необходимо, поскольку школы должны были выявлять и сопровождать одаренных детей. А что такое одаренность, собственно говоря, определялось совершенно случайно. И были казусы, когда в одном округе две соседние школы выявляли одаренных детей по совершенно разным критериям. В общем, мы проработали полгода, и первый вариант «Рабочей концепции одаренности» вышел в 1998 г. Дальше уже в небольшом составе мы продолжали работу до 2003г. Так, на основе накопленного в отечественной науке опыта была разработана «Рабочая концепция, одаренности» где научно обосновывалось определения одаренности. Что там принципиально нового? Там подчеркивалось, что одаренность есть системное качество. Что такое система? Чем она отличается от комплекса? Тем, что входящие в нее компоненты образуют новое качество (если мы рассматриваем одаренность как комплекс, то там перечисляются необходимые факторы: умственные способности, личностные особенности, социальные условия, мотивации и т.д.). Но не определяется, что есть действительно одаренность.

Хотелось бы вспомнить Бориса Михайловича Теплова. Он, изучая музыкальные способности, пришел к выводу, что качество личности, которое мы называем одаренностью, не сводится к сумме способностей. С.Л. Рубинштейн – основатель отечественной школы, которую ставят в ряд классической психологии, занимался именно психологией мышления. Он говорил, что «Одаренность не сводится к одной функции даже, если это – мышление». Вот вопрос – как определить ее? Праотцом этой проблемы является более чем талантливый человек – Френсис Гальтон, родственник Чарльза Дарвина, который, занявшись изучением того, в чем специфика психики человека, начал с самого высшего проявления творчества – с гениальности. Ф. Гальтон говорил о том, что одаренность складывается из трех компонентов: прежде всего, повышенного уровня ума, затем, личностных и мотивационных качеств, которые обеспечивают реализацию ума, и третье – выносливости (то есть способности усердно работать). Вот смотрите, без способности мы действительно не можем получить значимого результата – это условие. Ум – это средство, без него мы не можем овладеть деятельностью. Без умственных способностей мы не овладеем теми необходимыми операциями, которые позволяют нам успешно осуществлять деятельность. А вот личность – тот системообразующий фактор, который удивительно точно, а, значит, правильно, обеспечивает реализацию ума. Человек умным может быть, а ум, к примеру, запускается только на решение четко очерченной прагматической цели и никакого творчества не получится.

Мы ожидаем от человека одаренного творческий продукт. Почему Ф. Гальтон в свое время эту проблему не решил и ушел, пытаясь обеспечить объективность исследования, в измерение только интеллекта? Потому, что для того, чтобы схватить эти три качества одновременно, нужно иметь множество методик, но одновременно мы все равно все качества сразу не схватим. Эти три качества должны сходиться в одном проявлении – в гениальности как результате интеграции этих качеств. Вот, собственно говоря, первая трудность, которая встала и которую на протяжении следующих 100 лет не могли преодолеть исследователи проблематики одаренности, таланта, гениальности, творчества. Ученые понимают, что одаренность есть нечто большее, чем просто умственные способности или специальные способности. А схватить все эти явления разом невозможно. Касательно интеллекта – есть тесты, которые позволяют его измерять, но говорить, насколько объективно это делается, мы не будем. Существовало представление, что интеллект «систематически наблюдается и измеряется». А вот мотивация, воля и другие личностные качества систематически не наблюдаются, поэтому ограничивается и само понятие одаренности. Именно средства измерения определяют ограничения понятия «одаренность». По словам Штерна, именно поэтому из понятия одаренности исключается эмоционально-волевая сфера, но оно имеет четко очерченное место и среди интеллектуальных функций.

В «Рабочей концепции одаренности» мы пишем о том, что талант — есть высшее проявление одаренности, которое не ограничивается только необходимыми средствами, которые требует определенная деятельность, но и интегрируют обязательно личностную сферу. Он рождается в результате того, что личность способна к развитию деятельности по своей инициативе, то есть она выходит за пределы поставленных задач, отсюда и инновации.

В.Д. Шадриков: Диана Борисовна, можно ли Вас так понять, что мы сегодня вообще талант измерить не можем (а интеллект ограниченно измеряем, мотивацию вообще не измеряем, волевою составляющую не измеряем и подразумеваем, что это — просто так)?

Д.Б. Богоявленская: Владимир Дмитриевич, я постаралась дать исторический контекст, который подводит меня к представленным на обсуждение вопросам.

В.Д. Шадриков: Да, там много вопросов. Меня интересует дальнейшее развитие Вашей мысли.

Д.Б. Богоявленская: Я указываю на те корни, которые привели к редукции понятия.

В.Д. Шадриков: У нас из зала хотят выступить. Пожалуйста, Вам слово.

И.А. Сусоколова (канд. психол. наук, Бремен): Я хочу выступить в ответ на замечание по поводу измерения одаренности.

В.Д. Шадриков: Я сказал о том, что все три компонента вообще не измеряемы с той степенью точности, по которой мы могли бы сказать, что это — талантливый человек.

И.А. Сусоколова: Дело в том, что в современном психометрическом подходе используется статистический аппарат. А природа статистического аппарата такова, что им можно только выявить общие тенденции для массовых, повторяющихся и случайных событий (то есть только тенденции). А такие феномены, как гениальность, одаренность и талант, — явления штучные, поэтому к ним, в принципе, нельзя применить этот аппарат.

В.Д. Шадриков: Но у нас и интеллект — штучный товар.

И.А. Сусоколова: Что касается интеллекта, то само понятие «интеллект» очень расширено в психометрическом подходе. Туда входит много разных показателей — и память, и внимание, поэтому и велика вероятность того, что можно что-то найти, уловить какие-то тенденции. История психометрического подхода показывает, как очень хорошие психометрики пытались это сделать, в частности, Дж. Гилфорд. Ф. Гальтон ввел статистическую метафору в психологию просто по необходимости, потому, что во второй половине XIX века у него не было альтернативы. И, перенеся идеи из эволюционной картины биологического мира в психологию, где объяснение поведения и наследственности базируется на понятии множественности, он ввел эту статистическую метафору, отказавшись от закономерностей жесткой детерминации, которые до этого другие исследователи при-

меняли на психологическом материале. Это был очень прогрессивный шаг для XIX века.

Ф. Гальтон представлял гениальность как сплав трех компонентов — интеллекта, характера и энергетического показателя. Но **Ф. Гальтон** через наблюдения, анализ выявил и специфически тип мотивации, характерный для гениальности, который он описал словами «любовь к делу, преданность идеям». Но он не нашел эмпирического признака, измеряемого в статистической системе, чтобы это исследовать. Поэтому он вынужден был принять интеллектуальные показатели как показатели гениальности, хотя он оговаривал это, считая, что «допустим, умственное способности вполне надежно представляют гениальность». Более того, степень трудности задачи можно измерить как раз степенью интеллекта. Также **Ф. Гальтон** приспособил для исследования психических феноменов такой универсальный инструмент как тест, внедрив тем самым в психометрику стимульно-реактивные представления о психике.

Задав психометрическую парадигму, он направил усилия многих психометриков на исследования интеллекта, личностных особенностей и третьего момента, имеющего отношение к гениальности, — воображения. Вот по этим трем основным направлениям с разной степенью интенсивности шла психометрия. Была надежда, что если установить много признаков интеллекта: темперамент, мотивацию, личностные особенности, а потом посчитать корреляции, то получится целостный феномен гениальности.

В.Д. Шадриков: Может быть, был прав В.И. Даль, когда написал, что одаренность — это «от Бога»? И все.

И.А. Сусоколова: Вы знаете, было время, когда талант действительно объясняли Богом, а **Ф. Гальтон** просто вывел психологические знания из этой сферы. Для психометриков забрезжил луч надежды на то, что можно будет как-то измерять гениальность тогда, когда **Дж. Гилфорд**, построив свою конструкцию интеллекта, представил дихотомически два типа интеллектуальных операций. Он разделил их на основании того, какой тест предъявлен испытуемому: тест, который требует от испытуемого нескольких ответов, нескольких операций — на дивергентную продуктивность, или тест, который требует одного ответа — на конвергентную продуктивность. В дихотомии, заданной таким образом, психометрики увидели дивергентную продуктивность как аспект креативности, поверхностно сравнив его с множеством ответов, сравнив ее с ситуацией биологической адаптации, когда из предложенных ответов на данный стимул выбирается наиболее адаптивный. Массовые измерения дивергентной продуктивности никак не согласовывались с реальным творчеством тех людей, у которых была измерена высокая дивергентность. И опять же **Дж. Гилфорд** честно признался, что дивергентная продуктивность это, по существу, — память (или большой объем памяти, или высокая скорость извлечения информации

из памяти). Так, высшая форма проявления креативности человека свелась к одной из его составляющих – к памяти.

В.Д. Шадриков: Спасибо большое! Насколько я понимаю, мы пока не продвинулись к содержательному пониманию ни способностей, ни одаренности, ни таланта и, тем более, гениальности. Я бы пока вывел гениальность за скобки, поскольку это – вообще уникальная вещь. Разобраться бы в более низких понятиях, которые сами по себе тоже достаточно высоки.

Ю.Н. Белехов (доктор психол. наук, Зеленоград): Психология одаренности в настоящее время переживает драматический период. Впервые перед ней «сверху» (!), в лице президента страны ставится конкретно сформулированная практическая задача. Более того, с ее решением связывается чуть ли не судьба России: психологической науке предлагается разработать предложения по поиску (диагностике) и организации сопровождения одаренных молодых людей. Если на счет «судьбы страны» это – скорее преувеличение, то задача поиска и сопровождения одаренных детей дословно сформулирована и зафиксирована в национальной концепции «Наша новая школа» под пунктом «два».

Драматизм ситуации определяется, прежде всего, тем, что современная психологическая наука (русская и зарубежная) в вопросах методологического основания одаренности как психологической категории, ее объекта, источников и механизмов развития не имеет единой точки зрения. Более того, существующие взгляды на само понятие одаренности крайне противоречивы. Однако уклониться от решения этих вопросов мы не можем – затронута «честь мундира», а продолжать, по сути, обманывать «заказчика» бесконечным усовершенствованием инструментария диагностики общих (или академических) способностей, связывая развитие таких детей с только с олимпиадным движением, по крайней мере, не профессионально.

Дело в том, что путь поиска одаренных детей, связанный с выявлением детей с выдающимися способностями и их дальнейшее сопровождение – методологический тупик. То, что высокий и даже сверхвысокий уровень психометрического интеллекта не гарантирует творческих достижений, было доказано лонгитюдными исследованиями Термена еще в прошлом веке. Таким же тупиком является крайне популярное до сегодняшнего дня у нас в стране методологическое связывание основания одаренности с креативностью в понимании Дж. Гилфорда. К слову, связка «креативность = творческая одаренность» так и осталась недоказанной гипотезой, о чем в последних работах также в конце прошлого века писал сам ее автор.

В тоже время отечественная концепция одаренности 2003 года, по сути, наметила магистральное направление выстраивания методологического основания одаренности, определив последнюю, как *системное качество человеческой психики, развивающееся в течение жизни и делающее возможным (т.е. не гарантирующим!) достижение выдающихся творческих результатов.*

С моей точки зрения, определение одаренности как развивающегося системного психического качества, позволяет рассмотреть ее психологическое основание с методологических позиций антропологического принципа развития человека – учения о природе, условиях развития и становления субъективности, внутреннего мира человека (в понимании К.Д. Ушинского, Б.Г. Ананьева, В.С. Мерлина и В.И. Слободчикова). Я считаю, что антропологический принцип развития психологического основания человека несет в себе оригинальное психологическое объяснение творческого начала в человеке, в свете которого развитие ребенка предстает «входом в событие», «сворачиванием чистой потенциальности в точку (обретение самосознания)», становлением «авторства и универсальности саморазвития». В основании антропологического принципа лежит идея развития в человеке субъективности, способности «превращать собственную жизнедеятельность в предмет практического преобразования». *Субъективность* рассматривается как базовая категория антропологической психологии, определяющая общий принцип существования человеческой реальности, как форма бытия и способ организации человеческой реальности. Субъективность обнаруживает себя в способности человека встать в практическое (преобразующее) отношение к собственной жизнедеятельности.

С точки зрения развития одаренности, данный принцип позволяет уточнить *содержание* такого *развития*, выделив следующие его этапы.

Индивид – человек, как представитель рода, рассматриваемый со стороны природных свойств; телесное бытие человека, взятое вне контекста наличия самосознания (с точки зрения дебюта развития субъективности к этой группе можно причислить большинство детей до 3-х лет).

Субъект – человек, как осознающий свою самость и рефлексирующий характер своего взаимоотношения с действительностью, как носитель (инициатор, творец) предметно-практической самодеятельности и познания. Становление субъекта есть процесс овладения индивидом собственной душевной жизнью, родовыми способностями.

Индивидуальность – качественный уровень человеческой субъективности, позволяющий человеку быть творцом своей жизнедеятельности, который проявляется в возможности самоопределения, самосовершенствования и саморазвития.

Творец – творческая личность, выступающая как принцип бытия человека в системе взаимоотношений с действительностью. Творец – субъект, свободно определяющийся в проблемно-познавательном потоке действительности, и создающий в рамках такого бытия (событийности) новую структурно-смысловую реальность. Отличительной особенностью творческого уровня развития субъективности будет наличие *интеллектуальной самодеятельности* (инициативности) – внутренней (не стимулируемой извне) познавательной активности, направленной на оптимизацию понимания действительности (в трактовке Д.Б. Богоявленской). Такое, субъек-

тно-личностное основание концепции развития одаренности предполагает исследование «внутренних и внешних условий» возникновения и развития в человеке качественной характеристики высшего уровня развития его субъективности – творческой. Это обусловлено тем, что именно *творчество* мы рассматриваем в качестве *психологического основания одаренности, его предмета*.

В нашей концепции именно творчество опосредует деятельностно-преобразующий способ бытия человека в ситуациях смысловой неопределенности, форму, организацию и содержание в его сознании той или иной картины субъективной реальности. Благодаря творчеству человек не только самостоятельно и целенаправленно *осваивает* действительность, но и становится способным *преобразовывать* (изменять) ее. Но главное, с творчеством связано становление (развитие) центрального феномена одаренности, такого его личностного качества, как творческая самодеятельность.

В.Д. Шадриков: Я бы не был столь категоричен в том, что у нас существует только одна парадигма, но, все же, призыв, чтобы обратиться к онтологичности, это – очень хороший содержательный призыв. Пожалуй-ста, кто желает высказаться?

А.А. Аксенов (канд. психол. наук, Коломна): Анализируя систему развивающего обучения, в частности, Леонида Владимировича Занкова, мы пришли к очень интересным выводам в плане познавательной активности. Если у ребенка (ученика) исчезает страх неадекватного, неправильного ответа, он начинает творить. Определенным ступором творческой активности, в том числе, одаренности является страх, страх быть непринятым. Это качество сжимает, мешает работать, заставляет человека прятать свои собственные результаты деятельности (в том числе и продукты творчества). Поэтому, как только мы создаем условия, чтобы ребенок не испытывал страх, он начинает творить.

Д.Б. Богоявленская: А почему страх?

А.А. Аксенов: Потому, что в основании всего заложен инстинкт самосохранения. И только редкий человек способен превзойти этот страх. Его познавательная активность настолько сильна, что он преодолевает страх (интереснее зайти в этот огонь, нежели бояться его). Проявление познавательной активности подавляется страхом. А страх формируется в педагогической реальности учителями. Его первоначально нет. Я думаю, что механизм образования страха достаточно понятен.

В.Д. Шадриков: Спасибо большое. Прозвучала мысль по антидетерминанте, которая препятствует развитию «творческой». Это очень интересно, по-моему. Спасибо. Кто желает высказаться еще?

Л.А. Парамонова (доктор психол. наук, профессор, директор Центра ДО, Москва): Уважаемые коллеги, хотелось бы выслушать все возможные суждения, чтобы найти ответы на те вопросы, которые поставил Владимир

Дмитриевич Шадриков изначально. Поскольку каждый раз, какой бы текст ни читался, на какую бы тематику, — о способностях, об активности (причем через запятую, якобы это одно и то же), об одаренности — все эти термины звучат как синонимы.

Как мне кажется, сейчас мы должны гениальность вообще отсечь, иначе гуляя по всему этому проблемному полю, мы найдем лишь какие-то крупницы, а значимые в этой проблеме вещи, не прозвучат.

Я хотела бы сказать, во-первых, по поводу способностей, которые лежат в основе одаренности. Во-вторых, одаренность — это уже ближе к понятию «генетически заданное», я бы сказала, что это видно уже у маленького ребенка, поскольку мы работаем с совсем маленькими детьми и видим эти отдельные проявления у них. Генетические проявления — это не наша работа. Вместе с тем, совсем маленькие дети уже особо себя проявляют. Поэтому очень важно развести эти сущностные вещи.

Последнее, что я хотела бы сказать, касается проблемы сопровождения. Если считать, что талант все равно себя проявит и пробьется, то это — неправда. Я приведу только один, с вашего позволения, жизненный, но очень яркий пример. У моей помощницы, когда я работала в детском саду, был ребенок пяти лет. Когда она его привела к нам, то он, взяв гармошку, стал играть «Первый концерт» П.И. Чайковского, совершенно блестяще, на слух, перемежая это голосом, и снова продолжая играть. Мама пугалась проявления его способностей. Папа ребенка был достаточно известным писателем.

И что же произошло с этим ребенком? Я показала Сережу известному скрипачу — моему соседу, который преподавал в консерватории. Согласовав все с матерью, мы привели его в консерваторию. Когда директор прослушал «Первый концерт» П.И. Чайковского и еще целый ряд произведений в исполнении Сергея, он подошел к нему со слезами на глазах и говорит: «Деточка, кто тебя этому научил?» Сергей ответил: «А я по радио все слышал». Так вот, может быть, чтобы потом выйти на понятия, нам нужно, отталкиваясь от таких вот проявлений для того, чтобы свести и выявить какие-то общие механизмы.

А знаете, что произошло с этим мальчиком? Его определили в школу при консерватории. Я следила за ним, и, к сожалению, по физике и математике он получал одни двойки и единицы. При этом у него были блестящие музыкальные сочинения! Я спросила у директора консерватории, почему же так происходит, ведь ученики, которые с ним учатся, и по физике, и по химии успевают? А он мне отвечает: «Как показывает моя практика, вот из этих детей, которые как бы всеодарены, выходят прекрасные, высокого уровня исполнители. Они блестяще играют на фортепиано, они блестяще могут срисовать картину. Но создать свое что-то могут, как правило, только те дети, у которых развиты специальные удивительные способности (я считаю, — одаренность). И Сергей сочинял прекрасные вещи.

Он жил все время в мире звуков. Не знаю, но в ту пору я не могла этого понять. Сейчас же, рефлексирюя, я думаю, что, может быть, это — какой-то интеллектуальный механизм (поскольку понятно, что все это основано на интеллекте). Но я начинаю бороться с интеллектуалистами, которые говорят, что к интеллекту сводятся любые способности и одаренности. Мне кажется, что это так, если мы хотим занять первое место на олимпиаде по математике, физике, химии. А вот, когда мы говорим о таких уникальных людях, которые действительно производят шедевры, то там работают другие механизмы.

Всем вам известный психолог набирал группу детей способных, одаренных по разным признакам. По всей Москве, целый год он занимался этим. В результате он собрал группу в десять человек. Здесь много частных, но очень важных проблем, без которых нельзя найти ответ. Сопровождать эти способности или талант, который пришел к ребенку, видимо, с генами, как я думаю, обязательно. Поскольку иначе мальчик Сережа просто бы ушел в армию и стал бы обыкновенным парнем, и ничего бы с ним не случилось такого «воспроизводящего», потому что мать его вообще собралась уезжать в деревню.

В заключение я хотела бы сказать, что так много проблем здесь обозначено, но, на самом деле, они очень тесно связаны между собой, одна цепляется за другую. Но я призываю к тому, что нам обязательно надо в этом разбираться. И, может быть, собираться для этого не один раз. Каждый раз, когда ты получаешь какой-нибудь документ на открытие экспериментальной площадки по способностям или по одаренности, по умственной активности (и все — через запятую) — получаешь «марафон» разных понятий, которые равнозначно рассматриваются авторами. Создается впечатление, что люди сами для себя не определили проблему того, чем они конкретно будут заниматься, что лежит в основе данной проблемы. А ведь это и есть сущностные вещи. Извините, может быть, я была излишне эмоциональна, но мне кажется, что это — очень серьезные вещи. Спасибо!

В.Д. Шадриков: Спасибо Вам! Я вот думаю, то, что Лариса Алексеевна сказала действительно принципиально. Мы в данном случае можем для себя сделать промежуточный вывод: или мы можем вот эту гениальность или талантливость в достаточно выраженной форме диагностировать своими аналитическими методами психологии, или же мы должны ее принять как данность, но в любом случае разобраться в том, как ее сопровождать.

Д.Б. Богдавленская: Если мы сегодня говорим о гениальности, таланте, одаренности, способностях и активности личности, это не значит, что между ними только запятая. Это не отождествление этих понятий. Однако в аудитории ученых следует понимать, что только через понимание высшей формы явления мы поймем его более низшие, простые проявления. Поэтому Гальтон методологически был совершенно прав, начиная анализ творчества и одаренности с высшей формы — гениальности. Он сформу-

лировал тезис, который снят с середины прошлого века и сменен антитезисом. Сводя одаренность только к интеллекту, мы инноваций не получим. К сожалению, Лариса Алексеевна права, сегодня такая тенденция существует.

Вместе с тем, Лариса Алексеевна, я бы не хотела, чтобы Вас поняли так, что интеллект музыканту не нужен. Естественно, когда мы говорим об интеллектуальной деятельности, там не требуются другие специальные способности, которых требует искусство. Но абсолютный слух (а все исследователи музыки говорили о том, что талант не определяется только наличием абсолютного слуха) действительно создает предпосылки к формированию музыкальных способностей у ребенка. Но без интеллекта по-настоящему творчества (в данном случае — музыки) тоже не будет. Мне посчастливилось быть знакомой со С. Рихтером, который несколько месяцев изучал литературу XVII в., потому что играл сонатину этого периода. Ему надо было понять время. Музыка это — интонация, через нее передается смысл. Я была когда-то поражена, что среди учеников Гнесинки оказалось большее количество творческих детей, чем во «Второй школе» и Колмогоровском интернате, куда отбираются одаренные. Все это потому, что именно музыка требует осмысления, без этого она просто невозможна. Может быть, Сережа был слишком доминантен и просто не занимался другими предметами? Ведь отличные отметки по всем предметам говорят не только о наличии высоких способностей, но также о наличии высокого мотива достижений. Как видно, мудрый директор консерватории это и имел в виду.

И касательно положения о том, что талант может пропасть, если его вовремя не выявить. Я бы сказала так: одаренность — это действительно только возможность высоких достижений. А дальше важны жизненные обстоятельства. И чаще всего, если они не преодолеваются, то значит — это не талант, а высочайшие способности. Вы говорили о том, что талант — это форма существования, и человек без этого не может. Но он не может без этого, потому что это — самая главная его ценность. Это ни на что другое не разменивается. А когда это ни на что не разменивается, то нет и конкуренции с другими жизненными ситуациями.

Мы дальше, если успеем, перейдем к проблеме сопровождения.

В.Д. Шадриков: Уважаемые коллеги, мы послушали комментарии к выступлению Ларисы Алексеевны Парамоновой. Я думаю, что мы не будем этим увлекаться. Я думаю, что, как сказал один из выступающих, чтобы не сеять страх перед оценками, мы свою точку зрения будем высказывать в случае крайней необходимости, но каждый вынесет то, что он может вынести из того, что он услышал. Это будет пока более продуктивно, потому что мы резолюцию сегодня никакую не принимаем, а ведем научное обсуждение. Но, как известно, истина не одна, истин много, и приближаться к одной какой-то истине, я думаю, сегодня нет смысла.

Слово предоставляется Вадиму Артуровичу Петровскому.

В.А. Петровский (член-корр. РАО, Москва): Я буду говорить о творчестве, творческих людях, исходя из двух способов понимания того, *что* есть творчество (с точки зрения его происхождения, движущих сил, побуждений к нему). Первое основание для творчества усматривается за пределами самого творчества. Например, в случае интеллектуального творчества – это нравственные позиции, защищаемые человеком. Я не буду сейчас говорить об этом. Другое основание, о нем-то и пойдет речь, мы обнаруживаем внутри той деятельности, что одаряет нас творческими озарениями, взлетами, подъемом творческих сил. Есть, очевидно, какой-то трамплин, какая-то пружина, обеспечивающая подъем. Я и мои коллеги говорим: «надситуативная активность». Это активность, побуждаемая избыточными возможностями, рождающимися внутри деятельности, – они избыточны в том смысле, что выходят за рамками первоначальных требований, побуждающих деятельность, – «могу» здесь превосходит «надо», превращаясь в «хочу».

Вы знаете, согласно И. Канту, есть два побуждения, которые толкают человека вперед: это долг (сейчас бы сказали – «социум в голове», диктующий «что делать») и – влечение (биологическое начало). А тут, оказывается, есть нечто третье – возможность как самостоятельный источник, особое побуждение к действию.

Развивая эти представления, я пришел к мысли о том, что творческий человек, решая задачу, всегда, в сущности, решает, не одну, а две задачи. Одна из этих задач – внешняя, предметная (будь то математическая, химическая или социальная задача); смысл ее решения в том, чтобы построить образ объекта. Другая задача – внутренняя, личностная; это задача по построению образа самого себя как субъекта, решающего предметную задачу. Оказывается, что условия решения первой, предметной, задачи и условия решения второй, личностной, задачи не совпадают. Если человек для себя внутреннюю задачу решил и построил образ себя как субъекта познания, то для него неважно, решил ли он к данному моменту внешнюю задачу или не решил (то есть – «я бросаю эту задачу, она для меня рутинная»). Но бывает иначе: я решил внешнюю, предметную, задачу, а вот внутреннюю задачу, задачу по построению образа себя, не решил. И вот в этом случае я или пытаюсь понять тот процесс, который привел к решению, как бы второй раз пройдясь по процессу, рефлектируя его, или ставлю перед собой новую задачу, то есть я каким-то образом ориентируюсь в ощущаемых избыточных возможностях.

С нашей аспиранткой Яной Вадимовной Шарагой (она давно защитилась и, увы, живет далеко от Москвы, так что не может рассказать об этом сама) мы давали нашим испытуемым неразрешимые задачи. Это была подборка пословиц, относительно которых испытуемые должны были найти основания группировки (в действительности такого объединяющего их основания не было). А также мы давали такие буквосочетания, из которых необходимо составить слово (такого слова не было). В процессе решения

неразрешимых задача мы предъявляли испытуемым проективные картины – специально отобранные портреты людей. Глядя на эти лица, трудно было сказать, думает ли человек о себе или в данный момент он сосредоточен на чем-то другом, думая о каких-то сторонних вещах. Таким образом, мы как бы прорезали процесс выполнения одной деятельности (решение предметной задачи) условиями выполнения другой деятельности (интерпретация проективных картин). Предполагалось, что по мере продвижения в глубь задачи некоторые испытуемые (те, кого мы по результатам других испытаний считали творческими), будут все чаще воспринимать людей на портрете как думающих о себе, о своих возможностях. И действительно, испытуемые с высокими показателями творческой устремленности обнаруживали именно эту тенденцию – им казалось, что люди на портретах озабочены своими собственными возможностями, способностью найти решение своих проблем. Что касается «нетворческих» испытуемых, то они не обнаруживали подобной тенденции. Они «просто» решали стоящую перед ними задачу, не обращая мысленно к себе как субъекту возможностей ее решения.

Постановка «второй задачи», по-видимому, и объясняет нам то, что может быть названо «надситуативностью» в познании и творчестве. Естественно, поставить вопрос о том, существует ли связь между одаренностью и надситуативностью?

Полагаю: да – существует! Под нашим руководством (совместно с Верой Геннадьевной Грязевой-Добшинской) была защищена диссертационная работа Нины Витальевны Маркиной, посвященная исследованию осознаваемых и бессознательных аспектов личности одаренных учащихся. Выявлена специфика взаимосвязи показателей «активной трансценденции границ» в познании с ценностью непрагматического риска (другая форма проявления надситуативности). Я думаю, мы имеем дело с общим фактором одаренности – «пробой себя», проявляющейся в выходе за рамки ситуации, – «надситуативной активностью». В другой диссертационной работе, выполненной под моим руководством (исследования Светланы Валентиновны Максимовой), удалось выявить факторы, блокирующие проявления активной неадаптивности в познании – «ранние решения личности» (в терминах берновской школы транзактного анализа), такие как «Не будь ребенком», «Не делай», «Не будь собой». В терминах Сальватора Мадди, я думаю, что тенденция к реализации порождаемых в деятельности избыточных возможностей (через постановку «второй задачи») может быть осмыслена как ядерная характеристика личности, имеющая «общечеловеческий» характер, а препятствия, в виде сдерживающих надситуативность негативных решений, относятся к периферическим чертам личности, – иными словами, надситуативность органически присуща индивидуумам, а все, что ограничивает проявления одаренности, привносится извне, обстоятельствами развития личности, ставя в тупик педагога, озадачивая психотерапевтов и консультантов и интригуя нас с вами, исследующих эту проблему.

В.Д. Шадриков: Спасибо, Вадим Артурович.

Д.Б. Богоявленская: Я скажу несколько слов по поводу последних выступлений. Вадим Артурович Петровский у нас — один из самых тонких аналитиков. Конечно, Вадим Артурович, я согласна, что есть два плана решения задач и своя роль каждого в этом. Я бы сделала какое-то, может быть, замечание: мне кажется, что это характерно не только для творческого человека, а для любого человека. Но они просто совершаются по-разному. Один выполняет предложенную деятельность формально, а другой выкладывается. У него другая система ценностей. Поэтому, мне кажется, и, может быть, вы согласитесь, что это — общечеловеческая черта. Для нас деятельность не безразлична в личностном плане, поэтому С.Л. Рубинштейн и говорил, что мышление изучается как процесс последовательных действий и как деятельность, когда рассматриваются цели субъекта. Это четко представлено в типологии А.В. Пономаренко: есть работники и специалисты. А творчество — только у профессионалов. У летчиков это сопряжено с подвигом.

В.Д. Шадриков: Пожалуйста, Виктор Алексеевич.

В.А. Карацан (канд. психол. наук, Академия им. Ю.А. Гагарина, Москва): Уважаемые коллеги, один известный философ, мыслитель первой половины XX века, послушав дискуссии наших старших коллег-психологов, сказал бы в заключение: «Бросьте вы свои проклятые проблемы, дайте мне на трудные вопросы ответы простые». Наша дискуссия сегодня идет по кругу всех тех проблем и вопросов, которые мне, например, приходилось на заре практической ипостаси психолога, слышать в Челпановской аудитории, где выступал Юрий Владимирович, который еще в Ярославле стал создателем одной из российских психологических школ. А также получить из рук нашего классика, одного из президентов психологического общества — Анатолия Александровича Смирнова — вот этот членский билет МПО 1966 года. Проблемы способностей и тогда уже активно обсуждались.

Я серьезно занимался проблемами одаренности, таланта и гениальности, вникал, активно изучал исследования отечественных и западных специалистов по этим вопросам. Я убедился в том, что это — новообразования, а не Богом данные вещи, хотя, наверное, все-таки, это — и то, и другое.

Исследование одаренности — это теоретическая работа, которой занимались известнейшие специалисты отечественной психологии, в том числе большую часть своей сознательной жизни посвятил этой проблеме мой учитель К.К. Платонов. И это практическая деятельность, получившая завершение в поддержке героической, всем известной сегодня, привычной и обыденной деятельности большого числа космонавтов, прежде всего — летчиков, штурманов. Анализ этой практики, особенно летной, на десятках, на сотнях, на тысячах обследованных по нашим технологическим методикам привел к определенным выводам, которыми можно сегодня поделиться.

Одаренный человек — тот, который обладает какими-то общими, достаточно развитыми способностями, обученный и подготовленный к ка-

кой-то деятельности. Это — квалифицированный рабочий, который на уровне умелого ремесленника публично (то есть обозримо) выполняет работу на более высоком уровне — качественном и количественном. Одаренный человек может быстро перейти с одних условий деятельности на другие, с одного станка — на третий, применить какое-то новшество, которое отличает его от других и поднимает над другими. Это — человек, которого признают в рабочем коллективе, в рабочем профессиональном и социальном сообществе, человек, на которого показывают пальцем. Идут к нему с определенными вопросами (к примеру: «иди к Никитичу, он тебе все расскажет»). Понимаете?

А талантливый человек — тот, как сейчас говорят, способный и очень чувствительный к инновациям. И у него есть то, что называется «мотивацией к деятельности». И это — тот человек, который старается довести данные от Бога функции (биологические) до высокого уровня единичного проявления. Десятки и больше человек, которые могут осуществлять деятельность так, как ее никто не осуществит, кроме него. Практика во многих видах сложной операторской деятельности это подтверждает. Я вас отсылаю ко многим исследованиям историков, социологов, которые это проверяли, анализировали, исследовали, а наши психологи показывали это на величайших образцах своей личной деятельности, которые вошли в практику. Здесь уже произносились имена наших великих классиков, которым надо снова поклониться: А.Р. Лурия, В.Н. Мясищев, А.Н. Леонтьев. Был очень мощный естественный эксперимент — война. И 70% фронтовиков, получивших травмы и возвращенных в строй, были самыми лучшими бойцами и обладателями высших наград.

Вторая очень важная характеристика заключается в том, что в летном составе очень сложные в эмоциональном плане обязанности в труднейших условиях, в критических ситуациях выполнялись только единицами. Но эти единицы требовали в своей подготовке очень тщательного, психологически обеспеченного сопровождения, которое осуществлялось специалистами примерно с конца 1920-х гг. — по настоящее время. Сейчас это сопровождение не нужно. Психологи уволены, практические организации и группы фактически разгромлены, потому что не нужны.

И высший уровень проявления — гениальность. Это — тот уровень, который трудно охарактеризовать — от Бога ли он или биологически врожденный. И он — в единичном исполнении. Вы знаете такие имена, как, знаменитый наш Валерий Павлович Чкалов, как знаменитые наши первые летчики-космонавты, которых отобрали примерно одного на две-три тысячи хороших летчиков. Их опора — это доведенное до высшей степени функционального совершенства все то, что дано от Бога.

Если мы проанализируем эту практику, то получим то, о чем мы сегодня говорили. Мы получим так называемые «простые ответы» — ответы-методики, которые работают на уже предварительно отобранном матери-

але человеческого ресурса, который проверен, подготовлен и готов к чему-то, чего никто не может сделать.

Сегодня — светлая память самому первому руководителю психофизиологической лаборатории, которая выбирала из тысячи летчиков одного космонавта, — Федору Дмитриевичу Горбову. Мне посчастливилось с ним вместе немного работать, он был у нас в Академии и его ценные советы и личное участие в этих вопросах сыграли очень большую роль. Дмитрий Иванович Коваленко прямо применял его методики, а Олег Николаевич Кузнецов практически проводил исследования с космонавтами, уникальными результатами которых сегодня пользуются американцы с большим желанием, и хотели бы поучиться, думая о том, как же они сами не дошли до этих знаний. Я извиняюсь за те простые ответы, которые дали наши старшие товарищи и к которым мы сегодня вернулись. Спасибо за внимание.

В.Д. Шадриков: Спасибо, Виктор Алексеевич! Это — чрезвычайно интересное выступление, которое действительно идет от практики, от глубокого понимания сущности. Но когда я говорил «от Бога», и он обмолвился, сказав, что все диалогически обусловлено, а я сказал — генетически обусловлено, но в генетике есть такое понятие, как «генетические шумы», которые говорят, что все абсолютно предсказать невозможно. И в этом плане что получится от тех или иных родителей, никто сказать не может, никакой самый гениальный генетик на сегодняшний день. Поэтому иногда приходится использовать метафору «от Бога». Но многого, конечно, генетики еще не знают.

В.А. Карашан: Я извиняюсь, Владимир Дмитриевич, но, чтобы уточнить одно понятие: у нас опытные исследования военных социологов показали, что не от родителей мы получаем генетическое, а от дедушек, бабушек и прабабушек. А родители это — инкубатор, который обеспечивает созревание.

В.Д. Шадриков: Вот, Диана Борисовна, недавно я вычитал такую штуку, что вроде бы ученые-генетики нашли остатки крови А.С. Пушкина на диване, расшифровали геном. Корреспондент спрашивает: «Вот вы знаете геном А.С. Пушкина. Может быть, его воскресим?» И ученый, который этим непосредственно занимался, говорит: «Тогда давайте воскресим всех его учителей, всех товарищей, среду социальную, в которой он воспитывался, тогда, может быть, у нас что-то получится». Это очень показательно, что, действительно, в генетике что-то есть, но давайте не будем забывать о том, что человек развивается в социальной среде. Пожалуйста!

Д.Б. Богдавленская: Мне представляется необходимым отразить последнее выступление. И поскольку вы стали говорить о летной профессии, то я бы здесь снова привела классификацию Владимира Александровича Пономаренко, который именно на анализе летчиков ее и делал. Так вот, он выделял три типа людей этой профессии: работников (то есть тех, кто задействован в этой сфере, но формально относится к своим обя-

занностям), специалистов, которые великолепно овладели этой деятельностью на хорошем уровне. Когда вы говорили об одаренных, то у В.А. Пономаренко это – профессионалы. Сегодня с самого начала вопрос ставился о том, что современные представления об одаренности – это определенная редукция понятий, связанная с тем, что измеряется только одна составляющая, только один компонент. И сводить к этому всю одаренность нельзя. Одаренные у В.А. Пономаренко это – профессионалы, потому что специалист при всем своем мастерстве не выходит за пределы нормативно заданного продукта. Он выполняет блестяще, но то, что задано нормой.

Мы выпускаем «Рабочую концепцию одаренности» каждый год, собираем конференции для того, чтобы было понятно, чтобы она была усвоена в практической работе. И нельзя говорить, что просто способности и профессиональное выполнение труда составляют одаренность. Это – еще не одаренность.

В.Д. Шадриков: Спасибо, Диана Борисовна. Кто желает высказаться? Пожалуйста!

В.Е. Ключко (доктор психол. наук, Алтай): Диана Борисовна знает меня прекрасно: ровно девятнадцать лет назад она оппонировала мою докторскую. Диссертация была посвящена инициации мыслительной деятельности. Тогда же было показано, что эмоции каким-то образом идут впереди процесса познания. Я сегодня не собирался выступать в дискуссии об одаренности, таланте. Но я хочу сказать несколько определенных вещей. На мой взгляд, проблема одаренности, проблема таланта – это проблема каких-то новых методологических подходов, каких-то новых представлений о человеке. Я думаю, что это проблемы большой значимости. Проблемы, которые будут решаться в самом ближайшем будущем, по мере того как психология выделяет предметом своего изучения мир человека, одаренного в том числе. А это – особая организация. Психологи пытаются через этот мир разглядеть, что же происходит с таким человеком. Здесь работают какие-то механизмы, которые связаны с многомерностью человеческих свойств, с многомерным миром человека, с его личностными свойствами. Это – люди, другие по качествам, люди, которое способны переходить в режим развития, в режим саморазвития. Это – отдельная проблема. Здесь все связано с преумножением, с приростом, это очень нелегко объяснить.

Так вот, человек – саморазвивающаяся система. Мы все время говорим о системном качестве, что одаренность – системное качество, при этом важна сама система, которая этим качеством обладает. Это – индивид, личность, индивидуальный субъект, человек со всем учетом его изменяемого мира, там, где решаются, по большому счету, все ценностные ориентации человека. Так вот, касательно одаренных, – у них есть потенциал, который мы можем замерять, у них есть потенции. Чем же потенция отличается от потенциала? Потенция – это возможность, обладающая силой. Как контролировать потенцию – силу, которая возникает, когда возмож-

ности сталкиваются. Эти потенции срабатывают автоматически, бессознательно. Важным представляется, какие именно силы двигают одаренного человека вперед. Это проявляется в их чувствительности к проблемам.

Я благодарен за то, что вы меня выслушали. Увлекся, поскольку такая увлекательная тема.

В.Д. Шадриков: Спасибо!

Д.Б. Богоявленская: Я сейчас предоставлю слово Владимиру Товиевичу Кудрявцеву. Но сначала — буквально два слова комментариев.

Я хочу сказать, что Яков Александрович Пономарев заложил некоторую тенденцию отнесения к интуиции чисто мыслительных механизмов, и в этом сказался его незаурядный талант, когда он обнаружил, что нахождение, понимание решения сначала не вербализовано. В 1950-х гг., будучи пионером в этой области, он (находясь на психологическом отделении философского факультета, где от философии шло деление на рациональное и интуитивное), естественно, отнес этот феномен (когда переходит побочный продукт в прямой) к интуиции. Но в чистом виде это — не интуиция. Это — то, о чем С.Л. Рубинштейн потом, видя это, понимал и говорил о том, что возникают некоторые наглядные схемы, которые содержат еще не нормализованные различные «ходы мысли». Это было гениальное усмотрение, которое в психологическом плане неверно было квалифицировано. И поэтому усмотрение и понимание, как говорил Я.А. Пономарев, сначала возникают на уровне интуиции, а потом человек карабкается наверх, доходя до вербализации, чтобы рассказать другим. Соотнесите это с интерпретацией вашего исследования.

В.Д. Шадриков: Владимир Товиевич, пожалуйста, Вам слово.

В.Т. Кудрявцев (доктор психол. наук, Москва): Затрону две проблемы, которые мне кажутся значимыми в равной степени. Существует ли ограниченность в разработке методов анализа одаренности? Да, безусловно, она существует. Но самое главное ограничение, которое стоит за этим, — это само историческое ограничение понимания одаренности: в разное время, на разных этапах исторического времени, в разных исторических условиях. Здесь — самая важная проблема: как мы понимаем одаренность на том или ином историческом отрезке в зависимости от того, что ожидает общество от одаренного человека, что «востребует» из его одаренности. Очевидно, что востребует не все!

Человека на поводке водят нагишом по городским улицам, и это называется «искусством». А сам этот человек, который и затеял эту арт-акцию, — «художник». Не станем ничего оценивать (хотя в оригинальности подхода можно усомниться, вспомнив хотя бы футуристов). Просто подумаем, могло ли такое считаться «искусством» во времена Микеланджело и Рафаэля? В искусстве востребовалась «чистая форма» художественного произведения, по ней судили о художнике, еще по-библейски «узнавали его по плодам». А теперь узнают по поводку. Поводок — ведь тоже «плод», по которому можно

что-то и кого-то узнать. Ныне считается — что и художника тоже. Поводок, а с ним и человек — востребованы. Кстати, этот человек — профессиональный художник. Но то, что и как он пишет, — уже второстепенно, это «притягивается на поводке». У Сальвадора Дали тоже были свои «поводки», причем, в изобилии, но они прилагались к гениальным художественным произведениям, помогая приоткрыть спрятанные в этих произведениях смыслы, в том числе (в первую очередь?) — и самому художнику.

Это и значит, что феномен одаренности, как любой культурный, человеческий феномен, историчен. XX век прошел путь от затухающего классицизма («академизма») к пику модернизма, который по мере своего скатывания вниз в виде пыльного шлейфа породил постмодернизм. Это не могло не повлиять на судьбы таких понятий, как «талант», «одаренность», «творчество», «креативность», — в том виде, в каком их вобрала культура в целом, а не сама по себе наука. Без понимания этого все разговоры про «одаренность» — абстрактная риторика. Например, во времена Штерна в одаренности усматривали просто высокий уровень умственных способностей — любых. Сегодня — усматривают высокий уровень творческих достижений. В свою очередь, меняется само представление об уровне творческих достижений. Тут мало констатировать, тут нужно понимать. Хочется верить, что когда-нибудь появится такое историко-психологическое (в этом плане имеется серьезный задел в работах Дианы Борисовны), а одновременно психо-историческое и где-то кросс-культурное исследование, которое даст нам это понимание. Это — *первая проблема*.

Честно говоря, я специально не выделял такой аспект, как «одаренность», занимаясь проблематикой психологии творчества, психологии креативности, воображения, мышления и т. д., откуда Диана Борисовна Богоявленская не пригласила меня несколько лет назад к его обсуждению. Конечно, я понимал, что есть психология различий, различий — всяческих, не только индивидуальных. Но теперь мне представляется, что сводить проблематику одаренности только к сфере дифференциальной психологии творчества было бы просто, но, увы, не «гениально».

И вот тут возникает *вторая проблема* — поиска и различения специфического и неспецифического в одаренности.

Первый «дар», которым наделен одаренный человек, — это высокоразвитое воображение. А воображение — если не редуцировать его к производству фантазмов — это способность видеть мир, себя, то, что и как ты делаешь в мире, бесконечно многими парами глаз. Не меняя каждый раз эти пары, как очки, — видеть интегрально, глазами всего человечества, по словам Эвальда Васильевича Ильенкова. Это — универсальная способность и одновременно специфически творческая. Глазами всего человечества можно увидеть то, что порознь не увидишь. А творческий, в пределе одаренный человек — видит. Это и есть предельно объективный взгляд на вещи. Бесконечно «многоглазые» художники раньше психотерапевтов начали по-

могать человечеству, миллионам людей на протяжении веков осмысливать и решать их психологические проблемы и теперь это делают порой лучше (да простят меня мастера психотерапевтического ремесла). Содействуют их освобождению от не самого высокого в душе в пользу более высокого, как утверждал в «Поэтике» Аристотель, передавший эстафету Выготскому («Психология искусства»). Тогда почему же их собственные жизни наполнены драматизмом, одиночеством, разного рода аддикциями? «Кто кончил жизнь трагически, тот истинный поэт», — Высоцкий это пел с иронией. Но с грустной и правдивой иронией. Одаренные дети, одаренные люди сами для себя становятся неподъемными камнями или создают такие камни, которые не в силах поднять, — это проблема принятия и самопринятия человека с высоким творческим потенциалом. А не сам по себе этот потенциал и его масштаб.

Необходима новая расстановка приоритетов в поддержке одаренности. Развивающих образовательных программ сейчас много, но само по себе их введение не снимает главной проблемы. Той проблемы, о которой говорил Вадим Артурович Петровский, — содействия в построении нового образа себя и своих возможностей. Понять и принять собственный «дар» — вот та задача, осознание и решение которой в первую очередь требует активного участия психолога в жизни одаренного ребенка.

Я хочу привести маленький пример. Лично мне известен ряд случаев, которые произошли на Кавказе и в Средней Азии. Они почти идентичны. Аульские мальчики учились в специальной математической школе, но в разное время — в 1960 и в 1970-е гг. Расскажу про одного: пятнадцатилетний мальчик — совершенно обычный, но решал задачи по математике совершенно особым, хитроумным способом. Слава Богу, учительница оказалась опытной и мудрой и не бросилась его переучивать. Просто сообщила — не могла не сообщить — «куда следует»: в РОНО. Представители РОНО поднялись в горы, но ни в чем разобраться не смогли. Тогда «дело передали» в республиканское министерство. А уж оно — «переделегировало» его в Москву. Оттуда, из математической школы при МГУ приехали представители и «забрали» мальчика. Позднее выяснилось, что он решал математические задачи с отцом — колхозником, который не знал о том, что требует программа, и, видимо, тоже имея какие-то задатки математических способностей, поощрял сына, когда тот решал их своими «методами». Впоследствии мальчик закончил и математическую школу, и мехмат МГУ. В итоге стал доктором физико-математических наук. Вполне успешный, состоявшийся в жизни человек, с судьбой без каких-либо особых коллизий.

Мальчику повезло. Из него не сделали ни гения, ни идиота. До 15 лет никто не подозревал о его «одаренности». Один из многочисленной семьи, он успел прожить и пережить нормальное аульское детство с играми, развлечениями, джигитовкой, сельскохозяйственным трудом... Правда, все доброжелательно относились к его математическим интересам. Простая, но

мудрая семья, умная учительница... Его приняли, и он себя принял — безусловно, по Роджерсу. Представьте себе, если бы это был не сельский, а городской ребенок. Все могло сложиться иначе при «константе» в виде его математических способностей. Я на этом завершаю свое сообщение. Спасибо!

В.Д. Шадриков: Спасибо Вам, Владимир Товиевич! Уважаемые коллеги, я два слова скажу, а то потом не успею в силу ограниченности нашего регламента. Мне бы хотелось оттенить два момента: во-первых, когда мы рассматриваем проблему таланта, следует выделить два аспекта: теоретические работы и экспериментально-теоретические, которых в психологии у нас пока еще нет и вряд ли скоро появятся (поскольку психология пока не доросла до экспериментально-теоретических построений), и, во-вторых, практическую значимость нашей дискуссии. Теоретическими представляются любые здравые вещи, которые подтверждены экспериментом, которые получились у нас в жизни и т. д. Но вот когда мы доходим до практической части, здесь встает проблема ответственности — ответственности нас как психологов. Педология и психотехника были приостановлены не только потому, что ВКПб было плохое. А потому, что страна была покрыта сетью очень примитивных психотехнических лабораторий, которые ставили диагноз на всю оставшуюся жизнь (например, этому — в училище, тебе — туда-то и т. д.). Кто читал психотехнические журналы 1930-х годов, тот это прекрасно представляет. И мы это должны тоже представлять. Так вот, сегодня у нас в практике, а особенно в практике образования, тестирование и отбор талантливых и неталантливых (идешь ли ты в школу или не идешь) принимает массовый характер.

И, с этой точки зрения, хотелось бы, чтобы были какие-то рамки, которые должны свидетельствовать о том, насколько аргументированно мы выносим свое суждение. А ответственности нет никакой, потому что нет критерия правильности или неправильности. Сегодня даже такое суждение появилось, что некомпетентность прикрывается инновационностью. Вот не хотелось бы, чтобы в практической деятельности некомпетентность в области диагностики одаренности или хотя бы способностей прикрывалась, в данном случае, инновационным подходом в образовании. Мне хочется просто обратить на это внимание — на то, что в науке мы свободны, а в практике мы несем ответственность. И это — принципиально важные вещи. И когда нам Виктор Алексеевич говорит об авиации, — там величайшая ответственность пилота за все (а мы сейчас видим — чуть ли не каждое утро просыпаешься, а нам сообщают, что там самолет разбился, тут разбился, там неправильную посадку совершили, — человеческий фактор играет действительно огромную роль). И вот эта отрасль, которая всегда была чрезвычайно опасна, она и выдвинула изначальные критерии для профессионального отбора, который там развивали длительной время.

А мы имеем дело, в основном, с детьми. Отбор на талантливость — он в творческих профессиях всегда был. Но вот в чем там отбор идет, на что

направлен? Он основан на фрагментах будущей деятельности: творческое сочинение, творческая игра — фрагмент, когда отбирают какого-то актера, и т. д. Там ясно, как это все проявляется в системе. А когда мы через тесты начинаем определять одаренность, то неясно: начали, например, с того, что там интеллект главный, а вот в одном из выступлений прозвучало, что — эмоции не безразличны здесь. И мы знаем, что без эмоций не может быть творческого поиска истины. И А. Бергсон в свое время еще говорил, что эмоции бывают еще суперинтеллектуальными (т. е. дают наиболее творческие решения). Я просто призываю к тому, чтобы мы имели в виду два аспекта: один — свобода творчества (ее наше академическое сообщество может оценить по своим критериям), и второе — практика, которая сопряжена с ответственностью того, кто выносит решение.

Пожалуйста, Алексей Сергеевич

А.С. Обухов (доктор психол. наук, Москва): Я хотел бы продолжить мысль Владимира Дмитриевича, но так получилось, что Владимир Дмитриевич меня опередил. Тогда я хотел бы вернуться к самому началу нашей дискуссии, к вопросу о первичных терминах — о способностях, одаренности и талантах, — и о том, о чем Диана Борисовна задала вопрос, — о том, что хорошая теория проверяется и подтверждается практикой.

И эти три понятия, если мы будем базироваться на разработках очень разных, противоречащих друг другу концепциях, от нас будут ускользать. Но если мы обратимся к изначальным смыслам, заложенным в самих понятиях, то мы можем их простроить довольно четко.

Способность — способ действия. В данном случае мы можем смотреть, насколько продуктивно конкретным способом действия человек осуществляет деятельность. Общие способности не зависят от конкретной деятельности человека, а специальные — человек проявляет их в конкретной деятельности.

Талант, насколько я понимаю, это — мера измерения ценностей человека для общества и его определенная уникальность. Здесь определяются системные ценностные ориентиры, которые на данный момент существуют в обществе (ситуативные они или первичные и т. д.).

Другое дело — если говорить об одаренности. В самом смысле слова заложено понятие «дар», но и не просто как данность — а как обретение даром, овладением им. Не будем вдаваться сейчас в полемику: откуда этот дар, чей он. Это отдельный вопрос. Если мы вернемся к «Рабочей концепции одаренности», то здесь это — системное качество личности. И дальше — связь теории с практикой. И вопрос: одаренность — что это — диагноз? Или это — ориентир развития? И, исходя из этих двух посылов, принципиально разных посылов, выходят принципиально разные истины.

Обратите внимание, что, действительно, та практика, которую мы можем увидеть сейчас в большинстве, — массовая практика — одаренность понимает как диагноз. И мы дальше видим следующие деструкции условий

развития: что диагноз понятно — деструкция — как условие для селекции. Но всегда возникает вопрос — кто и для чего отбирает, какова цель отбора?

Селекция, например, для резервации одаренных. Собрали одаренных со всей страны, зарезервировали. Далее мы видим прекрасно те самые общие механизмы — психологические, социально-психологические, — связанные с потерей одаренности. В изначальном сообществе человек переживал себя уникальным, а потом попал туда, где все переживают себя уникальными, возникает и внешний, и внутриличностный конфликты. И мы наблюдаем скорее угасание одаренности, чем создание максимальных условий для ее развития.

Или одаренность как стигматизация: у человека или нарушается самооценка, или нарушились ожидания родителей или других взрослых к человеку (когда стигматизировали диагнозом «одаренность»). Или мы создали ситуацию ложных ожиданий. Или так же происходит ситуация сбоя идентификации. Мы изучали в свое время по автобиографическим воспоминаниям взрослых людей спонтанное проявление любопытства в дошкольном детстве — поддержку и наказание собственного любопытства как изначальный познавательный посыл к окружающей действительности. И в ряде случаев было примерно такое: «родители заметили, что я чем-то конкретным заинтересовался, потом меня отправили специально этому учиться, и там я мучился 10 лет».

Другое дело — если говорить об одаренности как об ориентире развития. Действительно, важен вопрос отслеживания тех самых предпосылок или уже сформированных способностей, которые на данный возрастной момент, в данном контексте ситуации возраста и социальной ситуации образования уже существуют. При этом опорный потенциал — который заложен, потенциал, который в творческой активности принципиально важен (такой посыл, как «я хочу», «я хочу сам»). В маленьком ребенке сидит ведь это «я хочу сам». Другое дело — мы должны создать ситуации нормирования деятельности, чтобы он не просто хотел, а чтобы он мог присвоить культурные нормы деятельности в том контексте, в котором у него появился посыл.

Вадим Артурович Петровский указал, что может быть сложное соотношение «я хочу» и «я могу», и я согласен с этим. Но если мы говорим об образовательной системе, то, пожалуй, она все-таки выстраивается от «я хочу» к «я могу» в идеале (к сожалению, чаще не в реальной практике, а только в идеале). От формирования желания самостоятельно действовать — к присвоению культурной нормы действия. Конечно, возможна и обратная ситуация, когда (как говорится, аппетит приходит во время еды) создается ситуация присвоения норм деятельности с целью развития этой мотивационной составляющей. Но дальше, в следующем движении по этому пути, как говорил С.Л. Рубинштейн в конце своей статьи «Принцип творческой самодеятельности», «творчество формирует самого творца».

Творчество творится и самотворится. Творчество — это распредмечивание способностей.

Но следующий вопрос: насколько создается и сохраняется самостоятельность, инициативность деятельности (т. е. насколько «я действую сам»), в какой мере цель деятельности определяется самим деятелем? Дальше еще вопрос: в какой мере «я осознаю свою деятельность», какова степень рефлексивности по отношению к себе как к деятелю, к своей деятельности и к ее продукту? И в какой мере социальная ситуация в данном плане содействует и противодействует этому развитию? И дальше мы говорим про ориентир развития, что (а здесь — снова загадка культуры) возможно ли создать такие определенные условия, которые однозначно будут вводить любого ребенка в ситуацию, чтобы он выходил на уровень самостоятельного продуцирования любого творческого продукта и с его нормами действия? Возможно ли это создать? Я думаю, что в универсальном варианте невозможно даже априори. Другое дело — мы, учитывая эту ситуацию предпосылок условий развития (содействия и противодействия развитию) и обязательно учитывая внутренние позиции, должны узнать, насколько она существует.

Мы занимаемся практикой развития исследовательской деятельности учащихся с целью развития исследовательской позиции. Но в практике получается очень по-разному. Исследовательская позиция проявляется не только и не столько тогда, когда человек столкнулся с проблемной ситуацией и решает ее по определенной стратегии при помощи исследовательской или поисковой активности, а именно тогда, когда он не сталкивается с этой проблемной ситуацией и он ее ищет. В этом случае мы создавали оптимальные условия для развития и проявления исследовательской позиции, но 100%-ной эффективности для всех никогда не получалось. Хотя мы видели высокую эффективность реализации нашей концепции в локальном сообществе, но когда мы начинали транслировать ее на другие сообщества, то мы увидели огромное количество «подводных камней», где разрушаются основополагающие смыслы при несоблюдении каких-то микронюансов. И мы можем наблюдать, что развивается не собственно творческая составляющая деятельности, а лишь присваивается нормативность, которая редуцирует инициативность. Спасибо!

В.Д. Шадриков: Спасибо. Я думаю, что мы имеем возможность еще максимум одному человеку предоставить слово и далее дать слово для заключения Диане Борисовне как нашему ведущему специалисту в этой сфере. Пожалуйста.

И.С. Шемет (доктор психол. наук, Москва): Спасибо. Уважаемые коллеги, мне кажется, что если мы будем бесконечно рассматривать проблему одаренности и творчества в естественнонаучной парадигме и в парадигме, что человек — социальное высокоразвитое животное, у нас проблема будет все более усложняться, и векторы будут все более множиться. Мне не

нравится постановка вопроса в данном дискурсе «от Бога». Что — «от Бога»? Давайте объективируем Бога. Я религиозный и теологический аспект здесь не рассматриваю. А говорю о тех свойствах, тех системностях психики, которые кладутся из начальных понятий божественного, всевидения, всеслышания, всезнания, всемогущества, свободной воли. И вот эти свойства духовных способностей, безусловно, в той или иной мере присутствуют в каждом одаренном, особенно талантливом ребенке и во взрослом творческом деятеле.

И в этом смысле, если мы хотя бы концептуально построим модель вот этой точки Омега, куда человек стремится как недоразвитый Бог, несостоявшийся, или как существо, которое движется на пути к Богу, вот тогда, может быть, нам будут понятны какие-то модели развития и пути развития более простыми и более доступными.

В.Д. Шадриков: Не к Богу, а к образу «Бог».

И.С. Шемет: Нет, не к образу Бога, а именно к Богу. Я подчеркиваю, эти традиции существовали в античное время, которое дало нам Олимпийские игры. Которые целиком были импульсом человека к богоподобию, дали нам науку, дали нам искусство, архитектуру и весь фундамент современной науки, на котором мы стоим, и в том числе — психологию. Весь импульс был — на стремление человека к Богу, к богоподобию и к усвоению тех свойств Бога, которые считаются воплощенными в бытийных, бытующих существах — в богах и в полубогах.

И в этом смысле, возможно, если мы обратимся к этой идее богоподобия и построим эту модель божественного, божественных свойств, божественной психики (пусть ее нет в реальности, я не про образы говорю, а про существующую психику — в потенциале существующую), тогда у нас совершенно другие ракурсы в этом смысле появятся. Эта идея не нова: Ницше говорил, что человек — путь к сверхчеловеку. Так вот, пока мы смотрим с позиции животного на этого сверхчеловека, нам мыслится все очень сложным. Давайте посмотрим с этой позиции из будущего — из той точки, куда человек стремится, и тогда, возможно, у нас все будет гораздо проще.

И я уверяю, что не в теологических терминах будет развиваться эта концепция. Мне кажется, что та психологическая парадигма, которая даст новые ответы на проблему творчества, она уже существует (во всяком случае, в скрытом виде, латентно она уже есть и даже проявлена). Это — информационная парадигма, которая рассматривает психику как информационную систему, не только как присущую биологическим существам и биосоциальным существам, но и как присущую материи вообще (т. е. которая рассматривает всю материю как одухотворенную, в которой есть духовная информационная составляющая, которая не сводима к каким-то внешним влияниям). И в этом смысле аналогия психики современным техническим и информационным системам представляется очень эвристичной. И такие вещи, которые кажутся нам неуловимыми, — интуиция, вы-

ход за пределы – имеют реальные практические аналогии в технических системах. Если мы сравним, к примеру, персональную компьютерно-информационную систему с индивидуальной психикой, то компьютер, который имеет доступ в интернет – в универсальное информационное пространство, – это будет компьютер, который обладает интуицией, выходом за пределы собственного «Я» (т. е. собственных информационных факторов, которыми лично он обладает). И современные информационные инновационные технологии дают нам огромный эвристичный материал для того, чтобы мы даже на этом уровне техники могли осмыслить проблему творчества, одаренности и таланта. Спасибо за внимание!

В.Д. Шадриков: Спасибо. Я должен сам дать ремарку. В Библии сказано: «И создал Бог человека по образу Божьему и подобию Божьему». И поэтому идут не к Богу (то есть к Богу – в церковь идут), а, если мы формируем себя по образу Божьему, то человек себя может по подобию Божьему сформировать. Но это – теологические такие понятия, они аксиоматичны, поэтому я даже и дискутировать не хочу на этот счет. Поэтому, если мы обращаемся к Библии или к соответствующим понятиям, то надо четко и ясно их придерживаться.

Есть ли еще желающие высказаться? Давайте тогда выслушаем последнюю ремарку. И предоставим Диане Борисовне заключительное слово.

Реплика из зала: У меня ремарка, к сожалению, больше – на предыдущее выступление. Нужно понимать, что у творческого человека – очень большой груз ответственности. Это, можно так сказать, – проклятие этого человека. Спасибо!

С.М. Чурбанова (канд. психол. наук, Москва): Я постараюсь очень кратко. Мне хотелось бы обратить ваше внимание на следующее: поучаствовав в качестве оппонента на защите диссертации, написанной под руководством Дианы Борисовны Богоявленской, я для себя обнаружила, что детей, которые выходят на третий уровень креативности, действительно, очень мало. Мне всегда было интересно, почему же так происходит, почему их очень мало. Один или двое на всю огромную выборку, которая была представлена в исследовании.

Позвольте мне предположить, почему это возможно: Натан Семенович Лейтес ввел понятие «возрастная одаренность». Он показывает, что существуют возрастные паттерны одаренности, идущие с детства, которые имеют высочайшую самостоятельную ценность. И раз детство дает такие возрастные факторы одаренности, дети, по идее, не должны задерживаться в своем развитии, они не должны лишаться условий для полноты приложения своих сил. Но, оказывается так, что мы, действительно, имеем, с одной стороны, эти предпосылки разных факторов, но в реальности эти факторы почему-то не встречаются у детей в полной мере. Почему это происходит? Гипотеза моя состоит в том, что дети, осваивая и развиваясь, на самом деле не осваивают такую идеальную форму, образцовую форму раз-

вития, которая является основой психического развития ребенка. И не осваивая этот образец деятельности (скорее, даже – образцовую форму деятельности), дети не могут реализовывать свои факторы одаренности и не могут потом проявиться. И вот для того чтобы это состоялось, я обращаю ваше внимание на то, что появление «Рабочей концепции одаренности» нужно рассматривать в общем контексте развития отечественной психологии. Она начиналась, действительно, с культурно-исторической психологии Л.С. Выготского, была представлена и в теории деятельности и С.Л. Рубинштейна, и А.Н. Леонтьева. А кто дальше? У меня такое впечатление, что Диана Борисовна Богоявленская пытается охватить своей концепцией то, что она называет «второй слой деятельности» (это – тот слой познавательной деятельности, основным содержанием которого является культурно-историческое содержание). Это культурно-историческое содержание представляет из себя все образцовые формы, которые использует человек, решая свою проблему, и выходя во второй слой деятельности, демонстрирует. Поэтому личность во втором слое соотносится с культурой. И мы должны очень серьезно относиться к культуре как к способу встречи ребенка с образцовыми формами деятельности. И тогда дети смогут реализовать свою возрастную одаренность и, в конце концов, решить все проблемы, которые возникают на их жизненном пути. Спасибо за внимание.

В.Д. Шадриков: Спасибо. Слово предоставляется Диане Борисовне, которая является вдохновителем и организатором не только наших разработок в области психологии творчества, но и всего Московского психологического общества.

Д.Б. Богоявленская: Я думаю, что у нас дискуссии не получилось. Никто не выступил с обоснованием альтернативного подхода. У нас прошел круглый стол, где свободно высказывались свои представления по обозначенной проблеме. Фактически только ведущие выступали в качестве диспутантов.

И в этом плане несколько слов по выступлению Ирины Сергеевны Шемет по поводу информационной системы человека: там – компьютер, выходящий в интернет, выходит за пределы своего «Я». А.Н. Колмогоров, по-моему, где-то в 1960-х гг. говорил, что через несколько десятилетий искусственный интеллект достигнет такого уровня, что он сможет достаточно полно имитировать интеллектуальную деятельность человека, кроме одного феномена – постановки новой проблемы. Вот там по-настоящему совершается выход, и это никакая информационная система сама по себе делать не может. На то и возникла «Мысль» как высшая форма в развитии эволюции материи, которая отражает и осознает бытие.

Что касается «проклятья» в адрес одаренности, это – ненаучно, потому что сначала – проклятье, а потом – дар. Сначала – потребность заниматься этим, и это ведет к формированию дара. Почему-то наши писатели – самые лучшие психологи. М. Горький считал, что талант – это любовь к

тому процессу, который ты делаешь. К примеру, для нас, когда мы любим человека, это тоже — с какой-то точки зрения — проклятье, поскольку тоже из-за этого можно страдать. То же самое — любовь к деятельности: это — форма нашего существования. А то, что мы говорим о том, что это — проклятье, так это — кокетство, так мне кажется.

В целом обсуждение показало, что мы не стоим на месте. Мы заслушали ряд блестящих, глубоких с четким осознанием позиции, корректным использованием понятийного аппарата и честных выступлений. С этим я могу поздравить коллег. Спасибо, коллеги!

В.Д. Шадриков: Всем большое спасибо, особенно тем, кто принял участие в выступлениях.

СЕКЦИЯ «МЕТОДОЛОГИЯ ПСИХОЛОГИИ»

Сознание: методология консолидированного знания

Г.В. Акопов (Самара)

Особый статус темы сознания в современной науке обусловлен целым рядом определенных обстоятельств. К первому из них можно отнести весьма значительный рост количества научных публикаций в последней четверти XX – начале XXI вв. Новый всплеск интереса ученых к проблеме сознания, значительно превосходящий все предыдущие, во многом объясняется переходом современного общества от фазы постиндустриального к информационному, а также новейшей философией, новой научной идеологией, идеями постмодернизма и т. п., возникновением таких новых интегрированных областей знания, как нейронаука, когнитивная наука, наука сознания. В практическом плане следует констатировать все более активное и масштабное целенаправленное вмешательство человека в процессы физического, биологического и социального мира при не всегда отчетливом осознании долгосрочных последствий такого вмешательства. Можно согласиться с тезисом А.В. Карпова о сензитивности проблемы сознания к крупным открытиям и достижениям, а также к новым подходам в науке, что раскрывает сознание в новом свете (Карпов, 2007).

Другой характерной особенностью проблемы сознания является невозможность отнесения этой темы к какой-то одной области науки или к какому-то одному психологическому направлению, т. к. включая в себя человеческое мышление, сознание включено в любую сферу активности и деятельности человека и, так или иначе, представлено во всех психологических платформах и направлениях — от бихевиоризма с его отрицанием сознания, до гуманистической психологии, с ее доведенной до предела утилитарной установкой сознания.

Зарубежные исследования по проблеме сознания можно рассматривать в континууме от нейронаучных подходов изучения механизмов и коррелятов сознания до когнитивных подходов в описании видов функционирования сознания. К границам континуума примыкают попытки исследования сознания с использованием физических переменных (квантовые, волновые, молекулярные механизмы) и компьютерных программ по искусственному интеллекту. В объяснительных схемах зарубежных авторов встречаем как проявления крайнего биологизма (Searle, 1997; 2000), так и системного субстанционализма (Chalmers, 1996; 1997). В целом, современное пространство изучения сознания может быть представлено в двух измерениях, складывающихся из «континуума» унитарных-междисциплинарных исследований, с их крайностями в формах феноменологизма (интроспекционизма) и физикализма; и утилитарно-ценностной шкалы с крайностями духовности и манипулятивизма.

Сложившееся положение высокой (теоретической) ангажированности и незначительной востребованности сознания в прикладных работах нельзя признать случайным для существующей системы психологических знаний и практики. Тем более что в целом ряде новых направлений отечественной психологии сознание «работает» не только как базовая категория, но и как отчетливо операционализируемое понятие. Это, в частности: психосемантическая концепция сознания, развиваемая В.Ф.Петренко как в теоретическом, так и в богатых приложениями аспектах; психологика сознания как новый общепсихологический базис психологии, разрабатываемый научным коллективом под руководством В.М. Аллахвердова; масштабный цикл исследований В.В. Знакова по психологии понимания и самопонимания как важнейших проявлений сознания и бытия человека; новые исследования В.А. Лабунской по осознаваемым и неосознаваемым компонентам невербального выражения личности; уникальные исследования А.О. Прохорова по проблеме смысловой детерминации психических состоя-

ний; историко-психологический и наррадигмальный подходы В.А. Шкуратова, в частности, к проблеме связи диссоциации личности и генезиса сознания; когнитивная платформа Е.А. Сергиенко в исследованиях сознания в раннем онтогенезе человека; оригинальная концепция В.Е. Семенова о полиментальных типах сознания в современном обществе и др. Из приведенного перечня, ясно, что в большинстве случаев теоретико-прикладные исследования успешно развиваются, если затрагивается не весь категориальный объем сознания, а лишь определенная плоскость, ракурс — психосемантический, герменевтический, когнитивный и т. д. Более универсальные теоретические конструкции сознания (структурные подходы А.Н. Леонтьева, В.П. Зинченко, Ф.Е. Василюка) пока приносят меньше выходов в практику, в отличие от категориально «уплощенных» вариантов (психосемантика сознания, психология сознания, полиментальность сознания и т. д.). Универсальные структуры — бытийный и рефлексивный слои сознания, биодинамическая и чувственная ткань, значение и смысл, в большей степени «обслуживают» сам конструкт сознания, нежели его выходы в практику. Да и в самом сознании доступным осознанию пока является то, на что направлено сознание, но не сам механизм осознания.

«Новая интенция» определила и поиск нового метода исследовательского анализа и конструирования целостного знания, а именно, метода обусловленного спецификой предмета — сознания, то есть метода, фундирующего любое знание, представленное в форме научного поиска, в его ретро-, актуальной и транспективной проекциях (Клочко, 2008). Конструктивный диалог оказывается возможным при всей непроницаемости «концептуальных перегородок». Вместе с тем справедливо высказывание В.Е. Клочко о том, что «размыт совместно разделяемый контекст», обеспечивавший взаимодействие концепций, контекст, выступавший «условием внутринаучной коммуникации». В этом плане очень важно не потерять общего языка коммуникации, то есть, совместно выработанный и прошедший испытание временем научно-понятийного, категориального аппарата.

Сегодня, в постнеклассический период, на первый план выходит не абсолютизация и не конвенция знаний (согласованное мышление), а консолидация усилий по свободному осознанному (рефлексивному) выбору регламента исканий и соответствующего дискурса. И если получен отклик (установлен контакт), то возможна и релевантная коммуникация с перспективой перерастания в научно-смысловое общение и метакоммуникацию по содержанию различных исследований. Здесь особенно важен контекст именно со-знания. Поэтому, ценно и значимо любое высказывание «вооруженного» научным опытом носителя сознания о *сознании*.

В основе метода — сопоставление и выстраивание огромной совокупности суждений, мнений, оценок и высказываний большого числа исследователей с определенным опытом изучения проблемы, а также научных контактов, коммуникации и общения, утвердивших в той или иной степени свободу мышления в формах осознанного выбора, творчества, созидания. Такое построение можно рассматривать как проявление «коммуникативной методологии» (Мазиллов, 2003), или особый жанр — разнovidность качественных методов, аналогичных нарративу определенного формата (научный текст) с параллельным или последующим метанарративным анализом. Конечно, каждая «нарратоединица» (утверждение) имеет свой контекст, генеалогию, логику, ценностные или личностные основания. Поэтому в таком своеобразном «пазл-конструировании» или интенционально-регулируемой сборке (составлении) принципиально важна, помимо того или иного метанарративного основания, хронотопическая совместимость «собираемых» текстов (топологическая «переключка» текстов, мысленное «забегание» вперед или возвращение к истокам из актуального времени).

Как известно, один из главных признаков классического мышления — использование бинарных оппозиций; логические дихотомии являются «характерным признаком

рационального классического мышления» (Асмолов, 2002). И это то, что мы часто встречаем в определениях сознания: общение и обобщение (системное и смысловое строение сознания) у Л.С. Выготского; знание и отношение у С.Л. Рубинштейна; значение и смысл у А.Н. Леонтьева; невербализированное и семантическое в концепции В.Ф. Петренко; логика и парадокс у В.М. Аллахвердова; запоминание и понимание у А.Ю. Агафонова и др.

Соглашаясь с вселием исходного двучленного разделения всего сущего (в конечном счете, двоичный код – лежит в основе прогресса и «непостижимой эффективности» информационных технологий), вместе с тем замечаем неоднородность и многообразие оснований тех или иных дихотомий. Это, в частности, бинарности, раскрывающие содержание сознания или его строение, структуру или слои, исходное состояние или результат, состояние или процесс, источники (условия) или факторы и т. д. Можно ли говорить о рациональном выборе оснований и о том, сколько их может (должно) быть?

Другая особенность заключается в том, что противопоставляемые члены дихотомических пар не вполне оппозиционны, то есть не соединяют логических или, даже, диалектических противоположностей. Но есть ли какая-либо польза от умножения дихотомий, или они несут в себе исключительно ценностное основание возможности (свободы) мыслить и, следовательно, «существовать». По-видимому, есть логика в свободе мысленного оппозиционирования, и это логика поиска оснований, то есть того, что иногда называют фундирующим знанием. Одной из таких «корневых» дихотомий, очевидно, является субстанциональная оппозиция «Я» – «Другой», базовая основа которой как раз и заложена в культурно-исторической психологии Л.С. Выготского, отчетливые контуры которой тем более укрепляются, чем более мы «прячемся» за ширму виртуальности, пытаясь, в поисках единомышленников отделиться от разделенного сознания двоих и многих.

Исходя из этой фундаментальной для фило-, онто- и актуалгенеза оппозиции можно понять, почему у Выготского исходными, определяющими сознание, посылами выступают общение и обобщение, у Рубинштейна – знание и отношение (включая отношение другого к этому знанию, то есть свое отношение через другого), у Леонтьева – значение и (с)мысл(ь). Можно предположить, что интуиция или откровение М. Бубера было вполне подготовлено «плечами гигантов», причем не исключен личностный характер (личностное знание) выражения (форма) содержания базовой дихотомии. В этом смысле сознание и, соответственно, любая теория сознания, не могут быть уникальными, как и универсальными, исходными и завершенными, полными и непротиворечивыми (Акопов, 2008). Другой корневой дихотомией, непосредственно сопряженной с первой, является оппозиция: объединение – разделение, обстоятельно исследованная В.И. Молчановым в варианте: различие – синтез (идентификация) (Молчанов, 1992). Соединение выбранных оппозиций («Я» – «Другой», объединение – разделение) определяет, на наш взгляд, все многообразие сущего и мыслимого в самых широких пределах их проявлений.

Но почему только на пороге нового тысячелетия сознание становится вновь, как и в «мифические» времена мифологического сознание, главной экзистенциальной силой, определяющей уже не каноническую (предустановленную), а свободную, независимую жизнь человека? Обретенная орудийность в жизнедеятельности человека диалектически снимается достижением высочайших технологических возможностей (в технике, биологии, медицине, информатике и т. д.) через проблематизацию персонального выбора, основанного на созерцании и взаимосвязи, взаимодействии с другими людьми. Обе интенции суть проявления сознания. Что это: свободный выбор осознанного автономного выстраивания линии жизни или подчинение (принятие, встраивание, включение, растворение) заданной или кем-то выстраиваемой системе социального функционирования?

Комплементарность типов познания

Ю.И. Александров, Н.Л. Александрова (Москва)

(Работа выполнена при поддержке РГНФ, грант № 08-06-00250а, и Совета по грантам Президента РФ ведущим научным школам РФ.)

Культура с системных позиций может быть рассмотрена как структура, представленная набором элементов (систем) и единиц, которые символизируют пути достижения коллективных результатов в данном сообществе на данном этапе его развития (Александров, Александрова, 2007, 2009). Между системными структурами субъективного опыта и культуры могут быть обнаружены аналогии. Например: а) новые, все более дифференцированные элементы культуры и опыта, формируясь, не заменяют предшествующие, а наслаиваются на них; б) механизм формирования в обоих случаях — селекция; в) актуализация единиц культуры и субъективного опыта обеспечивается за счет одновременной активации элементов, сформированных на последовательных стадиях развития индивида / сообщества, и др. Формирование элементов субъективного опыта зависит от того, в какой культуре научение происходит. Учет этой обусловленности необходим для того, чтобы избежать довольно распространенного в физиологии и психологии «когнитивного солипсизма», выражающегося в рассмотрении когнитивных процессов в связи с мозгом, но в отрыве от культуры.

Наука, являющаяся частью культуры, обладает наряду с инвариантными характеристиками, отражающими ее глобальный, мировой характер, также и определенными локальными, национальными особенностями (Абелев, 2006; Грэхэм, 1991; Пригожин, Стенгерс, 2003; Роуз, 1995; Юревич, 2000 и др.). В ряде исследований показано, что в одних культурах люди могут быть более склонны к конвергентному, а в других — к дивергентному стилю мышления, в азиатских и западных странах различается характер «вероятностного мышления», существуют различия в понимании закономерностей соотношения объекта и окружающей среды. Культурные особенности мышления и восприятия продемонстрированы большим числом работ, что приводит в конфликт с широко распространенным представлением об универсальности когнитивных процессов. В то же время, рядом авторов выделены особенности российской науки; к важнейшим ее особенностям относятся «системность» и «антиредукционизм» (Александров, Александрова, 2009; Грэхэм, 1991; Петренко, 1999; Роуз, 2005; Шишкин, 2006; Юревич, 2000 и др.)

Можно определенно говорить о том, что наиболее выраженный протест против механицизма, заполонившего западную науку (см., например, в Fisher, Bidell, 2006), состоялся именно в России, именно в истории русской и советской мысли существуют глубокие корни антиредукционистского подхода (Грэхэм, 1991; Роуз, 1995). Эти межкультурные различия становятся понятней при учете наличия значимого восточного компонента в российской культуре и мышлении (Александров, Александрова, 2009). R.E. Nisbett с соавторами (2001), сравнив специфику когнитивных процессов у людей, принадлежащих к восточной и западной культурам, пришли к выводу, что в первой из культур континуальность рассматривается как принципиальное свойство мира, во второй — мир представляется дискретным, состоящим из обособленных объектов, в первой относительно мало используется формальная логика, но применяется холистический подход и «диалектическая» аргументация, больше выражена терпимость к противоречиям, во второй — аналитическое мышление, большее внимание к отдельному объекту, чем к целостности и т. д.

Обосновывая существование культурных различий национальных наук, авторы отмечают, что разнообразие национальных наук принадлежит к главным ценностям науки мировой; создание национальными науками разных «миров» является взаимно обогащающим, а не альтернативным, исключают друг друга (Абелев, 2006; Алек-

сандров, Александрова, 2009). Н. Бор обосновывал представление о том, что разные человеческие культуры «дополнительны друг к другу». Однако, в отличие от физики, подчеркивал он, здесь нет взаимного исключения черт, принадлежавших разным культурам (Бор, 1961). Соглашаясь, мы полагаем, что можно описать мировую науку как состоящую из разнородных компонентов структуру, в которой эти локальные культурораспецифичные компоненты комплементарны и взаимодействуют для получения полезного результата — развития глобального научного знания. Данное взаимодействие допустимо рассмотреть как своеобразное «разделение труда» в мировой науке, связанное с национальными особенностями культур: системность и холизм предопределяют большее средство делу формирования научных школ, разработке новых направлений в науке, «откалыванию глыб», конструированию «мировоззренческих представлений» (см., напр., Dunn, 1944), а картезианский редукционизм и аналитизм — делу разбивания «глыб» на куски, детализации знания и поиску путей его практического приложения. Интуитивный холистический и аналитический логический модусы науки предполагают и дополняют друг друга.

Отечественная психология на пути из советской в российскую: утраты и приобретения

В.М. Алахвердов (Санкт-Петербурге)

(Работа поддержана грантом РФФИ.)

20 лет назад вместе со всей страной исчезла советская психология. 20 лет — это почти 1/6 часть всей мировой истории психологии. Как позиционирует себя молодая российская психология, ставшая главной преемницей психологии советской? В сообщении представлен обзор материалов конференции «Ананьевские чтения — 2009», посвященной методологическим и теоретическим проблемам современной психологии. В какой-то мере эти материалы репрезентируют сложившуюся ситуацию в нашем отечестве — около пятисот психологов из 64 регионов страны отозвались на заявленную организаторами тему и прислали свои тезисы.

По сути, все видные российские психологи начинали свой профессиональный путь в советское время. Их признанные великие учителя (и Л.С. Выготский, и С.Л. Рубинштейн, и Б.Г. Ананьев, и А.Н. Леонтьев, и Б.Ф. Ломов — все) откровенно опирались на марксистскую методологию. Поразительно, что в *коротких тезисах*, где речь идет о свежих исследованиях, где нет места для рассмотрения истории вопроса, корифеи советской психологии до сих пор остаются самыми цитируемыми авторами. А ведь советские психологи были материалистами, диалектиками, принимали ленинскую теорию отражения, верили, что мир детерминирован, что все в мире познаваемо, что практика — критерий истины, и знали о решающей роли труда в превращении обезьяны в человека. Наконец, все они трактовали советскую психологию как особую «правильную» науку, опирающуюся на единственно верное марксистское учение, и противопоставляли ее заведомо ошибочной буржуазной психологии.

Это противопоставление всегда выглядело странно, ведь научная теория должна рассматриваться с позиции истинности, а не по национальности предложившего ее автора. Анализ материалов конференции показывает, что разделение психологии на зарубежную и отечественную во многом утратило свою актуальность. Оно встречается всего в 10% присланных текстов, и в большинстве случаев почти не несет смысловой нагрузки: отечественные и зарубежные психологи хоть и упоминаются еще раздельно, но как бы механически, через букву «и» без всякого сравнения и анализа.

Принимают ли психологи материализм? Е.В. Алехина убеждена: «материализм в том виде, в каком он определял развитие психологии на протяжении XX столетия, *по общему признанию* (курсив мой. — В.А.), себя исчерпал». Вот мнение Л.Ф. Шеховцовой:

логических доказательств, с которыми согласились бы оппоненты, не имеет ни одно из трех генеральных направлений философской мысли — ни материализм, ни идеализм, ни дуализм. И призывает к дуализму. А.А. Гостев заявляет, что надо полагаться на отечественную духовную почву и выстраивать систему психологического знания на православно-христианской традиции и чтении святоотеческой литературы, — это, мол, углубляет научные представления о функциях психического образа. Тут уж точно не до материализма. А.М. Улановский ничего не говорит о своем отношении к материалистическому монизму, но, по-видимому, его отрицает, поскольку считает, что за тем или иным психологическим понятием не может стоять какая-то особая «психологическая реальность». Реальность сама по себе в его версии конструктивизма отсутствует. Он так и пишет: социальный конструкционизм отвергает понятие «объективного» знания». С ним соглашается В.Ф. Петренко: конструктивизм находится в оппозиции к «ленинской теории отражения». Ответшали такие понятия, как объективная действительность или объективная реальность (независимая от субъекта восприятия), истина как наличие единственно правильного мировоззрения, а также представление о том, что можно изучать нечто, как существующее «на самом деле».

И все же большинство психологов неявно придерживается материалистической позиции. Это проявляется в признании ими существования объективной реальности и возможности ее познания, в принятии принципа отражения. Б.А. Еремеев говорит об «объективном содержании» психических образований. М.А. Щукина рассматривает психическое как саморазвивающуюся реальность. В.Д. Балин признает существование объективных законов: законы существуют, но только они сформулированы, по его мнению, в «сыром» виде. С.Н. Костромина уверена, что психодиагностика отражает последовательность ступеней и этапов познания объективной истины. И подобных примеров множество. Особенно явно это заметно при описании психологами своих конкретных исследований. Практически все оценивают свои результаты как описывающие реальность. Но в целом материалисты держатся скромнее, в явном виде никто эту свою позицию не манифестирует. Возможно, в эпоху постмодернизма слыть материалистами стало не модно?

В материалах конференции о законах диалектики вспоминают очень редко (В.Л. Маришук да Е.Е. Соколова). Но, тем не менее, диалектика (пусть не всегда зримо) присутствует во многих материалах, где цитируются классики советской психологии — ведь те зачастую находились под обаянием диалектического красноречия. Когда, например, И.А. Мироненко говорит об уникальной теории биосоциального единства человека, сложившейся в отечественной психологии, она явно имеет в виду диалектическое единство. Потому и пишет о «диалектическом понимании природы человека». Диалектическое единство и диалектическая противоположность — строго тождественные, а потому головкружительные словосочетания. Они, на мой взгляд, обозначают лишь сияющую глубину нашего непонимания, ибо констатируют, что совершенно разные явления могут рассматриваться с единой точки зрения, а одинаковые — с разной. Это, конечно, всегда возможно, ведь отождествление нетождественного и различение неразличимого лежат в основе процесса познания. Некоторые авторы вместо слов «диалектическое единство» стали использовать более легитимное сегодня словосочетание «системный подход». Ведь если системный анализ трактовать как соединение всего разнородного, разнопланового и разнопорядкового воедино, не определяя главного — свойств системы в целом, то он становится в чистом виде диалектическим призывом. Системный подход, понимаемый как соединение всего со всем при одновременном различении всего от всего, удобен тем, что его можно применять всегда и относить к чему угодно. Он становится легко соединим со всеми взглядами и с любой теорией. Поэтому, например, Е.Н. Двинянинова может писать о развитии психики с точки зре-

ния системного подхода в работах Л.С. Выготского, хотя Л. фон Бергаланфи только в 1937 году впервые рассказал на семинаре об общей теории систем. Впрочем, право заменить собой замечательное диалектическое единство всего со всем ныне делегировано более модной синергетике.

В целом многие (но, конечно, не все) видные современные методологи в области психологии с большой настороженностью, а зачастую и с прямым неприятием относятся к материализму, редко поминают диалектику, считают истину устаревшим понятием и не слишком жалуют принцип детерминизма. Но с большим уважением отзываются о своих учителях, никак при этом не эксплицируя очевидное различие в методологических позициях. Подавляющее же большинство психологов-исследователей, наоборот, выступают как стихийные материалисты, которые верят в существование истины и объективной реальности. И не слишком озабочены фундаментальными проблемами. Свое непонимание этих проблем они прикрывают квазидиалектической (системной, синергетической и пр.) фразеологией. Ссылки на классиков зачастую носят у них не принципиальный, а ритуальный характер.

Большая часть психологов явно рассматривает ситуацию в психологии как кризисную. Однако многие никакого кризиса не видят и с радостью объявляют себя плюралистами. В.В. Знаков уверен в мультипарадигмальном составе психологической науки. В.Ф. Петренко принимая конструктивистскую точку зрения, настаивает: конструктивизм стоит на позициях плюрализма. И.Н. Некрасова и В.В. Седнев заявляют, что «знаковой особенностью современного этапа развития психологии является формирование неизбежных на сегодня методологических эклектичных концепций». А.В. Султанова настаивает на «сближении естественных и социальных наук (и их методов), восточного и западного мышления, рациональных и иррациональных, научных и ненаучных подходов, т. е. методологический плюрализм». Но если науку соединять с ненаучными методами, то в результате, конечно, может получиться что-нибудь замечательное, только это не будет наукой. Методологическая эклектика превращается в методологическую беспечность на уровне выбора конкретных методов исследования. «Системный» и «комплексный» подход становятся прикрытием для использования в многочисленных корреляционных и факторных исследованиях совершенно разных методик, базирующихся на противоречащих друг другу теоретических позициях. Зачастую выбор конкретных методик не только не обосновывается, но вообще не обсуждается. Можно согласиться с М.А. Холодной, сетующей на деонтологизацию психической реальности. Исследователь не утруждает себя попыткой реконструкции изучаемой психической реальности, останавливаясь на измерении конкретных эмпирических проявлений непонятно чего и подсчетом их корреляций между собой.

Корифеи отечественной психологии потому и были корифеями, что ориентировались на решение самых острых, самых фундаментальных проблем психологической науки. Это определяло масштаб их научного поиска и выгодно отличало хоть и от тщательных, но зачастую мелких исследований многих западных психологов. Да, советская психология была под пятой тоталитарной идеологии. К тому же, расположена была за «железным занавесом», а потому в ряде направлений (в первую очередь, прикладных) существенно отстала от западной. Тем не менее в страшных условиях интеллектуальной несвободы они смогли породить букет до сих пор эвристичных идей. Наука — это часть культуры, а культура всегда определяется традициями. Великие советские психологи создали великую традицию размышлений о самом важном в психологической науке и старались передать эту традицию нам — своим прямым ученикам — и через нас ученикам своих учеников. Мы ответственны за то, чтобы эту традицию сохранять и преумножать.

Компьютеризация психологических методик: проблема эквивалентности

Л.Н. Бабанин (Москва)

(Подготовлено при поддержке РФФИ, грант № 06-06-80312а.)

К настоящему времени проведено много исследований, направленных на выяснение эквивалентности традиционных («бумага и карандаш») и компьютеризированных форм различных психологических методик. Как было показано нами ранее, разные формы методик отличаются по структуре (Бабанин, 2006). Психометрически, т. е. статистически, формы психодиагностической методики считаются эквивалентными, если все их шкалы имеют одинаковые статистические показатели и в обоих вариантах одни и те же испытуемые в группе по их показателям ранжируются одинаково.

В большинстве случаев исследователи пытались показать их психометрическую эквивалентность и, таким образом, обосновать применение компьютеризированных форм методик. В результате сравнительных исследований сложилась довольно противоречивая картина. С одной стороны, в большинстве работ показана психометрическая эквивалентность компьютеризированных и традиционных форм методик (Ромек В.Г., Сатин Д.К., 2000; Buchanan T., 2000; Schmitz N. et al., 2000; Schulenberg S.E., Yutrzenka V.A., 2001), с другой — имеются данные о неэквивалентности ряда методик для подростков. Эти исследования проводились на материале различных методик применительно к различным популяциям. При этом чаще всего это были опросники, а в качестве испытуемых в подавляющем большинстве случаев выступали студенты.

Рассмотрим случаи неэквивалентности методик, сначала психологических. По испытуемым. Обнаружено, что пациенты клиник чаще дают нечестные ответы в компьютеризированных личностных опросниках (Whitener E.M., Klein H.J., 1995). Получены различия и для особой группы респондентов — заключенных тюрьмы (Ford D.B., Vitelli R., Stuckles N., 1996). Имеются данные о неэквивалентности ряда методик для подростков.

По параметрам. В содержательном исследовании О.Н. Арестовой (Арестова О.Н., Бабанин Л.Н., Войскунский А.Е., 1995) на примере методики уровень притязаний показано, что при компьютеризации может измениться содержательная валидность методики. В многочисленных статистических исследованиях в основном различия не обнаружено, исключение составляют показатели, связанные с тревожностью и депрессией: в ситуации компьютеризированного тестирования они оказались выше. В некоторых исследованиях сравнения компьютеризированной и традиционной форм методики ММРІ обнаружено превышение значений по шкалам депрессии, паранойи, психастении и шизофрении в традиционном варианте по сравнению с компьютеризированным (Hays S., McCallum S., 2005). Однако на представителях другой культуры (японской) обнаружено противоположное направление изменения величины шкал ММРІ. Установлены отличия в описательной статистике и надежности при исследовании потребности достижения, самооценки, локуса контроля (Whitener E.M., Klein H.J., 1995).

Проведенный анализ привел нас к предположению, что здесь мы встретились с феноменом, который не является узкопсихологическим, а имеет общекультурный характер. Поэтому анализ был расширен: в него включили и педагогические исследования. Эти более многочисленные исследования выполнены в рамках образовательного тестирования, прежде всего школьного и вузовского оценивания знаний (Bunderson C.V. et al., 1989; Clariana R., Wallace P., 2002; McDonald A.S., 2002; Millsap C.M., 2000). Здесь также получены неоднозначные данные. В половине исследований различия не обнаружено (Bunderson C.V. et al., 1989), в других получены интересные данные, свидетельствующие о различиях в форме тестирования. Причем для одних тестов лучше выполнение на бумаге, в других — на компьютере. Но традиционное исполнение чаще предпочтительнее (Bunderson C.V. et al., 1989). Так проверка знаний по математике и родному языку (английскому) лучше на бумаге, чем на компьютере.

Выделены эффекты пола, расы и возраста. В одном исследовании (Clariana R., Wallace P., 2002) получено, что белые мужчины при тестировании на компьютере получают более высокие оценки, в то время как мужчины других рас — более низкие, причем для женщин такой разницы не обнаружено. В другом исследовании (Millsap C.M., 2000), наоборот, темнокожие студенты при тестировании на компьютере получали более высокие оценки, а для белых студентов разницы не обнаружено. Выделены также факторы, влияющие на неэквивалентность двух форм методики: фактор социального окружения, социальной желательности, тревожности (общей и компьютерной) и компьютерного опыта. Описан феномен повышенной готовности к искренности и к «самораскрытию» при анонимном компьютеризированном тестировании.

Чем же можно объяснить эти разрозненные, порой противоречащие друг другу факты, полученные различными исследователями в разное время на разных методиках на разных группах в различных условиях? Какая складывается картина? Обратим внимание на то, что для высокообразованных («культурных») испытуемых разницы нет, и, наоборот, для лиц недостаточно вписавшихся в культуру (больных, заключенных, подростков и т. д.) имеются определенные различия. Напрашивается объяснение с позиции культурно-исторической психологии: информационные технологии являются элементами современной культуры, их надо освоить. Недостаточно иметь свободный доступ к компьютеру, им надо овладеть, привыкнуть активно им пользоваться, а это требует перестройки системы навыков, мышления и стереотипов деятельности. Информационные технологии должны вписаться в человеческую деятельность, только тогда они не внесут искажения в психологическую методику и не повлияют на получаемые с ее помощью данные.

Вписывание информационных технологий в современную культуру идет не только со стороны средств, но и со стороны субъекта. Их освоение включает в себя не только операционально-технические навыки, но и целую личностно-смысловую систему планирования и контроля деятельности, включение этих технологий в общую картину мира. О.К. Тихомиров писал, что перед психологами «возникает проблема вписываемости искусственных систем в человеческую деятельность, их роли в ее формировании и развитии, определения ее структуры, проблема используемости потенциальных возможностей систем в деятельности и выделения факторов, влияющих на нее» (Тихомиров О.К., 1993). При объяснении этого явления применимы понятия компетентности: «такого интегрального социально-личностно-поведенческого феномена как результата образования в совокупности мотивационно-ценностных, когнитивных составляющих», и компетенции: «некоторые внутренние, потенциальные, сокрытые психологические новообразования: знания, представления, программы (алгоритмы) действий, систем ценностей и отношений, которые затем выявляются в компетентностях человека» (Зимняя И.А., 2006). В их число входят компетенции общения, интеграции знаний, деятельности. Отдельным видом выделяется информационная компетенция. Для культурных (проявляющих компетентность) субъектов форма применения психологической методики не должна иметь принципиального значения.

С нашей точки зрения, объяснение практики компьютеризации психологических методик с позиций культурно-исторического подхода с помощью понятий компетентности / компетентность является наиболее продуктивным.

О методологическом либерализме в изучении интеллигенции

Е.В. Бакиштова (Самара)

Традиционно методологическими основами изучения социальной группы являются подходы и исследования отечественных и зарубежных ученых в области социальной и культурно-исторической психологии, выявляющие организованность, устойчивость

и долговременность, факторы идентичности, механизмы межгруппового взаимодействия и т. п. Однако в настоящее время крайне сложно в ряду социально-психологических исследований выделить работы, предметом которых стала бы психология больших социальных групп. При этом весьма важно определить, насколько правомерно отнести интеллигенцию к категории больших социальных групп; возможно ли сравнить ее с устойчивыми образованиями, формирующимися на протяжении долгих исторических периодов и объединяющих людей территорией, сходными условиями жизни и деятельности?

В связи с этим значительную роль играет выбор методологии исследования. «Исторический и психологический кризис психологии» (Юревич), актуализировавший методологические разработки и методологическую рефлексию психологии, усугубил и без того сложное — междисциплинарное — положение социальной психологии. Например, в докладе В.В. Новикова на Ярославском методологическом семинаре отмечается, что «социальная психология — наука, прежде всего, психологическая и руководствоваться при ее рассмотрении следует методологическими принципами, имманентно присутствующими в отечественной психологии. Это принципы: активности психического, исторического, детерминизма, единства сознания и деятельности, развития и личностного подхода» (Новиков В.В., 2003, с. 272). В.П. Зинченко в своей работе в рамках этого же семинара предостерегает нас от абсолютизации этих принципов. В частности, говоря о принципе детерминизма, он подчеркивает, что «идеологическое значение этого принципа вполне понятно. Он должен был заслонить собой не только бесспорно существующие феномены свободы воли, но даже и мысль о ней» (Зинченко В.П., 2003, с. 102). В то же время, в этом высказывании как раз и угадывается принцип историзма, который при изучении психологии большой социальной общности просто необходим.

Однако в изучении интеллигенции оказалось невозможным ограничиться классической методологией, прежде всего, потому, что речь идет о группе: осуществляющей идеологическую функцию в государстве; деятельность этой группы связана с производством текстов; она не имеет однозначных границ и устойчивых определений; возникновение интеллигенции неоднократно описано, ошибки перечислены, но идентификационные признаки абсолютно амбивалентного содержания; наконец, мы говорим о группе, прошлое которой известно, а вот настоящее и будущее подвергнуты сомнению. Поэтому здесь задействованы и принцип постнеклассической психологии — социальный конструкционизм, и дискурс как основной принцип социального конструирования. И.Т. Касавин выделяет «важное отличие дискурс-анализа от традиционной психологии, отверженной гипотетико-дедуктивному методу построения теории и исходящей из того, что квалифицированное исследование основывается на хорошо поставленном вопросе или точно сформулированной гипотезе. Исследователи дискурса... обычно предпочитают собирать и исследовать материалы — интервью или другие записи, без того чтобы начинать с какой-то специфической гипотезы» (Касавин И.Т., 2007, с. 102).

Это отчасти верно и для нашего исследования, поскольку гипотеза вначале была, и вполне «конструкционистская» — ментальность интеллигенции формируется дискурсом. Однако в ходе работы определилось, что дискурс — это как раз и есть деятельность интеллигенции (социальная практика); разделенность дискурса, участие в нем определяет членство в группе, направленность дискурса на самоопределение интеллигенции определяет специфику коммуникации группы, ее замкнутость и «непрактичность»; и именно присутствие самого интеллигентского дискурса в реальности позволяет говорить о реальном существовании группы.

Диалогичность является доминантной характеристикой дискурса, вбирающей два измерения последнего: индивидуально-личностное и социальное. С одной стороны, важно рассмотреть, как создается и понимается дискурс отдельными участниками ре-

чевого взаимодействия, а с другой — как он функционирует в социальном контексте. В обоих случаях: и в анализе ментальных процессов, протекающих при создании и понимании дискурса, и в анализе социального функционирования дискурса на первый план выходит проблематика диалога-взаимодействия дискурса с контекстом. В связи с этим представляется важным выяснить, каким образом развивается, если развивается, диалог интеллигентского дискурса с другими социальными практиками в разных исторических контекстах, и в какой степени мы можем быть включенными в этот диалог, когерентными тем смыслам, которые могут быть раскрыты в ходе исследования и адекватными в их интерпретации.

Нами отмечен ряд методологических принципов, необходимых для реализации такой цели как изучение психологии большой социальной группы. Очевидно, что подходы эти связаны как с классической психологией, так и с постнеклассической, и даже с современным кризисом в психологии, поскольку любое исследование сегодня может быть рассмотрено в рамках соответствия позициям определения парадигмального статуса психологии: допарадигмального, мультипарадигмального или внепарадигмального (Юревич А.В., 2003, с. 353). Сегодня и традиционная, и современная постнеклассическая психология, скорее не противоречат одна другой, а дополняют друг друга в объяснении разных уровней реальности, в том числе и психической. Это отмечает А.В. Юревич, говоря о методологическом либерализме, который «предписывает, что психологическое объяснение всегда будет разноуровневым, многослойным, построенным по принципу «слоеного пирога», каждый слой которого обладает самостоятельной значимостью и принципиально не заменим ни одним другим» (Юревич А.В., 2003, с. 356).

Интеллигенция, обладая рядом интеграционных для большой социальной группы признаков, является уникальной общностью. Даже если мы говорим о характеристиках «исторической» интеллигенции (середина XIX — конец XX века), то мы наблюдаем антиномичность семантического поля определений. И хотя обыденному сознанию ближе представления об интеллигенции как о группе, состоящей из интеллигентов — людей исключительной нравственности, очевидно, что групповая роль интеллигенции заключается во внедрении и продвижении нового — информации, культуры, ценностей, политического устройства и в оптимизации отношений власти с народом. Специфика ее в этом и состоит — в подвижности контекста, в которой осуществляется самоопределение и деятельность интеллигенции, по преимуществу оппозиционная к существующей власти. И весьма важной в связи с этим выступает задача «разведения» понятия интеллигента как индивидуальной личности и интеллигенции как группы.

К анализу личности как модуса культуры: интегративный подход

Г.А. Балл (Киев)

1. Трактовки *категории личности* весьма разнообразны, то и дело противоречат друг другу. Мною (Балл Г.А., 1979) разрабатывается концепция, согласно которой с помощью указанной категории характеризуется *воплощение культуры в человеческом индивиду* (Давыдов В.В., Кудрявцев В.Т., 1997). Эту разработку я стараюсь осуществлять в *интегративном* ключе, причем в двух аспектах: а) *гносеологическом* (стремясь к синтезу адекватных решаемой научной задаче компонентов разных концепций личности); б) *онтологическом* (рассматривая человеческого индивида в единстве его соматических, психологических и духовных свойств).

2. Можно согласиться с тем, что «именно культура в широком антропологическом понимании этого термина позволяет свести воедино различные стороны человеческой деятельности, направленные на развитие самого человека и человеческих сообществ» (Разлогов К.Э., 2003, с.150). Желательно, однако: а) учитывать наличие в составе культуры составляющих противоположной направленности (Поддъяков А.Н., 1999); б) не

противопоставлять культуру природе, а связывать ее с определенным этапом в развитии жизни и бытия в целом.

3. Человеческую культуру (в упомянутом в п.2 широком понимании) уместно трактовать как совокупность используемых людьми (индивидами, разнообразными общностями и человечеством в целом) средств, обеспечивающих выполнение двух функций: функции *социальной памяти* и функции *социально значимого творчества* (или, иначе говоря, *репродуктивно-нормативной* и *диалогически-творческой* функций). Примерно такие функции культуры выделяли многие авторы (напр., Н.А. Бердяев (1990), говоривший о консервативном и творческом началах в культуре).

4. Человеческая культура существует, реализуя указанные функции, в разных *модусах*: а) *всеобщем* (общечеловеческом); б) *особенных* (в частности, этнических, суперэтнических, субэтнических, а также присущих профессиональным, возрастным, гендерным и иным компонентам социума, в том числе малым группам, например семьям); в) *индивидуальных* (личностных). Воплощение культуры в человеческом индивиде — по крайней мере, когда оно гармонично, — охватывает и репродуктивно-нормативную, и диалогически-творческую стороны последней (ср.: необходимость рассматривать подлежащий освоению ребенком культурный опыт «не только в его *ставшей форме*, но и как *креативный потенциал* рода...» (Давыдов В.В., Кудрявцев В.Т., 1997, с. 11)).

5. Очерченный подход находит конкретизацию в определении *личности* как такого системного качества человеческого индивида, которое обеспечивает его способность быть относительно автономным и индивидуально своеобразным субъектом культуры. Разные индивиды проявляют это качество в разной мере, как и один индивид на разных этапах жизненного пути (Леонтьев Д.А., 1997; Леонтьев А.Н., 1983). С учетом сказанного, понятие *личность* (англ. *personality*, фр. *personnalité*) корректнее относить именно к качеству, а не к целостному индивиду (*лицу*, англ. *person*, фр. *personne*), обладающему (в большей или меньшей мере) этим качеством; напоминая, что важность различения данных понятий отмечалась уже давно (Nuttin J., 1971). Конечно, трудно обойтись без употребления слова *личность* (и его иноязычных соответствий) для обозначения конкретного человека, обладающего обсуждаемым качеством, особенно если оно достигло высокого уровня развития. Но такое употребление можно считать метафорическим.

6. Имея в виду распространенное (в частности, в марксистской традиции) подчеркивание социальной сущности человека, следует учитывать, что и многим видам животных свойственна социальность (организация жизнедеятельности в форме функционирования общностей, от которого существенным образом зависит бытие каждой особи). Для человека специфична не социальность как таковая, а «социокультурное ... несравненно более зрелая форма социальности, чем биосоциальное» (Воскобойников А.Э., Журавлев В.В., 1999, с. 190). Не надо, однако, абсолютизировать указанную специфику, затрудняя тем самым анализ генезиса культуры и личности, тем более что констатируются, во всяком случае у высших животных, зачаточные формы данных феноменов (Флиер А.Я., 2006).

7. Психологическую трактовку личности как системного качества индивида желательно не ограничивать фиксацией указанной в п. 5 функции этого качества (обеспечения способности индивида быть относительно автономным и индивидуально своеобразным субъектом культуры), но и выяснять пути такого обеспечения. Поэтому любые более или менее устойчивые *свойства индивида*, служащие средствами (или ресурсами) реализации им функций субъекта культуры, можно считать *компонентами личности* как системного качества индивида. Но эти компоненты проявляют себя по-разному в зависимости от целостных характеристик данной личности, прежде всего, от *направленности* как ее стержневого компонента; примером может служить роль психомоторного совершенства («ловкости рук») в деятельности карманного вора, с одной стороны, и циркового иллюзиониста, с другой.

8. Дополнительные возможности для анализа личности и культуры в целом представляет рассмотрение последней как *системы моделей*. Здесь применена обобщенная интерпретация понятия модели, фактически использованная в трудах Н.А. Бернштейна, Ю.М. Лотмана, Я.А. Пономарева и др. и эксплицированная в работах (Войтко В.И., Балл Г.О., 1976; Балл Г.А., 1979). Согласно этой интерпретации, *моделью* считается любая система, несущая информацию, которая может быть использована, о другой (моделируемой) системе. При анализе культуры как системы моделей полезно различать: а) модели, *первичные* и *вторичные* по отношению к моделируемым системам; б) модели *идеальные*, *материализованные* (таковы, в частности, тексты, зафиксированные на любых материальных носителях) и *материальные*. Нередкое сведение культуры к совокупности идеальных моделей (норм, ментальностей, верований, идеологий, теорий и т. п.) методологически уязвимо: оно затрудняет раскрытие механизмов функционирования культуры, абстрагируясь, в частности, от того обстоятельства, что культура создается, поддерживается и совершенствуется материальными живыми существами (собственно, людьми, поскольку речь идет о человеческой культуре) с использованием, конечно, технических и других культурных средств, которые, в свою очередь, являются продуктами человеческой деятельности.

9. Вместе с тем во всех моделях, составляющих человеческую культуру, отражаются особенности идеальных моделей, представленных в сознании человека, а именно: а) то, что они несут о моделируемых ими системах иерархически структурированную информацию (*знания*, в широком понимании, которые могут существовать в вербальной, образной или смешанной форме); б) *рефлексивность* этих знаний (согласно одному из постулатов гуманистической психологии (Greening T., 2005): «люди осведомлены и осведомлены о том, что они осведомлены, — т. е. они сознательны»); в) описываемая с помощью понятия «*значение*» предуготовленность этих знаний к *коммуникации* с другими людьми (и с самим собой как другим), необходимая, в частности, для сознательной деятельности: ведь «когда я действую на предмет, то я всегда *имею в виду*... другого человека, которому моя деятельность адресована» (Библер В.С., 1993, с. 55); г) описываемая с помощью понятия «*смысл*», в его психологической интерпретации, *пристрастность* этих знаний, т. е. их связанность с присущими индивиду потребностями разного уровня — от витальных до высших духовных (диапазон уровней отражает степень личностного развития индивида).

10. Гуманистическая ориентация в области образования, воспитания, психологической помощи и т. д. предполагает направленность: а) на гармоническое совершенствование целостного индивида (*лица*); б) на повышение уровня его собственно *личностного* развития, что требует возможно более полного и органичного вхождения в культуру, причем в качестве не только ее носителя, но и ее субъекта. Впрочем, точнее говорить о вхождении в систему, компоненты которой представляют репродуктивно-нормативную и диалогически-творческую стороны культуры в ее общечеловеческом, особенных (национальных, профессиональных и пр.) и индивидуальных (личностных) модулях.

Дефиниция психики как методологическая проблема

Н.В. Беломестнова (Санкт-Петербург)

Проблема определения психики стоит в российской психологической литературе не менее ста лет. Первые методологические тексты на эту тему, как правило, констатируют принципиальную невозможность такого определения (Васильев, 1915; Гиляров, 1914). Но если предполагать невозможность дефиниции предмета науки, то у нее отсутствует методологический базис для формирования предмета научного экспериментального изучения. Г.И. Челпанов (1926) с его методологией естественно-научного эк-

спериментального подхода не дает дефиниции психики, но и не декларирует ее недостаточности. Н.Ф. Добрынин (1929) также не может привести эту дефиницию. Но потребности педагогической практики (преподавание психологии в вузах) заставили обратиться к этой проблеме и привели к ее дефиниции через необходимость отражения свойств среды (Корнилов, 1935).

Идея отражения как главной и единственной фундаментальной функции психики пришла в советскую психологию из картезианского направления в философии, причем эта идея сформировалась в процессе решения двух фундаментальных философско-психологических проблем — гносеологической (принципиальной познаваемости внешнего мира посредством психической деятельности) и психофизической (адекватности психических явлений явлениям внешнего мира). Декарт предложил идею отражения, рефлекса (как в зеркале) для решения психофизической проблемы — мир отражается адекватно, хоть и не полностью. Отсюда и следствие: мир познаваем (решение гносеологической проблемы). А верификатором адекватности психического образа является моторный акт. Отсюда термин «рефлекс» перекочевал в неврологию, где прочно (и по сию пору) закрепился за так называемой «рефлекторной дугой» и стал дефинироваться уже не как «отражение», а как «автоматизированный акт, движение...».

И.М. Сеченов (1863) вернул идею Декарта в психологию, доказав общность этого принципа для нервного и для психического акта (Веккер, 1974, 1976, 1981). И в психологии уже советского времени, начиная с конца 1920-х годов, функция отражения нашла свое место во всех учебниках психологии (как правило, в авторстве или под редакцией К.Н. Корнилова). Но в соответствии с методологическим подходом К.Н. Корнилова и принципом единства сознания и деятельности С.Л. Рубинштейна в психику были включены и психомоторные (моторные) акты. Это задавало методологическую парадигму психологии в направлении изучения закономерностей и механизмов отражения (познания) и движения (деятельности).

И здесь возникает не совсем объяснимый крен в сторону сужения понятия психики — из ее дефиниции убирается движение и остается только отражение. Даже в первом учебном пособии С.Л. Рубинштейна 1935 г. определения психики просто нет, хотя и есть ссылка на Декарта и Локка с указанием, что «психика — переживания или явления сознания» (Рубинштейн, 1935, с. 39). Отсюда следуют и методологический интерес психологии в отношении изучения познавательной (когнитивной) функции. Но в 1950–60-е гг. в психологии господствовал деятельностный подход, что повлияло на эмпирическую парадигму, но не на особенности определения психики.

Первым в российской психологии советского периода поднял проблему недостаточности столь ограниченной (через отражение) дефиниции психики А.Я. Пономарев в 1960 году. Он предложил ввести еще одну категорию — регуляторную функцию психики. Но последствия этой идеи обнаруживаются только в 1985 году в словаре под редакцией А.В. Петровского и М.Г. Ярошевского, где приводится определение с отражательной, поведенческой и регуляторной функцией, хотя в явном виде предьявлена все же репрезентативная (познавательная) функция. Тем не менее, современные психологические исследования посвящены в основном изучению «субъективного образа» и «субъективной картины» разнообразных объектов. А современные модели сознания, как правило, имеют только познавательные элементы и функции, за исключением многоуровневой модели сознания В.П. Зинченко, которая как раз и включает все ныне известные компоненты психики (познавательные, моторные, эмоциональные и т. д.).

Но каков же идеал дефиниции? И что является целью дефинирования предмета исследования? При изучении этого вопроса обнаружилось, что систематического изложения видов и форм дефиниции в логике нет. Но отдельные виды дефиниций описываются разными авторами. Дефиниции бывают остенсивные (указательные, «вот это»), дескриптивные, или дескриптивно-перечислительные («состоит из этого»), фун-

кциональные (через главную функцию, «для того, чтобы»), в родо-видовой конструкции. Последнюю форму и рассмотрим.

Генетическая эпистемология Ж. Пиаже экспериментально выявила и обозначила ту «интеллектуальную операцию» (в его терминологии), которая свидетельствует о достижении ребенком операциональной стадии развития мышления – способности создавать и осознавать родо-видовые отношения (проба «Цветы»). Эта стадия в терминологии советской педагогики и возрастной психологии называется «понятийное мышление». О ее достижении свидетельствует способность ребенка обобщить два объекта (например, огурец и помидор) в родовую группу (овощи) и дать видовую специфику каждого объекта (круглый, красный и длинный, зеленый). Л.М. Веккер выделял родо-видовую конструкцию (уровнево-иерархическую структуру) в качестве совершенной формы мысли как симультанного результата сукцессивного мыслительного процесса, обосновывая эту идею как своими экспериментальными разработками, так и работами Ж. Пиаже. В биологии эта стадия развития научной мысли была достигнута работами К. Линнея в его всеобщей классификации растений и животных – там иерархическая организация предмета (объектов) классификации представлена в предельном выражении. Опять же, Л.М. Веккер и его школа изучали психические явления как частную форму нервной деятельности, имея ввиду, что законы нервной деятельности снизу вверх распространяются на психическую, но порожденная нервной системой психика имеет и свои специфические законы.

Можно сделать вывод, что только определив психику в родо-видовой конструкции – через родовую принадлежность психики к каким-то системам, родственным и рядоположенным с нею, и через обозначение ее специфики (отличия от этих родственных систем) мы сможем грамотно продолжать фундаментальные исследования в психологии. Достигнута ли такая дефиниция психики в психологии?

Ясно, что в текстах начала века мы имеем остенсивную дефиницию. Дескриптивная появляется к 1920-м годам (перечисление компонентов психики уже есть, хотя они и не введены в дефиницию). Определение через отражение является функциональной дефиницией. Умножение функций в словарях 1980-х годов дополняет определение, но не изменяет его качественно, поскольку не предъясвляет родового поля, которому принадлежит психика и в котором есть иные рядоположенные с нею системы.

Мы ставили эту проблему и предлагали способ ее решения в 2005 году (Беломестнова, 2005а, б). Вводя психику в перечень регуляторных систем организма (Беломестнова, 2007б, 2008) и выстроив генетико-иерархическую структуру соотношения этих систем, мы предложили следующую дефиницию психики: психика – одна из *регуляторных* систем организма, осуществляющая свои функции с помощью отражения свойств внешней и внутренней среды и *трансформирующего взаимодействия* с внешней средой. Здесь обозначена родовая принадлежность психики – это регуляторная система, дана специфика этой регуляторной системы – отражение свойств среды и способность к ее трансформации. Отсюда и фундаментальные функции психики: 1) регуляторная, 2) репрезентативная (познавательная) и 3) интерактивная (моторная, двигательная, средотрансформирующая). Первая функция общая для всех систем регуляции организма, две последних являются специфицирующими. Это же строение имеет и сознание (Беломестнова, 2007а).

Метатранзитивный подход к истории психологии

И.Е. Гарбер (Саратов)

Если принять, что объектом исследований в психологии является психическая реальность, то объектом истории психологии (ИП) выступает научная (теоретическая) и практическая (прикладная) психология, а сама ИП по отношению к психологии слу-

жит метанаукой. В университетских учебниках ИП представлена как последовательность эпизодов, включающих идеи, события, персоналии, разворачивающихся во времени. Связи между различными эпизодами, и в этом проявляется специфика психологии, нередко сводятся к отрицанию идей всех или некоторых предшественников. Скрепляющим материалом при таком подходе, когда варьирует лишь список эпизодов, служит субъективная интерпретация выборочной информации. Заметим, что такое изложение позволяет усомниться в научном статусе ИП.

Альтернатива и дополнение качественному анализу в истории – клиометрический подход, предложенный во второй половине XX в. Использование математических, количественных методов принесло социогуманитарным наукам высший успех в научном сообществе – присуждение в 1993 г. Р. Фогелю и Д. Норту Нобелевской премии. Его дальнейшее развитие связано со становлением исторической информатики и клиодинамики – компьютерного моделирования исторических процессов. Пионерами клиометрии в психологии стали Д. Фауст (1984) и П. Мил (1992). В основу своих исследований они положили так называемый тезис Фауста – Мила: связь метатеории с эмпирической историей науки носит статистический характер; следовательно, мета-, оценка метатеорий должна быть основана на статистике случайных выборок эпизодов из истории науки и анализе взаимосвязей с помощью адекватных статистических и клиометрических методов. В их трактовке клиометрическая теория предназначена прежде всего для разработки исторических прогнозов, в частности, для количественной оценки времени «выживания» психологической теории. Она основана на статистическом анализе 18 атрибутов-критериев, среди которых экономичность постулатов, экономичность набора теоретических понятий, бритва Оккама, количество подтверждающих и опровергающих фактов, новизна полученных результатов и т. д., и сочетает формальные математические процедуры с содержательным психологическим анализом.

Информатизация психологии в сочетании с эволюционной и когнитивной перспективами позволяет по-новому, с подчеркиванием роли динамических факторов, взглянуть на ИП. Представим себе все проведенные когда-либо психологические исследования как одно глобальное Исследование, выделим его этапы и применим к ним метатранзитивную теорию В.Ф. Турчина (1977). В ее рамках метасистемный переход заключается в возникновении эволюционным путем высшего уровня организации или управления и представляет собой квант эволюции, позволяющий описать точки роста сложных динамических систем. Таким образом, предлагается рассматривать ИП, создание нового психологического знания, как последовательность различных метасистемных переходов со специфическими используемыми методами. Такой метаподход позволяет надеяться на разрешение психологических проблем, укорененных в культуре и истории, в частности, различных парадоксов (дуализмов и параллелизмов, таких, как проблема «душа-тело») и построение точной методологии психологии в смысле М.С. Бургина и В.И. Кузнецова (1994).

Начальным этапом, безусловно, является выделение понятий, категорий, терминов, того, что в эпоху Интернета получило название «ключевые слова». Культура предоставляет исследователю слова, а он оперирует ими, придает им новые значения и смыслы в своей работе. Естественно, что разные культуры предоставляют психологу разный исходный материал. Начиная с 1974 г. можно говорить о менеджменте психологической терминологией. Его основными инструментами сегодня являются Thesaurus of Psychological Index Terms, являющийся составной частью базы данных PsycINFO, и рекомендованный Американской психологической ассоциацией APA Dictionary of Psychology. В рамках метатранзитивной теории В.Ф. Турчина этот этап может быть описан формулами «управление повседневным языком = термины», «управление терминами = терминология», «управление терминологией = тезаурус». Проблема возникновения и развития психологического языка рассмотрена К. Данцигером (1997), в кол-

лективной монографии под редакцией К. Pawlik, G. d'Ydewalle (2006), в рамках категориального анализа М.Г. Ярошевского (1974).

Напротив, метасистемный переход, описываемый формулой «управление житейской ситуацией = экспериментальная ситуация», практически не изучен, хотя имеются многочисленные свидетельства того, что известные психологические открытия состоялись, прежде всего, благодаря наблюдательности исследователей в бытовых ситуациях. Следующие метасистемные переходы могут быть описаны формулами «управление несколькими терминами = данные единичного исследования», «управление данными = проанализированные данные единичного исследования». При этом анализ данных понимается как в значительной степени субъективный процесс, не сводящийся ни к какому набору математических приемов и органично вписывающийся в содержательную ткань психологического исследования. Он включает в себя сбор, представление и анализ данных. К нему примыкает метасистемный переход, описываемый формулой «управление проанализированными данными серии исследований = мета-анализ».

Далее идет метасистемный переход, описываемый формулой «управление проанализированными данными = интерпретация». Формальную сторону интерпретации как научной процедуры осмысления, истолкования и объяснения в рамках математической психологии раскрыл Г.В. Суходольский (2006). Завершают ИП формулы интеграции семейств однородных по тематике психологических теорий «среднего» (клиометрия) и «высшего» уровня (категориальный анализ М.Г. Ярошевского, логико-содержательный Л.М. Веккера и др.). Реализация на практике декларированного подхода к ИП зависит от возможностей, предоставляемых информационными технологиями и Интернетом, и требует значительных ресурсов от государства и общества.

Психология и историческая эпистемология

М.С. Гусельцева (Москва)

В современной познавательной ситуации приметой времени становятся междисциплинарные исследования, совершающиеся на стыке наук, например, психологии и истории. Однако взаимный интерес этих дисциплин имеет давнюю традицию. Психология и история пересекаются в различных познавательных плоскостях. Во-первых, как *история психологии*: как и всякая наука, психология имеет собственную историю и для продвижения вперед должна время от времени осмысливать пройденный путь. Во-вторых, как *историческая психология* – область исследований, связанная, например, с именами И. Мейерсона и В.А. Шкуратова. В-третьих, как *психология истории* – проект (как и психология культуры) заманчивой, но пока неосуществленный. В-четвертых, как методологический *принцип историзма*, как историко-генетический метод. В-пятых, история представлена в развитии нашей психики. Так, в психотерапевтической практике психология встречается с историей, «окаменевшей» в душе (с прошлым опытом в форме психотравмы), и ее требуется вспомнить и заново пережить.

Поиск пунктов пересечения психологии и истории можно продолжать, но не это является нашей задачей. Важно понять, что сближает между собой такие науки, как психология и история и на каких методологических основаниях становится возможен их междисциплинарный синтез? И психология, и история относятся к сфере «наук о человеке». Проблема изучения человека-в-мире, личности-в-истории есть основание, которое сближает между собой психологию и исторические науки.

Отметим, что тема взаимоотношений психологии и истории уже поднималась в ряде статей (Гуревич, 2005; Поршневу, 1971), однако настало время для нового осмысления проблемы в связи с изменением эпистемологической ситуации в гуманитарном знании. XX век стал эпохой методологических поворотов в «науках о человеке»: лингвистического, исторического, антропологического, культурологического, нарратологичес-

кого, постмодернистского. Вскоре вслед за постмодернизмом наступила эпоха «post-post-mo» (Доманска, 2010).

В основе постмодернизма лежали *метафора текста* и *филологический анализ* исследуемой реальности — интерес к семантическим, синтаксическим, тропологическим, контекстуальным ее аспектам. Основные достижения постмодернизма были связаны со спровоцированной им критической рефлексией и повышенным дисциплинарным самосознанием. На наш взгляд, «post-post-mo» представляет собой не столько отказ от метафоры текста как объекта исследования, сколько осознание ее пределов. Анализ изменившейся социокультурной ситуации, включающей в себя проблемы терроризма и глобализации, потребовал иных методологических средств. В постпостмодернизме наметился переход от созерцания мира — к сопротивлению идеологическому давлению властных структур, от междисциплинарности — к мультидисциплинарности (уже не стремление к общей парадигме гуманитарного знания, рождающейся в процессе коммуникации, а реальная полипарадигмальность как ситуативная проблемно-ориентированная практика), от антропологического анализа — к «сверхчеловеческому», метачеловеческому (turn to non-human), учитывающему в анализе не только человеческую деятельность, но и ее артефакты, от макроисследовательских проектов — к микроисследованиям. Важно отметить, что в логике постклассической рациональности «новые» исследовательские тенденции не отменяют «старые», а рефлексивно ограничивают область применения последних определенным контекстом.

Взлет гуманитарного знания в XX веке и переживаемые исторической наукой эпистемологические повороты во многом были обусловлены рецепцией неокантианской методологии (Гуревич, 2005). Неокантианцы в лице В. Виндельбанда и Г. Риккерта поставили проблему специфики исторического знания (в отличие от номотетического). Данная постановка проблемы способствовала оживленным дискуссиям в области гуманитаристики и поиску собственного методологического инструментария. К концу XX века гуманитарное знание уже представляло собой подвижную сеть коммуницирующих дисциплин: реальное взаимодействие истории, антропологии, этнологии, этнографии, литературоведения, искусствоведения; заимствование методов, обмен концептами, размывание дисциплинарных границ и расширение исследовательской проблематики.

Отечественную психологическую науку в силу ряда обстоятельств методологические повороты гуманитарного знания затронули в меньшей степени. Однако обращают на себя внимание общность методологических проблем (множественность фрагментированных исследовательских миров, онтологическая и гносеологическая сложность изучаемой реальности, проблемы поиска методологического инструментария) и смена парадигм в психологии и истории (движение от классической и неклассической к постнеклассической рациональности прослеживается как в психологии, так в антропологии и истории (Гусельцева, 2007)).

Исторические события невоспроизводимы и не могут быть исследованы эмпирическим путем. Они могут быть реконструированы, но каждая реконструкция есть конструкция, интерпретация, неизбежно включающая в себя субъективный опыт, пристрастия, ценности, установки. Проблема же истинности и объективности исторического познания решается в современной науке с помощью коммуникации (интерсубъективности). В исторической науке «не существует способа выявления лучшей теории или ведущего способа изучения истории» (Доманска, 2010, с. 32). Обозначенные методологические проблемы существенно сближают между собой психологию и историю. В психологии также есть области опыта, которые неповторимы и не могут быть изучены эмпирически. Как и история, психология — онтологически и гносеологически сложная наука, а отсюда проистекает необходимость комбинирования и дополнительности как языков описания исследуемой реальности (дискурсов), так и методов ее изучения.

В психологии нет и, по всей видимости, не предвидится универсальной психологической теории и ведущего способа изучать психику — эта постнеклассическая позиция сближает между собой психологию и историю.

Другие точки соприкосновения связаны с осмыслением роли интерпретации и нарратива в историческом познании; разрыва между философией истории (теорией) и исследовательской практикой.

Историки активно заимствуют методологический инструментарий из смежных наук, обращаясь то к психоанализу, то к социологии, то к антропологии, то к искусствоведению. Аналогичная картина наблюдается и в психологии, которую можно характеризовать как коммуникативную науку, чья собственная история свидетельствует о творческом заимствовании методологических образцов то из физики, то из химии, то из биологии, то из литературоведения. Как и психология, «история имеет два лица: научное и художественное» (Доманска, 2010, с. 38), в исторической науке сосуществуют когнитивно и герменевтически ориентированные подходы, но в отличие от истории, психология оказалась в большей степени позитивистски закрепленной наукой.

Методология конструктивизма — еще одна популярная тема, сближающая психологию и историю. Исследуемая реальность предстает перед нами в интерпретациях, которые обусловлены сменой методологической «оптики»: мы можем фокусировать внимание на самом предмете изучения, мы можем посмотреть сквозь него, вглядываясь в контексты, мы можем использовать как «телескоп», так «микроскоп», но наше видение в любом случае опосредовано языком (именно опосредовано, а не опосредствованно — не в смысле Л.С. Выготского, а в смысле И. Канта: язык выступает здесь как посредник, а не культурное средство). Язык, по меткому замечанию Х. Келлнера, становится «калейдоскопом», разбивающим исследуемую реальность на познавательные фрагменты, сама же реальность предстает как «текущая современность» (Бауман, 2008). Такое представление о реальности влечет за собой невозможность построения общих схем и универсальных моделей анализа — калейдоскопическая метафора подчеркивает уникальность исследовательских интерпретаций, связанную с постоянной сменой контекстов и ситуаций. А онтологической и гносеологической сложности изучаемых феноменов соответствует и повышенная сложность методологии.

Особое место в эпистемологических дискуссиях рубежа XX–XXI вв. занимают методология междисциплинарности, проблемы мультипарадигмальности, полидисциплинарного анализа, коммуникативной и постнеклассической рациональности, сетевого принципа организации знания. Эволюционный смысл разного рода разработок междисциплинарной (и мультидисциплинарной) методологии гуманитарного знания связан именно с тем, чтобы исследовать человека-в-мире и личность-в-культуре как «текущие» культурно-психологические реальности, обладающие к тому же не только повышенной динамичностью, но и онтологической и гносеологической сложностью.

Интеграционный потенциал методологических идей С. Л. Рубинштейна

Т.В. Зеленкова (Москва)

Множественность путей и форм интеграции психологического знания, обсуждаемая в ходе методологической полемики последних лет, отражает высокий уровень сложности данной проблемы. В этих условиях возрастает роль, с одной стороны, критического переосмысления подходов, успешно зарекомендовавших себя в других науках для целей интеграции, а с другой (и здесь мы согласны с Е.Е. Соколовой) — обращения к идеям и традициям отечественных психологических школ (Соколова, 2009). В рамках данной статьи остановимся на рассмотрении двух основных представлений, связанных с интеграцией: холярхической включенности уровней развития психического (К. Уилбер) и механизма анализа через синтез (С.Л. Рубинштейн).

Понятие «холархическая включенность» опирается на представление о *холоне*, которое впервые был введено А. Кестлером в работе «Дух в машине» (Кестлер, 1993) для обозначения саморегулирующейся открытой системы, обладающей одновременно и автономными свойствами целого, и зависимыми свойствами частей. Идеи Кестлера впоследствии были развиты крупным американским философом и психологом К. Уилбером в интегральной теории сознания (Уилбер, 2004), который наполнил термин «холон» психологическим содержанием и выдвинул еще более емкое и прогрессивное для психологии понятие — «холархия», включающее в себя баланс *иерархии* (качественно различных уровней) и *гетерархии* (взаимосвязанных измерений одного уровня — сетей). Эволюция холона происходит путем трансценденции (превосхождения) и включения предыдущих уровней развития.

Наилучшей формой интеграции психологического знания является холархическая включенность его элементов. Эта мысль, заявленная К. Уилбером сегодня, фактически прозвучала гораздо раньше в работе С.Л. Рубинштейна «Человек и мир»: «...с появлением нового уровня сущего в процессе его развития в отношении к нему выявляются новые свойства в бытии всех прежних уровней» (Рубинштейн, 2003, с. 404). Холархическая включенность уровней развития психического выражается С.Л. Рубинштейном в соотношении «природное в человеке, а человек — в общественных отношениях» (там же, с. 395).

К. Уилбер, разработавший уникальную классификационную схему интегрирования более двухсот зарубежных психологических теорий, предложил рассматривать систему знания (как и любой другой холон) в трехмерной системе координат. Прежде всего, он рассматривал психологические теории в пространстве двух факторов: «внутреннее — внешнее» и «коллективное — индивидуальное», что соответственно подразделяет концептуальные схемы на четыре основные категории: интенциональные (субъектные), поведенческие, социальные (деятельностные) и культурные. Третий фактор — это степень эволюционной сложности. Все эти факторы организованы в четыре сектора, связанные в сеть на каждом уровне сложности. Для понимания отдельного сектора его необходимо рассматривать в контексте остальных: «все четыре сектора «травзаимодействуют» — они являются взаимно возникающими и взаимно определяющими» (Уилбер, 2004, с.325). Подобное взаимопроникновение касается и уровней.

С учетом условности указанного деления, в таком трехмерном пространстве школы А.Н. Леонтьева и С.Л. Рубинштейна преимущественно охватывают интенционально-социальные (субъектно-деятельностные) сектора, в которых А.Н. Леонтьев отдает приоритет социальному (внешнему), а С.Л. Рубинштейн — интенциональному (внутреннему). Школы Л.С. Выготского и А.Р. Лурии можно поместить в культурно-поведенческие области, в которых Л.С. Выготский исследует культурный аспект, а А.Р. Лурия — преимущественно поведенческий. И если К. Уилбер образно определил холон через «стороны квадрата» (индивидуальное — коллективное, внутреннее — внешнее), то в данном случае (посредством отечественных теорий) холон можно определить через его «диагонали», т. е. более устойчивой структурой: интенциональное — социальное (Рубинштейн — Леонтьев), культурное — поведенческое (Выготский — Лурия). Таким образом, все четыре ведущие школы отечественной психологии вместе составляют интегративное пространство психологического знания и могут рассматриваться как необходимые и непротиворечивые составляющие единого целого.

При данном подходе отдельные разногласия во взглядах представителей этих школ снимаются на другом, более высоком уровне интеграции. Например, позиция С.Л. Рубинштейна относительно натуральных и высших психических функций состоит в неправомочности их разделения (Абульханова-Славская, Брушлинский, 1989). Однако с позиции целостности становится ясной недостаточность рассмотрения этого вопроса только в субъектно-деятельностном ключе. Используя представление о «второй диагонали» (культурно-поведенческой) двухфакторного пространства и опираясь на аргумен-

ты, подтверждающие роль культурной среды и нейронных структур в развитии и распаде высших психических функций, получаем очевидное: разделение психических функций на натуральные и высшие одновременно и допустимо, и противоречиво (принцип дополнительности Бора), что зависит от контекста, в котором рассматривается явление. Наличие натуральных психических функций в онтогенезе доказывается патопсихологией (в случае психической болезни первыми распадаются высшие психические функции), с позиции культурного сектора это иллюстрируется феноменом детей-маугли и поведением подростков, что показано У. Голдингом и П. Бруком («Повелитель мух»).

Одним из наиболее продуктивных для интеграции психологии открытий С.Л. Рубинштейна является механизм анализа через синтез. Исследование какого-либо объекта (теории, положения) через помещение его в различные контексты, включение в многообразные связи и отношения с другими объектами — это, в сущности, и есть основной современный подход к интеграции. Иллюстрируя его, А.В. Брушлинский указывает, что «психическое — в ходе его исследования — в различных системах связей объективно выступает соответственно в разных качествах: как процесс, как его результат, как статика, как динамика...» (Брушлинский, 1982, с. 31).

Применение механизма анализа через синтез к интеграции психологического знания предстает как открытие новых, более глубоких свойств, закономерностей через рассмотрение отдельно взятых теорий в контексте всех других. Это обеспечивает одновременное развитие холона (психологии) и как целого, и как части. Преимущество этого механизма — в его способности интегрировать три ключевые характеристики постмодернистского научного мышления: контекстуализм, конструктивизм и интегральный аперспективизм (Уилбер, 2004, с. 221) и тем самым преодолеть основные недостатки такого типа мышления. И если К. Уилбер пришел к интегрированию *индуктивным* путем, предложив в качестве метода поиск минимального уровня абстракции базовых понятий, который приводит к снятию имеющихся противоречий, то путь С.Л. Рубинштейна — *дедуктивный*, основанный на поиске предельно общей формулировки объединяющего метода, с помощью которого строится холярхия исследуемых классов явлений.

Метаинтеграция структурной модели К. Уилбера и процессуальной модели С.Л. Рубинштейна (западного и российского типов философско-психологического мышления соответственно) могла бы стать основой целостного понимания всей психологической науки, как современной, так и классической. При этом роль С.Л. Рубинштейна в возможности использования его идей для интеграции отечественной психологии по сути сходна с аналогичной ролью К. Уилбера для западной психологии.

Однако во времена С.Л. Рубинштейна было еще далеко до той ситуации, когда поле психологического знания стало столь опасно разрывным. В силу этого отсутствовала объективная необходимость специально рассматривать вопросы его интеграции. Основной проблемой был поиск единого подхода, монистического. Поэтому С.Л. Рубинштейн, находясь преимущественно в поле приоритета индивидуальности, ее самоактивности, самодетерминации и творческой самодетельности (пусть и социально обусловленной), не до конца принимал концепцию Л.С. Выготского, которая преимущественно выражала культурную обусловленность психики.

Основные идеи С.Л. Рубинштейна, в силу своей «тотальной» диалектичности и целостности, имеют огромный интеграционный потенциал. Их переосмысление (переоткрытие) в контексте постмодернистской разобщенности современной психологической науки открывает большие методологические возможности и перспективы ее качественно нового прогрессивного этапа развития. Перефразируя известное изречение С.Л. Рубинштейна: «Мир, каков он для человека, — это его объективная характеристика» (Рубинштейн, 2003, с. 404), иллюстрирующее развитие холона как целого, можно дополнить его образом холона как части: человек, каков он для мира, — это его субъективная характеристика.

Методология психологической практики

И.Н. Карицкий (Москва)

За последние 20 лет Россия превратилась в психологическое общество как специфическую организацию социума, в котором психолого-практическая составляющая его функционирования становится все более существенной и возрастающей, западное общество является психологическим, по разным оценкам, с 1950–80 гг. (Сироткина, Смит, 2006; Юревич, 2008; Gross, 1978 и др.). Необходимым моментом функционирования психологического общества является развитая система психологических практик (психопрактик): психотерапии, консультирования, тренинга, практик развития (личностного роста), профилактики, саморегуляции и т. п., — пронизывающих весь социум. В каждой из этих областей существует множество теоретических и эмпирических исследований, в то же время наблюдается явный недостаток теоретико-методологических работ, охватывающих всю сферу практической психологии. Наиболее важными теоретико-методологическими вопросами практической психологии являются следующие: отсутствие общезначимой терминологии, недостаточная разработанность теории системогенеза психологической практики, невыясненность связей между основными видами психопрактик, несоотнесенность между полем психопрактических проблем и видами психопрактик, неразработанность понятия психологического воздействия, невыработанность классификационных критериев, слабая разработанность типологии социально неодобряемых психопрактик.

Существует множество понятий, коррелирующих в тех или иных отношениях со сферой практической психологии, при этом каждый автор предпочитает собственные названия для тех явлений, в отношении которых другие специалисты используют свою терминологию. Как подчеркивает ряд исследователей (Бондаренко, 2001; Василюк, 2003; Вачков, 2000; Каган, 1998; Карвасарский, 2000; Мазилев, 2006; Решетников, 2001; Фрейдджер, Фейдимен, 2001 и др.), «психологическая коррекция» является другим названием психотерапии, понятие психологической помощи занимает все пространство психопрактик, существуют сотни различных трактовок тренинга, психотехники, психотехнологии, не определен критерий различения психотерапии и консультирования, о некоторых терминах надо говорить в узком и широком смысле (консультирование, тренинг, саморегуляция), невыяснено соотношение между такими смежными понятиями, как метод, техника, технология, прием и т. п. Такого рода терминологических вопросов существенно больше. Решение этой проблемы заключается, с одной стороны, в унификации психопрактической терминологии, но, с другой стороны, эта унификация может быть осуществлена только на базе общей системной теории психологической практики, в которой каждое из понятий получило бы свое место. В частности, одним из подходов для создания такой теории является анализ психопрактики, исходя из содержания ее психопрактических предпосылок, оснований, аспектов и динамики (Карицкий, 2002; 2006).

Данный подход позволяет также определить общее содержание различных видов психопрактик, показать механизм образования вида практики и трансформации одной практики в другую, дает критерии для классификационного анализа психопрактик по ряду оснований, содержит критерии для соотнесения психопрактики с полем психопрактических проблем (т. е. психологических проблем личности или группы). В основе подхода лежат представления о практике как основном виде социальной деятельности, универсальном, специфичном и уникальном содержании социальной деятельности, механизмах преобразования одного вида деятельности в другой. Под психологической практикой понимается практика, в которой цели практики и используемые средства являются психологическими. Исходным моментом формирования психопрактики выступают ее предпосылки, которые разделяются, с одной стороны, на личностные и социальные, с

другой — на мотивационные, ценностные, концептуальные, реляционные, методологические, практические, орудийные и феноменальные. В структуре практики важнейшими элементами являются психопрактические основания, аспекты и динамика.

Основания психопрактики — это ее существенное содержание, различаемое по субъектным сферам. Оно формируется либо из внешних предпосылок практики, либо из собственных источников, и, как и предпосылки, разделяется на личностные и социальные, а также — на мотивационные, ценностные, концептуальные, реляционные, методологические, практические, орудийные и феноменальные основания. Личностные основания психопрактики обусловлены особенностями личности ее создателя или ведущего, социальные — спецификой общества, в котором эта практика складывается или осуществляется. Мотивационные основания определяются потребностями личности или группы, к которым обращена практика, на их основе формируются цели и задачи практики, которые, в свою очередь, определяют ее аспектное и динамическое содержание. Ценностные основания обуславливают основные нравственные ориентиры практики, концептуальные — совокупность представлений о психической реальности, на которые опирается практика, реляционные связаны со специфическим этой практики отношением к выделяемым феноменам в психической реальности, методологические характеризуют используемый метод и его структуру, практические представляют собой совокупность необходимых навыков и умений для осуществления практики, орудийные — используемые средства воздействия, феноменальные есть данность психической реальности, как она открывается в психопрактическом процессе.

Психопрактические аспекты заданы с уровня мотивационных оснований. Психопрактический аспект — это содержание практики, образуемое по критерию вида совершаемого действия, которое, в свою очередь, обусловлено решаемыми задачами практики. Различаются аспекты: деятельностнообразующие и дополнительные. Первые формируют основные виды психопрактик при генерализации соответствующего аспекта: психотерапию, консультирование, профилактику, саморегуляцию, тренинг, личностный рост и др., вторые — подвиды практик. Все психопрактические аспекты наличествуют во всех психопрактиках в явной или латентной форме, проявляясь в той или иной степени в различных процессах одной и той же практики. К деятельностнообразующим психопрактическим аспектам относятся: терапевтический, консультационный, тренинговый, профилактический, регуляционный, развивающий, диагностический, обучающий и др. К дополнительным — управляющий, контекстуальный, интеграционный, компенсационный, жизнеобучающий, игровой, просоциальный, трансцендентный, экзистенциальный, исследовательский, концептуализирующий и др. Генерализация психопрактического аспекта является механизмом образования вида психопрактики и перехода от одной практики к другой.

Психопрактическая динамика включает в себя системную, групповую и личностную динамику, она может быть прослежена в отдельных процессах или в их последовательной серии. Системная динамика представляет собой взаимное соотношение психопрактических аспектов в ходе психопрактического процесса, их развитие, акцентуацию одних из них, специфический рисунок проявления, взаимодействие и т. п. Для разных психопрактик характерна своя системная динамика в зависимости от основного вида практики, концептуальных оснований и др. факторов. Групповая динамика представляет собой особенности группового поведения и взаимоотношений, которые характеризуют группу в психопрактическом процессе или ряде процессов. Одним из проявлений этой динамики является отчужденность членов группы на начальных этапах практики и близость на средних и завершающих, наличие высокого уровня актуальной проблемности в начале и снижение или снятие проблемности в конце. Хотя в отдельных случаях надо говорить о негативной групповой и личностной динамике. Свою сложную картину имеет и личностная динамика, чаще — положительную.

Предложенный подход позволяет производить многочисленные классификации психопрактик, а также их сравнительный анализ, который в том числе дает важные данные для развития практик. Основная классификация психопрактик осуществляется по видам на основе деятельностнообразующего аспектного содержания практики. Подвиды практик по аспектному содержанию формируются за счет дополнительных аспектов, напр.: сказкотерапия (контекстуальный аспект), игровая психотерапия (игровой), компенсационная, интегративная, жизнеобучающая, экзистенциальная и т. п. Контекстуальные основания дают множество классификаций, исходя из теоретических представлений, лежащих в основе практики, скажем, по направлениям в психологии: психоаналитические, бихевиоральные, гуманистические, когнитивные, трансперсональные и т. п. психопрактики, которые далее подразделяются по школам и др. ветвям. Существуют деления по уровням воздействия, используемым методам, ценностным основаниям, используемым средствам, необходимым умениям и пр.

Пространство соотношения видов психопрактик и типов психопрактических проблем является многомерным, хотя в первом приближении (т. е. в самом общем виде) эти корреляции можно проследить и в линейных координатах. В этом случае за точку отсчета (точнее, исходный интервал) берется условная норма функционирования (психики, личности или группы), которая поддерживается механизмами саморегуляции. Влево от этой зоны нормального функционирования расположены интервалы нарастания дисфункциональности в процессе деградации, вправо — в процессе развития. Первой выделенной зоной от нормы в левую сторону будет зона нормального функционирования, в пределах которой показано использование психопрофилактики, далее консультирования, еще далее — психотерапия, в предельных зонах дисфункциональности происходит неизбежная деградация системы. Вправо, т. е. в зонах развития должны использоваться тренинги и практики развития (например, личностного роста), хотя в отдельных специфических случаях консультирование, профилактика и психотерапия.

Данный подход позволяет решать ряд теоретико-методологических проблем практической психологии: унификацию терминологии, проследивать психопрактический системогенез, выделять базовую структуру психопрактики, понимать механизм образования вида практики, производить классификации практик, соотносить психопрактические проблемы и практики и т. п.

Философия и психология многомерности

В.Е. Клочко (Томск)

Тема, определяемая названием доклада, при всей ее внешней простоте, заключает в себе сгусток таких методологических проблем, решение которых, на мой взгляд, определяют сущность современного этапа развития психологической мысли. Речь ведь идет о процессах, которые в психологии уже давно о себе заявили, но продолжают оставаться при этом столь слабо отрефлексированными, что выход науки к новым логическим устоям, назовем ли мы его «парадигмальным сдвигом» или «освоением идеалов постнеклассической рациональности», до сих пор достаточно успешно затеняется реальной научной практикой, во многом еще основанной на логике бинаризма, своеобразной предтечей многомерной логики.

Если попытаться кратко охарактеризовать состояние современной психологии, то кажется, что это про нашу науку написал Ю.М. Лотман: «процесс, свидетелями которого мы являемся, можно описать как переклочение с бинарной системы на тернарную. Однако нельзя не отметить своеобразие момента: сам переход мыслится в традиционных понятиях бинаризма» (Лотман, 2000, с.146). То, что происходит в нашей науке сегодня, можно оценить как «трудное прощание» с привычным постижением психического в рамках дуальных конструкций и бинарных моделей.

Это действительно трудное прощание, потому что попыткам преодоления дихотомии, когда она диагностируется в качестве того, что мешает прогрессивному движению науки, независимо от того, где она обнаруживается (внешнее — внутреннее, субъективное — объективное, психическое — физическое, аффект — интеллект, сознание — бессознательное и т. д.) мешает «жестко-детерминистский» стиль мышления (В.В. Налимов), которым эта дихотомия преодолевается. Ведь этот стиль сам родился в недрах бинарной логики, вырос на противопоставлении полярных точек и существует на противопоставлении, каковое и составляет прерогативу этого стиля мышления. Даже когда этот стиль мимикрирует во внешне диалектическую форму «и то, и другое», за ним все равно может стоять формула «либо то, либо другое», в окончании своем скрывающая главное — «третьего не дано».

Поэтому, чаще всего бессознательно блокируется всякая попытка ввести «третье», например, поставить между субъективной и объективной «реальностями» несводимое к бинарным оппозициям «жизненное пространство» (К. Левин) или «смысловое поле», «переходную (между Духом и Материей) форму» (Л.С. Выготский), или «транссубъективное» (Д.Н. Узнадзе), или прямо «многомерный мир» (А.Н. Леонтьев), не говоря уже о «психологических свойствах внешнего» (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев), в которых, помимо всего прочего, видится еще и угроза «спиритуализации материи». Представители бинарной логики требуют пояснений: «где конкретно сидит наблюдатель»? Возможные ответы, даже самые корректные, вряд ли многих из них устроят — естественно, они хотят получить ответ, но такой, который вписался бы в их логику, который не изменил бы их позицию, не потребовал бы обращения к мышлению, опирающемуся на другую логику.

Интересно, конечно, наблюдать, когда в таком жестко-детерминистском стиле обсуждается ни что-нибудь, а проблема свободы (в ее бинарной связке «свобода — детерминизм»). Вариации на тему «или свобода, или детерминизм» чаще всего выглядят как контroversия, которая не выводит ни к чему, кроме отрицания права существования одной из категорий. А рассуждения по типу «и то, и другое» приводит к глубокомысленным сентенциям, типа «свобода детерминирована тем, что она ничем не детерминирована».

По мнению некоторых философов, переход к многомерности «предполагает революцию в категориальном каркасе научного и философского знаний, поиск иных их логико-методологических оснований» (Дрюк, 2002, с.30). Переключение с бинарной системы на многомерную представляет собой процесс выхода к новому способу мирозидения, но невозможно одномоментное переключение исследователя (или отдельной научной школы, или науки как таковой) на рельсы нового мышления. Требуется переходной период, пребывая в котором наука сможет наработать категории, адекватные новой логике, которые пока отсутствуют, либо находятся в стадии становления. За отсутствием устоявшихся научных понятий, психологи вынуждены прибегать к метафорам, подтверждая тем самым правоту Т. Куна, утверждавшего, что в переходной (к новой парадигме) период «наука начинает говорить на языке метафор».

Самое трудное, на мой взгляд, как раз и заключается в том, что вход в логику многомерности предполагает выход за пределы устоявшегося понимания психики (сознания) в качестве пусть и неведомо где локализованных, но при этом системно, структурно и функционально оформленных феноменов («сфер»), постоянно функционирующих, непрерывно что-то делающих (психическая деятельность, деятельность сознания): с человеком, вместо человека, вместе с человеком. Этот ряд имеет тенденцию продолжаться по мере приписывания психике и сознанию новых функций.

Сегодня уже отчетливо ощущается некий предел, когда все большее число психологов начинают понимать, что функции психики и сознания не могут быть обнаружены в процессе изучения их самих, т. е. без выхода в ту систему, по отношению к которо-

му они эту функцию выполняют. И здесь не помогут никакие методологические ухищрения, в виде определения психики как целостной системы (пусть даже открытой, саморегулирующейся, самоорганизующейся и т. д.), а сознания — как самодействующего органа, имеющего собственную логику, на основе которой оно и принимает решение о том, что достойно осознания, а что нет. Впервые «целостный человек», т. е. взятый в единстве со всей многомерностью его бытия в создаваемом им самим многомерном пространстве жизни, оказывается затребуемым психологией, хотя призыв «вернуть целостного человека в психологию» был озвучен сравнительно давно (Леонтьев А.Н., 1975). Понятие сознания становится релевантным не частным подсистемам (деятельность, поведение, личность, субъект и т. д.), а человеку, осуществляющему свою жизнь. Нам придется признать правоту Л.С. Выготского: это «...жизнь определяет жизнь через сознание» (цит. по: Завершнева, 1998, с. 129). А мы пока упорно хотим определить сознание вне жизненного контекста, удивляясь тому, что оно никак не открывается нам ни в своих функциях, ни в своей природе.

Проблема сознания в логике бинарных оппозиций не решается: для постановки проблем такого уровня время только наступает. Справедливость этого заключения подтверждает растущая востребованность таких категорий как значение, смысл, ценность. Если категории, которые, будучи родом из «многомерного будущего», используются в «бинарном настоящем», то это может означать наметившийся переход системы в многомерную логику. Смысл — это полномочный представитель будущего в настоящем, многомерного в бинарном. «Драма» категории «смысл» заключается в том, что бинарная конструкция не может быть устойчивой без привлечения этого понятия, ибо оно необходимо для объяснения нестыковок, порожденных несовершенством используемого мышления, но при этом смысл категории «смысл» не раскрывается, поскольку он и не может быть раскрыт в системе чуждых для него («смысла») категорий. А дальше, как точно заметил В.В.Налимов, «если смыслы не осмысливать, то они начинают меркнуть» (Налимов, 1993).

Иными словами, упомянутая «драма» категории «смысл» в том, что она еще «меркнет» в переходе, оставаясь при этом предвестником революционного обновления концептуального аппарата науки. Если такая революция состоится, а она состоится, когда окрепнут ряды разрозненных исследователей, осознанно осваивающих новое парадигмальное пространство, то тогда станет понятной справедливость прогноза Д.А. Леонтьева относительно того, что понятие смысла действительно «может претендовать на новый, более высокий методологический статус, на роль центрального понятия в новой, неклассической или постмодернистской психологии, (Леонтьев Д.А., 2003).

Транспективный анализ (Клочко, 2005), как способ познания закономерностей и тенденций становления открытых «человекоразмерных» систем, к коим можно отнести и науку, показывает, что психология уже давно и крайне непросто, а порой просто драматично осваивает идею многомерности. Многомерный мир человека является тем опосредующим звеном, которое окончательно разрушает постулат непосредственности, перекрывающий саму возможность понимания механизмов избирательности познавательного взаимодействия человека с объективной реальностью. Формулируя предельно остро можно сказать, что у человека нет прямого выхода в мир «чистой объективности», но как раз благодаря этому человек не превращается в «познавательную машину», которая познает все подряд. Здесь парадоксальным образом отношение к отражаемому (познаваемому) оказывается изначально включенным в акт отражения, причем в определенном плане отношение опережает отражение, иницируя и направляя его.

С факта открытия эмоционального предвосхищения в регуляции мыслительной деятельности, которое привело к экспериментальному обнаружению ценностно-смысловых измерений ситуации деятельности, началось мое личное вхождение в многомерную логику. Исследования проводились в научной школе О.К. Тихомирова, извест-

тного теперь как создателя смысловой теории мышления. От этих исследований (середина 1970-х гг.) берет начало теория психологических систем (ТПС), которая стала активно оформляться последние 25 лет. За это время удалось установить связь между усложнением многомерного пространства жизни человека в ходе онтогенеза и становлением адекватных этим изменениям форм сознания – предметного, смыслового, ценностного. В процессе исследования аутокоммуникации удалось приблизиться к решению проблемы осмысленности сознания, которую Л.С. Выготский считал «труднейшей из всех, перед которыми когда-либо стояли психологи-исследователи» (Выготский, 1982). Докторскими диссертациями О.М. Краснорядцевой (1997), Э.В. Галажинского (2002), А.К. Белоусовой (2003), Е.В. Некрасовой (2005), Т.Г. Бохан (2008), О.В. Лукьянова (2009) открыты новые линии развития многомерной логики, выводящие к изучению человека как особой пространственно-временной организации, открытой в мир саморазвивающейся системе, с присущими ей темпоральными проявлениями, системной детерминацией инициативных (инновационных) форм жизнеосуществления.

Неопределенность как принцип бытия и познания

Т.В. Корнилова (Москва)

Развитие новых подходов в методологии психологии иногда отражает, а иногда и опережает становление таковых в философии науки. Важным аспектом перехода к неклассической картине мира стало рассмотрение изменений в понимании принципа причинности, а именно пересмотр проблемы построения знаний о мире при включении сознания в единый континуум с бытием и в процесс познания – человека. При обсуждении стадии постнеклассической науки и возможности трактовать соответствующим образом вектор развития современной психологии встает вопрос об открытости (или напротив, закрытом поле) методологических принципов психологии. Одним из ведущих, на наш взгляд, сегодня становится принцип неопределенности, трактовка которого развивается в философии науки в связи с переходом к изучению сложных самоорганизующихся систем, но который имеет в психологии собственные конкретно-научные источники, связанные с пониманием психологической причинности и свободы человека при решениях и действиях в сложном изменяющемся (неопределенном) мире.

Принцип неопределенности начинает выступать в качестве конкурирующего с принципом причинности. К построениям «вершинного» понимания сознания он оказывается ближе, чем к принципу деятельностного опосредствования, что требует переосмысления самой системы принципов.

Обращение к категории неопределенности оказывается связанным с проблемой *методологических заимствований*, рассмотренных в отношении принципов *дополнительности* и *неопределенности*, сформулированных в первой трети XX века и изменивших физическую картину мира вследствие раскрытия закономерностей микромира при формулировании квантовой теории. На рубеже XX–XXI вв. в философии науки было обосновано новое понимание принципа *индетерминизма*, положившего «конец определенности» на основе «объективистской интерпретации вероятности» и распространении закона возрастающей энтропии (второго закона термодинамики) на эволюционное описание саморазвивающихся систем в работах Нобелевского лауреата И.Р. Пригожина. Можно спорить о том, где именно зародился принцип неопределенности, который в науке XXI века стал не менее значимым, чем принцип детерминизма. Задолго до работ Пригожина он иным образом обсуждался в работах М.К. Мамардашвили (его «лямбда» понимания). Можно обсуждать различия в его трактовках в естественно-научном познании и в психологии. Но нельзя не замечать, что понятие неопределенности становится сегодня также включенным в принципы, раскрывающие специфику организации психологических теорий и исследований. В методологии психологии принцип неопределенности был поло-

жен в основу нового понимания *объективности* психологического знания, предполагающего отказ от классического представления о Наблюдателе как не искажающем продуцируемое знание (Зинченко, Мамардашвили, 1977).

Психологами в исследованиях мышления и риска было введено различие объективной и субъективной неопределенности (Тихомиров, 1969; Канеман и др., 2005), неопределенности как связанной с ситуационной и личностной регуляцией принятия решений (Козелецкий, 1979; Корнилова, 2003), толерантности-интолерантности к неопределенности как важнейшей психологической характеристике бытия человека в современном мире (Корнилова, 2009). Это истоки формулирования принципа неопределенности в самих психологических исследованиях. К ним следует отнести также работы, в которых на первый план выдвинуты проблемы саморегуляции человека (Моросанова, 1997; Субъект и личность, 2007), существенно углубляющие представления об активности субъекта. Важным стало обсуждение и обоснование возможности построения самих психологических теорий на основании новых принципов, в первую очередь принципа открытости иерархий психологической регуляции (Корнилова, 2005).

Неопределенность — не мера хаоса, как и принцип дополнительности — это никак не принцип дополнительности теорий. Если учитывать это, следует признать, что психологи часто подкрепляют свои воззрения собственной же мифологией, а отнюдь не декларируемой опорой на новейшие достижения в построении картины мира, конструируемой современным естествознанием (это впервые обсудила Е. Завершнева (2001)). *Открытость* мира человека — то радикальное отличие, которое не позволяет проводить прямые аналогии в возникновении неклассических ситуаций в рамках физики и психологии. Человек в неопределенном мире не может быть понят также в рамках психологических объяснений, построенных в ориентировке на любые схемы «регулятивных контуров», даже вносящих поправки в принцип детерминации.

В психологии принятия решений нами было сформулировано представление о принципиальной открытости динамических регулятивных систем выбора, противопоставляемых моделям замкнутого регулятивного кольца. То, что неопределенность — не новость для психологии, было в методологическом контексте обосновано также В.П. Зинченко (2007). После юбилейной конференции, посвященной 120-летию С.Л. Рубинштейна, можно видеть новые повороты в раскрытии принципа неопределенности — как принципа бытия субъекта в мире. Название конференции, проведенной в 2008 году и посвященной памяти О.К. Тихомирова — «Психологическая теория мышления: Смысл в познании», — указывает на другую составляющую принципа неопределенности: его включенность в психологическое понимание познания как личностно доопределяемого на верхнем уровне — смыслового обусловливания системы личностных ценностей, целей и средств.

Ориентация на критерии *открытости* и *сетевого* принципа как в понимании организации психологических знаний (в рамках отдельной или метатеории, а также в рамках всей психологии), так и в моделях психологической регуляции, отказ от противопоставления принципов организации естественно-научного и гуманитарного знания и ряд других намеченных в философии науки перспектив могли бы выступить основаниями оценочного отношения к реализуемому, а не просто декларируемому принципам построения психологических теорий. Роль ценностей в психологии сегодня также переосмыслена: они уже не выступают чем-то внешним по отношению к структурам психологических теорий (Юревич, 2008).

Отказ от идеологического монизма выступил определенной ценностью на этапе развития психологии в рамках постсоветского пространства. И обращение к другим теориям, обоснованным не на методологической платформе марксизма, закономерно изменило пространство теоретических объяснений в отечественной психологии. Это, однако, не означало отказа от тех теорий верхнего уровня, которые выполняли свою ведущую роль для построений теорий среднего уровня (с возможностями их

эмпирической верификации и фальсификации). Имена Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, А.Р. Лурии, С.Л. Рубинштейна остались ведущими в методологических основаниях построения объяснений, учитывающих проблемы человеческой активности — как деятельности личности, как момента движения в едином континууме бытия-сознания — на пути становления опосредствования, функциональной организации мозговой активности и «функциональных органов» как материальной основы психики. В современных подходах — культурно-деятельностном, субъектном и др. — по-прежнему на общих методологических основаниях объединяются и развиваются разные психологические теории. В ряде областей наблюдается не столько смена парадигм, сколько поиск оснований, которые могли бы объединить разные методологические установки — например, когнитивизма и экзистенциализма в психологии понимания (Знаков, 2005), номотетического подхода и нарративного (Брунер, 2003) и т. д.

Таким образом, нельзя соглашаться с авторами, рассматривающими философию постпозитивизма как причину включения в методологические поиски психологии проблему множественности предмета психологии, реконструируемого в ней разными методами и на основании разных теоретических подходов. В современной отечественной психологии состоялась, т. е. обоснованы и методологически, и исследовательскими программами, разные пути развития психологии в ее следовании *классическим* и *неклассическим* идеалам рациональности, деятельностным концепциям (а таковая не одна в философии и психологии) и иным в своей методологии принципам опосредствованного психологического познания. Таким образом, отнюдь не «молодость» или «безграмотность» психологов (эти «аргументы» отказа от монизма — в пользу плюрализма — в построении психологического объяснения использовала автор одной из дискуссионных статей) могут служить объяснением отставания идеи *множественности* подходов в психологии, а именно историко-психологический и методологический анализ современного состояния теоретического мира психологии (Корнилова, Смирнов, 2006; Марцинковская, 2004).

Кроме того, и в практике психологических исследований и психологической помощи происходило переосмысление возможностей опоры на классическую картину мира, в которой действует принцип причинности, а психологическое знание стремится соответствовать канонам классической науки. При обсуждении работы психолога-практика в рамках гуманитарной парадигмы рассматривается действенность не научных теорий, а *мифологем*, которые прекрасно помогают в психотехнической работе (хороший пример тому практика психоанализа).

Множественность теорий и множественность принципов в построении психологического объяснения, т. е. гносеологический контекст принципа неопределенности — то, что можно противопоставлять сегодня идеям «монизма» и редукционизма в психологии. Обращение к категории неопределенности выступает в роли мостика, проложенного между проблематикой картины мира на стадии постнеклассической науки и основными проблемами методологии психологии — онтологической и феноменологической данности психического, субъективного и объективного в психологическом познании, объективности неопределенности и субъективности детерминизма, соотношения категорий деятельности и творчества, соотношения чувства и разума в преодолении человеком неопределенности.

Ценностно-перформативное измерение теорий личности

А.Н. Кричевец (Москва)

Во второй половине XX века усилиями философов, исследовавших реальную науку, сформировалось убеждение, что наука не является беспристрастным предприятием по добыванию знаний. Мирозрение и ценностные установки исследователей

серьезным образом влияют на добываемые ими научные знания. Психология, разумеется, не является исключением, хотя в силу «недоразвитости» ее с точки зрения естественных наук она не оказалась в зоне внимания упомянутых философов: их тезисы гораздо интереснее иллюстрировались примерами из математики и физики, самосознание которых резко контрастировало с тем, какими они предстали в свете новых философских исследований.

Однако проблема представляет, на мой взгляд, значительный интерес для психологии, которая серьезно отличается от естественных наук в том, насколько глубокой оказывается связь и что именно связывается в установках исследователя и в выделяемом его наукой предмете. В докладе я показываю, что «осевые» ценности — обычно неотрафлексированные представления психолога об истинном и должном — часто проецируются *в предмет* исследования самым *непосредственным* образом и что эта проекция является совершенно *необходимой* для важных разделов психологии. Более того, на уровне теорий личности обоснование теорий превращается в аргументацию, обеспечивающую трансляцию не знаний, а самих ценностей.

Необходимые истины и кросс-культурные исследования. Обучение арифметике проходит в начальной школе, хотя стихийно счетом и арифметическими операциями дети овладевают до и вне школы, поскольку сама среда способствует развитию этих умений и знаний. Культурно-историческая психологическая традиция, к которой принадлежат основные отечественные психологические школы, не может предложить полноценной культурной альтернативы — культуры, в которой была бы развита какая-либо альтернативная арифметика. Это значит, что культура развивает лишь заранее заданные возможности счета, реализует некоторую родовую необходимость развития. Поэтому мы и видим в теории Пиаже, что развитие счетных умений и арифметических знаний описывается как прохождение ребенком последовательных стадий, а критика его теории касается, в основном, периодизации стадий и возможности ускорения развития при определенных педагогических усилиях.

Является ли человеческим долгом стремиться стать лучше? Когда вопрос поставлен в столь категорически общем виде, предвижу, мало кто из психологов рискнет на него ответить категорически утвердительно. Однако по отношению к конкретной задаче усвоения арифметики ребенком младшего школьного возраста наша *практическая жизнь* говорит устами каждого учителя и родителя: да, это такое «хорошо», которого ребенок должен достичь.

Извинить некоторую «арифметическую бестолковость» можно сославшись на социальную ситуацию человека. М. Коул приводит пример из своего опыта организации образования европейского типа в Африке: учителя в либерийских школах «жаловались, что когда они, показав пример вроде $2+6=?$ в классе на уроке, затем давали пример $3+5=?$ при контроле, ученики протестовали, утверждая, что такая проверка несправедлива, поскольку содержит материал, не рассмотренный на уроке». Заметим, что отказ учеников от задачи $3+5=?$ только лишь оправдывается Коулом, но сама системность арифметики под вопрос не ставится. Не ставится под вопрос также и ценность приобретаемого навыка, поскольку даже оправдание ссылается на практические, «рыночные» арифметические умения африканцев.

Сказанное иллюстрирует следующий тезис: наука о человеке, начиная с какого-то уровня, не может *быть ценностно нейтральной*. Однако она может *стремиться нейтрализовать те или иные ценности*. При этом само это стремление также оказывается подчиненным тем или иным ценностным установкам. Рассмотрим подробнее ценностную структуру кросс-культурного исследования М. Коула.

Во-первых, как и под любой честной научной деятельностью, мы обнаруживаем здесь стремление, которое точнее всего было бы назвать стремлением к истине, но для наших целей достаточно и более «скромного» названия — назовем его стремлением к

наращиванию знаний. В любом случае, стремление нейтрализовать ценности подчинено этому более общему стремлению. Если «стремление к истине» будет реализоваться в стремлении нейтрализовать стремление к истине, мы получим противоречие. Это противоречие, конечно, не логическое, здесь сталкивается содержание высказывания (стремление к истине не имеет ценности) с интенцией говорящего (открываю вам истину). К.-О. Апель назвал подобные противоречия перформативными. Стремление к наращиванию знаний путем нейтрализации ценностей оказывается в похожем отношении к своему ценностному основанию.

Во-вторых, за исследованием Коула просматриваются и более конкретные установки, которые серьезным образом влияют на получаемые результаты. Коул показывает, что трудности школьного обучения юных либерийцев вызваны не их низким интеллектуальным уровнем (хотя тесты интеллекта явно это показывают), а неадекватностью подхода к их образованию. Но смысловая рамка кросс-культурного исследования Коула формируется не только этим, но и желанием доказать, что нет выдерживающих критику оснований для суждения об интеллектуальном превосходстве европейцев и североамериканцев над коренными африканцами. Симптоматично, что свою книгу М. Коул читает с исторической справки, приводя «научные» данные XVIII–XIX веков о промежуточном положении африканской расы между *Homo sapiens* и приматами. Его работу можно считать некоторой научной компенсацией со стороны европейской культуры за нанесенные в прошлом обиды.

Ценностная структура исследования такова: на базе одних европейских ценностных установок поставить под сомнение другие европейские ценностные установки. При этом предполагается, что тема разговора – интеллект – не есть бессмысленная конструкция европейского ума. Возможно, в каких-то иных культурах интеллект будет оцениваться низко или даже отрицательно. Значит ли это, что М. Коул в интересах построения ценностно нейтральной психологии должен каким-то образом нейтрализовать эту свою европоцентрически высокую оценку интеллекта? Я не буду пытаться решить, в каком виде это вообще можно было бы проделать. Мое мнение – этого делать не следует.

Еще раз вернемся к проекциям ценностей в предмет исследования. Проследивая развитие рациональной аргументации в разговорах детей, психолог не ставит под сомнение, что это развитие естественно для человеческих существ (Ж. Пиаже). Естественность так же, как и при развитии навыков счета, означает безальтернативность по *качеству* приобретаемого. Альтернативой может быть только неудача развития при недостаточной стимуляции или врожденных дефектах. Повторю: естественным положением психолога является не ценностно нейтральное, но положение, имплицитно заданное его фактической позицией как участника научной коммуникации и человека вообще. Нереально и не имеет смысла изгонять из предмета исследования подобные проекции, хотя все эти истины и ценности в принципе могут быть поставлены под сомнение, как даже и ценность научной деятельности. Надо только не упускать из виду перформативные противоречия, которые в этом случае возникают, и не надеяться освободиться от всех ценностей разом.

Гипотетические ценности. Если бы с истинами и ценностями теорий личности дело обстояло столь же ясно, как и с арифметикой, то столь же естественными и даже незаметными казались бы нам и их проекции в предмет их исследований. В приводимых ниже примерах видно, что авторы понимают, что ситуация не так проста.

А. Маслоу предложил изучать не средних людей, а лучших из них. Он подчеркивал, что выборы, которые делают эти самоактуализирующиеся, как он их назвал, люди, могут изучаться как естественная система ценностей, ничего общего не имеющая с предубеждениями исследователя. Он пишет: «Вместо того чтобы спрашивать, каким должны быть человеческие ценности, надо спрашивать, каковы ценности лучших человеческих существ». Выделить этих лучших он предлагает путем опроса экспертов. Нет нужды прово-

дить эмпирическое исследование, чтобы убедиться, что ценностные предпочтения эксперта и выбор им «лучших людей» демонстрируют значительную корреляцию.

Следующий пример — работы Л. Колберга о развитии моральных суждений. Концепция Колберга развивает кантовский универсалистский подход и опирается на теорию когнитивного развития Пиаже. Стадии развития моральных суждений описываются в ней в терминах децентрации. Обоснование последовательности стадий как порядка прогрессирующего развития использует ту же рациональную аргументацию, которая обосновывает соответствующую теорию морали и используется в процессе воспитания морального сознания в соответствующих педагогических процедурах. В этом случае мы имеем дело уже не только с проекцией моральной позиции исследователя, но и со слиянием аргументации в пользу теории с аргументацией в пользу ценностей.

Последний наш пример — работы направления, которое называет себя позитивной психологией. Само построение этих работ говорит о желании авторов повлиять на самоотношение читателя. Читателю объясняют, что оптимисты лучше справляются с трудностями, более продуктивно решают задачи и даже дольше живут. Ссылки на корреляционные зависимости не могут обосновывать возможность повлиять на собственную продолжительность жизни путем принятия более оптимистической точки зрения (выученным оптимизмом назвал это приобретение автор термина «выученная беспомощность» М. Селигман). Однако в пользу такого принятия приводятся экспериментальные данные — в более простых ситуациях, где переменная «отношение к ситуации» контролируется, а решаются не слишком сложные задачи. Книги снабжаются опросниками, которые позволяют читателю оценить уровень *своего* оптимизма. Назначение опросников — преобразовать читателя, не добавляя знания, а изменяя его ценности. В теории речевых актов предложения, призванные не описывать, а изменять ситуацию, названы перформативами. Современные теории личности достаточно четко проявляют свое перформативное измерение. С этим не следует бороться.

Практика как методологическая проблема культурно-исторической психологии

В.Т. Кудрявцев (Москва)

На волне социальных изменений конца XX столетия понятие практики в качестве собственно философского, теоретического понятия было выброшено из гуманитарных дисциплин как якобы идеологический конструкт марксизм. Парадокс: наряду с этим не только не утих, но возрос и обострился интерес к обсуждению проблематики социальных практик, принципов, критериев и технологий профессионального практикования в различных сферах жизни — например, психологического практикования. Все это является «модным» и востребованным. Однако очень часто под «практикой» негласно понимается лишь «сфера услуг», их набор.

В отличие от этого Л.С. Выготский рассматривал практику как то, что впервые по-настоящему заставляет науку (психологию) обратиться к своим философско-методологическим основаниям, проблематизировать и переосмыслить их сложившуюся систему, совершить попытку теоретического самоопределения заново. Выготский писал, что в традиционной психологии практика являлся своего рода «колонией» теории, областью ее приложений, положение в которой никак не влияло на творящееся в академических кабинетах. «Камень, который презрели строители» был поставлен во главу угла помимо сознания и воли психологов — самим течением истории, когда в 20-х гг. прошлого века психология, как отмечает Выготский (1982, с. 387), столкнулась с «высокоорганизованной практикой — промышленной, воспитательной, политической военной». В это перечисление было бы справедливо добавить клиническую практику..

Но перенесемся из времен Выготского в дни наши. Практическая, прикладная психология ныне процветает. Процветает в качестве... уже упомянутой «сферы услуг». А академическая психология, за редкими исключениями, существует и развивается параллельно ей. Этот способ разделения труда, когда яйца очень придирчиво раскладывают по разным корзинам (Выготский назвал его «двойной бухгалтерией»), влечет за собой критическую редукцию личного мира психолога (а не только психологии как формы знания и практики!). Камень, презренный строителями, подобно бильярдному шару подкатился к лузе еще в 1920-х, но так туда и не закатился.

Если в эпоху Выготского психология *столкнулась* с «высокоорганизованной практикой» как чем-то данным, то сегодня в лице культурно-исторического подхода она способна включиться в процесс ее конструирования в сотрудничестве с другими дисциплинами. Не говоря уже о том, что сама психология *de facto* становится формой социальной практики, способной интегрировать на своей базе остальные ее формы. По мере того, как она превращается в *проектную дисциплину*. В принципе культурно-историческая и проектирующая психология — это синонимы (Е.Е. Кравцова). Как писал Ф.Т. Михайлов, главный «формирующий эксперимент» над человечеством поставили не психологи, а сама история, главным творением которой субъективный мир человек. Поэтому психология, притязаящая на включение в процесс его творения может и должна, уже по определению, культурно-исторической (=проектирующей).

Для Л.С. Выготского проблема практики — это проблема *теоретического самообоснования* культурно-исторической психологии. Парадоксальность данного тезиса видима — такое самообоснование выступает, в соответствии с установками Выготского, механизмом существования и развития психологического знания в целом. Теория охватывает всю конструкцию этого знания, а не только его «отдельно взятый», абстрактный фундамент. Не удивительно, что в современной психологии этот абстрактный фундамент критически оседает под все разрастающимся Монбланом эмпирических надстроек — в той зыбкой почве, где он был заложен. Если классическая наука возводила свою теорию в метафизических «эмпириях», то нынешняя — пытается *post factum* привязать ее к «жизни», за которую выдается наша наличная повседневность, вырванная из контекста исторической ретроспективы и перспективы. И даже не столько сама повседневность, которая много богаче и интереснее, сколько ее частичные проекции, фрагментарные образы, искусственные препараты, даже фантомы. В этой ситуации психолог видит свою задачу, скажем, не в содействии развитию ребенка, а в его подготовке к обучению в массовой школе, не в поддержке профессионального (значит, и личного) роста взрослого человека, а в выработке у него умения адаптироваться к сложившимся требованиям рынка профессий (который к тому же формируется по никому — даже специалистам — не понятным законам). Он априорно уверен в том, что тесты, случайно оказавшиеся в его руках, позволяют оценивать именно те, а не иные способности. Нередко это его особо и не заботит: главное, чтобы были получены и «разнесены по рубрикам» результаты тестирования. Поэтому психологу нужна не «теория развития», а «теория подготовки к школе». Не «теория профессионального (тем более — личного) роста, а «теория адаптации к рынку профессий». Не валидные, глубоко продуманные и осмысленные, в том числе — лично им самим, методики, а готовые — простые и удобные психологические «мензурки». И незаметно для себя психология уже давно изучает не сами по себе процессы, свойства и состояния (не говоря уже о реальности субъективного мира в целом), а их «маркеры». Она погружает себя в анализ «черт поведения», «личностных черт», «стратегий решения задач», т. е. абстракций, которые сама и выработала. Словом, если раньше абстракции «таяли в воздухе», так и не соприкоснувшись с жизнью вне стен академических кабинетов, то теперь они проваливаются в песок... тех же абстракций, замещающих собой «жизнь». Что лучше? Для теории Выготского такая постановка вопроса была бы не корректна. Теория Выготского оппозиционна и тому, и другому.

Ее фундамент не способен удержать ни «эфир» классицизма, ни песок и плавуну постмодерна. Тут нужна другая почва, выбор которой не менее ответственен, чем выбор строительного материала. Такой почвой для Л.С. Выготского стала культура человеческого — как исторически развивающееся целое. А не ее частные проекции в виде «социальной среды», «социальных норм и эталонов», «социальных взаимодействий» и т. д. И культурно-историческая теория Выготского — форма самосознания и самопознания культуры, ничуть не уступающая с точки зрения масштаба постижения философии, хотя и без философии абсолютно не возможная. Л.С. Выготским отчетливо задан вектор этого самопознания: от вершинных реализаций человеческого духа, воплощений его максимального подъема (с анализа одного из них — искусства Выготский и начинал как психолог) — к подлинным глубинам человеческой души во всем многообразии ее феноменов. От абстрактного — к конкретному. Этот путь до сих пор не пройден, мы пока — в самом его начале. В самом начале *теоретического* движения. Но теория для Выготского — это не кабинетные штудии, а общий способ проектирования конкретных преобразований в различных сферах социальной практики: образовательной, профессионально-трудовой, клинической... Там, где психолог сможет заронить зерна этих преобразований, там ему и закладывать свой теоретический фундамент. Конечно, в одиночку психологу столь масштабной задачи не решить. В этом ему помогут все — зримые и незримые — участники преобразований, их реальные субъекты.

Психологи-«выготчане» Д.Б. Эльконин и В.В. Давыдов явили миру новый тип школы — школы развивающего образования. Но сколь бы выдающимся ни был исходный проект, он не смог бы продвинуться ни на шаг без усилий со стороны не только исследователей-психологов, но и учителей, учеников, их родителей, перспективно мыслящих школьных управленцев и еще очень многих, от кого зависела судьба начинания. И дело не в «массовости» участия. А в том, что, вовлекшись в эксперимент, его участники открыли психологам и *самим себе* (быть может, впервые!) свои реальные возможности — действительные глубины своего внутреннего мира на пути преодоления вершин собственного развития, достижимость которых предположили авторы эксперимента. И предположили — не «наугад», а в силу того, что ориентировались на высокие мерки достижений человеческого духа, развития потенциала разума, которые всемирная культура выразила в понятиях диалектики.

Принимая во внимание социальный, к тому же исторически контекстный, пафос Л.С. Выготского, не следует думать, что «высокоорганизованная практика» это всегда — нечто массовидное. И, уж тем более, — нечто общественно «заорганизованное», подразумевающее насильственную «переплавку человека» и т. п. Примечательно, что В.В. Давыдов возражал против превращения развивающего образования в *массовую* практику, по крайней мере, — в виде сегмента сложившейся образовательной системы. Духовное отшельничество или скитальчество, творение великих произведений искусства или того общедоступного и, возможно, самого главного «произведения», которым для каждого из нас является наша семья, — все это тоже формы «Практики с большой буквы», формы культуротворчества. Уникальные смысловые послы сток А.С. Пушкина сплотили вокруг *одних и тех же* «общечеловеческих значений» людей разных эпох и культур, возрастов и социальных страт значительно теснее, чем весь свод общественных предписаний, инструкций, нормативов и кодексов, которые с таким трудом вырабатывались специально для этого. Более того, — в полном соответствии с логикой Выготского — в этих общезначимых конструктах люди вдруг обнаружили инструменты ориентации в своих интимных психологических проблемах, «орудия» их разрешения. Разве можно найти более яркие примеры культуротворчества?

Для Выготского, как и для Маркса, практика — это Практика *самоизменения* людей в меняющихся, а точнее — в активно и осмысленно изменяемых ими (их общностями) жизненных обстоятельствах. Причем — в соответствии с высшими, исторически не

преходящими критериями и мерами человечности, а не в согласии «с последними постановлениями партии и правительства» (второе Маркс назвал «некритическим позитивизмом»). Ничего существенно иного в понятии «практика» не содержится.

Опыт применения культурно-исторической методологии для изучения вопросов профессионального развития личности

С.А. Кузнецова (Магадан)

Продуктивное применение принципов теории деятельности к психологическим проблемам труда, профессиональной деятельности в нашей стране не подвергается сомнению. В настоящее время в отечественных исследованиях по тематике психологии труда преобладает вариант деятельностного подхода, связанный с работами А.Н. Леонтьева, С.Л. Рубинштейна, Б.Ф. Ломова, Е.А. Климова и др. На наш взгляд, другой вариант, основанный Л.С. Выготским, с акцентом на знаково-символическом опосредствовании высших форм психики, интериоризации социальных форм деятельности, орудийном способе овладения психикой для ее произвольной сознательной регуляции, позволяет существенно расширить возможности решения актуальных вопросов психологии труда.

Положительный опыт применения принципов культурно-исторической психологии к вопросам психологии труда имеется, хотя не широко известен. Однако появляются новые факты об исторических путях формирования отечественной индустриальной психотехники. Так, В.М. Мунипов (2007) приводит исторические свидетельства тесного профессионального сотрудничества Л.С. Выготского, И.Н. Шпильрейна и С.Г. Геллерштейна, причисляя Л.С. Выготского к основателям индустриальной психотехники в СССР. Дальнейший разгром психотехники, замалчивание работ Л.С. Выготского на протяжении десятилетий не позволили в полной мере открыто реализовывать потенциал этого союза. Показателен пример. Применение принципа знакового опосредствования (без его открытого обозначения) при искусственном формировании новой высшей психической функции (без использования понятия ВПФ) позволило С.Г. Геллерштейну с впечатляющим успехом сформировать у спортсменов чувство времени на короткие временные промежутки, и соответственно, повысить эффективность спортивных результатов (Геллерштейн, 1958). В работе О.Г. Носковой (2006) описаны работы и других авторов (Шпигель, 1936; Селецкая, 1936 и др.), в которых просматривается применение принципа знакового опосредствования в задачах профессионального обучения и повышения эффективности труда.

Л.С. Выготский (как и основатели психотехники) считали, что какая-либо функция может быть изучена только в развитии, иначе доступ к ее изучению закрыт (1982). Примером реализации такого положения является сформулированные И.Н. Шпильрейном пути изучения психики профессионала (в процессе формирования ВПФ в обучении, изучении «автоматизации» навыков, а также «естественной» и «искусственной дезавтоматизации») (цит. по: Носкова, 2006, с. 50). В настоящее время имеется возможность актуализировать общепсихологические идеи Л.С. Выготского с учетом современного состояния их разработки, для решения задач психологии труда, инженерной психологии. В частности, важным вопросом является приложение принципа развития не только к вопросам развития субъекта труда в контексте профессионального пути (напр., Зеер, 2006), но и к вопросам функционального развития субъекта труда.

Сложные психические функции, используемые в труде в качестве функциональных средств труда (в терминологии Е.А. Климова) могут быть рассмотрены как функциональные органы, психологические системы. Они могут иметь разные пути формирования: складываться стихийно путем проб и ошибок, формироваться по типу условного рефлекса, формироваться при помощи специально разработанных знаковых средств. Предполагаем, что следствием стихийно сложившихся неэффективных психологических си-

стем (ВПФ), используемых в качестве функциональных средств труда, является формирование синдрома эмоционального выгорания в социально-экономических профессиях (или других проявлениях профессионально обусловленного стресса). Так, в нашей работе (Кузнецова, 2009а) была описана взаимосвязь между недостаточным освоением инструментальной функции специального предметного языка при решении диагностических задач у психологов и социальных педагогов, работающих с семьей в трудной жизненной ситуации, и проявлениями эмоционального выгорания. В другой нашей работе была выявлена связь между недостаточным освоением важного функционального средства труда (коммуникативных качеств у врачей-педиатров и медсестер поликлиник) и степенью хронического утомления (Кузнецова, Малецкая, 2009). Логически вытекают из этих результатов выводы о содержании и способах профессионального обучения, переподготовки, направлениях супервизорской поддержки, что позволяет реализовать принципы «психотехнической методологии» в терминологии Ф.Е. Василюка.

Многообещающим, по нашему мнению, направлением в решении различных задач психологии труда, является применение понятия «психологическое орудие», предложенного Л.С. Выготским. Психологическое орудие – «искусственное образование; по своей природе социальное... приспособление; оно направлено на овладение процессами поведения – чужого или своего, так, как техника направлена на овладение процессами природы» (Выготский, 1982). Серьезной опорой для реализации потенциала этого понятия является типология психологических орудий разного уровня, разработанная В.П. Зинченко.

В ряде наших работ (Кузнецова, Долгова, Прейс, 2006; Кузнецова, 2009б) ставятся следующие вопросы. Чем характеризуется ситуация осознания профессионалами необходимости разработки новых психологических средств регуляции профессиональной деятельности? Каковы условия продуктивного освоения инновационных средств регуляции деятельности? Приводит ли применение нового средства к его орудийному использованию и повышению эффективности деятельности, или его применение встречает сопротивление профессионалов, воспринимаясь ими как излишняя бюрократизация? Эти вопросы мы решали, в частности, в процессе оказания научно-методической помощи организации, занимающейся комплексной помощью семье в трудной жизненной ситуации. Результатом нашей совместной работы со специалистами была разработка принципов, алгоритмов, схем и т. п. средств регуляции совместной деятельности (Кузнецова, Долгова, Прейс, 2006). Один из выводов этой работы: для регуляции сложной совместной деятельности, «командной работы», необходимы внешние общезначимые договорные средства. Однако, по нашим наблюдениям, плодотворному использованию этих средств в качестве психологических орудий мешают конкретность мышления, личностная ригидность, а также инертность психических процессов (явления, хорошо описанные в клинической психологии, однако встречающиеся и вне стен специальных учреждений).

Тот же комплекс вопросов мы решали в рамках исследования отношения преподавателей вуза к инновационным средствам регуляции деятельности (Кузнецова, 2009б). Основные выводы исследования: в случае централизованного внедрения инноваций «сверху» возможны следующие варианты отношения к новому средству: «орудийное» использование; формальное введение без реального использования, постепенное формирование мотивации орудийного использования по механизму «сдвига мотива на цель». Готовность к орудийному использованию новых культурных средств происходит в ситуации осознанного затруднения в осуществлении деятельности, наличии мотивации преодоления трудностей. Вне таких ситуаций применение предлагаемых средств рождает сопротивление, становится формальным и непродуктивным. В нашем исследовании более сознательную и позитивную позицию по отношению к новому средству заняли более опытные преподаватели.

Мы исходим из того, что разработка и освоение инновационного средства представляет собой особую деятельность, специальной организацией которой следует уделять больше внимания. Один из факторов отношения и характера использования — качество самого средства. Перед широким внедрением инновационных средств регуляции деятельности требуется углубленная экспертиза их «валидности», большей эффективности по сравнению со старыми средствами. Этот вид экспертной работы с предварительным анализом профессиональной деятельности и проведением экспериментальной проверки эффективности нового средства — одна из сфер приложения сил психологов труда в современных условиях.

Когнитивная методология психологической науки

В.А. Мазилев (Ярославль)

(Работа выполнена при поддержке РФФИ, грант 09-06-00412.)

В известном определении методология квалифицируется как система «принципов и способов организации и построения теоретической и практической деятельности, а также учение об этой системе» (Спиркин, Юдин, Ярошевский, 1989, с. 359). Это же определение воспроизводится в ряде современных психологических словарей применительно к методологии психологии. Ранее нами было показано, что методология психологии имеет конкретно-исторический характер, в тот или иной момент времени на первый план выходят различные аспекты методологии в соответствии с новыми задачами, которые решает психологическая наука. На наш взгляд, сейчас наиболее актуальна разработка теории методологии (учения «о системе принципов и способов организации и построения теоретической деятельности», согласно вышеприведенному определению).

Можно констатировать, что в настоящее время такой теории не существует. Более того, многими видными методологами высказывается мнение, что единой методологии быть не может, т. к. речь идет о сосуществовании различных методологических подходов, поэтому в лучшем случае возможно комплексное использование различных методологий, в худшем — они являются несопоставимыми.

В 1997 году нами была предложена структура методологии психологии, которая включала следующие составляющие: 1) когнитивная (познавательная) методология, описывающая принципы и стратегии исследования психического; 2) коммуникативная методология, обеспечивающая соотнесение различных психологических концепций и реальное взаимодействие различных направлений и школ в психологии; 3) методология психологической практики (практико-ориентированной психологии). Таким образом, в настоящей работе речь идет о разработке первой составляющей методологии — когнитивной методологии.

Подчеркнем, что в нашей работе не ставится задача разработки модели методологии, которая удовлетворила бы всех, — речь идет лишь о разработке целостной методологии, в рамках которой оказались бы объединенными частные методологические модели — предмета, метода, предтеории, факта, теории, объяснения. Как мы полагаем, такое объединение может оказаться чрезвычайно продуктивным и перспективным. Если ставить задачу разработки когнитивной методологии, то прежде всего необходимо найти основание, на котором будет базироваться эта концепция. Разработка отдельных вопросов методологии (даже таких воистину судьбоносных для психологии как проблема предмета, метода, объяснения и т. д.) взятых сами по себе, как показали наши предшествующие исследования, не позволяет принципиально изменить ситуацию в методологии. Это привело к выводу, что методологические проблемы должны решаться в комплексе, что ставит на повестку дня разработку целостной, интегративной методологии. Под когнитивной методологией понимается общая методология психологии как непротиворечивая концепция, трактующая проблемы предмета, метода, объяснения,

теории и т. д. в их взаимосвязи. Вне учета подобной взаимосвязи не может быть достигнуто существенное дальнейшее продвижение в разработке этих (и многих других) важнейших методологических вопросов современной психологии.

Очевидно, что интегративная методология психологии должна, как минимум, удовлетворять следующим требованиям: 1) должна быть достаточно широкой, т. е., как минимум, включать в себя основные названные компоненты методологии (предмет, метод, теория, объяснение и др.); 2) должна иметь достаточно универсальный характер в том смысле, что должна быть приложима к широкому кругу психологических концепций.

Принципиальный вопрос, который необходимо решить, приступая к построению концепции методологии, это вопрос о том, что необходимо взять за основу. Выше мы уже упоминали, что многим авторам такая задача представляется невыполнимой. По нашему мнению, она выполнима, если в качестве основы выступит схема психологического исследования. Подчеркнем, что данная схема является замкнутой, т. е. теория является основанием для постановки новой проблемы. На этой методологической основе нами была разработана схема соотношения теории и метода в психологии (см., напр., Мазилев, 2007). Как показала проверка, данная схема является структурным инвариантом, т. е. характерна для любого психологического исследования.

Таким образом, на настоящем этапе разработки когнитивной методологии предстоит объединить в рамках единой концепции частные методологические концепции, разработанные ранее: предмета психологии; метода психологии; предтеории в психологии; психологической теории; психологического факта; объяснения в психологии. Отметим, что данная модель позволяет разрешить многие противоречия, зафиксированные в психологической литературе. Она позволяет понять, как в психологическом исследовании сочетаются универсализм и вариативность. Многие позиции, которые на первый взгляд представляются несовместимыми, могут быть описаны и интерпретированы как различные варианты в рамках универсальной модели.

Психология в транзитивном обществе: теория и методология

Т.Д. Марцинковская (Москва)

Сложности, возникающие в процессе осознания методологических принципов, в настоящее время во многом определяются как логикой развития науки, так и состоянием общества, которое само не определило, какие задачи оно ставит сегодня перед психологией, чего ждет от нее. Поэтому представляется, что интересно было бы сопоставить разные позиции и разные научные представления с социальными представлениями современного общества и его ожиданиями от науки.

Прежде всего, встает вопрос о том, насколько созвучны тенденции к междисциплинарности и постмодернизму, ясно прослеживаемые в современной науке, тем трансформациям, которые происходят сегодня в мире. Даже поверхностный анализ дает возможность увидеть некоторые кардинальные изменения, наиболее характерные для сегодняшнего дня. Новой эпохе, в частности, свойственны такие черты как глобализация, серьезные межэтнические и межконфессиональные конфликты, представления о пассионарности и активности людей в конструировании окружающего мира, ярко выраженное состояние неопределенности в понимании целей и направления развития общества. Изменчивость мира и его образа в сознании людей разной ментальности, образования и социальной принадлежности меняет и само представление о межличностных и межгрупповых отношениях и аттрактивности партнеров, проблематизируя или, напротив, упрощая контакты с людьми другой культуры. Попробуем представить, как это может сказаться на развитии науки.

Проявления глобализации сказываются не только на экономике и политике, но затрагивают все стороны взаимодействия разных культур — от обмена технологиями и

совместных научных разработок до смешанных браков. Существенное влияние оказывают эти процессы и на восприятие людьми окружающего пространства, которое начинает восприниматься как свернутое, а сама Земля — как небольшая планета, расстояния между разными точками на которой совсем не так велики, как прежде казалось. Естественно, это не может не проявиться в представлениях об окружающем мире. Если в прежние века время и пространство казались людям бесконечными, сегодня люди понимают быстротечность и ограниченность жизни, и легкость перемещения в пространстве. Это придает другую ценность жизни, а также необходимость принятия факта существования других людей и других культур.

В то же время взаимодействие людей, имеющих разную ментальность, разные языки, разные ценности приводит к необходимости осознания и на бытовом, и на научном уровне относительности наших представлений об истине. Важным становится оценка одной и той же позиции с разных точек зрения, в разных подходах и разных науках. Таким образом, междисциплинарность, полипарадигмальность и постмодернизм, о которых заговорили методологи, не являются совершенно абстрактными понятиями, эти тенденции продиктованы не только научными изысканиями, но и самой жизнью.

Еще один пласт проблем, актуализирующих тенденции, развиваемые постнеклассической психологией, связан с кардинальными изменениями социальной ситуации, ценностных ориентаций и нормативов, преобладающих в идеологии современного (и не только российского) общества. Эти изменения привели к нарушению социальной стабильности и снизили уровень укорененности и социализированности людей. Современное общество ставит перед человеком большое количество сложных, неоднозначных жизненных ситуаций, требующих осознанного и адекватного выбора. В то же время у многих людей нет понимания разности своих социальных представлений, нет умения отделять эмоциональные отношения от рационального взаимодействия. Поэтому подходы, раскрывающие разное содержательное наполнение дискурсов при различных межличностных дистанциях, в разных ролевых позициях партнеров, являются крайне актуальными.

Применяя понятие неопределенности к психологии, можно говорить о том, что в современном мире причинно-следственные отношения не всегда еще могут стать основой понимания событий, происходящих даже в настоящее время, тем более, они не могут помочь предсказать, как будет вести себя человек в будущем, как отреагирует даже на знакомые раздражители. Все это делает даже стабильную ситуацию не совсем ясной, тем более неопределенной является новая или постоянно меняющаяся ситуация. В такой ситуации сам человек, его мысли, состояние, поведение тоже становятся в большей, чем обычно, степени, неопределенными. То есть человек одновременно является как бы и стабильным образованием с ясной устойчивой структурой мотивов и постоянно меняющейся величиной, в системе текущих отношений (и частица и волна одновременно).

Поэтому объективация мотивов поведения человека в ситуации неопределенности не может уже соотноситься с поступком, как феноменом личности. Исходя из этого, естественной именно для психологии личности представляется позиция, при которой психическая жизнь человека выводится из-под законов естественно-научной детерминации, но вводится в русло культурной детерминации, управляющей продуктивной деятельностью людей. При этом именно в контексте определенной культуры и социальной ситуации развития можно судить и о причинах, и о смысле того или иного поступка человека, и о его значении для окружающего. Междисциплинарность культуры, в которой связываются воедино многие пласты действительности, разорванные в отдельных областях знания, идеально подходит для многомерного и сложно сконструированного мира, которым является современное общество. В междисциплинарном и, шире, в межкультурном взаимодействии может быть сформировано и новое понимание человека в системе многомерных взаимоотношений, которые он создает в про-

цессе жизни. Междисциплинарный характер культуры проявляется и в том, что ее роль в процессе становления новой идентичности может анализироваться и в контексте теории самоорганизации И.Р. Пригожина, так как культура может рассматриваться как фактор, структурирующий и выстраивающий процесс социализации и становления социокультурной идентичности в кризисные периоды.

Изменчивость социальных представлений и ценностных ориентаций находит отражение не только в актуализации проблемы идентичности в психологической науке, но и в большом количестве исследований, посвященных анализу социализации и границ активности человека в этом процессе. Успешная социализация человека, с одной стороны, дает возможность реализовать активность в просоциальном русле, а с другой — максимально снимает внешние и внутренние барьеры этой активности. В этой точке возможно сведение в единое целое конструкционизма с идеями пассионарности, возможности для меньшинства, даже для одной-двух пассионарных, по выражению Л. Гумилева, личностей, изменить поведение и позиции большинства.

Идея о роли пассионарной активности и в переконструировании социального мира, и в создании его образа, показывает, что в концепции образа мира, как, в свое время в концепции образа движения, необходимо перейти от менее сложной и однозначной картины — к более сложной и многозначной. В свое время Н.А. Бернштейн, выделяя уровни в построении движения, подчеркивал сложность этого процесса, отличающегося от простых реакций на внешний раздражитель, так как человек не просто реагирует, отражает стимулы внешнего мира, но создает, конструирует свое поведение. По-видимому, в современной психологии также пора перейти от концепции отражения к концепции построения, конструирования образа мира и себя. Конструируемый образ мира не только субъективен, но и представляет собой сложную разноуровневую систему, полностью проанализировать содержание которой можно только исходя из разных дискурсов. Таким образом, помимо иерархического строения в создаваемых человеком представлениях о себе и мире, можно констатировать и их отнесенность к разным областям, то есть это уже скорее не образ, но коллаж. При этом, возможно, уместно и использование принципа взаимосвязи развития и дифференциации образов, о чем писали еще гештальтпсихологи, утверждая, что в процессе развития человек переходит от смутного образа мира ко все более четкому и дифференцированному представлению о нем.

В том случае, если мы уверены в возможности перестроить, переконструировать ситуацию, и на основе этого выстроить будущее, снимается неопределенность этого будущего и те тревоги и опасения, которые оно несет с собой. Таким образом, конструкционистская парадигма, в рамках которой можно говорить о трансформации окружающего мира в направлении желаемых изменений, увеличивает степень предсказуемости будущего и снимает эмоциональную напряженность, смыкаясь с проблемой неопределенности, имеющей и методическую, и методологическую, и социальную обусловленность.

Человек-субъект как социум, культура, произведение

В.А. Мединцев (Киев)

1. Существуют предпосылки — в философских и психологических дискурсах — рассматривать индивидуально- и социально-психологические свойства человека в контексте, возможно, наиболее общего в гуманитарных науках, понятия «культура». Идеи относительно бытийной взаимосвязи культуры, с одной стороны, и психики (а также личности), с другой, их принципиальной диалогичности на основе интересубъективности, как известно, высказывали и развивали, в частности, Л.С. Выготский, Э.В. Ильенков, М.М. Бахтин, В.С. Библер, Ю.М. Лотман, а позднее — М. Коул, Т.А. Флоренская, А.Б. Орлов, Г.А. Балл и др. В более общем плане, можно отметить, что существует немало примеров того, как идеи, сформированные и развиваемые в диалогической фи-

лософии, культурологии, литературоведении, лингвистике диалога и др., могут быть творчески использованы применительно к психологической проблематике. Методологию моих исследований в этом направлении можно характеризовать как *культурно-диалогическую*. Наибольшее влияние на ее формирование оказали идеи В.С. Библера об использовании принципов диалогической философии и методологии в анализе межкультурных и межличностных взаимодействий, а также формирования и становления индивидуальной психики. Предметом моих теоретических исследований, важнейшие элементы которых изложены ниже, является формирование принципов культурно-диалогического подхода в психологии.

2. В рамках названного подхода структура и функционирование (внутренние взаимодействия и внешнее общение) индивидуальной психики и индивида в целом рассмотрены как подобные структурам и функционированию социальных групп и культур. Как возможный вариант трактовки внутренней социальности человека мной была предложена модель *внутреннего социума*, которая основана на следующих принципах: а) внутренние социум образуют квазисубъекты (квазиперсоналии и квазигруппы); б) квазисубъекты образуют две социальные группы первого масштабного уровня: Я и Другие; в) активность квазисубъектов и индивида в целом является семиотически опосредованной, диалогической; г) внутренний социум – это подсистема внешних социальных структур и метасистема структур внутренних. Важное методологическое отличие такой трактовки от ряда существующих (в частности, в работах Х. Херманса, А.Б. Орлова) состоит в том, что внутренние агенты субъекта рассмотрены как относительно самостоятельные *квазисубъекты*, а не различные *позиции Я*.

3. Помимо внутренней социальности рассмотрена также *культурность* субъекта. В указанном методологическом контексте предусмотрена опора на широкую трактовку понятия «культура» (по В.С. Библеру) как формы одновременного бытия и общения людей; в определенном смысле, в своих произведениях культура как бы порождает мир, бытие предметов и самих людей. На такой концептуальной основе, а также по аналогии с идеей В.А. Петровского относительно пространств личности, введено понятие *культурное пространство субъекта*. Это пространство рассмотрено как состоящее из физически внутренних для субъекта *субкультур* и физически внешних *паракультур*, которые рассредоточены в субкультурах Других (ближайшего окружения субъекта, а также удаленных, в том числе во времени). Таким образом, смоделировано взаимопроникновение психического мира человека и его социокультурного окружения; творческие процессы, происходящие во внутреннем мире данного субъекта, ведут к изменениям содержания внутренних миров Других, и наоборот.

4. В гуманитарной научной литературе (в культурологии, в частности) сложилась сравнительно устойчивая терминология для типов культур, притом что существуют различные подходы к критериям типологизации. Наиболее распространенными дифференцирующими определениями служат: исторические, этнические, профессиональные, бытовые. К названным следует добавить тип, который сравнительно недавно стали рассматривать в культурологических исследованиях, – «соматические» (или «телесные») культуры (С.В. Чебанов и др.). В ряду *субкультур* (функционирующих в пределах организма индивида) мной предложено рассматривать следующие: *соматические* (личная гигиена и др.); *бытовые* (обустройство жилья, питание и др.); *профессиональные* (выполнение субъектом профессиональных обязанностей); *факультативные* (связаны с непрофессиональной социальной активностью); *этнические и исторические* (связаны с представлениями о существовании этнических и исторических культур и о своей принадлежности к тем или иным из них).

5. Культурное пространство субъекта – это сфера, в пределах которой происходит создание новых культурных продуктов – *произведений культуры*. В том числе: новых форм самого этого пространства (что проявляется в структурных и функциональных транс-

формациях внутреннего социума); различного рода *идеальных моделей*, часть из которых впоследствии может быть опредмечена в материальных произведениях. В качестве агентов такого рода творчества, в зависимости от масштабного уровня анализа, можно рассматривать: группы внутреннего социума, субъекта в целом, группы внешних социумов, членом которых он является. Учитывая наличие в арсенале каждого агента определенного набора созданных им произведений, а также его многосоставность (из агентов более низких масштабных уровней), будем трактовать агентов как своего рода культуры и, соответственно, рассматривать диалогическое взаимодействие культур. Культурные пространства людей «пересекаются» своими внешними составляющими (т.е. паракультурами), а значит, человеческий индивид как субъект творческого процесса причастен к созданию отнюдь не только собственных, в рамках своего культурного пространства созданных, произведений. Пока субъект обладает культурным пространством, он участвует в созидании многих культур. Таким образом, в данном подходе методологически оформлено достаточно распространенное понимание того, что произведение — это и продукт индивидуальной культуры, и составляющая культурного фонда человеческих сообществ. В качестве продукта индивидуальной культуры, будучи сотворенными во внутреннем социуме, произведения являющиеся формами самовыражения субъекта («в произведении транслированного Я», по В.С. Библеру). В качестве составляющих культурных фондов человеческих сообществ произведения, сотворенные Другими в прошлом и творимые современниками, являются важнейшим социокультурным фактором становления культурного пространства субъекта — тот, в свою очередь, вносит свой вклад в общий фонд произведений множества внешних по отношению к нему культур.

6. Таким образом, психологическое содержание всех составляющих жизнедеятельности субъекта — индивидуальных и социальных, в традиционном понимании последних, — в рамках данного подхода рассмотрено как проявления активности квазисубъектов его субкультуры. Соответственно, есть основания полагать, что *все психологические функции, состояния и свойства субъекта могут быть рассмотрены как произведения агентов его культурного пространства*. Произведения, созданные в пространствах, в частности, названных выше субкультур, различны и содержательно, и по их значимости в человеческом социуме (в Культуре), но для конкретного субъекта, хотя и в разной степени, они значимы все. Дальнейшая конкретизация принципов культурно-диалогического подхода, полагаю, должна быть направлена на согласование модели культурного пространства субъекта с когнитивными (нейропсихологическими) подсистемами организма и разработку на этой основе принципов для описания психологических функций, состояний и свойств субъекта как творца и как составляющей человеческой культуры.

7. В заключение будет уместным упомянуть высказывание М.М. Троицкого на первом заседании Московского психологического общества 14 марта 1885 года о том, что дух — это не общество и не тело: дух есть вся сумма психических фактов, отличающих индивидуальное существование живых *произведений природы*. К сказанному добавлю, что понимание человека как произведения природы не исключает возможностей рассматривать его воздействие как на своего творца, так и на себя самого, творящего произведения, культуры и Культуру.

Методологическая позиция конструктивизма в психологии

В.Ф. Петренко (Москва)

Каждая историческая эпоха формирует свои системы понятий для выражения отношения человека к миру. Сегодня на смену категориям «объективная действительность» (независимая от субъекта восприятия), «истина» (как то, что есть на самом деле) постепенно приходят такие, как «жизненное пространство» (зависимое от системы отсчета), «жизненный мир» (подразумевающее наличие пристрастного человека), «плюс-

рализм» (множественность истин), «адекватность и эвристичность модели» (вместо понятия «истины»). Эта система методологических понятий, под разными именами уже активно используемая в квантовой физике и структурной лингвистике, находит свою реализацию и в гуманитарной науке как парадигма конструктивизма. Идеи конструктивизма, по мнению авторитетного американского философа Т. Рокмора (2005), восходят к Т. Гоббсу, Дж. Вико, И. Канту. С точки зрения Т. Рокмора, такие философы, как И. Фихте, Г. Гегель, К. Маркс, также развивали различные формы конструктивизма.

Термин «конструктивизм» используется в столь широких областях науки, культуры и искусства, что его можно рассматривать как омоним, за которым стоят совершенно разные словоупотребления. Тем не менее, можно полагать, что есть нечто общее на уровне метафорических связей и соответствий в использовании этого термина в философии, психологии, социологии, математике, архитектуре, поэзии и живописи. И это общее – построение субъектом-творцом идеальных (как в математике или философии) или материальных (как в архитектуре) конструкций, исходя из функционально необходимых задач в деятельности. Например, в понимании Ле Корбюзье «дома как машины для жилья» в архитектуре, или конструкта (познавательного эталона) как функционального элемента в построении модели мира, себя, других людей – в психологической теории личностных конструктов Дж. Келли.

Термин конструктивизм (хотя его содержание восходит еще к И. Канту) вошел в активное употребление в конце 1970-х гг. для обозначения теоретических и методологических установок в гуманитарных науках, подчеркивающих роль социальных ценностей и познавательных мотивов в построении «картины мира» данной культуры, сети научной коммуникации и деятельности научных коллективов в производстве научных знаний. Как философия познания конструктивизм находится в скептической позиции относительно онтологических представлений классической науки. Согласно методологическому принципу конструктивизма в философии, психологии, социологии (Дж. Келли, Ж. Пиаже, А. Шюц, К. Герген, П. Бергер, Т. Лукман, В.С. Степин, У. Матурана, Ф. Варела, Р. Ватславик, И. Глазерфельд), знания не содержатся непосредственно в объекте (в «объективной действительности») и не извлекаются из нее в ходе «движения от относительной к абсолютной истине», а строятся (конструируются) познающим субъектом в виде различного рода моделей, которые могут быть как альтернативными, так и взаимно дополнительными. В этом плане конструктивизм стоит на позициях плюрализма или множественности истины, и находится в оппозиции ленинской «теории отражения» и родственной ей «корреспондентной» теории истины (Касавин, 2001).

Иллюстрацией противопоставления позиций конструктивизма и реализма, а также «диалектического материализма», может служить заочный спор двух выдающихся психологов: швейцарского психолога Ж. Пиаже, утверждавшего, что в логике выражается специфика деятельности субъекта и различные культуры могут иметь несовпадающие логики, и отечественного психолога П.Я. Гальперина, утверждавшего, в полном соответствии с «ленинской теорией отражения», что логика скрыта в самих объектах познания и их отношениях. Немецкий философ и культуролог О. Шпенглер в фундаментальной работе «Закат Европы» писал о существовании различных логик: о логике Аристотеля, арабской логике, логике индуизма. Проблему соотношения истины и объективности обсуждает один из основателей синергетики, лауреат нобелевской премии И. Пригожин, на примере диалога-дискуссии между великим физиком, создателем теории относительности А. Эйнштейном и индийским поэтом и философом Р. Тагором.

В рамках постнеклассической философии (термин и теория В.С. Степина), разновидностью которой выступает и методология конструктивизма, на продукт познания (концепции, теории, модели) влияют не только особенности объекта познания, но и субъекта познания (с его культурой, ценностно-мотивационной сферой и языком описания), а также специфика инструментов познания (начиная от органов чувств и пер-

цептивных эталонов субъекта и заканчивая наличием сложных технических приспособлений, таких как электронный микроскоп, циклофазотрон или радиотелескоп). Операциональные (инструментальные) средства познания определяют каркас познавательных моделей, где наряду с информацией, идущей от объекта (согласно классической науке извлечь можно то, что позволяют органы чувств и инструментальные орудия), в свернутой форме присутствует и ценностно-мотивационная составляющая познания (определяющая зону поиска и его ограничений) в конструировании моделей мира. Знания и информация о мире не тождественны. На знание о мире влияют культурно-исторические аспекты бытия познающего субъекта и понимаемый в широком плане его язык описания, зависимый от специфики лексики и грамматики естественного языка, от уровня развития математических формализмов и визуальных средств, включая кино, телевидение, Интернет. Образ, картина мира оказывается производным от ценностно-мотивационной сферы (единичного или коллективного) субъекта познания, степени развития и характера инструментальных средств познания, от модельного языка, в котором создаются образы познаваемого.

Понятие «конструктивизм» не имеет четко очерченных смысловых границ и не представляет собой некую авторскую концепцию. Это мировоззрение, скорее, реакция на наивный реализм и вульгарный материализм. Этот концепт содержит ряд конструктивных идей в том или ином сочетании встречающихся у целого ряда мыслителей и ученых. Так, идея активности познающего субъекта проходит красной линией от И. Канта и Г. Гегеля до отечественных вариантов теории деятельности (С.Л. Рубинштейн, А.Н. Леонтьев, Г.П. Щедровицкий), и основывается на идее возможности активного преобразования социального мира у К. Маркса. Идея опосредующей роли языка в познании восходит к В. Гумбольдту, полагавшему, что «различные языки не разные обозначения одного и того же предмета, а разные видения его», к идеям Э. Сепира – Б. Уорфа, сформулировавшим гипотезу «лингвистической относительности». Близка этой позиции и культурно-историческая теория Л.С. Выготского, подчеркивающая эволюцию человеческого познания и его обусловленность культурно-специфичными формами общественного сознания (образованием, наукой, искусством). Парадигма конструктивизма представлена также понятием «социальной реальности», которое ввел В. Дильтей и которое затем получило широкое применение в работах А. Шюца, П. Бергера, Т. Лукмана, включавших в это понятие субъективные представления, элементы веры и вымысла. Сегодня идея того, что социальная реальность в значительной мере определяется тем, что мы думаем о ней, постепенно входит в общественное сознание через журналистику и масс-медиа.

Конструктивизм как миропонимание того, что познающий (единичный или коллективный) субъект создает модели мира, которые, по принципу кольцевой причинности, определяют ту социальную реальность, в которую он погружен, содержит ряд базовых идей, выдвинутых и развитых рядом выдающихся гуманитариев. Идея конструирования моделей в познании содержится в работах швейцарского психолога Ж. Пиаже, использовавшего язык логики и теории множеств для описания психологических когнитивных структур мышления, а также американского психолога Дж. Келли, определившего свою теорию «Личностных конструкторов» как «конструктивистский альтернативизм», подчеркивая тем самым множественность возможных моделей мира, себя, других людей. Дж. Келли рассматривает построение картины мира обычным человеком по аналогии с ученым, создающим гипотезы о мире и проверяющим их адекватность и корректирующим их. Важно подчеркнуть, что конструктивистский подход создает собственный язык (тезаурус) своей методологии. В рамках конструктивизма принято говорить не об истинности или ложности теории (модели), а о ее соответствии (или несоответствии) критериям научности и рационального мышления, научной картине мира, о ее конвергентной валидности в сопоставлении с теоретическими построениями смежных областей знания, о ее прогностической (эвристической) силе, о ши-

роте охвата круга феноменов, ею объясняемых, о ее внутренней непротиворечивости, лаконичности и даже красоте. Картина мира выступает не слепком с действительности, а одной из удобных форм ее описания.

В рамках методологии конструктивизма понятие самой действительности можно рассматривать как сложную методологическую культурно- историческую конструкцию, где познающий субъект и его познавательные действия, получаемая эмпирическая фактология, ее осознание и теоретическое конструирование реальности, рефлексия субъектом собственного познания и его мотивов, влияние культурных стереотипов и представлений, влияние языка и «социальный заказ» в познании входят как единый контур в сложную динамическую систему познавательной деятельности, продуктом, которой и является так называемая «объективная реальность» или «действительность». Даже собственное «Я», ощущаемое человеком как безусловно достоверную реальность, как ту «объективную действительность», с которой начинается день, стоит человеку только проснуться, в методологии конструктивизма рассматривается как сложная конструкция деятельности самосознания, включающая осознаваемые и бессознательные компоненты.

Субъект в поисках предиката

В.А. Петровский (Москва)

(Исследование осуществлено при поддержке научного фонда Государственного университета — «Высшая школа экономики» в рамках проекта № 08-01-0143 «Идеи и методы мультисубъектной персонологии».)

Начнем с идеи *субъекта, субъектности*. Вклад в *проблематизацию* идеи существования индивидуального субъекта внесли М. Фуко, Ж. Лакан, в нашей стране — Г.П. Щедровицкий, В.П. Зинченко, другие коллеги... «Проблематизация», скажем твердо, — это еще мягко сказано. Скорее уж — скандал! кощунственное сомнение! дротик в самое сердце идеи личности! скепсис в вопросе, как приговор самому вопрошающему: существует ли индивидуальный субъект? Конечно, прав В.П. Зинченко, говоря, что термин «субъект» метит *функцию*. Для В.П. Зинченко — это функция, описывающая гносеологическое отношение «субъект-объект». Если — так, то, конечно, «нечего и огород городить», говоря о личности. Но является ли эта функция единственной? У каждого из тех, кто *проблематизирует*, — свои доводы. Автор этих строк мог бы поделиться своими — что я всегда и делал, начиная с доклада «Деятельность исчезла?» на Всесоюзной конференции «Развитие эргономики в системе дизайна» (Боржоми, 1979). Поделюсь также и контраргументами.

Обсуждение проблемы существования субъекта есть смысл начать с оптимистической ноты: что есть индивидуальный субъект (если он есть) и далее — как возможен субъект? Формально, субъект есть такое сущее, которое, имея образ себя в среде, воспроизводит себя на основе этого образа. Предлагаю поясняющую метафору, следуя Осипу Мандельштаму: «Я и садовник, я же и цветок». Здесь, как видим, — иная функция субъекта: функция самопричинности, *causa sui*, воспроизводства себя, рашения себя, авторствования (и было бы, конечно, странно, да и «за субъекта» обидно, если бы эту, *онтологическую*, функцию мы перекрыли к *гносеологической* функцией «субъект — объект»).

Отталкиваясь от этого понимания, можно вывести представление о субъекте как существе целеустремленном, свободном и развивающемся (Петровский В.А., 1992).

Но тут есть два *разных* вопроса, порождающих сомнение, а именно: каковы представления о субъекте в культуре (каково значение этого термина), и — существует ли наяву нечто такое, что может быть названо субъектом? Аналогия напрашивается: «Последний единорог», из сказки для взрослых Питера Бигля, существует в пространстве сказки, однако, увы, мы не встретим его ни на воле, ни в зоопарке. Так может быть, и с

«субъектом» та же история? (У Михаила Жванецкого, о министре мясомолочной промышленности: «Он, оказывается, у нас, есть и хорошо выглядит...»)

Сомнение в существовании индивидуального субъекта уместно. Как минимум, есть два основания сомневаться (приведем также и контраргументы).

Первое основание: «Хотели как лучше, получилось как всегда». Наши глубинные цели и результаты их достижения расходятся. «Есть болезнь, от которой умирают все». Это – жизнь; «жить – значит умирать». Любить – «значит привязывать и привязываться». Цель познания – «достижение ученого знания о собственном незнании» (Н. Кузанский). Во всех сущностных проявлениях человеческого бытия – живем по Грибоедову: «Шел в комнату, попал в другую». Последствия человеческих поступков непредсказуемы и часто небезопасны. Человек трансцендирует свои границы, но говорить об этом с придыханием и пафосом, по-видимому, не всегда уместно (если цели и результаты активности расходятся, если поступки не совпадают с деяниями, если мысль изреченная – ложь, и если, как ни желаем того, не можем гарантировать, предугадать, как слово наше отзовется, то что же тогда с субъектом? субъектен ли индивид?).

Каковы возможные контраргументы? Я вижу ответ в том, чтобы возможный итог расхождения результата и цели сделать основанием для выбора этой цели, ставить перед собой цели с непредрешенным результатом их достижения, предрешать непредрешенное. Я исследовал активно-неадаптивное поведение людей – феномен «бескорыстного риска». Некоторые люди, не рассчитывая на вознаграждение, намеренно вовлекают себя в ситуацию, в которой они могут, как достичь, так и не достичь своей цели. Их побуждает сама возможность «оказаться на грани». Граница – между предсказуемым и непредсказуемым – притягивает. Собственное «я» – всегда «первой свежести»; риск дает возможность убедиться: «я есть». Риск, творчество, познание в таких случаях приобретают смысл полигона испытания своей субъектности, первопричинности по отношению к выбору цели и готовности претерпеть последствия ее достижения, каковы бы они ни были... Непредрешенность как мотив активности! Притягивает то, чего нельзя гарантировать – выход за пределы себя, постоянная самотрансценденция; субъектность восстанавливается в правах (требуется, конечно, мультсубъектный анализ всей эго-структуры личности, чтобы сказать, *что* – перед нами: проявление детского негативного сценария – «не живи!» – или, наоборот, активно-надаптивное стремление «испытать себя полноценно живущим», «поднимающимся над ситуацией?»). Известно, что человеку всегда хочется всё, и ещё чуть-чуть. И больше ему ничего не хочется.

Второе основание. Как быть с целостностью человека как личности? Человек – не одно «я», а много «я», не иерархия мотивов, а гетерархия мотивов (тут уже я с удовольствием процитирую В.П. Зинченко: «психика – не административное учреждение», а однажды, говоря о сознании, цитировал М. Пруста – «роистое «я»»). Всегда ли «множество «я» есть единомножие «я»? Когда говорят, что в ситуации буриданова осла можно исходить из *ценностей*, что они якобы позволят нам подняться над *мотивами*, чтобы отдать предпочтение одному из мотивов и отодвинуть другой мотив, то это, на мой взгляд, – уловка. Возможны также и ценностные конфликты. Векторы устремлений влекут нас в разные стороны («Берегите птиц!» - источник вкусной и здоровой пищи!); есть конфликты серьезнее: вера – неверие, любовь – долг и т. д.). Эмпирически сопоставляем (интеркорреляции) три субъектных позиции личности при ранжировании терминальных ценностей. У каждого из эго-состояния своя иерархия ценностей. Выясняется также, что самооенок у личности не одна, а как минимум: Детская, Родительская и Взрослая (они статистически независимы). Таким образом, когда говорят, «я хочу», «я выбираю», «требую от себя этого», нужно переспросить – «кто в тебе выбирает?», «кто в тебе хочет этого?», «кто требует?». Если есть какие-то сбои в саморегуляции, то «кто во мне меня регулирует»? В этом суть сомнений в регулирующей личности в целом

«верховой» субъектности. Нет никакой «суперличности», которая, подобно кучеру на облучке, правила бы остальными «субличностями».

Построена математическую модель, описывающая разные формы взаимодействия между внутренними субъектами. При одном соотношении запросов и ресурсов, предоставляемых ситуацией, есть всё для достижения оптимума его состоятельности. В этом случае личность можно представить в виде «моносубъекта»: вот устремления этой личности, вот ресурс, и устремления равны достижениям. Это бывает, когда запросы и ресурсы находятся в отношении «золотой пропорции» (соответственно, 0,62 и 0,38). Но если наличествует другое соотношение, например, запросы выше, а ресурсы ниже указанных, то должны появиться (или проявиться) «внутренние субъекты», взаимодействие между которыми обеспечивает оправданность и эффективность усилий. В некоторых случаях, я нуждаюсь в простом «исполнителе» моих нужд; иногда — в партнере «на равных»; иногда в советнике. И тогда я получаю возможность прийти к точке оптимума своей состоятельности (Петровский В.А., 2010).

Допустим, однако, что человек живет в атмосфере «целевого хаоса». То есть существуют некоторые «заинтересованные подсистемы», каждая из которых преследует свои интересы. Каким же образом могут быть выстроены цепочки взаимодействий между этими внутренними субъектами, чтобы рождался оптимум состоятельности (экономия внешних ресурсов, максимум внутренних усилий, и их оправданность достижениями). Гипотеза состоит в том, что должна существовать такая особая подсистема, у которой нет ни одного собственного, «личного» интереса, а есть только интерес «общественный» — опосредствовать интересы других, смежных с ней подсистем?

Исходим из того, что такая подсистема возможна, что суть ее в рефлексивном соотношении между собой других подсистем, и что логично назвать подобную подсистему так: «Медиаторное Я». Оно живет «заимствованными» интересами смежных целевых систем; его функция — согласовывать устремления других подсистем, других субъектов, «живущих» в личности.

Медиаторное Я не упорядочивает и не ранжирует, а именно согласовывает интересы, потому что эта система не играет роли третьей стороны. Оно, во-первых, соотносит интересы других «Я» (что требует адекватной рефлексии). Во-вторых, оно продуцирует саму способность к имитации (рефлексии) по отношению к другим подсистемам. Этим, в частности, обусловлена кажущаяся иррациональность поведения. Наше Медиаторное Я как бы присоединяется к каждому другому «я» — такого рода присоединения совершенно прагматично, оно лишено иного смысла, кроме апробации самой возможности имитации (так рождаются «игры», «интриги», «комические положения», «розыгрыши», — особая драматургия собственной жизни). Перед нами «зеркало-сборщик» субъектов, живущих внутри личности. Но видимо ли, отражается ли в ком-нибудь само это «зеркало»? Нет! Наше Медиаторное Я (у Ассаджиоли — Высшее «Я») — невидимо, лишено формы; «проживает» все формы Я и свободно от каждой. Ощущаем, что *это Я* — точка самости. Даниил Хармс говорил о цифрах, что они не похожи на то, что они изображают (исключение — цифра «1»). Цифра «2» и цифра «3» не похожи на число 2 и число 3. Так и человек — замечает Хармс — не похож на того, в ком он, его облик и его суть не одно и то же.

Итак, существует ли индивидуальный субъект? Да, но лишь в той мере, в какой индивид пытается предрешить непредрешенное, ставя перед собой цели, изначально связанные с неопределенным исходом достижения; — существует, в той мере, в какой рефлектирует внутри себя многие «Я», живущие в нем, опосредствуя их взаимоотношения друг с другом; — наконец, существует в той мере, в какой ускользает в невидимость от тех, кто пытается его разглядеть.

Смысл кризиса культурно-исторической концептуализации психики

В.М. Розин (Москва)

Никто в психологии вроде бы не отрицает идеи культурно-исторической теории, но практически почти никто их и не развивает (об исключении скажу ниже). Признавая большое значение знаков в становлении психики, современные психологи не спешат обращаться к семиотике, чтобы на ее основе уточнить или перестроить свои понятия. Более того, идеи историзма и культуры, на которых так настаивал Л.С. Выготский, тоже только приговариваются. Реальный же анализ психики по-прежнему ведется в молчаливом предположении, что существуют вечные законы психики, которые везде одинаковы: берем ли мы современного образованного человека или аборигена или средневекового монаха.

Могут возразить, указав на работы А.Н. Леонтьева, который, развивая идеи культурно-исторической теории, писал о развитии деятельности и «личностных смыслах». Но не пошел ли он, напротив, в другом направлении, повернув, прямо назад от теории Выготского. Ведь идея деятельности, понимаемая как предметная реальность, которую, непонятно почему, приписывают Выготскому, как раз закрывает дорогу культурно-исторической теории, точно так же как идеи сознания и смысла совершенно не эквивалентны идее знака (сигнификации), зато вполне оправдывают трактовку психики в плане вечных законов духа.

И у самого Выготского нет ясности. С одной стороны, по его утверждению, личность овладевает тем, что уже есть, с другой — овладение представляет собой, по сути, творение психической реальности с помощью знаков в процессе усвоения внешнего, обусловленного внутренним развитием. Спрашивается, как это можно понять и согласовать? Однако есть противоречия и противоречия. Противоречия Выготского, на мой взгляд, являются источником дальнейшего развития психологической мысли, и не всегда их нужно спешить разрешать в духе монистического подхода.

Но посмотрим, в каком направлении Выготский направил мысль психолога. Чтобы реализовать программу культурно-исторической теории, необходимо было, во-первых, проанализировать и задать последовательность внешних социальных содержаний, которые усваивает или должен усвоить развивающийся человек, во-вторых, понять действие самого механизма интериоризации, в-третьих, охарактеризовать особенности внутренних содержаний (психических процессов и структур) и логику их «как бы имманентного» развития, которая на самом деле, по Выготскому, есть сплав культурного и биологического.

Наиболее последовательно все три задачи, на мой взгляд, пыталась решить школа В.В. Давыдова. С одной стороны, в ней с опорой на исследования в истории науки и логике задавались содержания, подлежащие усвоению, с другой — изучался сам механизм усвоения, с третьей — на основе психологических экспериментов и экспериментального обучения нащупывались особенности психических структур и предпосылок. Тем не менее, решались все эти задачи в рамках указанных противоречий. Кроме того, известно, что деятельностная концепция, в рамках которой работал Давыдов и многие другие российские психологи, сегодня подвергается критике.

Мотивы критики теории деятельности можно пояснить следующим образом. Во-первых, не удался эксперимент социалистического строительства нового человека. Некогда единая социалистическая школа, где ребенок формировался под сильным идеологическим давлением и контролем (то есть, когда действительно социальное-социалистическое определяло индивидуальное и личностное), уходит в прошлое. Вместо этого складываются разные педагогические практики: светская школа, религиозная, эзотерическая (Вальфдорская педагогика), инновационное педагогическое творчество, школа, ориентированная на гуманитарные ценности, на ценности современного экономического общества и др.

Во-вторых, идеи социалистического программирования, проектирования и управления, теоретическим обоснованием которых, к сожалению, выступали идеологически истолкованная культурно-историческая теория и теория деятельности, все больше подвергаются критике. Вместо них предлагаются такие варианты социального действия, которые основываются на участии всех заинтересованных субъектов (идеи педагогики сотрудничества, участия в образовательном процессе учеников и родителей и пр.).

В-третьих, меняются представления о психическом развитии. Оно объясняется теперь не только в рамках психологии, ориентированной на идеалы естественной науки. Все больший интерес привлекают к себе психологические теории гуманитарной ориентации, а также и непсихологические концепции (понимающая социология, антропология и др.). В рамках этих подходов развитие ребенка описывается иначе, чем в теории деятельности.

В-четвертых, современная жизнь становится все более разнообразной и культуросообразной. Для нее характерны разные формы и стили жизни, многообразие форм культурного существования. Социальная жизнь все больше определяется культурными факторами.

Как же сегодня можно помыслить идеи культурно-исторической теории? На мой взгляд, оба тезиса — *исторического подхода и принципиальной роли знака в становлении и развитии психики* полностью сохраняют свое значение. Однако во времена Выготского семиотика только складывалась. Вероятно, поэтому программа Выготского, ориентированная на создание культурно-исторической теории практически не была реализована. От программы до ее реализации, как известно, большой путь. Нужно иметь специальное, психологически ориентированное учение о знаках (то есть особый вариант семиотики), психологически ориентированную социологию, понять, как происходит, по выражению В.Н. Волошинова, проникновение социального в «организм особи», как затем психика функционирует как бы «сама по себе», т. е. в естественном режиме, проанализировать, какие ограничения на психические процессы накладывает своеобразие личности человека, и др. Не менее важно переосмыслить, переинтерпретировать психические процессы и структуры (сохраняя онтологию психического) в семиотическом, социологическом, культурологическом ключах. Кроме того, в начале XX столетия еще не были четко разведены «исторические описания» и «генезис». Сегодня мы понимаем, что генезис — это рациональная реконструкция истории под углом тех задач, которые мы решаем и тех подходов, которые проводим. Выготский имел в виду именно генезис психики. И по поводу семиотической природы человека мы знаем значительно больше.

Реализуя близкую методологию, я вслед за Выготским задаю психический план (психическую реальность), опираясь на семиотические и культурологические представления. Особенность и специфика психического для меня определяется не абсолютными характеристиками, а такими, которые позволяют в фило- и онтогенезе объяснить поведение и внутренний мир человека. При этом не должны ли мы утверждать, что развитие человека в фило- и онтогенезе происходит примерно одинаковым путем? То есть на основе разрешения проблем и разрывов, изобретения семиотических схем, становления социальных практик, включения в них человека, конституирования новой телесности и психики, как необходимого условия всего предыдущего. Различие лишь в одном: в случае онтогенеза важным фактором становления психики выступает образование и воспитание. Стремление школы сформировать полноценного члена общества, включить подрастающего человека в существующее производство и сложившуюся жизнь, в том случае, если это получается (а получается это не всегда, и, как правило, не так как планировалось), и создает иллюзию, что психическое — это слепок социального. На самом деле психическое и социальное складываются одновременно, выступая условием друг друга. В этом плане нет никакой интериоризации, это схема порождена неадекватным теоретическим объяснением.

В своих работах я старался показать, что психика является культурно-историческим образованием. В разных культурах (на разных этапах онтогенеза) у человека разная психика, а, следовательно, необходима историческая психология, в которой бы анализировалась психика людей разных культур. На первых этапах развития (в филогенезе — это архаическая культура и культура древних царств, в онтогенезе, соответственно, период до подросткового возраста) мы не можем еще говорить о личности и даже о мышлении. Они формируются только в античной культуре (подростковом возрасте). Предпосылки становления личности — это, с одной стороны, человек как семиотическое и социальное существо, с другой — условия, заставляющие переходить к самостоятельному поведению. В свою очередь, это предполагает создание частных схем и сценариев, новых социальных практик (античные суд и театр, мышление, платоническую любовь) и самоорганизацию психики (центрирование на Я, приписывание Я способности к управлению, выстраивание оппозиций Я и мир, Я и другие и прочее).

В каждой культуре становление новой личности предполагает разрешение специфических социокультурных проблем, а также частично ассимиляцию предыдущих структур личности. В европейской линии эволюции культуры можно говорить о следующем ряде личностей: античная, средневековая, ренессансная, нового времени (масовая, уникальная, эзотерическая). В настоящее время культура и личность в ней переживают глубокий кризис. На становление нового типа личности существенное влияние оказывают, во-первых, складывающиеся способы решения таких проблем личности как «свобода и социальная необходимость», «обусловленность личности», «соотношение естественного и искусственного планов», во-вторых, исследования личности в философии и науке, в-третьих, требования нового социального проекта, направленного на разрешение глобальных проблем современности, сохранение жизни на земле, создание условий для безопасного развития, поддержание культурного разнообразия и взаимодействия.

Функциональный подход в современной психологии: единство функции и развития

А.Н. Ромашук (Москва)

Возвращение в психологию функционального подхода. Несмотря на исчезновение функционализма с научной психологической арены еще в первой трети прошлого века, функциональный подход не просто вернулся в современную психологию, а начал завоевывать в ней новые рубежи. Об этом свидетельствуют, например, тематические монографии (Functions., 2002; и др.), но наиболее показательными для демонстрации распространения функционального подхода являются примеры так называемых «квазиошибок». Степень распространения этих ложно квалифицированных ошибок может служить мерой распространения функционального подхода потому, что они фиксируют ситуации, когда сначала у некоего психологического образования или феномена не находят позитивных функций (т. е. характеризуют как бесполезное, ошибочное), а позднее эти функции определяют.

Примеры исследований «квазиошибок». В *психологии мышления* в последние несколько десятилетий участились исследования позитивных функций такого типа мышления как «магическое» (*magical thinking*), которое ранее обычно рассматривалось как индикатор примитивности. Среди позитивных функций этого типа чаще всего называют средство мотивационного контроля при слабоуправляемых ситуациях (Pronin and others, 2006). Выделяются и другие функции магического мышления (Subbotsky, 2007).

В *дифференциальной психологии* один из примеров квазиошибки связан с признанием высокой эффективности обоих полюсов когнитивных стилей, а не только одного из пары (например, полнезависимости по Г. Уиткину). При своем возникновении в пси-

хологии стили описывались как двуполусные образования, один полюс из которых указывался как эффективный, а второй нет. Но одна из тенденций современного развития области когнитивных стилей, как свидетельствует М.А. Холодная (2004) состоит в теоретическом признании и эмпирическом доказательстве эффективности обоих полюсов стилей.

В *социальной психологии* ярким примером квазиошибки можно считать исследование позитивной функции конфликта, поскольку изначально конфликт часто воспринимался как яркий случай дисфункции, ошибки, негативного феномена социальной жизни. Такой известный исследователь по этой тематике, как Н.В. Гришина (2009), вообще считает, что собственно конфликтология выделилась в отдельную научную область благодаря работам Л. Козера и Д. Дарендорфа, в которых у конфликта указывались позитивные функции.

В области *кросскультурной психологии* широкую известность приобрели исследование позитивной функции так называемого «восточного (диалектического) мышления» (*Western dialectical thinking*). К.Пенг и Р. Нисбетт (Peng, Nisbett, 1999) обосновали, что данный тип мышления определяется направленностью на 3 диалектические характеристики: 1) целостность, 2) противоречие, 3) изменение. Все три основные характеристики подверглись целому ряду масштабных эмпирических исследований, показывающих в том числе, что эти характеристики связаны с эффективностью в определенных ситуациях (Nisbett, 2003).

Показательная переквалификация в квазиошибку произошла в *психологии искусства* при исследовании разных систем перспективы в изображениях («иконической», японской, древнеегипетская и т. п.). Долгое время бытовало версия, что прямая линейная перспектива, созданная художниками Возрождения, основывается на достижениях оптики и психологии восприятия и является поэтому «королевой перспектив». А системы перспектив, ранее используемые при создании изображений, связаны просто с недостатком знаний художников и, соответственно, куда менее эффективно отражают внешний мир. В работах, прежде всего, Б.В. Раушенбаха (2001) было обосновано мнение, что остальные системы перспектив не менее эффективно решают свой круг задач.

Функциональный подход в современной психологии распространился не только количественно, но качественно. Так, например, он задает иное понимание позитивности по сравнению с тем, которое используется в позитивной психологии (Romaschuk, Skvortsov, 2008). В связи с этим возникает вопрос о том, в чем причина возрождения функционального подхода и чем он отличается от своего раннего исторического аналога.

Специфика современного функционального подхода — единство функции и развития. Одной из основных методологических особенностей современного функционального подхода является то, что его представители пытаются ориентироваться на взаимосвязь понятия функции с другими понятиями. В более широком контексте еще С.Л. Рубинштейн обосновал, что «всякое понятие может быть раскрыто лишь в его взаимосвязях с другими», а если взять понятие «само по себе, вне этих отношений к другим понятиям — значит превратить его в метафорический абсолют, лишити его научности» (Рубинштейн, 2003, с. 315). Анализируя и обобщая работы Л.С. Выготского, прежде всего, исследования эгоцентрической речи и анализ кризисных новообразований (Выготский, 1982–1984), — можно сформулировать 3 положения о взаимосвязи функции и развития: 1) структурное развитие детерминировано изменением функций; 2) каждый этап развития характеризуется собственным составом функций; 3) существуют особые функции развития, которые обеспечивают только само развитие (метафора «строительных лесов»).

Примеры функций развития в современной психологии. Формализм в обучении. Педагогика и педагогическая психология уже почти двести лет пытаются искоренить формализм обучения. Между тем, начиная с исследования Выготским обучения научным понятиям, некоторые типы формализма считаются весьма важными и нужными для

эффективного обучения. Своеобразные функции развития формализма связаны с необходимостью выделения учащимися предметной (научно-учебной) реальности. В частности, это связано с необходимостью в ходе решения перевода текста учебных задач на язык предметной модели (Фридман, 2001), перехода от «территории» к «карте» задачи (Спиридонов, 2006), а сложность этого процесса для ребенка исследуется в феномене «предметного натурализма» (Цукерман, 2003).

«*Чрезмерное подражание*» (*overimitation*). В исследованиях с детьми 3–5 лет был открыт феномен, когда они точно и устойчиво повторяли даже бессмысленные движения взрослых. Это оказался специфически человеческий феномен, поскольку в аналогичных условиях шимпанзе такой ошибки не совершали, правильно определяя, какие именно из показанных человеком действий игнорировать. Существует две основных гипотезы о причинах этого феномена. Первая заключается в объяснении через издержки удовлетворения социальных мотивов. Вторая предполагает, что чрезмерное подражание является одним из основных механизмов усвоения ребенком новых причинно-следственных (каузальных) схем, т. е. что этот феномен выполняет позитивную функцию когнитивного развития. В пользу существования этой функции приводится целый ряд эмпирических свидетельств (Lyons et al., 2007).

Эгоцентрическое мышление. Ориентируясь на основные положения взаимосвязи функций и развития, а также отдельные разработки культурно-исторического подхода и Theory of mind, в своем исследовании мы выдвинули гипотезу, что эгоцентрическое мышление в детском возрасте выполняет особую функцию развития – освоение ориентации в смысловом поле (термин Л.С. Выготского) собственных действий и поведения другого человека. На материале феноменов сохранения (по Ж. Пиаже) эта гипотеза была подвергнута экспериментальной проверке и в целом нашла свое эмпирическое подкрепление (Ромашук, 2009).

«Психологическое общество» и «психологический индивид»: из истории понятий

И.Е. Сироткина (Санкт-Петербург), Р. Смит (Ланкастер, Великобритания)

Современное западное общество часто называют «психологическим». Можно отметить, как минимум, два аспекта этого понятия. Во-первых, речь идет о быстром количественном росте психологической профессии в XX веке и увеличении видимого присутствия психологов в различных сферах жизни. Во-вторых, эпитет «психологическое» говорит о том, что в современном западном обществе отношения пронизаны психологией, опосредованы психологическим знанием – как научным, так и популярным. Индивид интернализует представление о себе как о психологическом субъекте, в которое входят нормы самоконтроля, психического здоровья, поведения по отношению к другим, приобретая таким образом психологическую идентичность – *Notus psychologicus*. В таком обществе каждый «сам себе психолог», а отношения между людьми из социальных превращаются в сугубо «межличностные» – отношения изолированных «психологических индивидов».

Критический станс понятия о «психологическом обществе» не случаен. Его предложили в 1960–70-е гг. левые интеллектуалы (Lionel Trilling, Philip Rieff, Christopher Lasch, Martin L. Gross) в рамках критики современного им капиталистического общества. Капитализм влечет за собой распад традиционных моральных норм и ценностной иерархии, утрату социальной солидарности, отчуждение, индивидуализм и усиление регуляции и регламентации повседневной жизни государством. Когда непосредственные, глубокие и эмоциональные связи разрушены, социум превращается в ассоциацию изолированных индивидов, напоминающих отдельные атомы. Существование их эмоционально пусто, и эту пустоту призваны заполнить психотерапия и психо-

анализ, тренинговые группы, руководства по психологической само-помощи и теле-программы, превращающие психологическое консультирование в шоу. С этой — ностальгической — точки зрения, «психологическое общество» — лишь несовершенный суррогат утраченного *сообщества* (*Gemeinschaft / community*, в противоположность *Gesellschaft / society*).

В возникновении понятия о «психологическом индивиде» сыграли роль анти-психиатрическое движение и критика психотерапии как доминирующего подхода к человеку (Thomas Szasz, Erving Goffman, Michel Foucault). Согласно этим критикам, психиатрия и психотерапия идеализируют себя, объявляя своей главной функцией помощь человеку. В действительности, это — политические практики, в которых одни идеи и ценности поддерживаются, а другие подавляются. Эти практики формируют индивида в соответствии с представлениями экспертов-психологов, в интересах обладающих властью групп. По мнению М. Фуко, индивид как таковой является продуктом власти, институтов господства и подчинения — от государственных до житейских. «Психологический индивид» — это продукт психо-практик, которые, в конечном счете, диктуют человеку способы понимания себя, поведения и взаимодействия с окружающими.

Утверждения левых теоретиков не были простой констатацией положения вещей — в них содержалась оценка практик власти (в том числе, психологических) как насилия и скрытый призыв к сопротивлению. В конце XX века ситуация изменилась: в 1980—90-х гг. леворадикальные идеи в общественных науках уступили место умеренным и консервативным. В новом свете понятия «психологического индивида» и «психологического общества» утратили свой резко-критический станс. Социальные теоретики (Nikolas Rose) не только примирились с неизбежностью превращения современного человека в «психологического индивида», а общества — в «психологическое», но и увидели позитивные социально-политические следствия этого. Согласно им, в западном обществе психологическая идентичность и соответствующая ей форма саморепрезентации людей становятся неотъемлемой чертой социальной структуры. Только благодаря им возможен либеральный стиль правления — когда внешний контроль государства над подданными, ранее осуществлявшийся путем применения силы или ее угрозы, переносится внутрь самих индивидов.

Иными словами, западный либерализм невозможен без глубоко интериоризованного самоконтроля — без того, чтобы каждый регулировал свое поведение в соответствии с общепринятыми нормами, причем делал это добровольно и охотно. В то же время, в либеральном обществе люди могут быть свободны и счастливы, только если они на глубинном уровне усвоили морально-психологические императивы. А для этого в их распоряжении — психо-практики, которые они применяют к себе, становясь «сами себе психологами». По мнению теоретиков, из инструмента насилия эти практики превращаются в средство самоформирования (овладения собственным поведением, как сказал бы Л.С. Выготский) и, в конечном счете, поддержания того либерального порядка, при котором только может чувствовать себя свободным и счастливым современный западный индивид.

Теоретики «психологического общества» считают, что на Западе оно распространилось повсеместно, стало универсальной чертой жизни. Тем не менее, существует мнение (напр., Eva Illouz) о классовом характере «психологического общества» — о том, что оно характеризует жизнь «среднего класса», у которого есть средства и досуг для того, чтобы обращаться к услугам психологов и формировать психологическую идентичность. Иными словами, «психологический индивид» должен быть богатым и образованным, а «психологическое общество» состоять из людей среднего класса. И хотя есть свидетельства в пользу того, что доля среднего класса на Западе неуклонно растет, по-видимому, еще рано приписывать «психологическому обществу» универсальность, как рано говорить о его глобальном характере.

В частности, можно задать вопрос о том, сформировалось ли «психологическое общество» в России. Чтобы ответить на него, потребуется исследовать не только численное присутствие в нашей стране психологов и реальную востребованность их практик, но и то, в какой мере повседневная жизнь людей, их представления о себе и отношения с окружающими опосредованы психологией, насколько часто они прибегают к психологическому дискурсу — в противоположность дискурсу политическому, экономическому, эстетическому или какому-либо иному. Чтобы понять, есть ли в нашей стране «психологический индивид» и «психологическое общество», надо выйти за пределы психологии и обратиться к реалиям политическим, экономическим и культурным — например, к вопросам о благосостоянии российского общества и наличии в нем того типа либерализма, который основан на самоконтроле индивида и интериоризации им моральных и психологических норм.

Деятельность личности в пространстве и во времени

В.А. Сонин (Смоленск)

В психологической литературе, раскрывающей различные составляющие жизненного пути человека, в том или ином контексте анализирующей конкретную сущность деятельности, вычленяется побудительный аспект деятельности самой личности.

Понятие деятельности первоначально разрабатывалась преимущественно в идеалистической философии, особенно глубоко в немецкой классической философии. Из фундаментальных положений теории деятельности, укрепившихся в отечественной и зарубежной психологии, следует, что **сама деятельность есть специфическая форма общественно-исторического бытия людей, целенаправленное преобразование ими природной и социальной действительности**. В отличие от законов природы законы в обществе обнаруживаются только через человеческую деятельность, которая создает новые формы и свойства действительности, превращает некоторый исходный материал в социальный продукт. Цель деятельности возникает у человека как антиципационный образ предвидимого, предвосхищаемого им результата созидания. Преобразующий и целеполагающий характер деятельности позволяет ее субъекту выйти за рамки конкретной ситуации, вписывая ее в более широкий контекст общественно-исторического бытия.

Деятельность человека изначально не ограничивается преобразованием наличной действительности по уже установившимся культурным нормам. Его деятельность постоянно преодолевает лежащие в ее основе «программы». Именно в этом обнаруживается принципиальная открытость и универсальность деятельности, представляющей собой форму культурно-исторического творчества. В отечественной науке проблемы деятельности разрабатывались в различных контекстах, и прежде всего, в философии (Г.С. Батищев, В.П. Иванов, Э.В. Ильенков, В.П. Копнин, М.С. Каган, А.П. Огурцов, С. Юдин и др.) и психологии (К.А. Абульханова-Славская, Б.Г. Ананьев, М.Я. Басов, Л.П. Буева, Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, С.Д. Смирнов, В.А. Сонин, Е.В. Шорохова и др.). В этой связи показательна развернувшаяся в конце 1980-х гг. дискуссия о сущности понятия «деятельность», итогом которой явилось признание необходимости закрепить за этим философско-психологическим феноменом полудисциплинарный статус и определить ее роль и место среди других дефиниций, объясняющих возможности теории деятельности и теории «недеятельного» типа. Не ставя целью, проведение глубокого анализа понятия «деятельность», ее компонентов, мы считаем возможным согласиться с тем, что *сама деятельность как особый исторический психологический феномен существует, она — самодостаточная в своих проявлениях, ибо ее подлинная сущность всегда связана с преобразованием действительности, хотя не все проявления жизненной активности могут быть отнесены к деятельности*.

В мировой гуманитарной науке термин «деятельность» имеет широкое значение. Но общим знаменателем всех концепций о деятельности являются представления о жизненной активности. Другим важным фактором, объединяющим многие зарубежные и отечественные концепции деятельности, является соотнесение данного феномена с субъектом социальных отношений и сознательной деятельностью, индивидом, вырабатывающим в течение своей жизни особую неизменную духовную сущность — стать и быть личностью.

Человек, иными словами, создает то, что без его активности не существовало в природе. Творческий характер деятельности личности отмечается многими исследователями (В. Белоус, Н.А. Бернштейн, Б. Беспалов, А. Валлон, Л.С. Выготский, Ю.Б. Гиппенрейтер, В.В. Давыдов, А.В. Запорожец, П.И. Зинченко, В.П. Зинченко, З. Истомина, Б. Коссов, А.Н. Леонтьев, В.С. Мерлин, Н. Поддьяков, С.Л. Рубинштейн, Д. Фельдштейн и др.) как проявление тенденции выхода человека за пределы своей природной ограниченности, как его высочайшую потребность в расширении и увеличении возможностей, генетически обусловленных и предопределенных. Вследствие продуктивного, творческого характера своей деятельности человек создает знаковые системы, орудия воздействия на себя и природу.

Деятельность в ее разнообразных формах и средствах реализации есть продукт истории человека как ее субъекта. Мотивы деятельности настолько разнокачественны, что их сегодня можно лишь классифицировать по разным основаниям, целям, средствам, функциям, направленности, выделяя тем самым среди всего их многообразия мотивы органические, высшие, функциональные, социальные, материальные, личностные. В качестве цели деятельности человека всегда выступает ее продукт: мысль, идея, теория, произведение искусства, ремесленная или творческая продукция, изделие, вторая природа, созданная воображением человека.

Далеко не случайно А.Н. Леонтьев подчеркивал активное взаимодействие с окружающей действительностью, в ходе которого живое существо выступает как субъект, целенаправленно воздействующий на объект и удовлетворяющий, таким образом, свои потребности. Как показали исследования отечественных психологов (А.Н. Леонтьева, С.Л. Рубинштейна, А.А. Смирнова, Б.М. Теплова и др.), протекание и развитие различных психических процессов существенно зависит от содержания и структуры деятельности, ее мотивов, целей и средств осуществления. Вместе с тем исследования (П.Я. Гальперина, А.Н. Леонтьева, Д.Б. Эльконина и др.) четко показывают и то, что на основе внешних материальных действий путем их последовательных изменений и сокращений формируются внутренние, идеальные действия, совершаемые в умственном плане, позволяющие человеку ориентироваться в окружающем мире. Показательно, что, рассматривая деятельность как основание развивающейся личности, А.Н. Леонтьев вычленяет и другой базисный компонент — иерархические отношения деятельностей, которые характеризуют ее качества, стороны, свойства. Их особенностью, подчеркивает ученый, является «отвязанность» от состояний организма. Эти иерархии деятельности порождают их собственным развитием, они-то и образуют ядро личности. Иначе говоря, «узлы», соединяющие отдельные деятельности, завязываются не действием биологических или духовных сил субъекта, которые лежат в нем самом, а завязываются они в той системе отношений, в которые вступает активно действующий субъект.

А.Н. Леонтьев, автор уникальной, и во многом спорной, монографии «Деятельность, сознание, личность» (1975), определившей на десятилетия в отечественной психологии четкий и определенный взгляд на деятельность, отмечает, что деятельность — это, прежде всего, процесс, разворачивающийся между субъектом и объектом. И главным атрибутом деятельности, конституирующим все другие ее свойства, являются предметность. Предмет, не являясь простым природным объектом, остается посредником межличностных отношений. Сами отношения всегда реализуются в форме различных деятельно-

стей, включая деятельность коммуникативную, общение. Анализируя в целом педагогическую деятельность, мы в ней выделяем те специфические особенности, которые всегда определяются историческими и социальными условиями, мотивацией выбора жизненного бытия, индивидуальными и личностными образованиями. В разработанной А.Н. Леонтьевым системе представлений предмет деятельности есть ее действительный мотив. «Подобно тому, — отмечает он, — как понятие мотива соотносится с понятием деятельности, понятие цели соотносится с понятием действия. Такое суженное понимание мотива как того предмета (вещественного или идеального), который побуждает и направляет на себя деятельность, отличается от общепринятого», — признается ученый.

А.В. Брушлинский, К.А. Абульханова-Славская и другие критики общепсихологической теории деятельности справедливо обращали внимание на наличие следующей проблемы: «откуда в плане функциональном может возникнуть совершенно специфическая для психики регуляторная функция, если сама психика выведена из деятельности» (Абульханова, 1973).

Мотивация деятельности в ходе развития не остается неизменной, незыблемой, застывшей, в ее системе происходит постоянная перестройка, подвижка мотивов. Аналогичное явление мы наблюдаем в гештальтпсихологии, когда фигура и фон в зависимости, от ситуации могут меняться. Так, например, действие, ранее включенное в состав деятельности, может из нее выделиться и приобрести самостоятельный статус превратиться в деятельность с собственным мотивом, что и обуславливает рождение новой деятельности. При этом деятельность отдельного индивида не может характеризоваться как деятельность автономная, независимая от людей, Сама природа деятельности будет естественно включать ее координатный компонент, каким является совместная деятельность. Время определяет нравственные, духовные и профессиональные вектора личности, пространство ее приложимости, востребованность, актуальность.

Общенаучные диалектические принципы психологического исследования

В.И. Тютюнник (Москва)

В данном сообщении рассматриваются основные принципы диалектической логики как общенаучного метода исследования теоретических и практических проблем. Обозначим и кратко охарактеризуем эти принципы.

1. Принцип восхождения от абстрактного к конкретному и наоборот. Восхождение от абстрактного к конкретному (синтез, дедукция) и обратный ему способ восхождения от конкретного к абстрактному (анализ, индукция) — это специальные методы науки. Взятые по отдельности они представляют собой исследования различных сторон предмета: внешней — путем восхождения от конкретного к абстрактному, внутренней — путем восхождения от абстрактного к конкретному. Вместе они дают воспроизведение предмета в целом, поэтому применение этих способов мышления в единстве представляет собственно диалектический общенаучный принцип рассмотрения теоретических и практических (в том числе и психологических) проблем. Всякое исследование фактически всегда начинается с рассмотрения конкретного объекта, его внешних сторон. Поэтому сначала мысль исследователя совершает восхождение от конкретного к абстрактному.

При изучении психологических проблем объектом исследования всегда является не отдельный взрослый человек или ребенок, а взаимодействие людей (взрослых и детей). Исследователи могут интересоваться либо особенностями развития, функционирования одной или двух сторон взаимодействия, либо характер этого взаимодействия (методы и приемы воспитания, обучения, содержание и формы совместной деятельности) и т. п. Таким образом, исследование всегда фактически начинается с рассмотрения внешне наблюдаемых проявлений взаимодействия. Однако за внешне наблюдае-

мым явлением всегда скрывается его сущность. Поэтому простой констатации внешних признаков явления недостаточно, чтобы выявить его сущность. Необходимо выделять внутренние — собственно психологические — аспекты наблюдаемого явления, которые далеко не всегда совпадают с внешними проявлениями.

При переходе мысли от реального объекта изучения, к литературным источникам, в которых освещается данное явление, движение мысли идет от конкретного к абстрактному: мы постепенно шаг за шагом «дробим» изучаемое явление на «стороны», которые тщательно анализируем, отвлекаясь от других сторон и связей данного явления с прочими. Таким образом, мы «утрачиваем» целостное знание, требующее охвата всех связей изучаемого явления. Но после анализа литературы мы опять обращаемся мыслью к реальному бытию изучаемого явления и пользуемся конкретными методами сбора фактов. При этом мысль осуществляет обратное движение от абстрактного к конкретному и восстанавливается целостность изучаемого явления, ибо в конкретном знании собирается «единство многообразного». Следует заметить, что движение мысли от абстрактного к конкретному не означает прихода к абсолютно конкретному представлению о предмете изучения. На самом деле происходит восхождение от абстракций широкого порядка к абстракциям менее широким и в этом смысле более конкретным.

2. *Принцип единства исторического и логического.* Всякое явление имеет свою «историю» и «предысторию», поэтому познание его возможно при мысленном восстановлении всех этапов, которые изучаемое явление прошло в своем развитии с момента возникновения до его изучения. Логическое — это, то же самое историческое только осмысленное человеческим сознанием и преобразованное в нем. Диалектическая логика требует изучать явление в развитии с момента его возникновения. Только логическая «реконструкция» реальной истории развития может помочь понять особенности изучаемого явления, свойственные ему в настоящее время, и предсказывать возможные в будущем изменения. Существуют два варианта отношения логического к историческому: 1) реальный объект исследования остается неизменным, а наука о нем развивается достаточно быстро (химия, физика, астрономия); 2) объект изменяется быстро (на глазах одного поколения или в течение нескольких лет), вследствие чего эволюция науки, в лучшем случае, отражает эволюцию объекта, крупные сдвиги в его структуре.

Принцип историзма, примененный для анализа деятельности подрастающих поколений на протяжении длительной истории человечества в антропогенезе, который в своей конкретности недоступен изучению, так как отстоит от современности на миллионы лет и не поддается непосредственному наблюдению, позволяет осуществить логическую реконструкцию реального генезиса целостной психологической структуры человека как субъекта труда, а также целостного исторического цикла. Например, логическое развитие понятий, отражающих некоторую естественную последовательность событий современного онтогенеза (игра — учение — труд — пенсия — смерть), может оказаться искажающим объективный ход развития, что приводит к мысли о ненужности обращения к реальной истории объекта. Дело в том, что воспроизведение реальной истории объекта должно быть полным, «просвечивающим» весь ход реального развития насковзь: от момента возникновения объекта в изучаемом качественном состоянии до настоящего времени, а не выхватывающим отдельные, пусть и значительные по временной протяженности, моменты его истории.

В конце тридцатых — начале сороковых годов А.Н. Леонтьевым была предложена идея «ведущих типов деятельности» в психическом развитии личности в разные возрастные периоды онтогенеза, прежде всего речь шла о сюжетно-ролевой игре в дошкольный период. Теория ведущей деятельности адекватно отразила сложившуюся в годы коллективизации и индустриализации практику организации сюжетно-ролевых игр детей в спешно открывавшихся дошкольных учреждениях с переполненными группами, где не было возможности организовать труд или художественные виды деятельности детей. Эта

теория явилась следствием сужения временных рамок анализируемой ситуации, исключения из анализа того периода истории человечества, когда детских сюжетно-ролевых игр не существовало, как не существовало и детства как особого этапа онтогенеза.

Однако и после включения этого периода истории человечества на большом этнографическом материале в анализ места и значения сюжетно-ролевых игр в развитии личности дошкольника в работе Д.Б. Эльконина «Психология игры» решения проблемы «ведущей деятельности» не было дано. Был упущен из вида факт происхождения игры из труда, как в антропогенезе, так и в онтогенезе: труд, направленный на удовлетворение потребностей ребенка, предшествует игре сначала как деятельность удовлетворяющего потребности ребенка взрослого, а затем и как собственная деятельность ребенка. Потребительная форма труда, будучи генетически исходной и для производительного труда, и для учебы, и для игры, является творческим по характеру протекания процессом в силу «логики» своего бытия: свободна от регламентации, подвержена случайным обстоятельствам, нешаблонна. Это делает потребительную форму труда генетически исходной для всех форм творчества – в игре, в спорте, в искусстве, общении, познании. Особенно ярко это подтверждается на примере развития личности при слепоглухоноте (Е. Келер, О.И. Скороходова и др).

3. *Принцип единства логики, диалектики и гносеологии (теории познания).* Этот принцип требует в процессе изучения того или иного явления помнить о диалектическом характере самой жизни, и о том, что диалектика (логика) мышления исследователя должна соответствовать диалектике реального процесса, который познается с помощью этого мышления. Именно диалектика реальности порождает диалектику мышления – Логика с большой буквы. Мышление лишь тогда приближает к истине, когда явление изучается в его развитии, «самодвижении», когда оно вскрывает реально возникающие и разрешающиеся противоречия, которые являются движущими силами развития изучаемого явления, а не те противоречия, с которыми сталкивается исследователь в собственном познании.

4. *Принцип относительности.* В теорию познания данный принцип был введен благодаря работам А.Эйнштейна в рамках теории относительности. Всякое исследование стремится дать явлению характеристику, выделить какие-то существенные и несущественные черты и т. д. При этом в характеристике явления должно быть учтено то время, в котором данное явление характеризуется, то место, которое данное явление занимает среди явлений подобного рода, ту систему связей, в которую данное явление включено в данное время на данном месте. С изменением времени, места, системы связей явления, которое мы изучаем, должна измениться и характеристика явления: в ней должно быть учтено другое время, место, система связей и т. д. Возможно, что с изменением времени, места, системы связей существенные моменты в характеристике явления сохранятся, но учет этого принципа позволит сделать эту характеристику убедительной для конкретного времени, места и т. д.

5. *Принцип дополнительности.* Бывает, что анализ вскрывает в изучаемом психическом явлении такие характеристики, которые с точки зрения формальной логики являются противоположными, взаимоисключающими: любовь и ненависть (амбивалентность чувств), игра и труд. Этот принцип позволяет «удержать» в характеристике явления его существенные моменты, несмотря на кажущееся взаимное исключение.

Подводя итог всему сказанному выше, следует заметить, что общенаучные диалектические принципы применяются в единстве как между собой, так и в системе философской методологии (законы, категории диалектики). Это необходимо потому, что основным «инструментом» познания психологических проблем является мыслительная работа психолога-исследователя, психолога-практика. Тесты, опросники, наблюдение, эксперимент, контент-анализ и другие частнонаучные методы позволяют собрать факты. Их анализ – это высший пилотаж исследовательской работы. Собственно он и является основным методом в работе психолога.

Социокультурно-интердетерминистская диалогическая перспектива понимания текстовой репрезентации психологической феноменологии

В.А. Янчук (Минск)

Анализ проблемного поля углубления понимания психологической феноменологии является предметом научных исследований автора на протяжении последних десяти лет, нашедших свое выражение в ряде публикаций (Янчук, 2000, 2003, 2005, 2006, 2007, 2008). Исходно этот анализ был направлен на прояснение ряда фундаментальных вопросов, связанных с состоянием современного психологического знания: почему в нем существует многообразие подходов и интерпретаций; почему не находится оснований интеграции психологического знания в целостную систему; почему при наличии множества исследовательских методологий проблемы не находят исчерпывающих решений; наконец, существуют ли возможности и механизмы развития психологического знания в условиях многообразия подходов и решений?

Эти исходные посылки легли в основание разработанного авторского интегративно-эклетического подхода к анализу психологической феноменологии в условиях существующего многообразия (Янчук, 2000, 2003). В его рамках обосновывалась необходимость постижения природы психологической феноменологии через сопровождаемую критической рефлексией интегративную эклектизацию различных традиций, подходов, логик и инструментов, при сохранении их автономии в последующем развитии.

Суть подхода заключается в многоплоскостном, полилинейном, разновекторном анализе, создающем возможность качественно иного инсайтирования, предполагающего включение в плоскость анализа аспектов множественности, диалогичности, диатропичности изучаемого феномена. Становление в позицию оппонента, включение в конкуренцию идей, критическая рефлексия, критическое позиционирование представляют возможность остраненного анализа, превращающегося в еще один «вечный двигатель» прогресса знания. В рамках подхода обосновывается необходимость смены одномерной логики или/или, верно/неверно, лежащей в основании классической рациональности, на постнеклассическую многомерную логику и/и, создающую основания для диалога и объединения ресурсов всех участвующих сторон на пути углубления представлений о природе и своеобразии психологической феноменологии.

Методологический фундамент интегративной эклектики составляют понятия поливариантности истины, онтологического плюрализма, диалогичности и диатропичности (Янчук, 2000, с. 312-313). Интегративная эклектика предполагает привлечение к анализу находок и достижений тех традиций и подходов, которые наиболее продуктивно работают в конкретной феноменальной области с последующей возможностью диффузии инсайтов и идей, их критической рефлексии через альтернативное позиционирование, способствующее преодолению парадигмальной и авторской предубежденности и на этой основе продвижения к более глубокому постижению исследуемого феномена, переходу на более высокий уровень обобщения за счет рассмотрения теоретических построений разных порядков сложности.

Интегративная эклектика предлагает механизмы развития психологического знания, в качестве которых выдвигаются: парадигмальное позиционирование; интегративно-эклетический диалог альтернативных традиций и критическое рефлексивное позиционирование (альтернативный круг).

Качественная гетерогенность природы психологической феноменологии и ее проявлений, ее представленность в мультипарадигмальной системе координат была положена нами в авторское определение предмета психологического знания как «бытия-в-мире самости как био-психо-социальной социокультурно-интердетерминированной диалогической сущности во взаимодействии с социальным и природным окружением в осознаваемо-неосознаваемо-экзистенциальном измерении» (2006, с.204). Обозначенный

трехмерный континуум является задающим рамки психологического объяснения и понимания, предполагающего нахождение согласований, предоставляющих относительную определенность (упорядоченность) в само- и мироотношении. Такого рода качественная разноприродность требует и особого типа объяснения психологической феноменологии, предполагающего, *во-первых*, исходную толерантность, плюралистичность и рефлексивность сознания исследователя; *во-вторых*, процессуальность; *в-третьих*, социокультурную интердетерминированность и конструируемость; *в-четвертых*, сосуществование качественно разнородных природ; *в-пятых*, экзистенциальную бытийность; наконец, *в-шестых*, механизмов особого типа интеграции как разнокачественных природ, так и знаний, накопленных в альтернативных традициях и подходах.

Внедрение подхода в методологическом аспекте позволило показать необходимость сочетания возможностей эксплицитно- и имплицитно-структурированного теоретического доказательства (Янчук, 2000, 2005). В области метода исследования обоснована необходимость оптимального сочетания возможностей количественных и качественных методов. Примером чего является методологическая триангуляция и ее авторская модификация интегративной эклектики путем триангуляции, позволяющая дополнить традиционные методы психологического исследования, ориентированные на сферу осознаваемого, ресурсами психоаналитического и экзистенциально-феноменологического инструментария (Янчук, 2000), а также методология диалогического анализа процесса взаимопонимания в глубинных интервью.

Социокультурно-интердетерминистская диалогическая перспектива углубления понимания психологической феноменологии акцентирует внимание на текстовой опосредованности ее изучения, требующей скрупулезной работы по реконструкции многочисленных контекстов, определяющих аутентичность описания, объяснения и интерпретации. Это обуславливает продуктивность использования возможностей дискурсного, нарративного, конверсационного и герменевтического анализа, а также диалогических методологий, позволяющих реконструировать контексты, определяющие глубинные значения и смыслы, экзистенциальные переживания, выявлять процессуальные и динамические особенности диалогического формирования разделяемых полей значений и переживаний в межличностном взаимодействии с учетом их intersубъективного и интертекстуального характера.

Полагание на самоописание и описания анализируемой феноменологии, самоотчеты, нарративы, транскрипты диалогов в качестве эмпирических оснований позволило реализовать идею культурных субкультурных фреймов, представляющих интерпретативные структуры, определяющие отношение к событиям и происходящему означенным или осмысленным образом и выполняющим функцию организации опыта, переживания происходящего и управления действиями, позволяющими локализовать, воспринять, идентифицировать и обозначить бесконечное количество аспектов происходящего.

В исследованиях феноменов социальных предубеждений и национальной идентичности были выявлены гуманитарный, естественно-научный и технический фреймы, выражающиеся в наличии значимых различий в отношении и интерпретации их содержательных особенностей. Применительно к диалогической самости, в дополнение к таким ее установленным характеристикам, как пространственная структурированность и олицетворенность, населенность голосами других, децентрализованность с широко открытыми границами, историческая и культурная контекстуализированность, множественность позиций, были обоснованы такие ее характеристики как интердетерминированность, экзистенциальность и диалогическая интегрированность (Янчук, 2005). Наконец, была показана представленность различных форм эпистем (задающего знания по М. Фуко), которые, в свою очередь, действуют как субстрат самости с различными содержательными компонентами.

СЕКЦИЯ «ИСТОРИЯ ПСИХОЛОГИИ»

Незаслуженно забытый психолог

Т.И. Артемьева (Москва)

В истории психологии закономерно ставится вопрос об изучении произведений ученых, относящихся к различным наукам, смежным с психологией (физиологии, языкознанию, педагогике, антропологии, этнографии и др.), а также трудов просветителей, деятелей культуры с целью поиска и извлечения из них психологического знания. Безусловно, это ценный источник, позволяющий обогатить психологическую науку новыми данными, что было прекрасно проиллюстрировано в работе Е.А. Будиловой «Социально-психологические проблемы в русской науке» (Будилова Е.А., 1983). Однако в самой истории психологии остаются некоторые ученые, творчество которых все еще недостаточно исследовано.

Что мы знаем о выдающемся русском психологе, психиатре, невропатологе конца XIX – начала XX в. Иване Алексеевиче Сикорском? Если обратиться к трудам историков отечественной психологии, то оказывается, что его имя в них почти не упоминается. В книгах, посвященных истории русской психологии, отсутствуют изложение научных взглядов ученого, ссылки на его работы. Так, в книге «Из истории русской психологии» в статье Е.А. Будиловой «Первые русские экспериментальные психологические лаборатории» имя И.А. Сикорского вообще не называется (Будилова Е.А., 1961). В этом же сборнике А.В. Петровский в статье «Об основных направлениях в русской психологии начала XX в.» пишет: «Промежуточное положение между естественнонаучным и умозрительно-философским направлениями занимало направление, которое выше было обозначено как эмпирическое... оно использует методы изучения психики, заимствованные из естественных наук. Наиболее известные психологи, которые могли бы быть отнесены к этому направлению, это А.П. Нечаев, Г.И. Россоломо, И.А. Сикорский, В.Ф. Чиж и другие» (Петровский А.В., 1961, с. 375–376). На этом фоне исключением являются работа А.А. Никольской, посвященная истории становления возрастной и педагогической психологии, в которой освещаются психолого-педагогические взгляды Сикорского (Никольская А.А., 1995), и докторская диссертация В.Н. Панферова, где рассмотрены основные положения физиогномики.

Краткие сведения о жизни и основных вехах научной деятельности можно найти также в ряде энциклопедических словарей (Алексеев П.В., 1999, с. 723–724; Всемирный биографический энциклопедический словарь, 2000, с. 691; Русский энциклопедический словарь, 2001).

Опираясь на указанные источники, а также материалы, представленные в книге, посвященной жизнедеятельности Игоря Ивановича Сикорского, сына Ивана Алексеевича, известного авиаконструктора (1992), мы попытались реконструировать научную биографию известного русского психиатра и психолога.

Иван Алексеевич Сикорский родился в 1842 г. в многодетной семье сельского священника. В возрасте 9 лет родители определили его в Киевскую семинарию, поскольку дети священнослужителей обучались здесь бесплатно. Во время учебы он проявил большой интерес к приобретению различных знаний, которые не входили в программу обучения: его интересовали естественные науки, литература, философия, иностранные языки. Он числился среди наиболее успешных учеников в семинарии. Уже накануне выпускных экзаменов в семинарии Сикорский принял решение оставить ее и поступать в Киевский университет. Родителям ничего не оставалось делать, кроме как согласиться с его решением. В 1862 г. он поступил в Университет, блестяще сдав экзамены. Родители смогли дать сыну только 15 рублей и самовар. Материальное положение семьи было трудным, и Сикорский должен был сам обеспечивать себя.

Уже в годы учебы в Университете определилась сфера научных интересов И.А. Сикорского — психология и психические заболевания. Позже его имя как крупного специалиста в области психиатрии и психологии стало признанным авторитетом не только в России, но и в мировом масштабе.

В 1871 г., получив степень доктора наук всего через два года после окончания Университета, Сикорский переехал в Петербург, чтобы работать по специальности, а также продолжать свои научные исследования. Поездка в Санкт-Петербург была предпринята из-за отсутствия в Киеве кафедры психиатрии и нервных расстройств. В Русском энциклопедическом словаре (2001) говорится, что в Петербурге он изучал душевные болезни в клинике проф. И.М. Балинского, а затем (с 1882 г.) служил врачом при больнице Святого Николая Чудотворца. Научные труды Сикорского первоначально относились к разным вопросам патологической анатомии, а впоследствии — к клинической психиатрии и педагогике. Они публиковались в специальных журналах — русских и иностранных. Кроме того, он написал монографию «О заикании» (1889), переведенную на немецкий язык (Русский энциклопедический словарь, 2001). Книги И.А. Сикорского по воспитанию детей выдержали за границей более 10 изданий и воспринимались даже в качестве учебников. В это время он был преподавателем в Военно-медицинской академии, проводил научные исследования, отказываясь от руководящей работы, например, от поста директора психиатрической лечебницы.

В 1885 г. в Киевском университете была создана кафедра психических и нервных заболеваний, и И.А. Сикорский возглавил эту кафедру. С 1886 г. он был редактором издаваемого в Киеве журнала «Вопросы нервно-психической медицины».

В его краткой биографии, включенной в книгу, посвященную его сыну, говорится, что к нему как имеющему безупречную репутацию обращались за консультацией официальные власти. Так, в 1913 г. в Киеве расследовалось убийство Андриуши Ющинского, и И.А. Сикорский был приглашен выступить экспертом на этом судебном процессе, впоследствии названном «делом Бейлиса». На основе скрупулезного изучения материалов дела Сикорский высказал мнение, что это убийство, возможно, имеет ритуальный характер. Как пишут авторы, последствия разбора этого дела стоили ему здоровья и, возможно, нескольких лет жизни, заставили прекратить преподавательскую деятельность.

По воспоминаниям сына, Сикорский был яркой личностью, его поведение было примером высокой нравственности, которому дети подражали. В беседах с ними он избегал нравоучений, но неустанно повторял, что настоящий человек должен честно исполнять свой долг и свою работу, не думая о выгодах и наградах; эти награды придут, если выполненная работа будет того стоить. Любой вид труда — физический или интеллектуальный, — по его мнению, не принесет вреда человеку, если он будет чередоваться с периодами отдыха.

Жена Сикорского, Мария Стефановна (урожденная Темрюк-Черкасова) полностью посвятила себя семье, воспитанию пятерых детей. Она прививала им любовь к литературе и музыке. После ее кончины в 1907 г. заботы о семье взяла на себя старшая дочь.

В биографии Сикорского отмечается, что размах его деятельности поражал коллег: «Он читал лекции студентам по медицине и праву, вел курсы повышения квалификации для профессорско-преподавательского состава, работал в клиниках и больницах, принимал пациентов, которые приходили и приезжали к нему со всей России. Он активно участвовал в общественной жизни, входил в многочисленные организации и возглавлял ряд обществ. Например, был одним из директоров Киевского губернского комитета, высочайше утвержденного попечительского общества о тюрьмах, председателем правления Фребелевского пединститута, бесплатным консультантом лечебницы для хронических больных детей ведомства Императорского человеколюбивого общества, председателем Комитета общества вспомоществования студентам, председателем

Психиатрического общества при университете, председателем Юго-Западного общества трезвости. Кроме того, имел и другие общественные нагрузки. Борьбе с пьянством и алкоголизмом профессор уделял самое пристальное внимание не только на общественной ниве, писал на эту научные работы и популяризировал их. В целом же Иван Алексеевич опубликовал больше 100 научных работ» (Катышев Г.И., Михеев В.Р., 1992, с. 11). Сикорским за время его деятельности была собрана огромная библиотека, насчитывающая 12 тыс. книг, в основном, по медицине. Ее он завещал Киевскому университету.

И.А. Сикорский был крупным специалистом в области психологии личности, о чем свидетельствует его фундаментальный труд «Всеобщая психология с физиогномикой (в иллюстрированном изложении)» (1904). Им было опубликовано большое количество статей, раскрывающих личностные свойства и качества. Среди них есть статьи, которые непосредственно посвящены ученым, известным в российской и мировой науке, а также деятелям литературы, например Н.В. Гоголю.

Ознакомление с рядом статей ученого позволяет сделать вывод о том, что он был блестящим мастером психологического портрета. В частности, в качестве иллюстрации можно привести его статью-речь, опубликованную в память об Иване Михайловиче Балинском (1827–1902) (Мержеевский И.П. и др., 1902). Как уже говорилось, в Санкт-Петербурге Сикорский работал на кафедре, которую возглавлял И.М. Балинский.

Самое общее впечатление, которое создается при прочтении статьи, — это глубокое и всестороннее понимание и высокая оценка необыкновенной личности И.М. Балинского.

Сикорский всегда выделял в личности три стороны: ум, чувство и волю, — как наиболее главные и определяющие. Это относится, как к личности ребенка, так и взрослому. Такой подход осуществлен им и при характеристике личности Балинского. Он пишет, что Балинский отлично знал не только психиатрию, но был знаком также с психологией, анатомией и физиологией мозга, соответственно своему времени. Склад ума в сочетании с психологической и психиатрической проницательностью сделали Балинского редким знатоком человеческой души. Как писал Сикорский, он обладал блестящим умом, острой логикой и редкой проницательностью, что проявлялось во всей его деятельности. Так, его лекции представляли собой ряд живых, талантливых, внезапно построенных концепций, поражавших слушателя своей яркостью, отчетливостью и логической законченностью. Согласно оценке Сикорского, его учитель обладал той врожденной талантливостью и остротой ума, которая делала его несравненным аналитиком в сложнейших и запутанных вопросах психологии и психической патологии (Мержеевский И.П. и др., 1902, с. 49).

Сикорский специальное внимание уделял вопросам качественных особенностей эмоциональной сферы личности и, отмечая высокий уровень умственных способностей Балинского, указывал, что, может быть, еще более развиты были его чувства. Он обладал от природы необыкновенной чувствительностью, отзывчивостью и нравственной тонкостью, дополненными прекрасным образованием и знакомством с изящной литературой. Интерес представляет мысль Сикорского о влиянии на «натуру» Балинского родовых способностей. Если в отношении умственного склада он унаследовал свойства своих предков — отца и деда по материнской линии, то в его чувствах сказывались лучшие качества польского народа (там же, с. 51). Сикорский писал, что тонкая художественная натура Балинского была соткана из самых возвышенных, самых нежных качеств польского народа. Его пылкая благородная душа всегда горела огнем чувства, «всегда стояла в полном вооружении на высокой службе чести и долгу». Это стремление составляло основную стихию его жизни. Для больных, по собственному признанию Балинского, он был другом и слугой, и это говорит об особых его личностных качествах. По словам Сикорского, он жил со своими пациентами и среди них, в самой клинике душевнобольных — «среди этого печального кладбища человеческой мысли и воли». Чувства

заботы, сострадания к больному были для Балинского неотъемлемыми: он всегда спешил помочь ему, обнаруживая неподражаемую, часто творческую изобретательность в том, чтобы найти оптимальный выход из положения для своего пациента.

Высокие нравственные качества Балинского оказывали воздействие на сослуживцев, поднимая их на более высокий уровень; они видели его благородную душу, его сильные, благородные чувства и, соответственно, расширяли диапазон своей нравственной жизни и нравственных требований к себе. Балинский был прямодушным человеком; он открыто признавал свои ошибки, говорил о них «спокойно, с ледяной душой беспощадной объективностью».

Сикорский дал характеристику отношения Балинского и к себе самому. Он относился к себе с такой нравственной строгостью и взыскательностью, что это был, как говорил Сикорский, единственный пункт его души в котором он был несправедлив.

Сикорский писал, что Балинского редко можно было видеть «в состоянии средних или слабых настроений духа»; чаще он был настроен возвышенно, и это настроение придавало особенный отпечаток благородства и величия его скромной, тщедушной холерической фигуре, всегда энергичной, светившейся внутренним огнем.

Сикорский подчеркивал, что Балинский обладал большой силой воли, необыкновенной способностью владеть собой. Лицо его было неподвижно и сухо, когда он того желал, и только в быстрых, огненных глазах светилось внутреннее чувство: глаза выражали то доброту, то глубокую скорбь и покорность судьбе, то горели негодованием, когда Балинский был возмущен чем-либо, нравственно недостойным. Он был также способен проявлять глубочайшую любовь, сочувствие и нежность. Кроткий тон, тихая задушевная речь и возвышенная ласка, производили чарующее впечатление, успокоительное влияние на души больных.

Объем данной статьи не позволяет более подробно рассмотреть особенности личности Балинского, но и приведенный материал говорит о многом, позволяя отметить, с одной стороны, профессиональные и личностные достоинства Балинского, с другой — талант Сикорского, который оказался способным понять и познать личность другого во всех ее сложностях и тонкостях. Психологический портрет Балинского, созданный «кистью» Сикорского, представлен столь ярко и многогранно, что возникает чувство знакомства с ним, желание следовать принципам и правилам, которыми он руководствовался в своей жизни и деятельности. Такое «заражение» личностью Балинского возможно в силу того, что Сикорский сумел высветить многообразные грани личности своего учителя, показать их реализацию в его научной жизни и отношениях с другими людьми.

При чтении любой работы И.А. Сикорского, касающейся характеристик личности, очевидны его высокая аналитическая способность, меткий, выразительный язык, умение выявить личностные качества в их широком диапазоне. И сделано это просто и убедительно на основе анализа многочисленных и разнообразных данных биографического плана, жизни и деятельности рассматриваемой личности без специального, изнурительного для восприятия погружения и «копания» в раннем детстве, без привлечения «чувственных» аргументов, что, как правило, свойственно зарубежным авторам, которые занимаются написанием психобиографий различных выдающихся личностей.

К вопросу об исторической обусловленности семейных отношений

Ю.А. Артюх (Москва)

«Семья — это микрокосмос всего мира, ключ к разгадке многих явлений жизни. Если мы хотим изменить мир, нужно изменить семью» (Satir V., 1988, с. 15).

В последнее время научно-исследовательский интерес психологов и других специалистов из смежных дисциплин (социологов, педагогов, наркологов, педиатров, социальных работников и пр.) к проблемам семьи и семейных отношений возрастает не толь-

ко в отечественной, но и в зарубежной науке. Подтверждением этому выступает большое число исследований, посвященных отражению, как отдельных аспектов семейных отношений, так и ее целостному и комплексному рассмотрению.

На наш взгляд, интерес к семье и ее проблемам вызван современным состоянием этой социальной общности, которое, в целом, можно охарактеризовать как кризисное. Об этом свидетельствуют демографические и психологические данные: падение рождаемости; усложнение межличностных отношений; неуклонное увеличение числа разводов и, следовательно, рост числа неполных семей; широкое распространение внебрачных рождений; ухудшение физического и психического состояния здоровье детей и родителей; возрастание количества одиноких пожилых мужчин и женщин; снижение общей продолжительности жизни и многие другие. За всем этим стоит девальвация в общественном сознании ценности семьи, ее роли в обществе и воздействия на психическое развитие и формирование личности.

Когда мы говорим о семье, большинство ученых-психологов представляют себе *нуклеарную*, то есть автономно существующую, отдельную семью. Но такой редукционистский взгляд на проблему не способствует ее решению, ибо, по своей сути, семья – это ячейка общества; она тесно связана с социумом, в рамках которого происходит ее развитие, отражает в себе его исторические преобразования общества, особенности экономической, политической, культурной жизни на каждом витке его истории. Внутрисемейные отношения воспроизводят морально-психологическую атмосферу, существующие в макросоциуме. Можно утверждать, что межличностные отношения в семье являются своеобразными *индикаторами состояния общества*, уровня его социально-экономического развития, утвердившихся в нем идеологических и нравственно-духовных норм и ценностей. Таким образом, актуальным и перспективным представляется исследование социально-исторической обусловленности межличностных отношений в семье.

Познание настоящего возможно только лишь через призму исторической ретроспективы. Принцип историзма, как один из основных принципов методологических принципов, на котором базировалась отечественная психология, всегда считался необходимой условием научного изучения любого психологического феномена или явления. По мнению А.Я. Гуревича, именно исходя из глубинных проблем современности, исследователь обращается к прошлому (Гуревич А.Я., 1991), поэтому в настоящее время историко-психологические исследования в нашей стране приобретают особое значение.

В связи с этим возникает закономерный вопрос *об исторической обусловленности психики*. С.Л. Рубинштейн в своих работах отмечал, что историческая психология изучает психику как процесс в соотношении с ее продуктами и результатами. В отличие от других наук, именно историческая психология непосредственно соотносит продукты труда (образы, понятия, орудия труда, нравы, обычаи и т. д.) с психическим процессом, регулирующем ту деятельность субъекта, в результате которой они возникли (Рубинштейн С.Л., 2000, с. 4). А.Н. Леонтьев отмечал, что в продуктах материального и духовного труда воплощаются, опредмечиваются духовные силы и способности людей (Леонтьев А.Н., 1981). Таким образом, в работах отечественных ученых методологически обосновывается возможность изучения психики людей ушедших эпох по результатам их деятельности.

Для исторической психологии наибольший интерес представляет исследование переломных этапов развития истории, истоков созидания новой культуры и общества. Ведь именно в такие моменты исторические факторы приобретают особую роль, особенно явно проявляется их детерминирующее влияние на психическое развитие личности и социальных общностей. По образному выражению Н.А. Бердяева, историческое – функция социальных изменений. В настоящее время фактор «социальных изменений» специально рассматривается в зарубежной социологии. Как отмечает Г.М. Андреева, все исследования, проводившиеся в социальной психологии, апеллировали к

стабильному обществу. Такая переменная как «*стабильность/ нестабильность*» общественной системы не являлась предметом рассмотрения.

В связи с этим нами предпринята попытка изучения эволюции межличностных отношений в семье на этапах коренных изменений развития российского общества в XX столетии.

Выделяется четыре временных среза, подлежащие историко-психологической реконструкции:

- традиционная русская семья (семья в дореволюционный период, конца XIX — начала XX века, до революции 1917 г.);
- семья в первые послереволюционный десятилетия периода становления советского общества (с 1917 по 1941 гг.);
- классическая советская семья (с 1946 по 1991 гг., т. е. вплоть до распада СССР);
- семья в постсоветский период как этап становления современного общества, (с 1991 года по настоящее время).

Историко-психологическая реконструкция опирается на использование совокупности источников, структурированных соответственно четырем уровням:

- *нормативно-идеологический уровень* организации семьи и семейных отношений, отражающий те требования и нормы, которые выдвигает общество в этом аспекте, отражаемые в постановлениях партии и правительства, работах ведущих идеологов;
- *научный уровень* осмысления проблемы семьи и внутрисемейных отношений (монографии, сборники, журналы по психологии, педагогике и этике);
- *художественный уровень* отражения проблемы в типизированной форме, воссоздающий обобщенный образ семьи как социальной группы своего времени, характерный тип личности того или иного исторического времени (наиболее яркие произведения литературы, содержащие описание рассматриваемого феномена);
- *уровень общественной психологии* как личностное отражение объективной действительности на основе обыденных представлений, исходящих из повседневных интересов и потребностей различных социальных групп в виде несистематизированных идей (различные периодические издания: материалы публицистики, протоколы, резолюции общественных собраний фабрик, заводов, детских учреждений; письма и дневниковые записи современников).

Таким образом, нами предпринята попытка *рассмотрения межличностных отношений в семье в динамике их изменения, становления во времени, в закономерном историческом развитии*, предполагающая анализ объекта исследования в связи с конкретно-историческими условиями их существования с помощью метода историко-психологической реконструкции.

Предварительные данные историко-психологической реконструкции традиционной русской семьи в дореволюционный период позволяют выделить следующие особенности, характерные для данной эпохи: патриархальность, преемственность поколений, многодетность, традиционализм, религиозность, консерватизм, внутрисемейный характер воспитания детей.

К вопросу о структуре советской психологической науки 1920–1930-х гг.

С.А. Богданчиков (Саратов)

Вопрос о структуре советской психологической науки 1920–1930-х гг. — о содержании, классификации, иерархической упорядоченности и соотношении образующих ее элементов (взглядов, теорий, школ, подходов, течений, направлений, отраслей, учреждений, событий, публикаций и т. д.) — до сих пор, несмотря на свою актуальность, и в теоретическом, и в собственно историческом плане, остается малоизученным. В связи с этим была предпринята попытка анализа данной проблемы, что, как представляется,

способствует, в определенной мере, более глубокому пониманию истории советской психологии.

Вначале была изучена *историография вопроса*. В качестве непосредственного объекта историографического анализа выступили пять наиболее репрезентативных работ современных отечественных исследователей: «История психологии» А.Н. Ждан (2008), «История и теория психологии» А.В. Петровского и М.Г. Ярошевского (1996), «История психологии» М.Г. Ярошевского (1996), «Психологическая наука в России XX столетия: проблемы теории и истории» (1997), «История психологии» Т. Д. Марцинковской (2008). Каждая из этих работ рассматривалась с точки зрения того, как в ней решается проблема структурирования периода 1920–1930-х гг. истории советской психологии, какие блоки и отдельные элементы при этом выделяются. В ходе историографического анализа было выявлено следующее.

В учебнике А.Н. Ждан (2008) в качестве основных составляющих при описании рассматриваемого периода выступают: психотехника, педология, дореволюционные теории и подходы (Г.И. Челпанов; В.М. Бехтерев; В.А. Вагнер; И.П. Павлов и др.), зарубежные (прежде всего, психоанализ) и поведенческие (П.П. Блонский; М.Я. Басов; В.М. Бехтерев; К.Н. Корнилов) концепции, учения Л.С. Выготского, А.Р. Лурии, А.Н. Леонтьева, Д.Н. Узнадзе (грузинская школа установки), С.Л. Рубинштейна, его учеников и последователей.

В монографии А.В. Петровского и М.Г. Ярошевского (1996) при изложении периода 1920–1930-х гг. выделяются: естественнонаучное направление (учение И.П. Павлова, рефлексология, реактология), теории П.П. Блонского и Л.С. Выготского, педология, психотехника, а также теории М.Я. Басова, С.Л. Рубинштейна и А.Н. Леонтьева, объединенные под одним заголовком «Принцип деятельности в психологии».

В учебном пособии М.Г. Ярошевского (1996) параграф «Пути развития отечественной психологии в 20–50-е годы XX столетия» разделен на подзаголовки «Реактология»; «Психология социального бытия Г.Г. Шпета»; «Разгром педологии»; «Л.С. Выготский: теория высших психических функций». Затем, как и в предыдущей работе, под рубрикой «Принцип деятельности в психологии» раскрываются вопросы «М.Я. Басов: человек как деятель в среде»; «С.Л. Рубинштейн: единство сознания и деятельности»; «А.Н. Леонтьев: строение деятельности» (о В.М. Бехтерева, И.П. Павлове и А.А. Ухтомском говорится в предыдущем параграфе – «Русский путь в науке о поведении»).

В монографии «Психологическая наука в России XX столетия: проблемы теории и истории» (1997) в главе «Развитие психологии в России в 20–30-е годы» (авторы главы – В.А. Кольцова, Ю.Н. Олейник и Б.Н. Тугайбаева) подробно рассматриваются педология, психотехника, психоанализ и поведенчество (рефлексология В.М. Бехтерева, реактология К.Н. Корнилова). Кроме того, говорится о том, что в начале 1920-х гг. еще какое-то время существовали течения, возникшие в дореволюционный период – эмпирическая психология и религиозно-философская психология (там же, с. 62–63). Подчеркивается, что на путях подхода к марксизму как к системе теоретических воззрений «советской психологией были достигнуты значительные успехи, персонафицированные в деятельности и трудах известных советских ученых – Б.Г. Ананьева, М.Я. Басова, Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, А.Р. Лурии, С.Л. Рубинштейна, А.А. Смирнова, Б.М. Теплова, Д.Н. Узнадзе и др.» (там же, с. 96). Отмечается, что, «наряду с общепсихологической проблематикой, проводились исследования в области возрастной и педагогической психологии, психологии труда, сравнительной психологии и т. д.» (там же, с. 97).

В учебнике Т. Д. Марцинковской (2008) при описании периода 1920–1940-х гг. в интересующих нас хронологических рамках (1920–1930-е гг.) рассматриваются четыре основных течения: учения о поведении (И.П. Павлов; В.М. Бехтерев; А.А. Ухтомский; Н.А. Бернштейн; К.Н. Корнилов); педология (П.П. Блонский; А.Б. Залкинд; М.Я. Ба-

сов; Л.С. Выготский); психотехника (И.Н. Шпильрейн; С.Г. Геллерштейн); теория Г.Г. Шпета и работы представителей его школы. Отмечается, что в 1920-е гг. произошло формирование советской психологии на основе марксистской методологии, причем, «ориентация на марксистскую философию» относится к первым трем течениям, в то время как школа Г.Г. Шпета стала «альтернативой, как марксистской психологии, так и науке и поведению» (там же, с. 498).

Обсудим полученные результаты. Отсутствие в настоящее время единого, общепризнанного, логически и эмпирически обоснованного представления о структуре советской психологии 1920–1930-х гг. (а именно такой вывод вытекает из результатов проведенного анализа) объясняется, с нашей точки зрения, затянувшимся процессом идеологизации в современной российской историографии психологии: от прежнего, советского, идеологического, по своей сути, понимания («марксистская психология – это новый исторический этап» и т. п.) отказались, хотя и не полностью, а к новому пониманию еще не пришли. Отсюда внутренняя противоречивость, расплывчатость, эмпирическая неполнота и, в конечном счете, неубедительность предлагаемых вариантов структуры советской психологии 1920–1930-х гг., их принципиальная несогласованность друг с другом.

Не менее важно учитывать, что созданию адекватного представления о структуре советской психологии 1920–1930-х гг. препятствуют такие объективно присущие данному периоду характерные особенности, как невероятное разнообразие и многоплановость образующих его элементов (взглядов, теорий и т. д.), тотальная идеологизация, высокая динамичность, общая атмосфера борьбы. Все это сочеталось с мощными интегративными тенденциями, выражающимися в появлении различных теорий – рефлексологии, реактологии, педологии, психоневрологии, марксистской психологии, науки о поведении и т. п., – претендующих на статус «сверх-наук».

При определении наиболее крупных блоков в советской психологии 1920–1930-х гг. следует исходить из общей ситуации в мировой психологии в рассматриваемый период. Общая тенденция в преодолении открытого методологического кризиса заключалась в поисках и формировании новой психологии путем разрешения антиномий субъективизма и объективизма, понимания и объяснения, сознания и поведения. В отечественной психологии в начале 1920-х гг. эти поиски нашли свое выражение в трактовке «психологии как науки о поведении» П.П. Блонского (Блонский, 1921; 1924; 1925 и др.). Однако, начиная с 1923 г., все поиски «новой психологии» могли проходить только в рамках общего курса на создание марксистской психологии, призванной заменить собой всю существовавшую до сих пор (включая и отечественную, и зарубежную) психологию, оцениваемую как «старая», «идеалистическая», «механистическая», «отживающая» или уже «отжившая свой век» и т. п.

Исходя из вышеизложенного, в советской психологии 1920–1930-х гг. предлагается выделять следующие наиболее крупные блоки (направления): субъективную психологию (школа Г.И. Челпанова; А.И. Введенский; А.П. Нечаев и др.), объективную психологию (школы В.М. Бехтерева и И.П. Павлова; биопсихология В.А. Вагнера) и марксистскую психологию (школы М.Я. Басова, Л.С. Выготского, К.Н. Корнилова, С.Л. Рубинштейна, харьковская школа, учения Б.Г. Ананьева, П.П. Блонского, М.А. Рейснер, В.Я. Струминского, Б.М. Теплова и др.; несколько особняком – ввиду своей относительной изолированности от воздействия марксистско-ленинской идеологии – в этом ряду стоит и школа Д.Н. Узнадзе). Из взаимодействия этих трех сил и на их основе к концу 1930-х гг. в работах С.Л. Рубинштейна, А.Н. Леонтьева, А.Р. Лурии, Б.Г. Ананьева, Д.Н. Узнадзе, К.Н. Корнилова, Б.М. Теплова и других творцов советской психологии – и получилось то, с чем в последующем стало ассоциироваться с понятием советской психологии.

Н.Я. Грот как руководитель Московского психологического общества с 1887 по 1899 годы

М.Д. Бойправ (Нежин), В.В. Рыбалка (Киев)

Николай Яковлевич Грот (18 апреля 1852 – 23 мая 1899), философ, психолог, профессор, заведующий кафедрами философии Нежинского историко-филологического института (1876–1883), Новороссийского (Одесского) (1883–1886) и Московского (1886–1899) университетов, родился в Гельсингфорсе (сейчас – Хельсинки) в образованной дворянской семье с широкими духовными и творческими интересами. Его отец, Яков Карлович Грот, – профессор кафедры русского языка Гельсингфорского университета, позже – вице-президент Российской Академии наук, литератор. Мать, Наталия Петровна Семенова – известная русская писательница. После переезда семьи в Санкт-Петербург, дома и на квартире его дяди, К.К. Грота, члена Государственного совета России, собирались выдающиеся ученые, писатели, государственные деятели, свидетелем общения которых был юный Николай. Семья часто путешествовала по России и Европе.

Н.Я. Грот получил прекрасное воспитание и образование – сначала в семье (у него был домашний учитель), в училище доктора Видемана и в Ларинской гимназии в Санкт-Петербурге, которую закончил с золотой медалью, а позже – в Санкт-Петербургском университете, где особенно интересовался историческими, философскими, филологическими науками, физиологией и психологией. Вместе с другими студентами он слушал лекции профессоров – князя Бестужева-Рюмина, В.П. Васильевского, М.И. Владиславлева, К.Д. Кавелина, К.Е. Люгебиля, А.Ф. Миллера, Д.И. Менделеева, И.М. Сеченова, Ф.Ф. Соколова и других выдающихся ученых и педагогов. Грот старательно изучал иностранные языки и как результат – свободно владел французским, немецким и английским, знал латынь.

После окончания в 1875 г. Санкт-Петербургского университета Н.Я. Грот как один из лучших студентов оставлен в Университете. Одновременно он получил приглашение от А. Лавровского, директора только что открытого Нежинского историко-филологического института имени князя Безбородко (1875–1919) занять должность экстраординарного профессора на кафедре философии. Для подготовки к этой должности он принял решение выехать за границу за свой счет, и целый год штудировал логику, философию, психологию, физиологию, ознакомился с работой кафедр и лабораторий Берлинского и Страсбургского университетов. После этого в 1876 г. Грот переехал в Нежин и занял предложенную ему должность экстраординарного профессора и заведующего кафедрой философии.

В 1880 г. он защитил магистерскую диссертацию «Психология чувствований в ее истории и главных основах», получил степень магистра и решением Киевского университета имени Святого Владимира был избран ординарным профессором. В сентябре 1882 г. Н.Я. Грот выехал за границу, где слушал лекции Вундта и Зигварта в немецких университетах с целью подготовки докторской диссертации на тему «К вопросу о реформе логики. Опыт новой теории умственных процессов», которую успешно защитил в феврале 1883 г. в Киевском университете имени Святого Владимира. Как пишет очевидец, после провозглашения в конце защиты Грота доктором философии студенты подхватили его на руки и под громкие и продолжительные аплодисменты, с криками «Виват! Виват!» пронесли на руках вокруг зала торжественных собраний университета.

Н.Я. Грот участвовал во многих общественных мероприятиях института и города. Кроме преподавания психологии, логики, истории философии, он был членом Библиотечного совета, ревизором институтской библиотеки (сейчас это научная библиотека Нежинского государственного университета имени Н.В. Гоголя, в которой содержится больше 1,5 млн книг, среди них 250 тыс. – редкие), редактором «Известий института», ученым секретарем конференции института и т. д. В 1881 г. он избран по-

четным членом комитета по организации открытия 4 сентября в Нежине памятника Н.В. Гоголю, который учился с 1821 по 1828 гг. в Нежинской гимназии высших наук.

В 1883 г. в связи со сменой обстоятельств, вызванных увольнением по собственному желанию директора института А. Лавровского, Н.Я. Грот (он был женат на одной из его дочерей) переводится в Новороссийский университет (ныне Одесский национальный университет имени И.И. Мечникова), где возглавляет кафедру философии и работает ординарным профессором. Как отмечают биографы ученого, в его научном мировоззрении происходят изменения, выразившиеся в переходе от позитивизма к метафизико-спиритуалистскому идеализму, хотя он и не был последовательным в своих новых взглядах.

Именно в одесский период в произведениях ученого анализируются понятия духа и материи, души и свободы, воли, морального долга и любви, пространства и времени, даются описания душевных феноменов, обсуждаются проблемы нравственного сознания, вечности и бессмертия. В это время он размышляет об индивидуальном субъекте или «животной личности», мировом субъекте как божественном, всемирном духе и т. п. Появляются работы, в название которых входит понятие личности. В Одессе Н.Я. Грот блестяще выступает с лекциями перед студентами и широкой публикой, обретая огромный авторитет ученого и педагога. Его учениками в Одессе были Д. Викторов, О. Гади, Г.И. Челпанов.

В 1886 г. после неоднократных приглашений Н.Я. Грот переезжает в Москву, где возглавляет кафедру философии Московского университета и в 1887 г. возглавляет Московское психологическое общество в связи с отъездом его первого руководителя, профессора М.М. Троицкого, за границу. В 1889 г. Грот организует и становится редактором первого в России научного журнала «Вопросы философии и психологии». Психологическое общество и журнал превращаются в интеллектуальный центр Москвы, а энергичная научная, преподавательская и организационная деятельность Грота выступает направляющим и объединяющим фактором их деятельности.

Московский период творчества Н.Я. Грота стал наиболее интенсивным в научном плане. Так, целый ряд его статей в журнале «Вопросы философии и психологии» освещают разные аспекты проблемы личности. Им предложено и обосновано ее оригинальное определение как «сверхиндивидуального, божественного и творческого начала в человеке», дано понимание задач изучения психологии личности, вводится ряд категорий — «субъект», «сознание», «духовность», «творчество», «душа», «психическая энергия» (которые через несколько десятилетий станут существенными атрибутами в научной трактовке личности в мировой психологии). Это открывает путь к содержательному пониманию личности.

Вокруг Общества и журнала группируются известные философы, психологи, писатели, выдающиеся деятели России и Европы: Н.П. Аксаков, М.И. Владиславлев, В. Вундт, Н.Н. Ланге, Т. Рибо, И.М. Сеченов, В.С. Соловьев, К.А. Тимирязев, граф Л.Н. Толстой, С.Н. Трубецкой, Г.И. Чернов и др. С некоторыми из них Н.Я. Грота связывали дружеские отношения, например, с графом Л.Н. Толстым, о чем свидетельствует переписка между ними и приезд последнего в имение Н.Я. Грота под Харьковом. На 1 ноября 1889 г. в Психологическое общество входило 152 человека; оно привлекало к себе огромное внимание со стороны российской интеллигенции. Его члены принимали участие в мировых конгрессах по психологии, начиная с Первого Парижского конгресса, который состоялся в 1889 году. Н.Я. Грот был также почетным членом Санкт-Петербургского общества экспериментальной психологии, членом-корреспондентом Парижского общества физиологической психологии, Берлинского и Мюнхенского психологических обществ, ряда Московских обществ.

Большое значение для психологической науки имеет введение ученым в ее понятийный аппарат категории деятельности, ее структуры и видов, понятия «психологи-

ческого оборота» как особого вида психического взаимодействия организма и среды, идеи о междисциплинарных связях психологии, обоснование классификации психических явлений, разграничение сознательного и бессознательного, признание значимости экспериментального метода.

В последние годы жизни у Н.Я. Грота заметно ухудшилось состояние здоровья – от сильного перенапряжения и переутомления. На 1899 г. он запланировал поездку за границу для лечения. В связи с этими обстоятельствами он решил оставить Москву, мечтал перевестись в Харьковский университет и сосредоточиться на разработке актуальных научных проблем. Но судьба распорядилась иначе...

23 мая 1899 г., когда Н.Я. Грот приехал на отдых в свое летнее имение в селе Кочеток в 30 км от Харькова, на 47-м году его жизнь оборвалась. Похоронен он на территории храма Святой Владимирской иконы Божьей Матери, на крутом лесистом берегу Северского Донца. На его могильном памятнике написано: «Профессор Императорского Московского университета Н.Я. Грот: “Блаженны те, кто сердцем творит благодать”».

Н.Я. Грот – автор более 150 научных трудов по философии, психологии, педагогике, публицистике, среди которых – «Основы нравственного долга (1892), «Нравственные идеалы нашего времени. Фридрих Ницше и Лев Толстой» (1893), «Устои нравственной жизни и деятельности» (1895), «Понятие о душе и психической энергии в психологии» и многие другие, сохраняющие свое значение для современной психологии.

В декабре 2009 г. группа киевских ученых возложила на могилу выдающегося философа и психолога по случаю 110-летия со дня его смерти венки с надписью: «Н.Я. Гроту с благодарностью – от психологов и педагогов Санкт-Петербурга, Нежина, Киева, Одессы, Москвы и Харькова».

Исследование проблемы взаимосвязи мышления и речи детей раннего возраста в период становления детской психологии

Е.В. Борусяк (Нижний Новгород)

Проблема взаимосвязи мышления и речи интересовала многих зарубежных и отечественных психологов, педагогов, философов, физиологов конца XIX – начала XX вв. При этом выделяется ряд подходов к решению этой проблемы.

Одни ученые утверждают, что речь у ребенка раннего возраста появляется до возникновения у него способности к обобщению и образованию понятий (Д. Локк; Э. Кондильяк; Р. Гаупп; К.Н. Корнилов и др.), другие, наоборот, уверяли, что логическая способность появляется до возникновения членораздельной речи (Б. Сигизмунд; Б. Пере; В. Прейер; Г. Вюльпиан; П.Ф. Каптерев и др.).

Согласно В. Прейеру, ребенок в самом раннем возрасте еще до появления членораздельной речи способен абстрагировать, но еще в несовершенной форме. По его мнению, этот факт свидетельствует о его способности формирования понятий об окружающем мире в самом начале развития речи на основе зрительно-слуховых образов. Группирование предметов по цвету (например, белое молоко с белым цветом других предметов) свидетельствует об образовании у ребенка понятий. Словесное название предмета является лишь внешним признаком абстрагирования.

По наблюдениям Прейера, ребенок на третьем году жизни, слушая разговоры взрослых, запоминает интересующие его моменты, а через некоторое время обобщает их, связывая между собой образы воспоминания. По его мнению, это говорит о развитии у ребенка внимания, памяти, способности к обобщению и образованию понятий. Поэтому он считал ошибочным утверждение: «Нет словесного языка – отсутствует и разум!».

Д. Локк, Э. Кондильяк, Р. Гаупп, К.Н. Корнилов и многие другие ученые считали отвлечение (абстракцию) способностью, происходящей только от разговорной речи.

Так, Гаупп не соглашался с Прейером, утверждавшим, что «тот способ, коим дети всех народов выучиваются говорить, а также и поведение необученных глухонемых дают убедительнейшее доказательство того, что человек обладает ясными представлениями, как частными, так и общими, еще задолго до того, как научается впервые обозначать их словами» (Прейер В., 1912, с. 80). Р. Гаупп полагал, что общие отчетливые понятия приобретаются вместе с речью: «Из того факта, что вначале ребенок по отношению к весьма различным предметам пользуется одним и тем же словом, исследователи делали порой тот ложный вывод, что первые слова ребенка обозначают общие понятия» (Гаупп Р., 1926, с. 83). По его мнению, маленький ребенок еще не способен к абстрагированию сходных признаков и сознательному сравнению, а значит, и не может логически обобщать. В доказательство он приводит пример из наблюдения Прейера: ребенок, научившись произносить слово «рождение», в дальнейшем употреблял его для обозначения всего, что вызывало у него чувство радости (там же).

Р. Гаупп утверждал, что ребенок может называть различные вещи обобщающим словом без логического сопоставления, чисто ассоциативным путем. Свой вывод он подкреплял примером, который представил Ромэнс в своих наблюдениях: ребенок услышал слово «квак» при виде плавающей утки, после чего некоторое время он называл этим словом всех птиц и насекомых, все жидкости, а позже, увидев орла на монете, называл тем же словом все монеты (там же).

В. Прейер, Б. Пере, Г. Вюльпиан, не соглашаясь с утверждением, что появление логической способности связано со способностью к разговорной речи, доказывали, что логическое построение идеи, ее представление может происходить независимо от речевой способности. В подтверждение своего мнения о первых проявлениях мышления у ребенка раннего возраста до начала членораздельной речи Прейер приводил наблюдения Ч. Дарвина, В. Ольгушевского, Г. Линднера, Б. Пере, Б. Сигизмунда.

По мнению Б. Пере, зачатки образования общих идей можно наблюдать не только у детей в предречевой период, но и у животных (Пере Б., 1879).

Так, Ч. Дарвин обнаружил на 144 дне жизни ребенка первые проявления мышления, когда малыш потянул к своему рту палец отца, чтобы его «изучить». Но возникло препятствие – его же собственный кулачок, захвативший палец отца, мешал ему. Случайно рука, скользя по пальцу руки отца, освобождает его для любопытного малыша. Сознательно повторил несколько раз это движение, ребенок опытным путем пришел к важному для него открытию (Дарвин Ч., 1881).

Интересное наблюдение представлены Г. Линднером: ребенок в 12 месяцев впервые произнес «тик-так», услышав карманные часы, глядя при этом на настенные часы. Г. Линднер полагал, что ребенок, хотя и не образовал понятие, но уже имел его ранее, а произнести его смог при появлении речевой способности. Маленький ребенок способен обобщать, а при появлении разговорной речи у него это получается гораздо лучше. По наблюдениям Б. Пере, ребенок 10-ти месяцев обжег пальцы о свечку и в дальнейшем при виде горящей свечи инстинктивно убирал руку (Пере Б., 1879, с. 130–131).

Этот факт подтверждается наблюдениями Прейера за собственным сыном: на 15-ом месяце жизни ребенок больше не дотрагивался до свечи после того, как обжегся о пламя. Подобный же факт сообщил и В. Ольгушевский, наблюдая за ребенком того же возраста. На 18-ом месяце жизни ребенок Прейера самостоятельно положил в печку полено, причем, по мнению ученого, данное действие не было простым подражанием (Прейер В., 1912, с. 190–191).

Прейер утверждал, что способность ребенка понимать дозволенное и запрещенное появляется задолго до членораздельной речи. Ребенок способен понять, что нарушения известных предписаний приводят к неприятным последствиям, влекущим за собой чувства неудовольствия, а их соблюдение – к возникновению чувства удовольствия.

С точки зрения Прейера, «безразлично, отсутствовала ли попытка говорить или уже накопился маленький запас слов, ... без знания словесного языка и независимо от него логическая деятельность ребенка достигает высокой степени развития; и нет никакого основания осмысленные (неинстинктивные) действия умных шимпанзе считать специфически отличными от осмысленных поступков детей, которые не облакают еще ни одного из своих представлений в форму слова, но уже умеют связывать их между собою» (там же, с. 191). Разница в осмысленных действиях шимпанзе и человеческого ребенка, по мнению Прейера, заключается в том, что шимпанзе не в состоянии образовывать многочисленные ясные и абстрактные понятия, а также сложные ассоциативные представления, в отличие от ребенка, даже еще не научившегося говорить.

Таким образом, в психологии развития ребенка в XIX в. была поставлена проблема взаимосвязи мышления и речи. В качестве важной задачи воспитания детей раннего возраста ученые выделяли развитие речи и мышления. Начальный этап развития мышления человека связывался ими с обобщением, сравнением и образованием понятий. Подготовка к активной речи происходит на ранних этапах развития малыша, когда он начинает воспринимать и понимать слышимую им речь других людей и направляет свой взгляд в сторону названного взрослым предмета. Речь необходима для развития сознания, воображения, планирования, управления своим поведением, логического и образного мышления.

О системности в изучении сна и сновидений

А.А. Гостев (Москва)

Среди выдающихся деятелей РПО в конце XIX — начале XX в. можно назвать Н.Я. Грота. В сферу его научных интересов входила и интересующая нас проблематика образной сферы человека (Гостев, 1998; 2002; 2007; 2008), в частности, психология сновидений.

Н.Я. Грот, определяя сновидения как проблески сознания в состоянии сна, характеризовал их в качестве одного из самых туманных феноменов душевной (психической) жизни человека. Действительно, тайна сна и сновидений волновала человечество с незапамятных времен. Он говорил о градациях в *осознаваемости сновидений*, допускал «сон без сновидений», считал, что сновидения, кроме исключительно редких случаев творчества в них, не содержат ничего нового по сравнению с уже имеющимся опытом индивида (меняется/искажается форма его подачи в снах; новое в них касается только формы сочетания элементов) (Грот, 1878, с. 27–28), подчеркивал роль в порождении сновидений преобладающих многолетних переживаний, которые «служат элементом построения сновидения в значении цемента, связывающие все части образа» (там же, с. 38). Отметим ориентацию Н.Я. Грота на преодоление идеалистических подходов к пониманию сновидений и их противопоставление материалистическому мировоззрению. Он отмечал, что в истории изучения сновидений виден акцент на понимание их, в том числе, и как ясновидения. Поскольку же о победе материалистических подходов к психике говорить все же не приходится, и, соответственно, выбросить на «свалку истории психологии» то, что известно о сновидениях в духовном опыте человечества — религиозно-философских системах, мистическом опыте — не получается (Гостев, 2007; 2008), надо искать точки соприкосновения подходов. Н.Я. Грот становится фигурой, через которую зримо проходит борьба естественнонаучного и гуманитарного подходов в психологии.

Необходимый шаг по пути научного осмысления проблемы сновидений видится нами в соприкосновении психологических данных сциентистского плана и культурологических материалов (в широком смысле). На сегодня наукой признана «самозамкнутость» и, одновременно, зависимость снов от жизнедеятельности человека, их познавательный и регулятивный потенциал: сновидения рассматриваются как психичес-

кий механизм понимания внутренних конфликтов и проблем, решения творческих задач. Сновидения – это «окно» в те области внутреннего мира личности, где вырывает научный результат (в том числе и ошибочный) или художественный образ (талантливый или мало художественный). Усиление во сне комбинаторной способности помогает решать проблемы, нерешенные в состоянии бодрствования. Но актуальным является признание и сверхчувственной, метафизической природы снов. Допущение о существовании «невидимого духовного мира» позволяет (в отдельных случаях) понимать приснившееся, как соприкосновение с высшим, посещение человека «духовными сущностями» и т. п. (Гостев, 2008). Так ли уж были не правы наши предки, считавшие, что сновидения информируют о естественной и сверхъестественной реальности!

Необходимость учета духовных смыслов в сновидениях, их метафизических прообразов вытекает из того, что сны предполагают тайну расшифровки. Связь же сновидений с жизненными событиями и с внешними влияниями (различной природы) очень сложна и скрыта от сновидящего. Изучение многоаспектности интерпретации снов, поэтому, предполагает использование системного подхода к проблеме.

С этой целью выделим *взаимодействующие информационные источники сновидений*. Будем исходить из того, что поток снов является продуктом совместного влияния вводимых ниже подуровней, уровней и блоков источников сновидений – в определенном их сочетании, с теми или иными акцентами, под влиянием определенных закономерностей, конкретных условий, в зависимости от особенностей сновидящего (Гостев, 1992; 2007).

Блок 1 – отражение в сновидении физической среды – внешней стимуляции и интрорецепции. Воздействия на человека влетают в его сновидения в трансформированной форме.

В блоке 2 – личностная детерминация снов – выделено ряд показателей. *Временной* показатель сновидений: *предвосхищение, ретроспектива* (различной давности в когнитивном, эмоциональном и поведенческом аспектах), *«обобщенное настоящее»*. В сны проецируются *«субъекты внутреннего мира»* в их взаимодействии друг с другой и с жизненными обстоятельствами. Следует выделить *мотивационный аспект* – отражение неудовлетворенных желаний/потребностей «внутренних персонажей» различной степени осознанности и символической выраженности, имеющих место в контексте «общего нереализованного», и аспект отражения взаимосвязанных с *неосознаваемым жизненным сценарием экзистенциальных проблем* «внутренних персонажей» человека.

Блок 3 – внеличностная детерминация сновидений – предполагает изучение влияния на сны осознаваемых и неосознаваемых национально-культурных особенностей ментальности. У американцев, например, сны часто связаны с темами «жизненного успеха и процветания», «уверенности в себе». Сновидения, как известно, определяются и *архетипическим алфавитом* различного уровня. Этот пласт детерминации снов раскрывает трансперсональный язык снов – этнического, «национально-локального», «цивилизационно-регионального», общепланетарного масштаба. Образный язык, впитавший в себя символику древней мифологии, отражает общие для людей (опять же на уровне различных групп) представления о мире, содержащиеся в «культуре-генетической памяти» человечества. *Блоки 2 и 3* взаимосвязаны: внеличностные факторы порождения снов воздействуют через индивидуальное в человеке: *сновидения несут архетипические и мифологические мотивы, лично их выражая*. Внеличностная символика снов индивидуализируется особенностями человека, его проблемами.

В блоке 4 – внесенсорная детерминированность снов – мы возвращаемся к уже обозначенной теме: сны показывают то, что естественным путем человек узнать не смог. *Сновидения являются каналом информации о метафизических аспектах реальности, сферах невидимого духовного мира*. Возникающие в снах отношения к людям иногда включают в себя «парапсихологическую соностроенность» с ними (Каплан-Уильям, 1997). Внесенсорные возможности снов по отражению духовной реальности – популярная

тема трансперсональной психологии. Особое значение имеет осмысление *пророческого/предсказательного* потенциала снов. Оракулы древних культур, в частности, ветхозаветные пророки, через сновидения провидели будущее. Их «вещие сны» могли быть аллегорическими, показывать нечто прямо, относиться к сновидцу или к событиям общественным и «вселенским» (предвидение катаклизмов).

Итак, понимание снов должно учитывать взаимодействие указанных *источников* сновидений, и *факторов*, влияющие на содержание снов, на смену их сюжетов. Считается, что в порождении снов особую роль играет содержание *Блока I*. Основным же материалом снов выступают недавние прошлые впечатления, переживания, которые задают направление ассоциативной деятельности, комбинирующей элементы из информационных источников. Подчеркнем роль значимых событий текущего жизненного периода, способных центрировать на себя влияние всей системы информационных источников сновидного опыта. На основе сложных ассоциативных механизмов, в соответствии с жизненной ситуацией, информация от источников сновидений символизируется и трансформируется.

Во взаимодействии источников/факторов порождается широчайший спектр *разновидностей сновидений*. Например, можно говорить о снах: 1) бессмысленных; 2) отражающих события жизни и ее перспективы, проясняющих обстоятельства; 3) внебиографических, 4) возникающих под влиянием процессов в организме; 5) вытекающих из эмоционально-волевой сферы; 6) открывающих конкретную познавательную информацию; 7) позволяющих пережить невозможное в реальной жизни (см.: Н.Я. Грот; С. Каплан-Уильямс).

Особое значение в порождении сновидения имеет метафизический фактор. Именно метафизика сновидений ставит ряд значимых и острых вопросов в понимании духовно-психологической сути известного термина «источник сновидений», а также идей, которые рассматривают сны как исходящие из «глубинного Я». Термин «источник сновидений» оставим в смысле фактора, интегрирующего указанные информационные источники в сновидный опыт. Вместе с тем полярность метафизических влияний не позволяет упрощать проблему, полагая существование «источника сновидений» вне допущения возможности порождения им как минимум бесполезных для человека снов. Иными словами, будем исходить из предположения о том, что *главная проблема понимания снов заключается в познании многофакторности их порождения в контексте интегративной деятельности «сущностного Я» — метафизического системообразующего фактора в его положительном и отрицательном влиянии*. При этом известное о сновидениях в психологии следует соотносить с подходом к ним с православно-христианских позиции (Гостев, 2008), которая, на наш взгляд, обогащает традиционное психологическое знание по проблеме.

Анализ подходов к проблеме определения психологической готовности к обучению в британской психолого-педагогической науке конца XIX в.

Д.В. Жарова (Нижний Новгород)

Особое значение для развития английской психолого-педагогической науки конца XIX в. имело решение проблемы психологической готовности детей к обучению. По мнению шотландского психолога Вильяма Друммонда, «вопрос о том, в каком возрасте детям следует начать посещать школу, очевидно, важен в отношении здоровья, и много споров было вызвано предложением учебного ведомства, рекомендовавшего исключать детей в возрасте от трех до пяти лет». Автор считал, «что шестилетний возраст является самым ранним, когда ребенка можно посылать в школу, но допускаю, что следовало бы как-нибудь позаботиться о маленьких детях, у которых условия домашней жизни неудовлетворительны» (Друммонд В., 1910, с. 184).

В Манчестерском отделе «Британской Ассоциации по изучению детства» единогласно было принято решение о приеме в школу детей от 3 до 5 лет. Это объяснялось, во-первых, гигиеническими требованиями (необходимостью приучения детей к порядку, чистоте, регулярному питанию), во-вторых, педагогическими соображениями, ибо, как утверждалось, дети в этом возрасте восприимчивы к получаемым впечатлениям, «нуждаются в разнообразных занятиях» (см. там же, с. 185), а дома это для многих из них обеспечить невозможно.

Противоположная позиция в решении этого вопроса была представлена в журнале «Paidologist» (июль, 1906 г.) в статье «Реформа школ для маленьких детей», где был опубликован отчет инспекции о состоянии школ. Автор статьи описывал условия, в которых находятся дети в школе: переполненные помещения, плохая вентиляция, неудобные парты, стеснение в играх и подвижных занятиях, отсутствие солнечного света и многое другое. По мнению В. Друммонда, возникает выбор между неудовлетворительными домашними условиями и подобными же условиями в школах.

К анализу проблемы психологической готовности детей к обучению в школе обращался и Александр Бэн, считавший возраст 6–7 лет слишком запоздалым для поступления в школу. Ученый предлагал начинать обучение детей в возрасте 5 лет, определяя его как наиболее оптимальный и безопасный для здоровья ребенка. Психолог признавал важность дошкольного воспитания, которое готовит ребенка к систематическому обучению в школе (Бэн А., 1881, с. 153).

Противоположной точки зрения придерживался Герберт Спенсер, считавший, что преждевременное обучение губительно сказывается на психическом и физическом здоровье ребенка.

Несмотря на расхождение во взглядах, важно было то, что ученые поставили вопрос о психологической готовности ребенка к обучению, который остается актуальным и дискуссионным и в современной педагогической психологии.

Так, отечественный психолог Е.Е. Кравцова полагает, что психологам «необходимо разрабатывать критерии и показатели психологической готовности детей к школе, а не ориентироваться лишь на физический или паспортный возраст детей» (Кравцова Е.Е., 1991, с. 3). Г.Г. Кравцов и Е.Е. Кравцова в книге «Шестилетний ребенок. Психологическая готовность к школе» (1987) полагают, что при определении критериев психологической готовности детей к школе необходимо, в первую очередь, учитывать закономерности и движущие силы психического развития ребенка. Подобная точка зрения высказывается и другими авторами: «Определяющим в выборе того или иного возраста должны быть психическое развитие, его законы и закономерности» (Веракса Н.Е., Варенцова Н.С., 2005, с. 88).

Труды английских психологов конца XIX в. имели огромное значение для становления и развития педагогической психологии не только за рубежом, но и в России и сохраняют актуальность для современной педагогической и детской психологии. Хотя их вклад в науку достаточно велик, нам только остается сожалеть о том, что сегодня их психологическое наследие остается практически не изученным и малоизвестным большинству психологов.

Психологическое общество при Императорском Московском университете (1885–1922): этапы развития

А.Н. Ждан (Москва)

История Московского психологического общества (МПО) начинается с 24 января 1885 г., когда было проведено его первое заседание. На этом заседании председателем был избран профессор университета М.М. Троицкий, по инициативе которого оно и было создано. В соответствии с Уставом, утвержденным Министерством народного про-

свещения 15 июля 1884 г., Общество имело целью «разработку психологии в ее составе, приложениях и истории и распространение психологических знаний в России». Учрежденное под названием «психологическое», оно отражало оценку места и роли психологии, которая признавалась общей основой многих дисциплин и всех философских наук. По словам философа и психолога Г.Г. Шпета, активного члена Общества с 1907 г., «дух философии жизненной, конкретной, цельной, основанной на достоверных данных внутреннего опыта, есть дух нашей философии».

Наиболее ярким в деятельности МПО был период, проходивший под председательством Н.Я. Грота (1888–1899): его Л.М. Лопатин назвал «героическим». Он был отмечен рядом важных моментов:

- частотой заседаний и активностью разворачивающихся на них дискуссий; основанием (под редакцией Н.Я. Грота) журнала «Вопросы философии и психологии», одного из старейших и наиболее авторитетных журналов, издаваемых в дореволюционной России;
- изданием «Трудов Московского психологического общества», содержание которых составляли, как сообщения, сделанные на заседаниях Общества, так и философская классика в переводах на русский язык (произведения Канта, Лейбница, Спинозы, Шопенгауэра).

Психологическое общество отметило заслуги Н.Я. Грота, издав на свои средства посвященный его памяти сборник, составленный из статей о его жизни и творчестве, воспоминаний и писем товарищей и учеников. Сюда же вошел его «Автобиографический очерк» (1894) с подробной авторской характеристикой собственной философско-психологической мысли в ее эволюции и с перечнем основных трудов. Как писал историк А.А. Кизеветтер (профессор Московского университета, член-корреспондент РАН, высланный в 1922 г. за враждебное настроение к советской власти) в книге, посвященной 175-летию Московского университета (1930); книга была издана в Париже Обществом бывших воспитанников Императорского Московского университета и Комитетом, организованным при Русском народном университете в Праге), Психологическое общество 1890-х гг. возбуждало интерес к философским вопросам; на его заседаниях выступали Вл. Соловьев, Н.Я. Грот, Л.М. Лопатин, Н.Ф. Кони, изредка – маститый Б.Н. Чичерин. Это были «истинные праздники для людей, охваченных интересом к идеологическим спорам».

После смерти Н.Я. Грота (1899) председателем МПО стал Л.М. Лопатин (1899–1920), одновременно, являвшийся с 1894 г. соредактором, а с 1905 г. вплоть до прекращения издания в апреле 1918 г. – единственным и бессменным редактором журнала «Вопросы философии и психологии». Деятельность МПО под председательством Л.М. Лопатина проходила в русле тех же направлений, которые сложились и получили развитие при Н.Я. Гроде: заседания, посвященные обсуждению состояния философии и психологии, издательская деятельность. Исходя из взаимосвязи философии и нравственных проблем, Л.М. Лопатин признавал высокую значимость психологического анализа явлений нравственного жизни личности, уделял большое внимание вопросам этики, как в деятельности МПО, так и в собственных выступлениях на заседаниях и в статьях в журнале «Вопросы философии и психологии». Масштабные общественно-политические события в России второго десятилетия XX в.: Первая мировая война 1914–1918 гг., Октябрьская революция и последовавшая за ней Гражданская война, – создали экстремальные условия, коренным образом повлиявшие на характер и содержание деятельности МПО. Прекратилась издательская деятельность. Перестал выходить журнал «Вопросы философии и психологии»: последний двояк номер вышел в 1918 году. Общество работало неравномерно. Так в 1918 г. состоялось два заседания: 30 марта годовичное распорядительное, на котором было избрано Правление Общества (председателем вновь был избран Л.М. Лопатин), и 6 апреля – с докладом А.И. Огнева «Идеальное и

реальное в сознании». В 1919 г. состоялись два заседания в феврале, одно — в марте и три — в апреле. В этот период обсуждались, в основном, философские вопросы. Психологическая проблематика была представлена лишь на двух заседаниях, на которых рассматривались проблемы эволюции психики: доклад А.Н. Северцова «Психика как фактор эволюции высших животных и человека» (6 апреля 1919) и доклад Н.Н. Котс «Проблема “мыслящих” животных и ее вероятная разгадка» (27 апреля 1919). Затем в деятельности Общества последовал годичный перерыв, в течение которого умерли Л.М. Лопатин и его заместитель В.М. Хвостов.

На заседании 20 мая 1920 г. председателем МПО был избран Иван Александрович Ильин — русский религиозный философ, политический мыслитель, блестящий публицист. Выпускник Московского университета (1906), он получил фундаментальную подготовку на юридическом факультете под руководством выдающегося ученого-правоведа П.И. Новгородцева, а после сдачи экзаменов на степень магистра (1909) был удостоен звания доцента Московского университета. 19 мая 1918 г. Ильин блестяще защитил магистерскую диссертацию на тему «Философия Гегеля как учение о конкретности Бога и человека», за которую ему была присуждена магистерская и, одновременно, степень доктора государственных наук. С 1921 г. он — профессор Московского университета. И.А. Ильин был также членом Института научной философии, созданного при факультете общественных наук в университете в 1921 году. К режиму советской власти, установившемуся после революции 1917 г. он относился резко отрицательно. Вслед за арестом в августе 1922 г. Ильин был приговорен к высылке из России. С октября 1922 г. он жил в эмиграции: в Германии (Берлин, 1922 — 1938), в Швейцарии, пригороде Цюриха, Цолликоне (1938 — до смерти 21 декабря 1954). За рубежом ученый активно включился в жизнь русских эмигрантов. Он был одним из создателей Русского научного института в Берлине, а в 1923 — 24 гг. — деканом его юридического факультета, выступал с лекциями и докладами о русской литературе и культуре, об основах правосознания в разных странах Европы. В эмиграции продолжались его активная публицистическая деятельность, философское творчество.

В центре философско-психологических раздумий И.А. Ильина — проблема человека, личности как единства трех ее составляющих — духа, души и тела, ее духовного развития, а также пути духовного обновления общества.

С 1910 г. Ильин являлся членом МПО, активным автором журнала «Вопросы философии и психологии». Начало его публикациям положила обширная статья «Понятие права и силы» (1910). В ней автор разделял понятия *права* как совокупности норм, устанавливающих должное, и *нравственности* как категории, обозначающей действительность психологическую, выходящую за рамки нормативно-логической сферы. В этом же журнале им были опубликованы шесть больших статей по философии Гегеля. Они составили ядро его фундаментального двухтомного исследования «Философия Гегеля как учение о конкретности Бога и человека» (1918). В МПО И.А. Ильин прочитал серию докладов по философии Гегеля — «Учение Гегеля о сущности спекулятивного мышления» (1914), «Борьба за право перед судом нормального правосознания» и др. — и по феноменологии Гуссерля.

В 1920 г. на заседании 20 мая И.А. Ильин был избран председателем МПО и оставался на этом посту до 1922 г., вплоть до закрытия Общества. Последнее заседание состоялось 15 июня 1922 года. Это были годы кризиса, который переживало Психологическое общество, как и все научные общества в России.

Период деятельности Общества под председательством И.А. Ильина практически не изучен. Известно, что деятельность МПО свелась к организации заседаний (которые не были регулярными) и обсуждению докладов. Они были посвящены философским проблемам (доклады Б.А. Фохта о трансцендентальном методе Канта, А.Ф. Лосева о теории абстракции у Платона); вопросам философско-религиозного содержания с

акцентом на духовно-нравственное становление личности в связи с общественными событиями в России, оцениваемыми И.А. Ильиным как «трагические», «катастрофические» (доклады И.А. Ильина «Первоосновы нормального религиозного опыта» и «Религиозный смысл искренности»); проблемам философско-общественного характера (доклады С.Л. Франка «О логической природе общественного явления», И.А. Ильина «Аксиомы правосознания»).

14 ноября 1920 г. состоялось торжественное заседание историко-филологического факультета Московского университета и МПО, посвященное памяти Л.М. Лопатина (скончался 8(21) марта 1920). Был заслушан ряд докладов, посвященных личности и философско-психологических взглядов Л.М. Лопатина, его учению о нравственном развитии и о свободе и др. Следующее заседание (6 марта 1920) было посвящено памяти религиозного философа и общественного деятеля, одного из самых активных деятелей МПО, Е.Н. Трубецкого с докладами о личности и взглядах философа.

Так, постепенно сокращаясь, психологическая проблематика к концу деятельности МПО практически сошла на нет, а затем и само Общество прекратило свое существование по известным причинам, выходящим за рамки философии и науки.

Есть все основания признать выдающуюся роль Московского психологического общества в истории отечественной культуры, философии и психологической науки. Его деятельность способствовала выработке традиций отечественной психологии, среди которых – высокая философская культура исследований, интерес к проблемам духовности человека, его нравственным устоям, свободной самодеятельности и творчеству. Деятельность Общества служила установлению творческих связей русских ученых с выдающимися деятелями зарубежной философии и науки, способствовала органичному включению русской психологической мысли в мировую науку при сохранении ее своеобразия в понимании задач и проблем психологии.

Памфил Данилович Юркевич – философ, психолог, педагог

С.А. Зайцева (Нижний Новгород)

Середина XIX в. – особый период в развитии психологии. Именно в это время проходил процесс выделения психологии в особую, самостоятельную область знания, разворачивались дискуссии об ее предмете и задачах, методах исследования психического, выделялись группы ученых, придерживающихся различных методологических позиций.

В этих условиях закономерно встал вопрос об организации научного сообщества, которое смогло бы интегрировать накопленные психологические знания, обосновать их отличие от философских и педагогических.

24 января 1884 г. возникло объединение психологов (Н.Н. Баженов; М.И. Владиславлев; Н.Я. Грот; Л.Н. Гиляров; К.Д. Кавелин; Л.М. Лопатин и др.) под руководством М.М. Троицкого. К этому времени П.Д. Юркевича уже 10 лет не было в живых, однако М.М. Троицкий, полностью разделявший его философско-религиозные взгляды и занявший вслед за ним кафедру, считал Юркевича человеком, «отдавшим силы важному делу философского образования». Вероятно, именно поэтому одно из заседаний Московского психологического общества было посвящено анализу творчества П.Д. Юркевича.

Психолого-педагогическое наследие Юркевича представляет собой большую научную ценность. В период до 90-х годов XX в. его работы лишь критиковались, отмечался идеалистический характер его методологического подхода, и не учитывались положительные моменты в воззрениях автора. Педагогические труды ученого не изучались вообще. Между тем, П.Д. Юркевич внес значительный вклад в разработку психологических аспектов процесса обучения; его научное наследие оказало большое влияние на процесс развития и становления отечественной педагогической психологии.

В период споров между сторонниками материальной и формальной теорий образования П.Д. Юркевич отстаивал идею о необходимости психологического обоснования теории обучения. Он указывал, что в процессе обучения посредством сообщения различных сведений формируется мышление, развиваются все другие познавательные процессы, расширяется умственный потенциал ребенка.

Взгляды П.Д. Юркевича созвучны идеям К.Д. Ушинского. Он внес вклад в разработку педагогической антропологии как науки о воспитании, опирающейся на большой комплекс наук о человеке. В понимании Юркевича и Ушинского, личность ребенка должна стать центром изучения психолого-педагогической науки. Юркевич строил свою антропологию, основываясь на положении о врожденном стремлении человека к нравственному совершенствованию.

Предложенное им психологическое обоснование теории воспитания представляет собой логическую систему, включающую в себя взаимосвязанные элементы: цель, факторы, принципы, содержание и методы воспитания. Юркевич был одним из немногих психологов, считавшим необходимым учитывать особенности темперамента ребенка в процессе обучения и воспитания.

Методы воспитания, сформулированные Юркевичем, представляют собой стройную систему мер воспитательного воздействия на личность воспитанника. Ученый крайне отрицательно относился к применению в процессе воспитания наказаний, полагая, что они вызывают у детей чувство страха, стыда и унижения. Управление личностью воспитанника должно строиться на авторитете взрослого, взаимоуважении и разумной, строгой дисциплине. Это еще раз подтверждает гуманистическую позицию П.Д. Юркевича в вопросах воспитания и обучения.

Свою педагогическую деятельность Юркевич начал задолго до переезда в Москву. Сохранилось несколько свидетельств, касающихся его работы в преподавательской деятельности в Киевской Духовной академии. Его ученик протоиерей Кл.И. Фоменко писал: «Чтения профессора углубляли в самые недра теории познания вещей,... он не разорял при этом религиозного верования слушателей» (Фоменко К.И., 1911, с. 680–682).

Интересно, что П.Д. Юркевич, как талантливый преподаватель, стал прототипом одного из героев в произведении украинского писателя И.С. Нечуй-Левицкого, который сравнивал точность излагаемой профессором мысли с кристаллом: «Не было ни одного лишнего слова, которое бы не гармонировало с другими. Философская система была цельна, ясна, чиста, а не составлена из бессвязных отрывков. И всегда не в одну студенческую голову западал теплый луч света и ясной мысли от его лекций» (Нечуй-Левицкий И.С., 1967, с. 45).

В 1861 г. П.Д. Юркевича пригласили занять кафедру философии в Московском университете. По словам Г.Г. Шпета, Юркевич оказался единственным достаточно философски подготовленным специалистом, чтобы занять без предварительной заграничной командировки университетскую кафедру (Шпет Г.Г., 1914). Он также читал курсы по логике, психологии, педагогике, работал в учительской семинарии Военного ведомства. С 1869 г. Юркевич стал деканом историко-филологического факультета Университета.

Памфил Данилович не только читал лекции, но и занимался научной деятельностью вместе со студентами. В 1862 г. им был организован студенческий кружок любителей философии. Результатом работы стал первый в России коллективный труд учащихся – перевод с немецкого языка «Истории философии» Шпетлера (1864).

П.Д. Юркевич высказал ряд важных положений, которые осмыслены и подтверждены авторами современных концепций развивающего обучения. Некоторые вопросы, поставленные им в психолого-педагогических работах, получили развитие в трудах Л.С. Выготского, В.В. Давыдова, Л.В. Занкова, Д.Б. Эльконина и других.

В настоящее время опубликованы лишь философские труды П.Д. Юркевича. Отрывки из произведения «Курс общей педагогики: непосредственное нравственное вли-

яние» включены в сборник «Антология педагогической мысли в России второй половины XIX – начала XX века» (1990). Остается только сожалеть, что имя замечательного русского ученого оказалось забытым нашими современниками.

Онтопсихология – антропо-психологическая теория индивидуального развития человека: замысел и его реализация в школе Б.Г. Ананьева

Н.А. Логинова (Санкт-Петербург)

Самое общее и принципиально важное определение онтопсихологии, данное Б.Г. Ананьевым, – это *психологическое исследование бытия человека* как индивида и личности. Развитие сознания, психики, в целом, есть следствие развития бытия человека во всех его формах. При этом диалектические переходы следствия и причины в полной мере относятся к процессу психического развития человека.

Онтопсихология Ананьева особо выделяет фактор психобиосоциальной структуры человека, или «субстрата» развития. Сам человек как природное и социальное существо, носитель психики, но вместе с тем и субъект сознания, опосредует свое развитие. В самом начале жизни опосредование совершается на уровне индивида, а затем – на уровне личности, индивидуальности, в целом, включая индивидуальные, собственно личностные, характерологические, и субъектные ее составляющие. В процессе жизни развивается человек как природное и социальное существо и вместе с ним его психология – психическая организация и сознание.

Внимание к индивидуальному фактору развития, его обусловленности особенностями структуры личности и индивидуального сознания позволяет рассматривать онтопсихологию как *дифференциальную психологию развития*.

Онтопсихология исследует индивидуальную изменчивость и типы развития. Общие возрастные закономерности модифицируются в зависимости от структуры личности, характера ее сознания и деятельности. Онтопсихология, по мнению Б.Г. Ананьева, представляет собой синтез генетических (возрастных) и дифференциально-психологических (личностных) дисциплин, изучающих развитие человеческой жизни.

Главной характеристикой развития индивидуального человека в онтопсихологии выступает *целостность*, что соответствует психобиосоциальной целостности самого субстрата развития – полисистемы «человек». Особенность онтопсихологии состоит в ее сосредоточенности на *переплетении природного онтогенеза индивида и истории личности, ее жизненного пути*.

Развитие индивида как психофизического организма опосредовано историей личности в обществе. В свою очередь, личностные, психосоциальные преобразования всегда связаны с возрастными и индивидуально-типическими изменениями индивида. Законы человеческого психического развития лежат на пересечении онтогенеза и жизненного пути и составляют его специфику, а, вместе с тем, определяют трудность их научного познания.

На уровне целостной структуры человека процесс развития разворачивается как *системогенез*. В нем происходит переход по уровням (и формам) существования полисистемы «человек»: *индивид > личность (субъект) > индивидуальность*. Системогенез подчиняется закону единства интеграции и дифференциации исходного «субстрата» развития.

Новообразования зарождаются в «молекулах» психики – психических процессах. Изменения в них не исчезают бесследно, а при определенных условиях накапливаются в соответствующих подструктурах и структурных образованиях разного уровня в системе индивидуальности. Это возможно потому, что в составе процесса представлены основные макроструктуры индивидуальности – индивид, личность и субъект. Диалектика части (процесса) и целого у Ананьева позволила понять механизмы образования нового в процессе индивидуального развития человека.

Каждый элемент в развивающейся структуре человека имеет свою «историю» на протяжении всего жизненного пути личности. Наиболее изучены в школе Б.Г. Ананьева «истории» психофизиологических функций (сенсорно-перцептивных, мнемических, вербально-логических, аттенционных), прослеженные год за годом на больших выборках. Выявленная возрастная динамика психофизиологических функций дополнялась межфункциональными корреляционными структурами, характерными для каждой стадии онтогенеза.

В психолого-педагогических циклах исследований 1930–1950-х гг. Б.Г. Ананьев развивал свою теорию в направлении характерологии и педагогической антропологии. В обновленной им педагогической антропологии Ананьев наиболее полно выразил свое понимание законов индивидуального психического развития. Главным принципом педагогической антропологии является *принцип природосообразности*, т. е. соответствия воспитания природе человека, объективным законам его развития. К таким законам относится переход воспитания к самовоспитанию, становление человека субъектом саморазвития. Субъектность личности он связывал с ростом ее сознания, становлением характера на основе принципов жизни, убеждений, в общем – жизненной направленности, с одной стороны, и активной деятельности и социального поведения, с другой.

Б.Г. Ананьев как истинно антропологический психолог искал движущие силы и механизмы развития человека в нем самом, в его противоречивой психобиосоциальной структуре. На уровне психических процессов они выражаются в их трехкомпонентном составе. Первый компонент – *психофизиологический, функциональный* – изначально генетически детерминирован. Второй компонент – *операциональный* – социально детерминирован, является продуктом обучения и освоения технической стороны деятельности (мнемические, логические, сенсорно-перцептивные операции). Третий компонент – *мотивационный* – имеет природные истоки в органических потребностях и социальные – в высших потребностях. Эти компоненты соответствуют структуре человека как индивида (функциональные и частично мотивационные механизмы процесса), личности (мотивационные), субъекта (операциональные). Таким образом, между психическим процессом и общей структурой человека существует дифференцированное соотношение части и целого, и потому изменения в процессе являются началом изменений в указанных макроструктурах человека. При определенных условиях они накапливаются и приводят к существенным сдвигам в развитии способностей субъекта и характера личности. Главным условием такой кумуляции выступает собственная активная деятельность и социальное поведение человека в ближайших и более отдаленных и крупных общностях, т. е. его жизнедеятельность в процессе жизненного пути.

Онтогенетические, возрастные исследования сочетались в школе Б.Г. Ананьева с психобиографическими, статистические методы – с идеографическими. Однако после смерти ученого не произошло существенного развития его теории. Она и в наступившем новом веке во многом остается нереализованной, вместе с тем, продолжая служить идейным источником для современных исследований в Петербургской психологической школе и других научных центрах.

Век авиационной психологии

Н.Д. Лысаков, Е.Н. Лысакова (Москва)

12 августа 1912 г. по военному ведомству России был издан приказ №397, в соответствии с которым введен в действие штат воздухоплавательной части Главного управления Генерального штаба – основного органа управления, ведавшего, как вопросы применения, так и технического (тылового) обеспечения авиации. Этим приказом официально было заявлено о создании военной авиации. Таким образом, 1912 г. стал важной вехой в истории военной авиации, которую можно считать условной *датой рождения авиационной психологии*.

Мы считаем, что военно-авиационная психология является источником развития авиационной психологии. Первые открытия и научно обоснованные выводы по психологическому обеспечению авиации сделаны военными специалистами: летчиками, врачами, психологами, психофизиологами.

Накануне Первой мировой войны в авиационной психологии были обозначены следующие вопросы: разработка системы профессионального отбора на летную профессию; обоснование психологических качеств, обеспечивающих летчику не только безопасность, но и успех при выполнении боевых задач; и главное — апробация методов обучения, ориентированных на развитие летных способностей. По инициативе передовых ученых, выдающихся летчиков, лучших летчиков-инструкторов и методистов П.Н. Нестерова, П.А. Кузнецова, Н.А. Яцука, К.К. Арцеулова, Е.Н. Крутеня, Е.В. Руднева и др. начинают выделяться психологические характеристики летного труда. Существенный вклад в изучение профессионально важных качеств внесли военные психиатры Г.Е. Шумков, В.В. Абрамов.

Термин «психология авиации» был введен профессором В.Н. Образцовым в статье «Победа над страхом», опубликованной в июле 1916 г. в журнале «Заря авиации»: «Я смею думать, что психология авиации может дать немало важных практических результатов и будет широко способствовать воспитанию духовной и физической личности авиатора» (К истории отечественной авиационной психологии, 1981, с. 85). Это высказывание стало в полной мере пророческим.

20–30-е гг. XX в. — новый этап в развитии авиационной психологии, когда осуществлялись интенсивные научно-исследовательские работы по физиологии летного труда, психотехнике, изучению профессиональных особенностей лиц летно-подъемной службы (С.Е. Минц; И.Н. Шпильрейн; С.Г. Геллерштейн; А.В. Раевский; Н.М. Добровольский; А.П. Нечаев; А.К. Гастев; К.К. Платонов; А.Д. Архангельский, Л.М. Шварц; Г.Д. Луков и др.).

В 1924 г. была организована Центральная психофизиологическая лаборатория Военно-Воздушных Сил СССР — первая в Красной Армии. Психофизиологические лаборатории были открыты во всех школах ВВС и военных округах. В 1936 г. К.К. Платоновым было издано первое в авиации учебное пособие «Конспект курса психологии», где рассмотрен широкий круг вопросов обучения и воспитания летчиков. В 1948 г. вышло в свет написанное К.К. Платоновым еще в 1937 г. в соавторстве с Л.М. Шварцем и позднее дополненное материалами военных лет учебное пособие «Очерки психологии для летчиков».

Психофизиолог Я.Ф. Самтер в 1931 г. в авиашколе г. Батайска организовал первую лабораторию в гражданском воздушном флоте по изучению летного обучения и летного труда, в том числе, работоспособности летчиков старшего возраста.

В 20–30-е гг. авиационная психология пережила и подъем, и репрессии. В это время была сформулирована новая программа развития в соответствии с методологией диалектического материализма.

В период Великой Отечественной войны, несмотря на разобщенность психологических сил, авиационная психология приобрела богатый опыт практического решения задач боевой подготовки. Четко определилась тематика формирования и развития личности авиаторов, решались психологические проблемы, связанные с глубинным и ночным зрением, утомляемостью летного состава в ходе боевых действий.

В этот период в авиации индивидуальный подход при оценке годности к летной службе начал пониматься как личностный подход, который предполагал познание особенностей личности летчика, его мотивационной и смысловой сфер.

В 60–70-е гг. произошло сближение военно-авиационной и инженерной психологии по вопросам психологической оценки конструктивных особенностей самолетов, авиационного оборудования и приборов (исследования К.К. Платонова, Б.Ф. Ломова,

Ю.П. Добровольского, Н.Д. Заваловой, В.А. Пономаренко и др.). Важной вехой в развитии авиационной психологии стала реализация в этой отрасли инженерно-психологического подхода, представленного теориями образа полета, активного оператора, со-вмещенной деятельности, тренажерного обучения.

В итоге продуктивного развития сложились методолого-теоретические основы отечественной авиационной психологии, представляющие собой целостную систему конкретно-научной методологии, раскрывающей психологические закономерности летного труда, воспитания и обучения авиаторов (Зиньковская С.М., 2006; Гандер Д.В., 2007; К истории отечественной авиационной психологии, 1981; Лысаков Н.Д., 2002; Пономаренко В.А., 2004; Стрелков Ю.К., 2001).

Так, К.К. Платонов провел структурный анализ личности летчика, выделил детерминанты и закономерности ее психологического развития. Автором разработано понятие летных способностей, описана их структура, обоснованы методы исследования.

Гуманитарные основы летной профессии определены В.А. Пономаренко (2004). Категории «духовность» и «нравственность» рассматриваются им как неотъемлемые черты психологии специалиста опасной профессии. Раскрывая понятие «человеческого фактора» в авиации, В.А. Пономаренко указывает, что ядром психологической составляющей данного фактора является личность человека летающего.

Анализ психологических и педагогических закономерностей в совершенствовании всех видов военно-авиационной деятельности в интересах профилактики авиационной аварийности (предотвращения летных происшествий) осуществлен в работах В.Т. Юсова. В результате психолого-педагогическое обеспечение полетов и их безаварийного выполнения представлено как специфический, относительно самостоятельный вид военно-авиационной деятельности.

В основе психологической подготовки к боевым действиям, как считает П.А. Корчемный, лежит совершенствование личностных и развитие профессионально важных для боя качеств, приобретение опыта успешных действий в моделируемых экстремальных условиях полета. Автор определяет психологическую готовность как состояние личности, выделяя психологическую устойчивость как важнейшее личностное свойство летчика.

Центральная проблема исследований Д.В. Гандера – психологическое обеспечение летного обучения, развитие личности профессионала в условиях летного обучения. Автором разработаны общие дидактические принципы летного обучения, дано теоретическое и практическое обоснование положения о функциях и задачах психологической службы в авиации (Гандер Д.В., 2007). В его работах получил теоретическое обоснование и эмпирическое подтверждение личностно-ориентированный подход в обучении и воспитании летного состава.

Существенный вклад в развитие авиационной психологии внес Ю.К. Стрелков (2007), исследовавший психологическое содержание штурманского труда в гражданской авиации. В его работах раскрыты психологические феномены профессиональной деятельности данных специалистов, обоснованы методы обучения принятию решений, проведен обзор актуальных направлений развития зарубежной авиационной психологии.

Н.Д. Лысаков провел психологический анализ особенностей развития личности военного летчика на всех этапах профессионализации, определил новообразования личности воспитанников общеобразовательных школ-интернатов с первоначальной летной подготовкой, курсантов, строевых летчиков, летчиков-испытателей и ветеранов ВВС (Лысаков Н.Д., 2002).

В работах В.А. Бодрова, С.М. Зиньковской, Н.Г. Горбача, В.Н. Кононовой, М.Б. Меликова, А.А. Обознова, А.Ф. Пчелинова, Т.Л. Темушко представлены психологические закономерности летного труда в гражданской авиации.

Авиационная психология прогрессивно развивается на протяжении почти вековой своей истории. Перспективы ее дальнейшего становления заключаются в интеграции

методологических подходов и повышении статуса как важной научно-практической отрасли. Технический прогресс в авиации (Гандер и др., 2008) нацелен на освоение космического пространства. Ввозможно, это новый предмет исследований в авиационной психологии XXI в.

Новые страницы в истории российского психологического зарубежья «первой волны»: бразильский след

Н.Ю. Масоликова (Москва)

Личные письма ученого – важный исторический источник личного происхождения, уникальный по характеру содержащейся в нем информации – исторической, эстетической, психологической. Советский психолог, один из лидеров Петербургской научной школы психологов Б.Г. Ананьев писал: «Изучение личности неизбежно становится историческим исследованием... эпохи, страны, общественного строя, современников, соратников, сотрудников или, напротив, противников – в общем, соучастников дел, времени и событий, в которых была вовлечена личность» (Ананьев, 1968, с. 277). Письмо как объект историко-психологического исследования способствует усилению интереса к проблеме «человек науки» как носителю идей «в совокупной системе личностных, общеобщественных и внутринаучных детерминант» (Ярошевский, 1974, с. 53).

В Российском Государственном Архиве Литературы и Искусства в фонде литератора и журналиста первой половины XX в. Виктора Яковлевича Ирецкого (РГАЛИ. Ф. 2227. Оп. 1. Ирецкий Виктор Яковлевич (1882 – 1936) – писатель) в разделе «Материалы членов семьи» хранятся личные письма его жены, Антиповой Елены Владимировны. Она являлась известным деятелем российского научного зарубежья XX в., психологом-исследователем, педагогом, талантливым организатором на ниве просвещения, русским интеллигентом и, волею судьбы, миссионером в далекой Бразилии с 1929 по 1974 годы (РГАЛИ. Ф. 2227. Оп. 1. Д. 221. Письма Антиповой Е.В. Ирецкому В.Я. (1922–1936 гг.). В Бразилии заслуги Елены Владимировны получили государственное признание: она – Почетный гражданин одного из самых крупных и богатых штатов страны Минас-Жейраса, удостоена титула «Мать года», ордена «Южный Крест», медали «За заслуги в области образования», полученной из рук Президента страны; сегодня в Бразилии действуют Институт и Фонд ее имени (<http://www.fundacaohantipoff.mg.gov.br>).

Россию и Бразилию связывает уже более чем 200-летняя история взаимоотношений. Однако в отечественной науке история российской эмиграции в странах Латинской Америки, особенно эмиграции научной, все еще недостаточно изучена и «ждет своего исследователя» (Мосейкина М.С., 2004, с. 240).

Родившаяся в Гродно в 1892 г., дочь дворянина, генерала и орденоснца, Елена Антипова начала свой научный путь в психологии с полученного вначале в Петербурге на Высших женских курсах, а затем во Франции и Швейцарии образования. В период с 1909 по 1916 гг. Антипова училась в знаменитом Колледж де Франс, в Сорбонне (Париж) и Институте Ж.-Ж. Руссо (Женева). Здесь она познакомилась с крупнейшими европейскими учеными – философом и общественным деятелем Арни Бергсоном (1859–1941), психологом и психопатологом Пьером Жане (1859–1947), Теодором Симононом (1873–1961) и Альфредом Бине (1857–1911), Эдуардом Клапаредом (1873–1940), основателем Института Ж.-Ж. Руссо – признанного международного центра экспериментальных исследований в области детской психологии.

В Россию Е.В. Антипова возвратилась в период революционных событий 1916 – 1917 годов. В первые годы Советской власти она оказалась фактически в самой гуще нарождающейся системы детских домов, приютов и исправительных учреждений, в системе Комиссариата Народного Просвещения, будучи психологом-обследователем Центрального карантинно-распределительного детского пункта в Петрограде. В это

же время, в начале 20-х гг. научные интересы приводят ее и в лабораторию экспериментальной психологии, возглавляемую одним из лидеров отечественной экспериментальной педагогической психологии и педологического движения А.П. Нечаевым (1870–1948), где проводились, в том числе, исследования влияния войны на психическое развитие детей.

Впервые с трагедией вынужденной эмиграции Елена Антипова столкнулась в 1922 г. — был арестован и выслан из России ее муж, Виктор Ирецкий, один из членов известного литературного объединения Петрограда — Дома литераторов (Русские писатели..., 1992, с. 424). Антипова осталась в России, и только в 1924 г., расставшись с иллюзией возможного возвращения мужа, она последовала за ним с 5-летним сыном в Берлин. Совместной жизни не получилось, и Антипова возвратилась в страну, где ее заслуги еще помнили и где она была востребована, — в Женеву, в институт Ж.-Ж. Руссо, к своему учителю и научному руководителю Э. Клапареду. В 1929 г. Антипова приняла приглашение правительства Бразилии о работе в далекой стране, в штате Минас Жейрас, где она пребывала до 1974 года.

Став одним из «пионеров» психологов-практиков в системе образования Бразилии — страны, менявшей в 30-х гг. XX столетия политический и экономический уклад, переживавшей реформу образования, — в 1929 г. Е.В. Антипова с профессионалами-коллегам из других стран практически «с нуля» приступила к психолого-педагогической подготовке местных учителей для работы с детьми разных психологических категорий. Одновременно были начаты регулярные массовые психологические исследования бразильских детей. Объединяя преподавание, психологические исследования, научные наблюдения и организационную работу, уже ко второй половине века Е.В. Антипова имела на своем счету целую сеть образовательных учреждений для детей со специфическими потребностями (как одаренных, так и нуждающихся в коррекции).

Письма русского психолога Елены Антиповой — «роман», читающийся на одном дыхании, прерываемый лишь профессиональным желанием уточнения упоминаемых имен, мест, фактов и событий. Безусловно, в первую очередь, это «личная сага» — об отношениях с мужем, драматических и дружеских, одновременно, так как, разъединившись не по своей воле, они уже никогда не были вместе, но оставались в регулярной переписке вплоть до последних дней Виктора Ирецкого. Письма — это также дневник матери, весьма критичный и глубоко аналитический, поскольку их автор — профессиональный психолог. Письма Елены Владимировны — это стусок ее научных воззрений, планов и надежд как ученого, отражение ее цельности, преданности делу. Она занималась изучением умственного развития детей, используя критикуемую и в итоге «осужденную» методик Бине-Симона, педологическое сопровождение детей-беспризорников-уголовников-сирот (Баранов В.Ф., 1990; Головизнина М., 2005; Маклецов А.В., 1927; Румянцев Н.Е., 1919). В Бразилии вышло 5 томов научных работ Антиповой (*Coletanea das obras escritas de Helena Antipoff*, 1992). Безусловно, необходимо более глубокое изучение ее научного наследия в контексте развития русской науки в XX в., психологии и педологии, в частности.

В одной из своих научных работ известный американский психолог Г. Олпорт (1897–1967), предложил перечень мотивов создания личных документов автобиографического характера — мотивы самооправдания, самовыражения, склонность к порядку, учету, к литературному творчеству, потребность обдумать жизнь, освобождение от душевного напряжения, покаяние, желание увековечить себя, научный интерес и др. (Логонова Н.А., 1986, с. 104). Письма Е.В. Антиповой — именно такая смесь мотивов, определяющих «многовалентность источника» по меткому выражению С.О. Шмидта (1975, с. 347).

Изучение проблемы «миграций» различных профессиональных групп, в том числе научных специалистов, переживает в настоящее время расцвет в мировой и российской историографии. В последние десятилетия судьба российского научного зарубежья

привлекает значительное внимание исследователей, однако в поле их зрения оказались, прежде всего, представители гуманитарных дисциплин, а также российские ученые-эмигранты с мировой известностью. Изучение естественнонаучных и междисциплинарных научных сообществ ведется пока менее интенсивно.

В рамках проекта Дома русского зарубежья им. Александра Солженицына по созданию Библиографического словаря «Российское научное зарубежье» осуществляется работа по составлению отдельного выпуска, посвященного психологам российской диаспоры XIX – первой половины XX века. На наш взгляд, он представит важные данные для ответа на вопрос, как и в какой мере потери российского сообщества психологов в первой половине XX столетия, вызванные эмиграцией ученых, повлияли на, темпы, направления, тематику и методологию психологических исследований в СССР/России. Только после революций 1917 года и гражданской войны Россию покинули (или не возвратились) такие известные российские психологи, лидеры в своих областях науки, как Николай Осипов (1877–1934), Александр Янишевский (1873–1936), Николай Попов (1854–1939), Григорий Трошин (1874–1938), Николай Краинский (1869–1951), Сергей Чахотин (1883–1973), Николай Лосский (1870–1965), Иван Лапшин (1870–1952), Василий Зеньковский (1881–1962) и ряд других исследователей. Их судьбы в эмиграции сложились по-разному: некоторые стали школ и направлений в психологии, другие оставили солидное научное наследие, а третьи безвестно канули.

Многогранность личности Е.В. Антиповой поражает и одновременно заставляет гордиться тем, что отечественная психология имеет отношение к столь масштабным деятелям научного зарубежья, к столь русским характерам.

Поколение как предмет исторической психологии

О.И. Маховская (Москва)

Проблема межпоколенческих отношений обострилась в нашей стране за последние 20 лет: фиксируется отсутствие консолидации разных поколенческих групп в современном российском обществе. В качестве причин выделяются социальная anomia (отсутствие ценностных регуляторов поведения) и нарушение традиционных сценариев социализации (Маховская О.И., 2010; Харитоновна Е.В., 2001; Хоанг Т.Х., 2003).

Цель историко-теоретического анализа – дать определение поколению как предмета исторической психологии на основе рассмотрения уже сложившихся подходов к межпоколенческим отношениям в различных науках XIX–XXI веков (истории, демографии, социологии, антропологии, психологии и др.), а также сопоставления западной и отечественной гуманитарной традиций.

Б.Г. Ананьев (1977) считал, что феномен поколения является предметом исторической психологии. Посредством поколений общество определяет развитие и жизненный путь личности.

Усваивая и интериоризуя ценности и нормы общества, человек превращает их в явления собственного внутреннего психического мира, своей индивидуально-личностной структуры (Л.С. Выготский; Б.Г. Ананьев; С.Л. Рубинштейн; А.Н. Леонтьев; А.В. Брушлинский; К.А. Абульханова-Славская; В.А. Шкуратов; А.Г. Асмолов и др.).

Главным результатом жизнедеятельности поколения в конкретно-исторических условиях является культурно-историческая идентичность его представителей, формирование у них сходной системы установок, ценностей, норм. В качестве факторов формирования поколения, наряду с *внешними* (особенности исторического периода), необходимы также *внутренние условия*. К ним мы относим сенситивные периоды в развитии возрастных когорт, ослабление семейных связей, появление новых форм внутрипоколенческого взаимодействия, которые способствуют формированию и распро-

странению новых идеологий и влияют, тем самым, на изменение образа жизни и структуры ценностей отдельных индивидов.

Поколение может изучаться на уровне истории популяций, и на биографическом уровне как фактор развития и жизнедеятельности отдельных его представителей.

Отношения между поколениями могут носить резонансный или конфликтный, соревновательный характер, а могут определяться как «разрыв поколений» (феномен «Generation-2» в кросс-культурной психологии). Взаимодействие, борьба поколений определяется в качестве движущей силы истории (Х. Ортега-и-Госет; О. Ранке). Вместе с тем на индивидуальном уровне противоречия между поколениями могут вызывать агрессию, чувства одиночества и деперсонализации, состояние депрессии.

В литературе описаны различные типы межпоколенческих отношений – префигуративный, конфигуративный и постфигуративный (М. Мид), а также стратегии адаптации в условиях быстрых социальных изменений – сепарация, маргинализация, интеграция, и ассимиляция. Наиболее продуктивный и оптимальный уровень межпоколенческого взаимодействия осуществляется в условиях интеграции представителей поколений.

Существенную роль в становлении поколений играют процессы общения. Характеризуя роль общения, В.М. Бехтерев оценивал его как механизм осуществления совместной деятельности и формирования коллективного субъекта, условие сохранения и преемственной передачи общественного опыта, фактор психического развития человека. Одновременно французские историки указывают, что инновационные способы социальности и коммуникации являются существенным инструментом формирования новых идеологий (О. Кошен). Если отечественную гуманитарную традицию интересовал вопрос, *кто* является героем поколения, то западную – *как* происходит формирование новых возрастных когорт.

В XIX в. И.С. Тургенев впервые обозначил *проблему взаимоотношений между поколениями*, точнее, *конфликта поколений*, известную, по названию его романа, как проблема «отцов и детей», используя при этом образы Гамлета и Дон-Кихота (Тургенев, 1860). Он предложил концепцию чередования символических поколений «гамлетов» и «дон-кихотов». Конфликт «отцов» и «детей» у Тургенева скорее нравственный, ценностный, моральный, чем психологический. В XX в. Л.С. Выготский феномен Гамлета связывал с нарушением семейных связей.

Если в России XIX в. анализ поколений осуществлялся средствами литературы, то в Европе исследованием генераций занимались историки. Идеи О. Кошена получили развитие в школе «Аналлов».

Представитель феноменологического направления истории, француз Марк Блок видел задачу историка в том, чтобы воссоздать сознание человека определенного времени, его ментальность. В Германии В. Дильтей предлагал оставаться в рамках философского видения истории и настаивал на качественном анализе поколений.

Проблема социологии поколений сформулирована Карлом Мангеймом. Под поколениями он понимал общности, локализованные во времени. Мангейм первым стал исследовать поколение как массовидное явление, в отличие от предыдущих исследователей, которых интересовали фактически интеллектуальные (политические, литературные, культурные) элиты (Маховская О.И., 2010).

Предметом поколенческого подхода впоследствии стало исследование возрастных групп как агентов социального изменения, выявление интеллектуальных и организационных альтернатив, которые они противопоставляют существующим мировоззрениям, ценностям и жизненным стилям.

Таким образом, предметом исторической психологии является влияние поколения на развитие личности, факторы, влияющие на формирование культурно-исторической идентичности поколений, их типичных представителей и кумиров.

Почетный член Московского психологического общества Александр Бэн (1818–1903)

Е.С. Минькова (Нижний Новгород)

А. Бэн – один из ярких представителей английского классического ассоцианизма, оказавший огромное влияние на развитие западноевропейской, американской и русской психологии конца XIX века. Большая часть работ Бэна была переведена на французский, немецкий, русский языки. Особенно широкую популярность в России имел его двухтомник «Психология» и книга «Наука воспитания»; эти работы неоднократно переиздавались в период с 1879 по 1906 гг. На труды английского автора ссылались многие отечественные психологи: К.Д. Ушинский, П.Ф. Каптерев, А.П. Нечаев, П.П. Блонский, Г.И. Челпанов и другие.

М.М. Троицкий в фундаментальной историко-психологической работе «Немецкая психология в текущем столетии» (1883) оценил труды Бэна как вершину в развитии английской ассоциативной школы. Он дал обстоятельный анализ вклада Бэна в разработку физиологической природы ощущений и эмоций, а также законов ассоциаций, лежащих в основе функционирования психических процессов. Физиологическая сторона ощущений и эмоций подчиняется действию закона удовольствия/страдания. Бэн выделил общие свойства, принадлежащие ощущениям и эмоциям – качество и степень проявления. Эмоции имеют динамику: от возрастания до подъема и падения. Утверждение Бэна об активной роли ощущений, их воздействии на волю человека, противоречило основному тезису ассоциативной психологии, согласно которому ощущения и другие психические процессы по своей природе пассивны. Как отмечал Троицкий, в работе Бэна были проанализированы практически все внешние признаки, свидетельствующие о переживании человеком определенного ощущения или эмоции. Этот труд Бэна опередил работы многих современников, так как имел бесспорную практическую значимость, помогая в решении проблемы адекватного восприятия человеком.

Трактовка русскими и английскими психологами природы психических процессов имела много точек соприкосновения. Так, М.М. Троицкий, продолжив развитие бэнновского психологического учения, разработал собственную оригинальную психологическую концепцию.

А. Бэн был избран почетным членом Московского психологического общества, наряду с другими зарубежными психологами. В России конца XIX в. существовала богатая традиция взаимодействия идей ученых различных стран, и эта традиция не должна быть утрачена сегодня. Необходимость обращения к творческому наследию прошлого и бережного отношения к нему не требует дополнительной аргументации, ибо благодаря этому современный мир имеет возможность рассчитывать на дальнейший прогресс научного знания.

Этапы изучения творчества в обществе психологов на секции «Психология творчества»

И.Н. Семенов (Москва)

В течение 125-летней истории Российского общества психологов его участники интересовались проблемой творчества и вели исследования различных его аспектов во взаимодействии со смежными науками (философией, историей, культурологией, акмеологией, персонологией, искусствоведением, литературоведением, педагогикой, физиологией, психиатрией и т. п.) на различных этапах развития отечественной психологии. На первом этапе в 1890–1900-х гг. эти исследования велись отдельными учеными в порядке личной инициативы по защите магистерских диссертаций. Так, И.И. Лапшин характеризовал творческие аспекты памяти, мышления, воображения, интуиции и

воли, А.В. Никитенко вел психологический анализ природы гениальности, а А.М. Евлахов — природы творчества. На втором этапе в 1900–1910-е гг. исследователи художественного творчества группируются вокруг Д.Н. Овсяннико-Куликовского. На третьем этапе в 1920-е гг. обострился интерес к творчеству как отклонению от нормального развития, в связи с чем вокруг П.Н. Карпова стали группироваться ученые, изучавшие патологию творчества душевнобольных. На четвертом этапе в 1930-е гг. растет интерес к проблематике профессионального творчества и развитию специальных способностей. На пятом послевоенном этапе на рубеже 1940–1950-х гг. психологи обращаются к изучению творческих закономерностей продуктивного восприятия (В.П. Зинченко), мышления (Б.М. Кедров, Я.А. Пономарев, В.Н. Пушкин), воображения (И.М. Розет-Розов) и других психических процессов. На шестом этапе в 1960-е гг. проблематика психологии творчества дифференцируется на изучение различных видов творческой деятельности — технической (Г.С. Альтшулер, В.А. Моляко), шахматной (В.А. Алаторцев, Д.Б. Богоявленская, В.Н. Пушкин, О.К. Тихомиров), художественной (Б.М. Мейлах, О.И. Никифорова), научной (Н.Г. Алексеев, С.Р. Микулинский, Э.Г. Юдин, М.Г. Ярошевский), педагогической (Н.Г. Алексеев, А.М. Матюшкин) и др. На седьмом этапе в 1970-е гг. происходит интеграция проблематики творчества на базе методологии системного подхода (Н.Г. Алексеев, В.П. Зинченко, В.П. Кузьмин, А.Н. Леонтьев, Б.Ф. Ломов, Я.А. Пономарев, В.Н. Пушкин, Г.П. Щедровицкий). Центром изучения проблематики психологии творчества становится созданная под председательством Я.А. Пономарева Всесоюзная секция «Психология творчества» (его заместители Н.Г. Алексеев, В.А. Моляко, И.Н. Семенов, ученый секретарь С.Ю. Степанов) при Обществе психологов СССР (президент Б.Ф. Ломов). Результаты первых лет работы секции (в которой участвовали ведущие специалисты: Д.Б. Богоявленская, А.В. Брушлинский, А.М. Матюшкин, В.А. Моляко, В.Н. Пушкин, И.М. Розет и др., — отражены в коллективной монографии Я.А. Пономарева, И.Н. Семенова, Н.Г. Алексеева и др. «Исследование проблем психологии творчества» (1983). На восьмом этапе в 1980-е гг. в рамках этой секции и ее региональных отделений (в Баку — рук. Ч.Г. Гаджиев, Запорожье — М.И. Найденов, Казани — Л.М. Попов, Киеве — В.А. Моляко, Минске — И.М. Розет, Одессе — В.Т. Ополев, Новосибирске — И.С. Ладенко, Риге — Г.Я. Буш, Симферополе — А.Т. Шумилин, Уфе — А.З. Рахимов) ведутся комплексные исследования проблематики творчества и рефлексии во взаимодействии с Философским и Педагогическим обществами СССР. Усилиями их Московских отделений в 1988 г. была проведена научно-практическая конференция «Педагогика творчества» с изданием 5 томов материалов под редакцией Д.Б. Богоявленской, Я.А. Пономарева, И.Н. Семенова и др. На девятом этапе в 1980–1990-е гг. усилиями секции разрабатываются общепсихологические проблемы дифференциальной и практической психологии творчества, что отражено в коллективной монографии Я.А. Пономарева, Д.Б. Богоявленской, И.Н. Семенова и др. «Психология творчества: общая, дифференциальная, прикладная» (1990). На десятом этапе в 1990–2000 гг. в связи с реорганизацией Всесоюзного Общества психологов во Всероссийское и принятием национальной программы развития одаренных детей под руководством Д.Б. Богоявленской, В.Н. Дружинина, А.М. Матюшкина, В.Д. Шадрикова акцентируются исследования такой важной проблематики психологии творчества, как диагностика и развитие способностей и одаренности детей, а под руководством К.А. Абульхановой, А.А. Бодалева, А.А. Деркача, Е.А. Климова, Н.В. Кузьминой, И.Н. Семенова, С.Ю. Степанова — креативности и акмеологичности взрослых профессионалов и их рефлексивной культуры. На одиннадцатом этапе в начале XXI века акцентируется прикладная проблематика психотехнологий изучения и развития рефлексивно-креативного потенциала и человеческого капитала творческой личности как социокультурного субъекта в различных сферах инновационной социальной практики — экономики, политики, предпринимательства, управления, науки, образования.

К возвращению в психологию постулата непосредственности

Е.Е. Соколова (Москва)

В последние годы в ряде работ отечественных авторов звучит призыв: назад (или вперед) к постулату непосредственности! Пожалуй, в наиболее яркой форме это требование выражено в недавней статье В.П. Зинченко. Указав, что опосредствованное — «душа не только диалектики, но и культурно-исторической психологии, которая вместе с теорией деятельности (в версии А.Н. Леонтьева) успешно преодолела постулат непосредственности» (Зинченко В.П., 2009, с. 17), ученый далее вопрошает: «Не пиррова ли это победа, закрывающая один из плодотворных путей к изучению развития человека, его деятельности и творчества?» (там же). При этом автор различает, с одной стороны, «доопытную», «априорную» непосредственность, уразумение без научения, «живое познание» путем интеллигибельной интуиции, благодаря которой «непосредственно» открывается смысл, с другой стороны, вторичную непосредственность, возникающую как акт прозрения, высшая форма творческой интуиции, выводящая за пределы подготавливающей ее дискурсии.

Подобное разведение двух форм «непосредственности» встречалось еще в работе С.Л. Рубинштейна «Человек и мир» (1997, с. 56): «Момент непосредственности существует в начале и в конце познания. Однако чрезвычайно существенным является то обстоятельство, что непосредственность, в начале и в конце — разная непосредственность, непосредственность в разном смысле. В начале — непосредственная данность бытия (начало — анализ явлений, не анализ понятий); в конце — непосредственность, очевидность истины, познания бытия. <...> На самом деле содержание может быть опосредствованно раскрыто познанием в своих внутренних связях и отношениях, а целое может при этом выступать в форме непосредственности. Примером может служить теория Маркса, которая реально содержит глубочайший анализ эмпирических данных, но внешне выглядит, по словам Маркса, как априорная конструкция».

Однако в современной психологической литературе наблюдается тенденция возвратиться именно к первичной «непосредственности». А.М. Улановский объясняет это тем, что в условиях множества альтернативных интерпретаций и систем отсчета для обретения «точки опоры» лучше вообще отказаться от какой-либо интерпретации в пользу анализа переживаний как таковых: «Перефразируя известный девиз Э. Гуссерля, можно сказать, что девиз “Назад к самим переживаниям!” сегодня приобретает особо важное значение» (Улановский А.М., 2009, с. 43). Вслед за В. Дильтеем, настаивавшим на имманентно присущей душе интенции к самопониманию, Т.М. Буякас считает возможным через «внимание к предпочтениям своей души», «непосредственно» обнаруживать «те смыслы и ценности, которые в настоящий момент уже “влекут жизнь так, как это подобает только ей одной”» (Буякас Т.М., 2009, с. 98). Таким образом, открывается возможность «самообнаружения смысла» (там же, с. 106).

Современные феноменологи утверждают при этом, что «самопоказывание феномена возможно лишь при условии отсутствия внешних воздействий». Основным методом исследования феномена становится наблюдение» (Кучинский Г.М., 2007, с. 162). В дидактических целях О.В. Лукьянов советует «тренировать интуитивирование в областях, в которых студент мало понимает», предлагая, например, «прочитать сложный текст по той дисциплине, которую он не изучал» (Лукьянов О.В., 2009, с. 178). Требование «назад к переживаниям» (вынося за скобки различные процессы категоризации и дискурсии), как показали В.Ф. Петренко и В.В. Кучеренко (2007), еще лучше реализуется с помощью медитации, где сознание устремлено внутрь себя. При этом полностью прекращается какая-либо ментальная активность, возникает ощущение растворения в безбрежном океане Единого и отказ от какой-либо субъектности (Я).

Между тем стремление к «непосредственному постижению» психологии человека, на наш взгляд, ставит под сомнение всю историю ее научного познания. Подобные

тенденции были в свое время в других родственных психологии науках. Так, в отечественном литературоведении в 60-е гг. XX века, как отмечал Ю.М. Лотман, в качестве вполне понятной реакции на догматизм возникли тяга к «медленному чтению», отказ от анализа и субъективное вычитывание смысла из текста, «вживание» в него. И хотя, по мнению Лотмана, «свежесть индивидуального прочтения» составляет «необходимое условие подлинного научного творчества <...>, интуиция исследователя – не бесконтрольное наитие: она воспитывается в ходе научного труда» (Лотман Ю.М., 2003, с. 137). Пытаться добраться до «аутентичного» смысла текста, подчеркивал он, без знания контекста, которое всегда интерпретативно, невозможно. В исторической науке подобную позицию защищал один из создателей Школы Анналов Марк Блок (1973).

Подвергается критике позиция «непосредственного» постижения смысла переживаний и в психотерапии. Феноменологическому пониманию психотерапии как майевтики противостоит, в частности, логотерапия В. Франкла. Позитивно оценивая феноменологический подход в психологии за критику «психологизма», Франкл (1997, с. 42), тем не менее, не считал возможным искать смыслы в самой душе: «Декларируя, что человек – существо ответственное, и что он должен актуализировать потенциальный смысл своей жизни, я хотел бы подчеркнуть, что подлинный смысл жизни должен быть найден в окружающем мире скорее, чем в самом человеке или в его собственной психике, как если бы она была замкнутой системой. Точно также реальная цель человеческого существования не может быть достигнута посредством так называемой самоактуализации <...>. Самоактуализация <...> может быть лишь сопутствующим эффектом самотрансценденции» (там же, с. 256). При этом, утверждал он, главным средством реализации смысла является значимая для других деятельность (там же, с. 257).

Уточним, что, говоря о научном познании как опосредствованном, мы совсем не против интуиции как способа познания мира и человеческого духа в его целостности и сложности, но это может быть только та интуиция, о которой говорил как о третьем – высшем – роде познания Б. Спиноза. Эта та самая вторичная «непосредственность», о которой упоминали С.Л. Рубинштейн и В.П. Зинченко. Благодаря высшему роду познания, согласно Спинозе, человек может адекватно познать сущность вещей и свою собственную сущность, поскольку «дух тем лучше познает себя, чем больше он понимает природу <...>. Чем больше познал дух, тем лучше он понимает и свои силы, и порядок природы, тем легче он может сам себя направлять и устанавливать для себя правила; и чем лучше он понимает порядок природы, тем легче может удерживать себя от тщетного» (Спиноза Б., 1957, с. 332).

Что касается первичной «непосредственности», то и она не свободна от различного рода «посредников», хотя бы потому, что акт познания – всегда именно деятельность, а не «чистая рецептивность» (С.Л. Рубинштейн). Еще до целостного «понятийного» схватывания сути вещей может иметь место – как его предпосылка – эстетический взгляд на мир как целое. Обратим внимание на то, что по этому поводу писал диалектик XX века Э.В. Ильенков: «Развитое (выделено – Е.С.) эстетическое чувство с его принципом красоты как раз и позволяет верно схватывать образ “целого”, до того, как будет “проверены алгеброй” все частности и детали этого “целого”, до того, как это конкретное живое целое будет воспроизведено в мышлении в форме строго-логически развитой системы абстракций» (Ильенков Э.В., 1984, с. 222). И эта способность схватывать целое раньше частей, замечает философ, не есть мистически божественный процесс, как думал И. Кант, и не естественно-природное явление. Формирование способности воображения совершается «через игры детей и через эстетическое воспитание вкуса на предметах и продуктах художественного творчества» (там же, с. 265).

Таким образом, преодоление постулата непосредственности в психологии – не пиррова победа, а необходимая стадия развития психологии на пути к научному познанию изучаемой ею реальности. Возврат же в психологию постулата непосредственности мы

расцениваем как шаг назад к донаучной ее стадии, если, конечно, понимать непосредственность в узко-феноменологическом ее истолковании, а не как «снятую» опосредствованность в духе диалектики.

История разработки проблемы причин и мотивации террористической активности в мировой психологии

В.А. Соснин (Москва)

На пороге третьего тысячелетия перед мировым социумом встала грозная проблема международного терроризма.

Как системный феномен, терроризм обусловлен совокупностью детерминант: исторических, политических, экономических, социальных и психологических. Причем, его психологические причины изучены менее всего, хотя, несомненно, принадлежат к числу важнейших.

Мотивация терроризма. Проблема мотивации терроризма имеет комплексный характер. Она может рассматриваться на трех уровнях – индивидуально-личностном, внутригрупповом и межгрупповом. Однако следует понимать, что это триединство проблемы, с точки зрения ее реального исследования, развести на эти уровни можно только теоретически, с определенной долей условности. Это связано с тем, что структура личности индивида содержит в себе все многообразие отношений человека с окружающим миром, выступая одновременно регулятором жизнедеятельности человека.

На практике исследования мотивации терроризма сталкиваются с рядом проблем, которые очень существенно ограничивают, а порой, и фальсифицируют полученные результаты. Эти проблемы проистекают, как считают исследователи, из чрезмерного акцента на чисто психологическом объяснении либо на слишком узком определении проблемы (Reich W., 1998). Перечислим кратко эти проблемы (подробнее см. Соснин В.А., Нестик Т.А., 2008):

- невозможность прямого исследования личностных особенностей террористов и их индивидуальной мотивации вступления в террористическую группу;
- чрезмерное обобщение получаемых результатов или теоретических аргументаций;
- проблема психологического редукционизма;
- не вполне адекватное внимание исследователей к вопросу значимости физических и материальных выгод как мотивирующего фактора вступления в террористические группы;
- игнорирование рациональных причин мотивации террористической деятельности;
- игнорирование во многих случаях государственного терроризма и деструктивных действий властных структур и правительств.

Личность террориста: объяснительные модели. Хотя терроризм существует на протяжении всей истории человечества, до последнего десятилетия он не был предметом психологического исследования. Внимание психологов привлекал не столько терроризм как политическое и социально-психологическое явление, сколько личность террориста и мотивы совершения теракта отдельной личностью (Morf G., 1970; Pearlstein R.M., 1991 и др.).

В психологической исследовательской практике были предложены три модели (с некоторыми вариациями) (Психологи о терроризме: круглый стол, 1995). Первая модель – это *террорист по идеологическим, политическим и религиозным убеждениям*. Террорист такого типа искренне считает, что его действия, независимо от конкретных результатов, полезны для общества, и что любые жертвы для достижения «справедливых» целей оправданы.

Вторая модель опирается на теории человеческой агрессивности: *террорист – это просто крайне агрессивный человек по своим личностным особенностям*, а его участие в

террористической деятельности — один из возможных вариантов проявления природной агрессивности.

В качестве третьей модели можно представить *случай психопатологического или социально-патологического развития личности ребенка* ввиду ненормальных отношений в семье. При определенных условиях люди такого психологического склада легко могут стать адептами террористической организации.

Эмпирические исследования мотивации терроризма на личностном уровне. Поскольку реальное эмпирическое изучение личности террористов и их мотивации возможно только «постфактум», т. е. тогда, когда преступное деяние террористического характера совершено, а исполнители остались живы и задержаны, то эти исследования, как правило, проводятся в структурах правоохранительных органов и зачастую закрыты для широкой научной общественности. Нами обозначены некоторые результаты доступных эмпирических исследований личности террористов, их мотивации в зарубежной исследовательской практике и открытых (крайне ограниченных) публикаций, проводимых в структурах отечественных правоохранительных органов.

Прежде всего, необходимо подчеркнуть, что сравнительные исследования психологии террористов и их мотивации не обнаружили особой личностной психопатологии (Post J., 1984). Эти данные согласуются с результатами исследования М. Криншоу, изучавшей в 1960-х гг. террористическую деятельность членов Национального Фронта освобождения Алжира (NLFA) и установившей, что они в основном являются нормальными людьми (Crenshaw M., 1981).

К аналогичным выводам пришел К. Хескин, исследовавший членов Ирландской Республиканской Армии (IRA): эмоционально неустойчивых людей или людей с расстройствами среди них не было обнаружено (Heskin K., 1984).

Исследователи мотивации терроризма соглашаются, что, по-видимому, наиболее строгое и опирающееся на имеющуюся эмпирическую базу исследование социального происхождения и психологии террористов было проведено «консорциумом» социальных ученых Западной Германии при спонсорстве Министерства внутренних дел страны (Analysen zum Terrorizismus, 1981–1984). Этот цикл исследований был опубликован в четырех томах, два из которых представляют особенную ценность для понимания психологических оснований террористической деятельности: второй том, посвященный социально-психологическому анализу жизненного пути террористов, и третий том, в котором рассмотрены групповые процессы террористической деятельности.

Был выявлен ряд особенностей, которые было трудно сравнивать с характеристиками других лиц того же возраста, находящихся на обочине общества. Были выявлены две группы личностных характеристик, присущих исследованной выборке:

- экстремальная зависимость от террористической группы, экстраверсия как личностная характеристика (в том числе — паразитический образ жизни и стремление к «взбадриванию» своей жизненной активности);
- враждебность, подозрительность, агрессивность и защитно-агрессивное поведение как доминирующий стиль взаимодействия с другими людьми.

Как можно судить по открытым публикациям, в структуре научных подразделений отечественных правоохранительных органов исследование личности террориста, его психологических характеристик и структуры мотивационной сферы остается достаточно значимым. В частности, об этом свидетельствует целевая программа эмпирических исследований личности террориста, осуществляемая Академией права и управления ФСИН России совместно с Институтом гуманитарного образования (Гришко А.Я., Сочивко Д.В., Гаврина Е.Е., 2006; Сочивко Д.В., Гаврина Е.Е., Боковиков А.К., Белокуров Г.И., 2006).

Выводы авторов позволяют утверждать, что осужденные террористы представляют особый тип преступника, отличающегося определенным набором личностных признаков:

- негативное мировоззрение, сформированное под воздействием деструктивных элементов социальной среды – несоответствие между образом социально-приемлемой картиной мира, самого себя в реальной жизни и возможностями самореализации;
- психологическое отчуждение от общественных ценностей, закрепленных в моральных и правовых нормах; изолированность от малых социальных групп (семей, друзей); отдаленность от «малой» родины (Гришко А.Я., Сочивко Д.В., Гаврина Е.Е., 2006, с. 21).

При этом совершение преступлений террористического характера способствует поддержанию особого образа жизни, детерминированного психологическим отчуждением личности. Выявленные социально-психологические профили личности осужденных террористов авторы не считают полными, так как они «не отражают в полной мере все эмпирические данные, полученные в рамках исследования» (там же).

Исследования по вышеназванной программе продолжаются. Тем не менее, полученные данные позволяют сделать некоторые обобщения, касающиеся эмпирического подтверждения объяснительных психологических механизмов мотивации террористической деятельности. Во-первых, в определенной мере находят подтверждение выделенные модели личности террориста: модель агрессивного террориста по своим личностным особенностям и модель террориста по идеологическим, политическим и религиозным убеждениям.

Во-вторых, судя по характеристикам психологических профилей выделенных групп, можно предположить, что «чистых» моделей личности террориста, выделенных в предыдущем разделе, не существует, поскольку обеим группам могут в той или иной мере быть присущи элементы личности террориста, характерные для третьей модели – личности террориста-психопата.

В-третьих, ряд концепций и механизмов для понимания и объяснения мотивации терроризма (Соснин В.А., Нестик Т.А., 2008) в этом отношении содержит продуктивный объяснительный потенциал. К их числу можно отнести: концепцию механизмов психологической защиты; потребность в достижении превосходства и слепую приверженность к властным структурам как компенсаторный механизм осознания неполноценности и нетерпимости к неопределенности; концепцию этноцентризма, феномен социальной отчужденности и изоляции с переживанием социальной несправедливости и низких самооценок вместе с сильной потребностью присоединения к группе; механизмы «морального выключения».

В заключение следует подчеркнуть, что необходимо проведение дальнейших эмпирических исследований, специально посвященных выявлению и эмпирическому подтверждению (или опровержению) теоретических положений о мотивации терроризма на личностном уровне.

Принцип исторической актуальности: понятие этнофункциональной среды и образная сфера личности

А.В. Сухарев (Москва)

С позиций введенного нами *принципа исторической актуальности* в научном описании ментальностей в современной европейской цивилизации их необходимо рассматривать, с одной стороны, как результирующие кризиса в ее развитии, определяющего этническую идентичность человека – смыслообразующего фактора его поведения. С другой стороны, ментальность современного человечества, в целом, особенно после эпохи Просвещения характеризуется нарастающей этнической неоднородностью вследствие развития и повсеместного использования достижений технологического прогресса. Принцип исторической актуальности направлен на обоснование новой парадигмы в исторической психологии, как с учетом результатов поступательного

технологического прогресса всего человечества, так и специфики кризисных этапов в развитии отдельных этнических или культурных циклов. Он призван также преодолеть «методологическую вседозволенность» (Фейерабенд П., 2007), характерную для современного кризисного сознания, посредством выделения в ментальности общества ведущих факторов — актуальных смыслов, представлений, определяющих развитие культуры и личности в данный исторический период. Данный принцип мы вводим в дополнение к выделенному П.Н. Шихиревым (1993) методологическому признаку парадигмы — наличию в ней «базовой науки», характеризующей валидность парадигмы в данный исторический момент — признак ее исторической актуальности.

Бурное развитие естественных наук обусловило историческую актуальность «биологической парадигмы», господствовавшей в науках о человеке в XIX—XX веках. В рамках такой парадигмы объяснение личностных и социальных аспектов поведения человека осуществлялось в категориях «условных рефлексов», «свойств ВНД», «нейромедиаторов», «генотипов», «аллелей», «генных мутаций» т. п. Хотя биологическая парадигма и не потеряла своего значения в XXI в., тем не менее, в конце XX и начале XXI вв., например, в психиатрии, стала очевидной недостаточность лекарственных и других методов лечения психических расстройств, основанных на этой парадигме. Исторически более актуальными становятся другие методологические «образцы», в частности, ориентированные на представления гуманитарной культуры. Какая же «базовая наука» (Шихирев П.Н., 1993), является исторически актуальной в современном мире?

На современном этапе исторического развития обращает на себя внимание тот факт, что с конца 70-х гг. XX в. в отечественных и зарубежных исследованиях отмечается возрастание роли этнических факторов в жизни, как общества в целом, так и отдельного человека (Сусоколов А.А., 1990). А.А. Сусоколов полагает, что именно этнос оказывается той «субкультурой» современного общества, которая в наибольшей степени способна, по выражению О. Тоффлера, выполнять функции «информационного фильтра» (Тоффлер О., 1973), оптимизирующего потоки информации, обрушивающиеся на современного человека в единицу времени. Этому способствуют, согласно Сусоколову, такие свойства этноса, как: 1) нормативная целостность и 2) стабильность состава этноса; 3) устойчивость этнического статуса личности; 4) устойчивость во времени. Понимание этноса как «информационного фильтра» объясняет возрастание роли этничности в жизни общества в условиях формирования новой информационной ситуации и обращение к этническим ценностям, представляющимся вечными и незбылемыми. Ориентация на специфические ценности собственного этноса накладывает ограничения на поведение и «отфильтровывает» социально значимые сигналы, ставя в центр внимания информацию, касающуюся собственного этноса и отодвигая на периферию сообщения, являющиеся существенными для других этносов. По нашему убеждению, в современную кризисную эпоху этничность является «болевым точкой» и выступает важнейшим смыслообразующим фактором в поведении современного человека, что дает ему чувство уверенности в незбылемости ценностей.

Согласно концепции Э. Эриксона, в определенные исторические моменты происходит радикальное изменение образа мира, рушатся традиционные идеологии, привычный социальный порядок. Воспринимая эти изменения, человек испытывает чувства тревоги, страха, бессмысленности существования. Такая ситуация обуславливает необходимость поиска нового ответа на вопросы, которые ставит история. Соответствующий ответ предполагает решения, дающие веру и смысл жизни, формирование новых образов поведения. Эриксон описывает это на примере «отца» Реформации в Германии XVI в. — Лютера (Эриксон Э., 1996). Решая богословские вопросы, Лютер закладывал основу новой идентичности, которую вслед за ним обрели поколения протестантов. Бунт против Рима был воспринят как бунт политический и, при этом, как замечает А.М. Руткевич, «тема немецкого национализма отчетливо звучала в речах Лютера» (1996, с. 4).

Следует заметить, что этничность, также как и в эпоху современного кризиса, играла важную роль и остро переживалась людьми и во времена кризисов прошедших эпох. В исторической литературе описано огромное количество таких примеров.

Приведенные выше рассуждения дают основания полагать, что именно этничность в условиях современного кризиса является исторически актуальной «точкой отсчета» поведения человека, а этнология — базовой наукой в методологии анализа и прогноза этого поведения. Теории, построенные на данной методологии, позволили бы связать частные и эмпирические факты и закономерности с философскими, богословскими, социологическими, психологическими концепциями высокого уровня абстрагирования.

Традиционно этничность человека характеризуется тремя группами не абсолютных, но соотносительных признаков (в аспекте этногенеза — параметров), практически описывающих все возможные факторы развития, как человека, так и общества — климато-географических, расово-биологических и культурно-психологических (Бромлей Ю.В., 1983). В соответствии с этнической парадигмой, понимаемой как представление о приоритете этнических форм общности в жизни людей (Козлов В.И., 1995), эти признаки мы рассматриваем как *элементы* внутренней (психика, антропо-биологические характеристики человека), внешней (социокультурное и природное окружение) и «трансцендентной» (мир идеальных прообразов — Бог, духи природных стихий, прообразы научных представлений) сфер человека. Систему данных признаков мы называем *этносредой* (понятие более широкое, чем «этнос» или «культура»), в которую погружен субъект.

Многими авторами современное человечество характеризуется не только как определенный «набор» этносов и этнических систем, но и как этнокультурно-мозаичное, мультикультурное и т. п. образование (Тишков В.А., 1992 и др.). Мы также характеризуем ментальность современной личности и общества как «этнически маргинальную», т. е. существенно неоднородную по всем этническим признакам.

Этнофункциональная методология в психологии. К внутренней среде мы относим психологические и антропо-биологические характеристики человека, а к внешней — природно-климатические и социокультурные (ландшафт, *животный и растительный мир*, социокультурное окружение). Кроме того, мы выделяем *трансцендентную* сферу человека — Бог, различные духовные феномены. Для обозначения внутренней, внешней и трансцендентной сфер человека мы вводим таксономическую единицу — «*этносреда*». Она состоит из материальных, психологических и духовных элементов, которые могут быть адекватно описаны только на языке данного этноса. Понятие этносреды более емко и методологически более точно, чем понятие этноса при описании этничности человека. Этносреду мы понимаем как идеальный прообраз системы этнических признаков или систему элементов этносреды (в аспекте развития они же — параметры этногенеза, по Л.Н. Гумилеву). Сама этносреда является условием и в то же время результатом этногенеза.

Не только культура, как это представлялось ранее (Бромлей Ю.В., 1983), но и все элементы этносреды в предлагаемом подходе наделяются *этнодифференцирующей* и (или) *этноинтегрирующей функцией*. Любой элемент этносреды либо интегрирует, либо дифференцирует человека с тем или иным этносом или этнической системой. Применение понятия этнической функции к развитию и функционированию личности и общества осуществляется в ходе реализации нового методологического подхода в психологии, который мы называем *этнофункциональным*. В соответствии с введенным нами принципом исторической актуальности в этнофункциональном подходе в психологии должен учитываться не только природный ареал этносреды, в которой родился и проживает конкретный человек, но и ментальность соответствующего этапа ее исторического развития, а в качестве базового выступает *принцип этнофункциональности*.

В дополнение к этнической парадигме, основанной на типологии этносов и этнических систем, в соответствии с методологическим принципом дополненности, мы

вводим этнофункциональную парадигму (Сухарев А.В., 2008), учитывающую этнокультурно-мозаичную специфику современной культурно-исторической ситуации. Чем менее однородна этнофункциональная среда (т. е. чем больше в ней этнодифференцирующих элементов), тем более правомерна для изучения человека и общества этнофункциональная парадигма, и тем менее – этническая. Этническая парадигма является частным случаем парадигмы этнофункциональной (при количестве этнодифференцирующих элементов этнической системы, стремящемся к нулю). В условиях современного «поликультурного» общества этнофункциональная парадигма более адекватна для изучения проблем «цивилизованного» человека. Этническая парадигма в науке, в свою очередь, более приемлема при изучении относительно однородных этнофункциональных сред (например, исследования этнических изолятов в Южной Америке, Новой Гвинее и др.).

Этнофункциональная среда, в отличие от этносреды, является уже не «идеальным прообразом», но реальной структурой, в которую, помимо этноинтегрирующих, могут быть включены и этнодифференцирующие элементы.

В психике человека этнофункциональная среда представлена, в частности, в виде системы устойчивых «вторичных образов» (образов памяти, воображения и др.), составляющих *образную сферу личности* (Гостев А.А., 2007) как важного регулятора поведения. Этноинтегрирующую или этнодифференцирующую функцию при этом может иметь, например, предпочтение определенного типа питания, расово-антропологических особенностей (антропозстетика – термин Н.А. Халдеевой), ландшафта и климата, религии. Понятие «образная сфера человека» является адекватным инструментом для реализации этнофункционального подхода в психологии.

Тема женской психологии в русской науке конца XIX – начала XX веков

Б.Н. Тугайбаева (Москва)

Сегодня, по прошествии 20 лет развития в России гендерных исследований, некоторые темы, поднятые в данном междисциплинарном направлении, остаются на «обочине» интересов научного мейнстрима, но активно эксплуатируются в псевдонаучных изданиях. Таковой является тема женской психологии и в целом, психологии пола, межполовых отношений. Популярная литература по вопросам психологических особенностей полов распространяет примитивные, часто мифологизированные и стереотипные, представления о психологии мужчин и женщин, искажающие восприятие гендерных отношений в современном обществе.

История изучения женской психологии открывает нам еще одну возможность увидеть сложные взаимовлияния общественных умонастроений и генерализованных верований, философских теорий и научных концепций. Рассмотрение состояния научного знания, психологии в России конца XIX – начала XX вв. является важным для понимания того, как тексты представителей науки влияли на сознание общества того времени, как создавались и поддерживались мифы о естественности, «природности» различий в психологии мужчин и женщин, бытующие и в представлениях современных людей. Период конца XIX – начала XX вв. в России – это время институционализации психологии, определения ее задач и предмета исследований, создания специальных психологических центров и научных изданий, выделения направлений развития и ведущей проблематики научных исследований. В это время психологическая наука еще не могла дать объяснения проблем психологии пола, предложить научную программу и исследовательский подход, позволившие бы изучить психологию женщин, но общественно-политический «женский вопрос» активно дискутировался в русской публицистике. В дискуссии о «женском вопросе» еще в 50–60-е гг. XIX в. принимали участие видные представители науки – Н.И. Пирогов, И.И. Мечников, писатели и пуб-

лицисты — Д.И. Писарев, Н.Г. Чернышевский, М.П. Погодин. Была издана на русском языке в 1869 г. работа Дж.С. Милля «Подчиненность женщины», вызвавшая бурное обсуждение, критические отклики Л.Н. Толстого, Н.Н. Страхова, Н.И. Соловьева и др. Обсуждение положения женщины в обществе, ее возможностей и способностей к иной, кроме рождения, воспитания детей и обустройства семейного быта, активной социальной деятельности затрагивало вопросы «женской природы», ее души, психологических характеристик.

Представители Московского психологического общества, ученые Санкт-Петербурга и других городов России были включены в общественно-политическую жизнь страны, откликнулись на важные события и явления современности. Одним из таких явлений общественной жизни России конца XIX в. стало развитие женского движения, создание широкой сети женских организаций, формирование нового коллективного субъекта — женской интеллигенции. Как отмечает современная исследовательница женского движения И. Юкина, «в российском обществе за почти полувековой период (1858—1905) существования движения изменились система ценностей, норм, ожиданий в отношении женщин, особенно в сфере женского труда, женского образования, семейно-брачного поведения женщин. Интеллигенция приняла идеи женского равноправия» (Юкина И., 2007, с. 216). Русское общество не было однородным в понимании и оценке «женского вопроса»: и консерваторы, сторонники патриархального уклада жизни, и либералы, сочувствующие нарастающему освободительному женскому движению, и представители других политических сил, доказывая правоту своей позиции, пытались найти опору в научных текстах, апеллировали к последним достижениям «ученой мысли» о психологии и природе женщины.

На этом фоне интересно рассмотреть позиции русских авторов, пишущих по проблемам психологии женщин, и те переводные работы, которые использовались как научная база для оправдания мизогинистских или феминистских представлений.

Одним из таких авторов, кто с позиций науки давал разъяснения по вопросам психологии женщин, был приват-доцент Московского университета, философ, публицист Петр Евгеньевич Астафьев (1846—1893). В книге «Психический мир женщины, его особенности, превосходство и недостатки» (1899) и в последней прижизненной публикации «Душа женщины» (опубликовано в «Московских ведомостях» в 1892 г., № 62) автор обосновывал, что специфические психологические качества женщин проистекают из их природных, биологических особенностей: женский организм характеризуется «большой сложностью отправления». Астафьев полагал возможным применение к психическим явлениям закона сохранения силы — скорость действия обратно пропорциональна его массе — в такой формуле: отношения живой энергии к напряженной обратно пропорционально. Женский организм для обеспечения сложной внутренней физиологической жизни требует больших затрат энергии, как бы находится в «напряженном» состоянии (и, видимо, в меньшей степени обладает «живой» энергией). Астафьев развивал учение о «психическом ритме», используя его в качестве научного основания в изучении психологии полов. Как измеряется скорость «психического ритма», и по каким показателям его можно изучать, Афанасьев не раскрывает, но утверждает его связь с физиологическим ритмом, т. е. естественными природными основаниями. Он предлагает следующую характеристику психического ритма женщины. В сравнении с мужским психический ритм женщины существенно быстрее, что обуславливает ее находчивость, умелость в разрешении непосредственных задач практической жизни, но высокая скорость и частота психических реакций на жизненные раздражители не позволяет женщине реагировать на них глубоко и осознанно-аналитично — для женщины характерны более бессознательные реакции. Женщина более впечатлительна, раздражительна, у нее преобладает «нестойкость общего настроения» — большая возбуди-

мость, «быстрота чувственных актов» (Астафьев П.Е., 1899, с. 14). Чувствительность, эмоциональность в европейской философской традиции противопоставлялась рациональности, сознательности. Астафьев также отмечает меньшую сознательность женщины, её меньшую способность к волевому регулированию, а, следовательно, и непригодность к деятельности, требующей осмысленного, вдумчивого и волевого поведения. «Насколько, — утверждал свою мысль Астафьев, — женщина превосходит мужчину в деле морально-воспитательных влияний, настолько же уступает она ему в задачах социально-политических, не только не дающих простора лучшим и драгоценным способностям ее и дарованиям, но и прямо вызывающим наружу все ее худшие слабости и недостатки». Если предметом действия являются большие массы народа, средства воздействия не готовы и непосредственно не применимы, если эффекты действия отдалены, долго заставляют ждать себя и «проявляются в далеких от непосредственного окружения обстановки горизонтах», то женщинам такая деятельность не по плечу. Астафьев доказывает, что у женщин есть «естественная» неспособность критически противостоять влиянию на свою мысль и чувства общественной атмосферы, готовых идей, правил и форм. Они не способны выступить вооруженными «одной силой собственного убеждения на борьбу с умственным и нравственным строем», не могут выдержать «борьбу с массой застарелых предрассудков», легко поддаются внушению (там же).

Астафьев продолжает традиции консервативного дискурса в понимании «женского вопроса». Охранительный дискурс констатировал нарушение «естественной природы женщины» эмансипаторами, неоправданность женской конкуренции на рынке труда и в политическом пространстве, определял как главнейшую естественную функцию женщины в обществе быть матерью, женою и хранительницей домашнего очага. Борьба женщин за равные политические права интерпретируется им как «оригинальность, которая пытается проводить все новые и спорные, не общепризнанные идеалы и порядки жизни взамен старых, доказавших свою жизненность, и является в существующем строе дисгармонией» (там же, с. 9). Позиция Астафьева согласовывалась с биологическими редукционистскими утверждениями иностранных ученых, которые использовали в качестве обоснования естественности различий между мужчинами и женщинами такие критерии, как различие в метаболизме (обменных процессах), или в «физиологии нервных центров», или проводили аналогии психологических характеристик полов с особенностями женской яйцеклетки и сперматозоида. «Объемистое, откормленное и пассивное яичко есть клеточное выражение темперамента матери. Меньший объем, менее сытый вид и преобладание деятельности отца соединяются в мужском элементе. С самого начала уже перед нами различия между полами» (Фулье А., 1894, с. 10). В нервной системе женщин, как утверждалось, более развиты узлы, которые отвечают за растительную функцию и чувствительную жизнь, поддерживают «темперамент накопления», свойственный женскому организму, и менее развиты узлы, требные в «мускульном и мозговом труде» (там же).

Можно отметить, что в начале XX в. в русской прессе стали проявляться мизогинистические тенденции. Ставшие популярными идеи А. Шопенгауэра, работа О. Вейнингера «Пол и характер» (русское издание — 1908) породили интерес к теме сексуальности, психологии пола и распространение представлений о вторичности и неполноценности женщин, неравноценности ее с мужчиной, убежденность в «природной укорененности» качеств ума и характера. Некоторые подобные убеждения и рассуждения ученых и философов прошлого повторяются и в текстах современных «писателей-психологов», демонстрируя живучесть психологических мифов и постулата о естественности (биологичности), а не историчности, гендерных психологических характеристик.

Проблема духовно-нравственного воспитания в русской философии XIX – начала XX веков

Е.В. Харитонова (Москва)

Русская философско-общественная мысль всегда уделяла особое внимание человеку – его предназначению, смыслу и целям человеческого существования, нравственно-духовному основанию его бытия. Человек стоит в центре интеллектуальных исканий, поэтому антропоцентризм присутствует во всех философских сочинениях, в которых доминирует моральная установка. По словам Н.А. Бердяева (1990, с. 57), «в России нравственный элемент всегда преобладал над интеллектуальным». Интерес к этическим вопросам в русской философии был органично связан с особым толкованием личности, которая способна к самореализации только в общении, во всем многообразии социальных связей. Поэтому особое внимание уделяется не столько ценностям, которые «исцеляют» (делают добрее, духовнее, чище) отдельного человека, сколько тем, на которые опирается жизнь всего человечества. Так, С.Л. Франк отмечает, что русское мировоззрение содержит в себе ярко выраженную философию «МЫ», для которой основание жизни человечества образует не «Я», а именно «МЫ». В таком органическом единстве возможна самореализация, так как каждая отдельная личность является звеном живого целого, подобно листьям на дереве, связь между которыми не является чисто внешней или случайной (Франк С.Л., 1990).

В современной действительности, наоборот, усилилась эгоистическая тенденция, основанная на этике успеха и индивидуализма, который трактуется в западной интерпретации как элемент гражданской свободы. На самом деле индивидуализм, разделяющий людей и превращающий их в равнодушные к друг другу личности, может послужить основанием для деспотических практик и практик манипуляций по принципу «разделяй и властвуй». По мнению А.С. Панарина, «слепота индивидуализма не только отчуждает от него социальное пространство, воспринимаемое как «постороннее», но и историческое будущее. Последовательный индивидуалист живет одним настоящим, ибо ему чужда идея эстафеты времени, заботливо передаваемой от поколения к поколению» (Панарин А.С., 2002, с. 305–306).

Западное общество создало новый тип отношений и новый тип человека, который вступает в эти отношения. Социальные отношения в любых сферах приближаются к экономическому типу, основанному на контрактах и гарантиях эквивалентного стоимостного обмена по типу: «Ты – мне, я – тебе». Такой новый антропологический тип лишен спонтанности и внутренней энергии, любые свои социальные роли он предвзвешивает вопросом: а что и сколько я буду за это иметь? Такой новый тип не хочет рожать детей, потому что ему не вполне ясны меновые перспективы этих демографических инвестиций. Система образования, которая держится на бескорыстной передаче творческих импульсов и знаний превращается в сферу услуг. Людей, способных к творчеству становится все меньше, именно поэтому Запад ввозит «умы» с Востока – из Китая, России, Индии и других стран.

В кризисные моменты особенно обостряется борьба противоположностей – эгоизма и альтруизма, потребительства и дарения. Индивидуализм и стремление «иметь» будут способствовать становлению агрессивно-потребительского типа личности. Взаимопомощь, солидарность могут привести к утверждению многополюсного мира и развитию духовного типа личности. Именно такую личность призывали воспитывать русские философы XIX – начала XX века, создавая «МЫ – философию».

Важно, что преобладание этического интереса прослеживается в это время не только в теоретических построениях, но и в обосновании «этических схем» жизни. Русский мыслитель хочет не только понять мир, но и постичь нравственный принцип мироздания с тем, чтобы преобразовать его и спасти себя в этой «очищающей» для него, преоб-

разующей деятельности. Творили, считал Н.А. Бердяев, не столько от «радости творческого избытка», сколько «от печалования и страдания о неправде и рабстве человека» (Бердяев Н.А., 1990, с. 63).

Философия как обширный пласт интеллектуальной культуры не может быть нейтральной к задачам и целям образования и воспитания. «Цели образования – культурные ценности, к которым в процессе образования должен быть приобщен человек...-Философия есть наука о самих этих ценностях», – писал С.И. Гессен (1995, с. 37). Гессен был уверен, что между культурой, философией и педагогикой существует исторически сложившаяся взаимосвязь, которая определяет «задания» как самой культуры, так и образования. Эта внутренняя связь «заданий» своей основой имеет общую обращенность к человеку, который и для философии, и для педагогики является главным ее предметом. Целью нравственного образования С.Г. Гессен полагает завершение формирования личности в человеке, а именно, развитие его индивидуальности. При этом он отмечает: «Только не думая о своей индивидуальности, а работая над сверхиндивидуальными заданиями, становимся мы индивидуальностями. Индивидуальность не может быть предметом заботы, она есть естественный плод устремления к сверхиндивидуальному» (Гессен С.И., 1995, с. 75).

Подобные идеи, характерные для философской мысли XIX – начала XX вв., представлены в работах А.С. Хомякова, Вл. Соловьева, Н.А. Бердяева, С.Н. Булгакова, И.А. Ильина, В.В. Зеньковского, Н.О. Лосского, Ф.А. Степуна, Г.П. Федотова и других. С именами этих отечественных мыслителей связано развитие педагогики, особенно задач воспитания, как приложения философского знания, утверждение в ней идей гуманизма. Эти идеи связывают цели воспитания и образования с формированием духовно развитого и свободного человека, способного к культурному творчеству и социальной активной жизнедеятельности, ответственного за свои деяния перед обществом.

Воспитание представлялось как процесс, требующий «здоровой культурной атмосферы», не терпящий догматизма и политической ангажированности, страшных не так «своими политическими запретами, как своими культурно-педагогическими заданиями», которые жестко ориентированы на интересы определенных социальных групп (Степун, 1956). Зеньковский писал: «В социальном воспитании мы должны подготовить людей именно к такому социальному общению, в котором основное место принадлежало бы чисто человеческим, а не классовым отношениям» (Зеньковский В.В., 1918, с. 11).

Для русских мыслителей приоритет нравственных ценностей объяснялся «обустройством» будущего – справедливого и благополучного, где нет зла, где люди живут «по правде». Путь нравственного совершенствования признавался одним из способов приближения счастливого и справедливого Будущего. «Главное – люби других, как себя, вот, что главное, и это все, больше ничего не надо: тот час найдешь, как устроиться», – эта заповедь «смешного человека» Достоевского свойственна русской мысли, также как гуманизм и человечность.

Размышления об исторической судьбе России, ее будущем И.А. Ильин также связаны с воспитанием молодого поколения в духе гуманистического учения о человеке и культуре. Человек, согласно Ильину, занимает особое место в мире: он явлен в мире не только как природное, но и как духовное существо и именно в силу этого становится социально культурным деятелем. Как духовное существо человек всегда ищет лучшего, стремится к совершенству. Все душевные способности даются человеку не для злоупотребления ими в свою пользу, но для «благого и ответственного служения». И первое, что необходимо ему для участия в творении культуры – это сознание своей «призывности и ответственности» (Ильин И.А., 1993). Как свободное и зрелое существо, человек отвечает не только за свою жизнь, за ее содержание и за ее направление, но и за духовную культуру своего времени, за современное ему состояние мира. Воспитание

духовности, по мнению Ильина, начинается с колыбели. Хотя духовность — качественная особенность человеческого рода, т. е. она имманентна человеческой природе, но чтобы стать реальным качеством, она должна быть призвана и явлена человеку человеком. Каждый, кто причастен к воспитанию ребенка, в первую очередь родители и учителя, должны пробудить и укрепить в нем духовность. Если в детстве не состоится пробуждения духовности, то впоследствии любые уговоры, призывы к совести и угрозы кары могут оказаться бесполезны, ибо эгоистический инстинкт, имеющий глубокие биологические корни, может задушить не распустившийся инстинкт духовности. «В этом состоит секрет воспитания, его живая тайна. Но именно это и упущено нашей эпохой: последние поколения человечества разучились воспитывать в детях духовность инстинкта и тем открыли для них гибельные пути. Грядущая культура должна понять эту ошибку и обновить свое педагогическое искусство» (Ильин И.А., 1993, с. 311).

Из множества необходимых условий, способных воздействовать на формирование нового общественного сознания, потребность в котором созрела в современной России, можно выделить: критическое осмысление современной действительности, и также обращение к традициям отечественной общественной мысли. Использование воспитательных идей русской философии XIX — начала XX вв. представляется своевременным и продуктивным, так как история философии и история педагогики этого периода были внутренне сущностно связаны; их развитие представляло собой единый процесс. Процесс, имеющий основанием общий интерес к культуре — национальной и общечеловеческой, к личности — свободной и творческой, к образованию и воспитанию — как социокультурным процессам, выражающим общую направленность развития общества.

«В сетях» сетевого подхода

А.Г. Чеснокова (Москва)

В психологической литературе последнего времени довольно прочно утвердилось представление о том, что современная эпоха — это эпоха *постмодернизма*. Ее отличает особый постнеклассический тип рациональности, опирающийся на принцип дополнительности естественнонаучного и гуманитарного знаний, признание свободы выбора методологии исследования с тенденцией к принятию герменевтической логики, сетевую модель интеграции научного знания. Постмодернизм в психологии позиционирует себя как гуманистическую парадигму с установкой на коммуникативность и «связь всего со всем». Несмотря на внешнюю привлекательность подобного «имиджа», предлагаемый вариант очередной «перестройки» психологии вызывает у историка науки определенные возражения.

Основное возражение обусловлено *антиисторизмом* постмодернистской модели развития психологии. Упрек в антиисторизме может показаться странным в отношении подхода, опирающегося на идеи социального конструктивизма и «культурной аналитики», и подчеркивающего особую важность развития такой области научного знания, как «История повседневности». Однако историзм бывает разным. В постмодернистской парадигме история присутствует как фон, контекст, но не как *принцип научного исследования*. В своем понимании истории постмодернисты следуют традициям В. Дильтея, неокантианцев, А. Тойнби, а также М.М. Бахтина и Г.Г. Шпета. Каждая эпоха (культура) рассматривается как самоценная, самодостаточная и одновременно открытая к диалогу с другими эпохами, где все «исторические голоса» выступают как равноправные. Абстрагируясь от реальной истории, в которой прошлое и настоящее связаны принципом непрерывности, постмодернисты абсолютизируют их, подменяя подлинную историческую связь вторичной, коммуникативной. В результате настоящее отрывается от своих корней, а прошлое утрачивает историческую перспективу. При

этом принцип конструктивизма распространяется не только на будущее («наша мысль конструирует нашу реальность»), но и на прошлое, которое ретроспективно подвергается реконструкции (получает новое видение).

Антиисторизм постнеклассического типа рациональности проявляется также в не-критическом принятии *в качестве научного* стиля мышления, сформировавшегося в информационном обществе, *сетевого мышления*. «Модель сети» рассматривается в современной психологии как наиболее адекватная для описания динамических систем с высокой степенью неопределенности, к каковым относится и человеческая психика. Здесь следует отметить, что мы не разделяем распространенного мнения о том, что отличительной особенностью мышления современного человека является мышление в условиях неопределенности. Первоначально человеку приходилось действовать в условиях не большей определенности, чем нам. Более того, вся философия и теория познания представляют собой историю попыток решения этой проблемы — мышления и действия в условиях неопределенности. То, что вне нас во внешнем мире нет определенности, понимал и Декарт. Он попытался найти опору в разуме, в рациональной интуиции. Однако и эта опора, как показало дальнейшее развитие науки, оказалась достаточно зыбкой. Выделяемые в науковедении три исторических типа рациональности — классический, неклассический, постнеклассический — представляют собой три варианта ответа научного мышления на одну общую экзистенциальную проблему человеческого существования — проблему неопределенности. Постнеклассическое, сетевое мышление — это только один из вариантов.

С другой стороны, эпоха постмодернизма действительно имеет свою специфику. Как пишет М.С. Гусельцева, «до появления авангардизма культура придерживалась упорядоченных моделей мира... Постмодернистские течения искусства разрушали привычный мир, приводили его в состояние подвижности, незавершенности и неопределенности» (Теория и методология психологии..., 2007, с. 47). Таким образом, если в прежние эпохи человечество стремилось *преодолеть неопределенность* путем упорядочивания картины мира, то с наступлением эпохи постмодерна начинает действовать противоположная тенденция к разрушению привычных канонов, *стремление к неопределенности* и даже ее *поиск*. Проявился феномен, описанный З. Фрейдом: то, что первоначально пугало, начинает привлекать. Неопределенность возводится в ранг универсального закона. Этот закон и лежит в основе сетевой модели мышления. Принцип историзма в научном исследовании предполагает не просто описание существующих типов рациональности, но также анализ механизмов их возникновения и смены. Это означает, что особенность современного мышления как сетевого сама должна быть проанализирована психологией, а не просто заимствоваться из общественной практики современного общества.

Принятие господствующей формы общественного сознания и мышления в качестве новой научной методологии является прямым следствием более общей тенденции к сближению науки со сферой общественного производства. Об этом свидетельствуют, в частности, новые *критерии научности*: плюрализм, толерантность, свобода выбора методологии, интересубъектность как критерий истины, неопрагматизм. На это указывает ориентация психологии на *принцип самоорганизации знания* — аналог «рыночных отношений» в экономике. Об этом говорит и тенденция к «потреблению» уже существующих научных теорий и готовых методологических средств, отобранных и модернизированных под определенную исследовательскую задачу. Последнее может иметь, на наш взгляд, самые пагубные последствия для развития теоретической психологии в целом. В данном контексте складывается новый образ человека науки. Это не ученый-творец, а высокопрофессиональный исполнитель, произвольно владеющий «линзами», через которые исследователь смотрит на мир, удачно «примкнувший» к тому или иному научному направлению.

Говоря о постмодернистских перспективах развития психологии, нельзя не указать на определенные противоречия в рамках самой постмодернистской парадигмы.

1. Сильная зависимость постмодернистской модели от современных достижений естествознания, в частности, физики, что не противопоставляет, а, наоборот, сближает постнеклассический тип рациональности с неклассическим и классическим.

2. Противоречие между *принципом самоорганизации* культуры и научного знания и *принципом конструирования* реальности. Более того, при ближайшем рассмотрении процесс самоорганизации науки в действительности оказывается процессом ее организации через создание «интегрирующих обобщений», как это имеет место, например, в концепции К. Уилбера (Прогресс психологии..., 2009, с. 50). При этом игнорируется тот факт, что каждой теории присущ свой уровень обобщения, который нельзя изменить произвольно, не исказив одновременно содержания теории.

3. Сетевая модель в психологии имеет целью объединение разных теорий и подходов, объясняющих и описывающих различные аспекты психологической реальности. Условием взаимодействия или коммуникации теорий в сети является их взаимосовместимость, выступающая основным механизмом *самонастройки* сетевого знания. Однако достаточно очевидно, что хорошо согласуются между собой именно те теории, которые строятся на одном методологическом принципе (например, постулате непосредственности). Соответственно, теории, исходящие из принципиально иных методологических оснований, просто не смогут «подключиться» к сети. В этом смысле исключение западными интеграторами (К. Уилбером) достижений российской психологии, создавшей свою оригинальную методологическую базу, отличную от западной, представляется не случайным (отсутствие переводов), а абсолютно закономерным. Таким образом, сетевая модель в ее реальном воплощении не обеспечивает ни подлинного плюрализма, ни интеграции научного психологического знания.

И последнее. Одним из основных постулатов постмодернизма является отказ от понятия объективной реальности. В психологии это привело к признанию многопредметности психологического знания (по наличию различных определений предмета в разных школах). Однако коммуникация теорий без опоры на единое предметное поле науки неизбежно превращает психологию в виртуальную науку в полном соответствии с принципом существования первой реализованной в мировой практике единой глобальной сети Internet.

Принцип детерминизма в трудах С.Л. Рубинштейна и его философские основания

И.В. Шекотихина (Орел)

Принцип детерминизма занимает центральное место в творчестве С.Л. Рубинштейна как один из важнейших в системе разработанных им методологических принципов психологической науки.

Основы философской концепции С.Л. Рубинштейна складывались в 10–20-е гг. XX в.; их истоки восходят к постклассической немецкой философии, в частности, к работам Г. Когена и П. Наторпа. В то же время в разработке психологической теории он последовательно ориентировался на марксизм. При этом отношение к учению Маркса менялось на разных этапах его научной деятельности. С.Л. Рубинштейн считал, что «психологическую науку нельзя в готовом виде найти в каких-либо произведениях основоположников марксизма-ленинизма... есть лишь один путь для построения советской психологии — это путь творческого исследования» (Рубинштейн С.Л., 1959, с. 188). В своих трудах С.Л. Рубинштейн показал плодотворность теоретических положений К. Маркса, Ф. Энгельса, отдельных высказываний В.И. Ленина для решения психологических проблем.

Рубинштейн систематически и методологически разрабатывал общефилософский принцип детерминизма как теоретически отрефлексированную основу отечественной науки (Брушлинский А.В., 1989). Свое понимание детерминизма С.Л. Рубинштейн выразил в следующих положениях: «внешние причины действуют через посредство внутренних условий» (Рубинштейн С.Л., 1955, с. 8); «...внешние причины действуют через внутренние условия (которые сами формируются в результате внешних воздействий)» (Рубинштейн С.Л., 2003, с. 209). Он писал: «Принцип детерминизма диалектического материализма выступает... как методологический принцип, определяющий построение научного знания, научной теории», «детерминизм в его диалектико-материалистическом понимании всякое воздействие рассматривает как взаимодействие» (Рубинштейн С.Л., 2003, с. 49). Характер взаимосвязи и взаимодействия явлений в материальном мире раскрывался С.Л. Рубинштейном с позиций диалектического материализма. Но если Маркс и Энгельс развивали идеи экономического детерминизма, согласно которому экономические факторы являются решающими при объяснении социального поведения, то Рубинштейн, соглашаясь с их постулатом – бытие определяет сознание – подчеркивал, что «изменения в сознании, определенные изменениями бытия, сами, в свою очередь, означают изменения условий, в которых осуществляется определенная деятельность людей детерминирующими их – в значительной мере опосредствовано через их сознание – объективными факторами» (Рубинштейн С.Л., 1983, с. 18). При этом он ссылаясь на В.И. Ленина: «Сознание человека не только отражает объективный мир, но и творит его» (там же).

Применительно к психическим явлениям общефилософский принцип детерминизма означает выяснение детерминированности психического, выявление зависимостей различных сторон психического от различных условий жизни. Включение психических явлений во всеобщую взаимосвязь явлений материального мира проявляется, по С.Л. Рубинштейну, в двух взаимосвязанных аспектах: 1) психические явления детерминированы действительностью; 2) психические явления, опосредствующие зависимость поведения от условий жизни, обуславливают деятельность, поведение людей. По Рубинштейну, поведение человека детерминируется внешним миром опосредствованно через его психическую деятельность. Распространение принципа детерминизма на поведение человека предполагает учет его психической деятельности во всем многообразии ее форм и проявлений как внутренних условий его поведения. Обусловленная объективными обстоятельствами жизни человека и, в свою очередь, обуславливающая его поведение, психическая деятельность двусторонне – в качестве и обусловленного и обуславливающего – включается во всеобщую взаимосвязь явлений. Разные стороны психической деятельности определяются разными условиями и изменяются в ходе исторического развития разными темпами.

Во взаимосвязи внешних и внутренних условий в качестве исходных, по С.Л. Рубинштейну, выступают внешние условия. «Психические явления возникают в процессе взаимодействия индивида с внешним миром, которое начинается с внешнего воздействия, что внешний мир, таким образом, изначально участвует в детерминации психических явлений» (Рубинштейн С.Л., 1983, с. 49). Однако внутренние условия, формируясь под воздействием внешних, не являются их непосредственной механической проекцией. Они складываются и изменяются в процессе развития и сами обуславливают специфический круг внешних воздействий, которым данное явление может подвергнуться. Отношение внешних условий к внутренним и внутренних условий к результатам образует единый процесс и взаимодействует в нем (Рубинштейн С.Л., 1959).

В трактовке принципа детерминизма Рубинштейном отражается иерархичность, многоуровневость бытия. Он указывает на изменение отношений между внешними и внутренними условиями в зависимости от уровней организации материи. С усложне-

нием внутренней природы явлений все большим становится удельный вес внутренних условий по отношению к внешним (Рубинштейн С.Л., 2003).

В своем последнем труде «Человек и мир» С.Л. Рубинштейн объединил и синтезировал принцип единства сознания и деятельности, принцип детерминизма и принцип развития, переосмыслил некоторые положения официального марксизма, в частности постулат «бытие определяет сознание», что нашло свое отражение и в трактовке принципа детерминизма. Он указал на неправомочность сведения бытия к материи и противопоставления сознания материи. «Существует не только материя, но и сознание: сознание не меньшая реальность, чем материя. Например, общественное бытие определяет общественное сознание — это исходная зависимость, но существует и обратная зависимость общественного бытия от общественного сознания» (там же, с. 319).

Детерминация неразрывно связывается с такими философскими категориями, характеристиками сущего как существование и сущность. Детерминация вводится С.Л. Рубинштейном как процесс в само существование: «существовать — значит быть детерминированным». Сущность выступает как нечто устойчивое в явлениях, определяющее все изменения при различных воздействиях на них, причинные связи действуют через структурные внутренние связи. «Структурные связи и образуют внутренние условия, через которые преломляются действия внешних причин» (там же, с. 308).

Проблем соотношения внешнего и внутреннего получила у Рубинштейна следующую формулировку: «внешние условия не прямо и непосредственно определяют конечный результат, а преломляясь через действие внутренних условий, собственную природу данного тела или явления» (там же, с. 310). Внутренние условия выступают как причины (проблема саморазвития, самодвижения, движущие силы развития, источники развития находятся в самом процессе развития как его внутренние причины), а внешние причины — как условия, как обстоятельства. Действие причины зависит от природы объекта, на который оказывается воздействие, от его состояния. Поэтому С.Л. Рубинштейн различает действие причины, порождающее эффект опосредованно через внутренние условия (состояние объекта), и действие причины, выражающееся в форме внутренних условий (свойств и состояний) субъекта. В то же время следствие воздействует на причину, осуществляется в двух направлениях: 1) изменяется сама причина; 2) изменяются условия действия причины. Причина и следствие принадлежат к одной системе, общее состояние которой изменяется следствием и является условием нового действия исходной причины.

Характер взаимодействия различных явлений на разных уровнях сущего, по Рубинштейну, должен раскрываться «в связи с диалектическим преодолением внешнего взаимодействия и только внешних отношений», осуществляться «только как раскрытие внутренних закономерностей самодвижения, саморазвития явлений в их внутренних нерелективных отношениях» (там же, с. 406). Отсюда этический смысл принципа детерминизма заключается «в подчеркивании роли внутреннего момента самоопределения, верности себе, не одностороннего подчинения внешнему. Только внешняя детерминация влечет за собой внутреннюю пустоту, отсутствие сопротивляемости, избирательности по отношению к внешним воздействиям или простое приспособление к ним» (там же, с. 403).

Таким образом, содержание принципа детерминизма в трудах С.Л. Рубинштейна менялось на разных этапах развития его концепции. В его разработке, преемственно связанной с философским наследием разных эпох и направлений, определяющее место занимают творчески переосмысленные идеи К. Маркса.

СЕКЦИЯ «ПСИХОЛОГИЯ СПОСОБНОСТЕЙ»

Анализ различных подходов к определению понятия «эмоциональный интеллект»

Т.А. Барановская, В.В. Балашова (Москва)

В настоящей статье мы бы хотели провести анализ определения понятия «эмоциональный интеллект» (далее ЭИ) как относительно новой концепции в психологии. В различных работах, посвященных, например, социальному интеллекту, а также эмоциям и интеллекту как таковому, можно встретить первые попытки описать ЭИ при помощи других более устоявшихся в науке понятий (Гарднер Г., 2007).

Одно из первых упоминаний самого ЭИ можно обнаружить в диссертации 1985 года «Изучение эмоций: развитие эмоционального интеллекта...», написанной Wayne Leon Rayne. Надо отметить, что эта диссертация является диссертацией по философии, а не психологии, и первыми психологами, подробно разрабатывавшими и разрабатывающими по сей день концепцию ЭИ, являются Джон Майер и Питер Саловей. Тем не менее, в упомянутой диссертации даются характеристики эмоциям и эмоциональному интеллекту, тому, как развивать свой собственный ЭИ, и способам обучения ЭИ других людей. Автор уделяет внимание одной из проблем цивилизованного общества, а именно тому, что люди стараются сдерживать свои эмоции, что приводит к эмоциональному невежеству (emotional ignorance): депрессиям, наркозависимости, религиозным конфликтам и войнам. Эмоциональный интеллект, соответственно, включает в себя продуктивное отношение личности к страху, боли и желаниям (<http://egi.org/rayne.htm>).

В 1990 году появляется первая статья Дж. Майера и П. Саловея, которая называлась «Эмоциональный интеллект». Авторы определяют ЭИ как компонент социального интеллекта, который включает в себя способность отслеживать собственные и чужие чувства и эмоции, распознавать их и использовать эту информацию для того, чтобы управлять своими мыслями и поступками» (Salovey P., Mayer J.D., 1990). Здесь же Дж. Майер и П. Саловей отмечают, что ЭИ является также и частью понятия Гарднера о личностных видах интеллекта, включающих в себя межличностный и внутриличностный компоненты, то есть знания о самом себе и других людях (Гарднер Г., 2007).

В своих дальнейших работах Дж. Майер и П. Саловей развивали свою теорию ЭИ, и в настоящему моменту ЭИ включает в себя:

- восприятие, оценку и выражение эмоций (способность идентифицировать эмоции; способность точно выражать эмоции; способность различать эмоции точно и не точно выраженные);
- эмоциональное облегчение процесса мышления (эмоции устанавливают приоритеты в процессе мышления; эмоциональные состояния позволяют сделать процесс решения проблем творческим);
- понимание и анализ эмоций, использование «эмоциональных» знаний (способность устанавливать связи между словами, обозначающими эмоциональные состояния и самими эмоциями; способность понимать сложные чувства; способность определять переход от одних эмоций к другим);
- управление эмоциями для содействия эмоциональному и интеллектуальному росту (способность использовать или, наоборот, отстраняться от какой-либо эмоции; способность управлять своими и чужими эмоциями, уменьшая количество негативных и увеличивая количество позитивных эмоций (Emotional Intelligence..., 2007).

Фактически Дж. Майером и П. Саловеем была развита их же первоначальная идея об эмоциональном интеллекте, высказанная впервые в 1990 году. Изложенная выше подробно трактовка ЭИ гораздо ближе стоит к понятию «интеллект», чем более широ-

ко известное определение Д. Гоулмена (Goleman D., 2004). Гоулмен представляет свой собственный взгляд на ЭИ, подчеркивая разницу между этим понятием и коэффициентом интеллекта (IQ). Гоулмен говорит о том, что успех в учебе, личной жизни и работе никак не зависит от совершенно неизменяемого, на его взгляд, на протяжении жизни человека IQ, а приписывает таковой исключительно уровню ЭИ. Ключевыми компонентами эмоционального интеллекта Гоулмен считает следующие:

- осознание своих эмоциональных состояний;
- управление эмоциями (способность к самоуспокоению, способность быстро справляться с негативными эмоциями и т. д.);
- самомотивация (самоконтроль, сдерживание импульсивности для достижения определенной цели);
- эмпатия (умение определять чужие эмоции);
- регулирование взаимоотношений с другими людьми (управление эмоциями других людей, лидерство, эффективное взаимодействие).

Надо отметить, что в работах других авторов термин «эмоциональный интеллект» в основном получает развитие именно в этом направлении. Т. Врэдберри и Ж. Гривз (Travis Bradberry, Jean Greaves) представляют ЭИ в виде четкой таблицы, состоящей из четырех основных компонентов (Bradberry T., Greaves J., 2005):

- self-awareness (осознание своих эмоциональных состояний);
- self-management (самоуправление);
- social awareness (понимание эмоциональных состояний других людей);
- relationship management (управление взаимоотношениями с другими людьми).

Первые два компонента отражают умение человека справляться с собственными эмоциями и группируются под общим названием «личная компетенция» (Personal competence), вторые — это то, как человек способен понимать поведение других людей, их мотивы и как он строит взаимоотношения с ними; эти компоненты называются «социальная компетенция» (Social competence) (Bradberry T., Greaves J., 2005).

Анализ определений ЭИ, даваемых российскими психологами, показывает, что они фактически повторяют ту или иную из вышеописанных моделей, с явным уклоном в сторону модели Гоулмен/Брэдберри/Гривз (Манойлова М.А., 2004; Bradberry T., Greaves J., 2005).

Несколько иной взгляд на определение ЭИ, отличный от обеих описанных моделей, предлагает В.Д. Шадриков, полагая, что на процесс познания взаимосвязано влияют эмоциональные и интеллектуальные характеристики личности, и эмоциональный интеллект не может рассматриваться вне изучения интеллекта, являющегося проявлением познавательной способности личности. Оценить, переработать и использовать свои эмоции может только человек с развитым уровнем интеллекта, а значит все перечисленные способности, входящие в состав ЭИ, просто не могут быть развиты при неразвитом или низком уровнях интеллектуальных способностей личности (Шадриков В.Д., 2006. 2007).

Проблема преодоления ригидности мышления в творческой деятельности

А.В. Губенко (Киев)

Огромное место в проблематике творческой деятельности занимают категории опредмечивания и распредмечивания. Эти понятия тесно связаны с фундаментальными сторонами деятельности.

Так, воплощение замысла в объективированную, материализованную (вещественную или знаково-символическую) форму составляет суть процесса опредмечивания. Преобразование налично данных объективных материализованных форм (предметно-вещественных или знаково-символических) с целью создания нового продукта и связанные с этим процессы деятельностного изменения чувственно-предметной структу-

ры реальности, а также абстрагирование от чувственно-предметной формы объекта с целью познания его сущностных характеристик — все эти явления относятся к процессу распредмечивания.

В процессе опредмечивания имеет место превращение и переход человеческих сил и способностей из формы движения в форму предмета. При этом происходит как бы кристаллизация человеческих сущностных сил, которые объективируются и «застывают» в продуктах интеллектуальной и практической деятельности.

Распредмечивание обычно понимается как процесс, в котором свойства предмета становятся достоянием субъекта деятельности, благодаря чему интеллектуальные и практические силы и способности последнего наполняются конкретным содержанием (Философский словарь, 1981, с. 170).

Процесс распредмечивания связан с преобразованием предмета в форму человеческой деятельной активности и превращением его сущностных характеристик в способности субъекта.

Опредмечивание характеризует переход деятельности из процессуальной формы в кристаллизованную, объективированную и материализованную форму. Распредмечивание характеризует переход деятельности из кристаллизованной, объективированной формы в процессуальную форму живой активности субъекта — познавательной и практической.

Активность субъекта содержит в себе два этапа, две стороны — процессуальную и кристаллизованную, динамическую и статическую. На процессуальном этапе деятельность имеет текучую форму становления. Все в деятельности находится в развитии, движении и становлении, формы изменчивы и недостаточно определены.

На этапе кристаллизации продукты деятельности принимают завершённую, раз и навсегда готовую, неподвижную форму. Продуктами духовно-практической активности являются идеи, теории, товары, технологии, произведения искусства и т. п., принявшие окончательный и неизменный вид.

Эти застывшие результаты интеллектуальной и материальной активности, по сравнению с компонентами процессуальной стороны деятельности, отличаются инертностью и неподвижностью.

Динамическая и статическая стороны интеллектуальной деятельности предопределяют существование двух форм интеллекта — динамического и статического.

Впервые классифицировал мышление по динамическому принципу движения структур интеллекта Хорн (Horn, 1989). Он предложил деление на текучий и кристаллизованный интеллект, которые отличаются в основном степенью зрелости, развитости абстрактно-логических операций в возрастном аспекте. Текучий интеллект представляет собой предпонятийную стадию развития мышления, которая характеризуется, в частности, скоростными свойствами, например, скоростью запоминания, а также индуктивным мышлением и оперированием пространственными образами. Постепенное развитие текучего интеллекта продолжается до окончания юности, а потом снижается в зрелом возрасте (Смутьсон М.Л., 2003, с. 295–296). Кристаллизованный интеллект обладает более развитыми формами абстрактно-логической деятельности и опирается на развитую речь, а также знания и интеллектуальные навыки, накопленные на протяжении длительного времени (там же, с. 294).

В отличие от раскрытой выше классификации Хорна, предложенное нами деление интеллекта на статический и динамический опирается на принципиально иные основания. А именно, в основу деления положены три признака: степень подвижности или ригидности психосемантических познавательных структур (понятий, схем и т. п.), степень преодоления мышлением налично данного бытия или ориентированности на него, а также степень историчности или неисторичности восприятия объектов познания — вещей и идей.

В соответствии с вышесказанным, динамический интеллект как категория отражает в себе этап становления идей, понятий и других мыслительных продуктов и их всестороннюю подвижность в процессе поиска нового в творческой мыслительной деятельности.

Поэтому ему свойственны следующие отличительные черты и признаки:

- подвижность и неопределенность понятий и образов;
- высшая подвижность и simultанность интеллектуальных процессов;
- отказ от шаблонов и стереотипов: упомянутая выше подвижность не позволяет мыслительным формам «застыть» и «кристаллизоваться» в шаблоны и стереотипы;
- «отбрасывание» законов формальной логики, значительное развитие интуитивно-мыслительных компонентов (Губенко О.В., 2009, с. 50–58);
- стремление «размыть» и «расплавить» рамки налично данной реальности и границы сложившихся когнитивно-эмпирических матриц, в которых «кристаллизованы» и накоплены опыт и знания; отказ от ориентации на опыт и разрушение привычных и устоявшихся ассоциативных связей;
- динамическое мышление находится в состоянии *психосемантического потока*, которому свойственна текучесть познавательных структур, и в котором понятия проникают друг в друга, меняются и взаимопретекают, семантические единицы многозначны и полимодальны (там же, с. 53–57);
- «охватывание», познание действительности синкретично, целостно;
- постижение действительности в ее истории, возникновении и развитии.

Одна из главных особенностей динамического интеллекта – преодоление рамок данности: налично данной реальности и сложившихся знаний и опыта.

Статическому интеллекту, ориентированному на уже устоявшиеся когнитивные структуры и кристаллизовавшийся познавательный опыт, присущи следующие особенности:

- застылость, неподвижность понятий;
- связанная с отмеченной выше чертой ригидность, инерционность мышления;
- ориентация на интеллектуальные стереотипы;
- рассудочность, ориентация на ограниченную формальную логику;
- ориентированность на обыденный опыт;
- абсолютизация налично данной реальности и мира явлений, данных в опыте и ощущениях, и т. п.

Одна из основных особенностей статического интеллекта – привязка к данности: накопленным знаниям и существующей реальности.

Чрезвычайно важной для психологии творчества является проблема соотношения знания и творчества, накопленного (статического) и живого (динамического) знания.

Перед психологией и педагогикой стоит задача создания и совершенствования методик развития интеллекта, позволяющих трансформировать накопленный «окошеченный» опыт, «расплавляя» его в потоке динамического мышления.

Для этого нами предлагается перестройка устоявшихся шаблонно-алгоритмических модулей в таких сферах опыта:

- вербальный опыт;
- обыденно-бытовой опыт;
- визуально-эстетический опыт;
- социальный опыт;
- когнитивный опыт;
- опыт в области физических явлений и закономерностей;
- опыт в области технических явлений и некоторых других областях.

При этом переструктурирование алгоритмических модулей осуществимо следующими путями и приемами:

- создание воображаемых виртуальных реальностей;

- поиск скрытых новых возможностей предметов и явлений;
- познание предметов и явлений в их истории, развитии и становлении; например, изучение истории технических объектов, истории бытовых объектов и т. д.;
- фантазирование;
- семантическое переструктурирование и перестройка когнитивных структур и т. д.

Сформированность мышления как условие понимания художественного произведения

О.С. Дрыгина (Москва)

Целью данного исследования было установление связи между сформированностью мышления и пониманием художественного произведения. В эксперименте принимали участие школьники пятого и девятого классов, а также взрослые разного возраста, различных профессий. Исследование процесса мышления проводилось на классической модели – задаче-головоломке. Задача предъявлялась испытуемым неизменно в следующей формулировке: «Из пункта А и В выезжают навстречу друг другу два велосипедиста. Они движутся с одинаковой скоростью по 15км/ч. Когда между ними остается расстояние в 300 км, с плеча велосипедиста А слетает любопытная муха и летит навстречу велосипедисту В; так как она летит со скоростью 20км/ч, она встречается с ним раньше, чем велосипедист А. Заинтересованная пробегом велосипедистов муха летает от одного велосипедиста к другому, пока они не встретятся. Спрашивается, какой путь проделала муха». Эта задача решается по формуле $S=vt$, где $v=20$ км/ч по условиям, а $t=10$ ч (время, за которое велосипедисты проделывают 300км при суммарной скорости 30 км, то есть $300:(15+15)=10$ ч). Следовательно, путь мухи равен 20 км/ч \times 10 ч= 200 км.

Формулировка задачи сопровождалась предъявлением чертежа. Всем испытуемым предъявлялся чертеж, где путь мухи был изображен в виде правильной спирали. Такие чертежи, предъявленные одновременно с формулировкой задачи, объективно не выступают в качестве какого-то самостоятельного условия и не искажают требование задачи, содержащееся в словесной формулировке.

Задача воспринималась испытуемыми по-разному. Некоторые заявляли, что задача слишком сложна, и решать они ее не будут. Другие же с энтузиазмом принимались за решение, утверждая, что таких задач было много в четвертом классе, и они запросто найдут ответ.

Следующей задачей, поставленной перед испытуемым, было определение смысла картины П.А. Федотова «Завтрак аристократа». По ходу беседы по картине всем испытуемым задавались следующие вопросы: осмотри картину и определи ее смысл; раздели изображение на смысловые части; выдели главных и второстепенных героев; определи в каких взаимоотношениях находятся главные персонажи со второстепенными; выдели главный смысл сюжета картины.

Нами была отмечена схожесть рассуждений испытуемых по решению двух задач, а именно, те испытуемые, которые четко и последовательно решали задачу о «любопытной мухе», проявляли ту же тенденцию при определении смысла сюжета картины. И наоборот, те, кто путались, непоследовательно решали задачу, также затруднялись в определении главной идеи картины.

Д.Б. Богоявленская отмечает, что на первом этапе анализа условий идет восстановление предмета, реального содержания задачи. Такое субъективное видение условий проблемной ситуации, классифицируется как *образ проблемной ситуации*. Данный этап проходят все испытуемые, исключений, конечно, быть не может. На данном этапе складывается индивидуализированное видение одной и той же ситуации.

На примере некоторых протоколов рассмотрим процесс решения задач испытуемыми. **Ученица 9-го класса Анастасия П.** очень естественно представила муху, которая «наби-

рает скорость», когда слетает с плеча велосипедиста: «Расстояние уменьшается. Муха, предположим, сначала прошла 170 км, потом обратно, потом еще N км.

Не может быть, что $300:20=15$ часов, а могла ли муха пролететь 300км?

Допустим, она 15 часов летала. Расстояние уменьшается.

Муха долетает до одного велосипедиста, пока сидит на плече, скорость у нее нулевая, не может же она постоянно 20км/ч лететь. Пока она слетает с плеча, она набирает скорость.

Не могу понять, это алгебра, геометрия или физика?

Скорость 20км/ч непостоянная, так как муха разворачивается, а при посадке скорость мухи равна нулю. Скорость будет уменьшаться, а потом опять возрастать. Не знаю».

Один из взрослых испытуемых, **Георгий Г.**, даже отказался решать задачу о «любопытной мухе» из-за того, что «влияющие факторы не учтены»: «Я не могу это решить, это слишком сложно для меня. Как подсчитать первую встречу? Отказываюсь. Что-нибудь из истории, философии – пожалуйста. Только не цифры складывать! Влияющие факторы в задаче не учтены: ветер. Муха от ветра “туда-сюда”».

Но образное представление ситуации еще не соответствует условиям задачи в строгом смысле. Условия задачи вычлняются в процессе соотнесения всего образного видения ситуации с требованиями задачи. Переход на следующий этап происходит благодаря абстрагированию от несущественных сторон объектов проблемной ситуации. «Именно благодаря этому условия становятся однородными и, как следствие, сопоставимыми. Однородность условий позволяет отвлечься от их качественного содержания и в свою очередь перейти к знаковому представлению собственно условий задачи...» (Богоявленская Д.Б., 2002, с. 54.)

Приведем пример по решению задачи о «любопытной мухе».

Кира П. (картограф, 25лет)

Так, всего 300 км. Формулы все эти я не помню, по математике всегда проблемы были. Ни одной формулы не помню. Надо решать по линейке! Дайте лист побольше. (Перерисовывает график.) Предположим, что 300 км – это 30 см. Тогда 10 км – это 1 см. А 1 км – 1 мм. Значит муха за час 20, а велосипедист 15. Он 15, она 20, опять он 15, она опять 20...и так до первой встречи. Теперь подсчитаем, когда же первая встреча. Первая встреча будет в этой точке (показывает точку на своем графике). У него – 129 км. А у нее 172 км. Так и теперь ей обратно, он тоже едет. Считаем по см. Значит 2 клетки – муха за час, а велосипедист 1,5 – за час. А в мм тяжелее. Между мухой и велосипедистом 18 км, но она еще не долетела, считаем. Вторая встреча у велосипедиста 141 км. Он почти приехал. А муха пролетела еще 30 км и получилось $172+30=202$ км. И еще ему осталось 9 км. А пока он едет 9, она пролетит 8 км. Получается, она 210 км пролетела. В мм по линейке сложно высчитывать.

Кира П. нарисовала свой чертеж, для того чтобы лучше ориентироваться в условиях задачи. Путь мухи представляется испытуемой в виде отрезков, она последовательно «по линейке» высчитывает, сколько же муха пролетела км.

Для **ученика 5-го класса Вани Ч.** задача является стандартной, и поэтому провокация чертежа на него не действует. После того как он находит общую скорость велосипедистов и время, через которое они встретятся, просит повторить условия еще раз, чтобы удостовериться в том, что муха летала столько же часов, сколько ехали велосипедисты, и использовать эти данные для определения, пройденного мухой расстояния. Из этого протокола ясно видно, что актуализировалась формула $S=vt$ и все действия совершаются испытуемым последовательно, обдуманно на основе знания этой формулы. А просьба повторить условия, свидетельствует о том, что предполагаемое решение необходимо было соотнести с условиями задачи, для того чтобы понять верно предположение о решении задачи или нет.

$300:(15+15)=10$ ч. Любой из велосипедистов встретится через 10 часов. 10 часов – время встречи. Повторите, пожалуйста, условия. Я понял задачу. $20 \times 10=200$ км. За 10 часов муха пролетит 200 км. Ответ 200 км. Время решения 8 мин.

Ученик 9-го класса Олег С., в отличие от пятиклассника Вани Ч., который решил задачу за 8 мин., затратил на построение собственной модели проблемной ситуации 2 часа, зато решил в итоге задачу с помощью арифметической прогрессии, такое решение среди испытуемых нашей выборки больше ни у кого не обнаружилось:

Надо решать с помощью арифметической прогрессии!

30 60 90 120 150 180 210 240 270 300

20 40 60 80 100 120 140 160 180 200

Ответ: 200км. Муха пролетит 200км.

Следует обратить внимание на то, что Олег С. наиболее близко подошел и к определению смысла картины: «Человек хорошо одет, квартира заставлена вещами, питание не богатое, не хочет показывать гостям, что он беден. Широкие штаны, пояс, одежда – странная пижама, богатая квартира.

Человек богат, квартира не бедная, но боится показать хозяевам, что питается одним хлебом. Стол, собака, урна. Не богатый, судя по столу.

Смысловые части – он, назовем его Ванькой, собака. Видно, как Ванька питается.

Он – кого-то видит. Он – что-то прячет. «Ванька» – главный. Входящий и собака – второстепенные. Главный персонаж – состоятельный, но ест хлеб, а второй персонаж этого не знает. А собака просто лает, указывая на то, что кто-то пришел.

Я же уже говорил! Смысл в том, что человек живет небогато, он не хочет, чтоб входящий друг об этом узнал. Хочет, чтоб друг думал, что он богат».

Приведенные нами протоколы Олега С. можно рассматривать как поэтапное выстраивание проблемной ситуации, вследствие которого формируется собственное предположение (гипотеза) о решении задачи. В ситуации с определением смысла картины наблюдаются четкий анализ, вычленение существенного для данной ситуации, верно устанавливаются отношения между героями, вследствие чего происходит и понимание общего смысла картины.

Однако, для многих детей характерен неполный анализ условий предъявляемой ситуации, что, прежде всего, проявляется при решении задачи. При анализе картины для них свойственно проецировать свой личный жизненный опыт на воспринятую ситуацию.

Ученица 5-го класса Настя Ч. «Сидит мужчина, кто-то входит, а он что-то жевал. В руке у него книга. Собака пудель. На бумагах написано «устрицы», статуэтки, кресло, стол.

Человек, его жена посадила на диету, и вот она сейчас зайдет.

Смысловые части: пудель, смотрит в ту сторону, он прикрывает книгой хлеб, он жует, он худой. Человек и хлеб – главное, входящая женщина тоже главная, она подразумевается, но ее не нарисовали. Жена посадила мужа на диету, он уже похудел, т. к. штаны ему широки стали. Жена его накажет, за то, что он ест. Человек читал и ел, хочет спрятать то, что он ест. Боится наказания».

Аналогичный пример по определению смысла картины у **Жени М.:** «Дядя после душа читает книгу и поедает бутерброд. Бардак, богатый дом. Я решил, что он после душа, потому что он в тапочках.

Главный персонаж – это дядя и собачка. А тот, кто пришел – второстепенный.

У дяди подозрение к входящему, даже собачка так смотрит. Я думаю, что входит враг хозяина. Картину можно назвать «Незванный гость». Его не звали. Дядя просто после душа читает книгу и ест бутерброд, а гостей он совсем не ждал».

Эти примеры отражают такое восприятие картины, когда отдельные ее детали объединяет просто сюжет наиболее знакомой для них жизненной ситуации. Вместе с тем, то, что они остаются в рамках прежнего опыта, лишает этих детей развития.

Исследование субъектности как системного качества личности

М.Д. Кузнецова (Москва)

Категория субъектности является одной из наиболее активно употребляемых и дискуссионных в отечественной психологии и философии. К этому понятию обращаются многие исследователи. Однако в рамках психологии на сегодняшний день не выработано единого представления о том, как раскрыть категории субъекта и субъектности через систему показателей, которые позволили бы проводить экспериментальные исследования и обоснованно применять данные понятия на практике. Существующие критерии, заложенные в основу определения данных понятий, носят преимущественно описательный и философский характер. В связи с этим важно, придерживаясь конкретных теоретических и методологических позиций, перейти к конкретным показателям, поддающимся экспериментальному изучению и диагностике.

Методологическую и теоретическую основу представленного исследования составили основные подходы и принципы системной организации психики; принципы субъектно-деятельностного подхода; а также теории самоактуализации экзистенциально-гуманистической психологии.

Отметим, что под субъектностью мы понимаем системное качество личности, заключающееся в способности противостоять внешним воздействиям (чужой воле, желаниям), сохраняя субъективность поведения. Субъектность характеризует внутреннюю независимость от внешних воздействий, проявляющуюся в поведении (Шадриков В.Д., 2009).

На основе проделанного теоретического анализа мы можем дать следующее рабочее определение субъектности – это совокупность свойств и качеств личности, которые делают ее субъектом. Уровень развития субъектности определяется уровнем развития данных качеств у конкретного человека.

Для выявления основных критериев субъектности был проведен анализ работ различных авторов: С.Л. Рубинштейна, К.А. Абульхановой, А.В. Брушлинского и В.Д. Шадрикова. Также был проведен анализ определений субъекта, представленных в справочной литературе. К наиболее общим критериям субъекта и субъектности можно отнести следующие качества: *рефлексия; независимость, устойчивость к внешним влияниям и воздействиям; уровень самореализации и самоактуализации; уровень субъективного контроля; общее интеллектуальное развитие.*

Экспериментальное исследование данных характеристик было направлено на выявление их взаимосвязей и оценку общей структуры субъектности как системного качества личности. С целью диагностики качеств, характеризующих уровень субъектности, использовались следующие методики: методика для изучения уровня рефлексивности А.В. Карпова, В.В. Пономаревой; метод исследования уровня субъективного контроля (УСК); Опросник личностной ориентации (ЛиО); диагностика уровня **суггестивности (внушаемости)** О.П. Елисеева; тест диагностики структуры интеллекта Векслера (субтест 6 «Словарный», диагностирующий уровень развития вербального интеллекта). При обработке эмпирических данных использовались различные методы математической статистики.

В исследовании приняло участие 100 человек – мужчины и женщины в возрасте от 20 до 60 лет из различных регионов РФ.

Матрицы интеркорреляций, полученные в результате математической обработки данных, позволили выявить значимые связи компонентов структуры субъектности. Для определения веса отдельных качеств личности, характеризующих ее субъектность (субъектных характеристик), в структуре субъектности было подсчитано число связей данной субъектной характеристики с другими субъектными характеристиками с учетом поправочного коэффициента. Так, для связи, значимой на уровне $p < 0,01$, приписывался коэффициент 4, для $p < 0,05$ – коэффициент 3, для $p < 0,1$ – коэффициент 2, для $p < 0,2$ – коэффициент 1. Имеющие наибольший вес субъектные характеристики (базо-

вые субъектные характеристики) играют интегрирующую роль в структуре субъектности восприятия рекламного сообщения. Высокий уровень развития базовых характеристик субъекта является основой для развития других компонентов структуры и установления компенсаторных функциональных связей между ними.

Полученные данные позволяют выявить в качестве базовой субъектной характеристики уровень субъективного контроля. Таким образом, данная субъектная характеристика имеет наибольший вес в структуре субъектности и может служить основой для интеграции остальных компонентов структуры.

Для графического отображения выявленных корреляционных отношений между основными субъектными качествами был применен метод корреляционных плеяд.

Полученные данные свидетельствуют о том, что между всеми качествами и способностями личности, характеризующими ее как субъекта, существуют значимые взаимосвязи. Таким образом, экспериментально доказано, что в совокупности они составляют единую, качественно специфичную систему – субъектность, которая является единым, системным свойством, или качеством, личности, имеющим определенную структуру, выполняющим определенные функции и в разной мере выраженным у разных людей. Наиболее тесные связи выявлены между показателями уровня рефлексивности, внушаемости, субъективного контроля, интеллектуальными способностями.

При этом внушаемость имеет со всеми остальными показателями отрицательные зависимости, т. е. чем выше показатели внушаемости, тем ниже показатели по всем остальным субъектным характеристикам. Менее тесно связаны с остальными факторами показатели уровня самоактуализации (связи выявлены преимущественно на 5% уровне значимости).

Отдельно отметим связи, выявленные между показателями уровня самоактуализации и оценками уровня рефлексивности. Дополнительный анализ данных показал, что средние показатели рефлексивности чаще всего соответствуют средним и оптимальным показателям самоактуализации. Завышенные показатели уровня самоактуализации, с большой вероятностью свидетельствующие о низкой критичности или сознательном либо бессознательном стремлении казаться лучше, чем есть в действительности, соответствуют заниженному уровню рефлексивности. Повышенный уровень рефлексивности соответствует показателям низкого уровня самореализации и самоактуализации. Как показывает ряд исследований (А.В. Карпов, В.В. Пономарева, Е.П. Ильин, В.Д. Шадриков и др.), завышенный уровень рефлексивности часто не способствует, а препятствует эффективности выполнения различных видов деятельности. Данный факт нашел свое отражение и в результатах настоящего исследования.

Личностный аспект развития способностей

К.В. Макарова (Москва)

Согласно В.Д. Шадрикову, психические функции реализуют наиболее общие, родовые формы деятельности, на которые можно разложить любую деятельность. Отдельные психические функции реализуются сложными целостными нейрофизиологическими функциональными системами, включающими зрительную, слуховую, двигательную подсистему и т. д. В основе окултуренного развития функциональных систем, свойствами которых являются способности человека, лежит взаимодействие функциональных, операционных и мотивационно-регуляционных механизмов. В процессе жизнедеятельности и деятельности природные способности индивида преобразуются в способности субъекта деятельности и далее обогащаются личностными отношениями и мотивами, становясь личностными (Шадриков В.Д., 2006).

В процессе любой деятельности, кроме увеличения и рекомбинаций операционных механизмов способностей, видоизменяются их регуляционные механизмы, по-

скольку в деятельности вступает человек как личность со своей системой отношений, личностных качеств, ценностей и смыслов. Мотивационная, эмоциональная, волевая регуляции конкретной личности одновременно становятся регуляционными механизмами структуры ее способностей. Конкретные регулирующие механизмы, как системные новообразования, составляют мотивационный уровень функциональных систем. Еще Б.Г. Ананьев (1977) отмечал, что уже в психических процессах дают о себе знать и онтогенетические, и натуральные, психофизиологические функции, и органические потребности, а также высшие формы мотивации – познавательные, моральные, эстетические. В каждом психическом процессе представлены проекции всех основных характеристик человека, его свойств как индивида, личности, субъекта деятельности. Личностные мотивы, установки на выделение определенных свойств объекта в ситуации, гностические интересы и другие свойства оказывают регулирующее влияние как на функциональные, так и на операционные механизмы способностей.

Феномен духовных способностей личности впервые четко обозначен и раскрыт в современной психологии В.Д. Шадриковым (1996). Духовные способности рассматриваются им как свойства, характеризующие функциональную индивидуальность человека. Духовные способности – это способности определенного состояния, порождающегося духовными ценностями личности, устремленностью к пониманию предмета, идеи, отношения. Духовные способности – это высший уровень проявления личностных способностей человека, личностными способностями могут уже становиться в деятельности, когда требования деятельности влияют на личностные мотивы, заинтересованность, волевую регуляцию. То есть уже в деятельности мотивационный компонент структуры способностей может приводить к изменению в развитии и проявлении личностных способностей. Но в полной мере личностные способности человека проявляются в поведении и конкретном поступке. Развитие и проявление духовных способностей может осуществляться при вхождении в духовное состояние или при актуализации личностных качеств человека в деятельности и поведении. В том и другом случае происходит изменение функционального состояния.

В нашем эксперименте мы исследовали развитие духовных способностей младших школьников под воздействием музыки (Макарова К.В., 2006). Результаты проведенного исследования уровней понимания (текста) у младших школьников в зависимости от влияния значимой музыки показали, что на понимание влияет развитие внутренней познавательной мотивации, оно является условием для проявления личностью продуктивного мышления; музыка стимулирует поисково-исследовательскую активность, которая приводит к повышению возможностей прогнозирования, поиску смысловых связей и интеграции материала, актуализации образного воображения. Музыка в данном случае выступает фактором изменения психического эмоционального состояния, изменения отношения, переструктурирования смысловых связей, которые и влияют на понимание и в дальнейшем на развитие продуктивности деятельности, мышления, воображения и уровня понимания.

Результаты экспериментального исследования развития познавательных способностей старших дошкольников средствами изобразительной деятельности Гриник Д.В. (2009), проведенного под нашим руководством, показали, что специально организованные занятия позволяют развивать и интегрировать операционные механизмы способностей субъекта деятельности и регулирующие механизмы личности. Это приводит к развитию целостной структуры и появлению новых системных качеств способностей, проявляющихся в повышении продуктивности деятельности и качественном своеобразии ее результатов. Например, в экспериментальной группе после развивающих занятий при диагностике операционных механизмов мнемических способностей, помимо ранее использованных повторения, ассоциаций, группировки, обнаружено применение испытуемыми новых операций: аналогия (15%), структурирование (6%) и до-

страивание материала (6%) . Важно отметить, что в экспериментальной группе произошел «всплеск» выбора желаний, направленных на преобразование вещественной окружающей среды (с 0% до 17%), что может быть связано непосредственно с содержанием развивающего воздействия, так как в контрольной группе подобные желания практически полностью отсутствуют. В экспериментальной группе произошли более значительные позитивные изменения и с желаниями, направленными на оказание помощи и установление взаимоотношений с другими людьми (с 31% до 60%). Подобные изменения могут свидетельствовать о более интенсивном развитии социальных мотивов у детей экспериментальной группы. При изучении действенности мотивов, установлено, что в экспериментальной группе количество дошкольников с преобладающими общественными мотивами увеличилось с 19% до 50%, по сравнению с контрольной группой (с 21% до 31%). Появление новых и развитие имеющихся операционных механизмов происходит не изолированно, а в совокупности с развитием регулирующих механизмов личности. Развивающиеся регулирующие механизмы, в частности мотивационные предпочтения, интегрируясь в общую структуру способностей, делают способность личностной, повышая продуктивность деятельности.

Таким образом экспериментально установлено, что уже в дошкольном возрасте элементы личностной регуляции начинают проявляться в деятельности и постепенно интегрироваться в общей структуре способностей.

Самопознание личности как способность

М.Д. Мороз, В.Д. Шадриков (Москва)

Проблема изучения личности в психологии актуальна на данный момент в той же степени, как и при возникновении психологии как науки. Как изучить личность? Современная психология все еще не может однозначно и приемлемо полно ответить на этот вопрос.

В поле многообразия методик исследования личности, те из этих методик, которые направлены на комплексную диагностику, оставляют ряд проблем. Что именно диагностируют данные методики? Исследуют ли эти методики личность, и если исследуют, то в какой мере? Исходя из представлений В.Д. Шадрикова о целостности внутреннего мира (Шадриков В.Д., 2006), мы предполагаем, что существующие методики диагностики личности исследуют только ее отдельные фрагменты.

Мы провели ряд параллелей в интерпретациях результатов методик: 16-факторный личностный опросник Кеттелла и Мини-мульти. Несмотря на то, что данные методики основаны на разных подходах к изучению личности, многие личностные качества, выявляемые с помощью данных инструментов, являются идентичными. Если предполагать, что эти методики действительно комплексно изучают личность, то и личностные качества, выявляемые в ходе диагностики должны совпадать. В проведенном нами пилотажном исследовании показано, что личностные качества, которые выявляет 16-факторный опросник Кеттелла, не совпадают с качествами, диагностируемыми опросником Мини-мульти.

С одной стороны, данный факт порождает проблему взаимодополняемости и комплиментарности методик, исследующих личность. С другой стороны, можно предположить, что данные методики не исследуют личность, но возможно измеряют представление человека о своей личности. Но проблема остается не разрешенной: как исследовать личность?

Возможным решением данной проблемы может стать самопознание, поскольку существующие объективные методы изучения личности не справляются с заявленной задачей. Основным фактором, определяющим успешность познания и изучения личности, в данных условиях выступит способность субъекта к самопознанию и рефлекс-

сии. Как пишет В.Д. Шадриков, «способности индивида есть свойства его функциональных систем, реализующих его отдельные познавательные и психомоторные функции» (Шадриков В.Д., 2004), это позволяет нам говорить о том, что развитие способностей к самопознанию и рефлексии является более эффективным способом познания и изучения личности, чем измерение личности объективными методами.

Таким образом, попытка решения проблемы изучения личности может быть осуществлена следующими способами: объединением и взаимодополнением существующих методик исследования личности, а также развитием способностей к самопознанию и рефлексии у индивида, самостоятельно познающего свою личность.

О возможных детерминантах формирования социального интеллекта у младших школьников

О.В. Пукинска (Москва)

Школа как первая большая модель социума, с которой сталкивается, выходя из семейного круга, ребенок, ставит перед ним ряд задач развития, в том числе связанных с необходимостью прогнозировать и понимать поведение окружающих. Подобное умение достаточно традиционно рассматривается в психологии как проявление особой, относительно независимой от общего интеллекта способности – социального интеллекта (СИ) (Социальный интеллект..., 2004).

В одной из московских школ в рамках психологического сопровождения перехода детей из начального звена образования в среднее проводилось обследование, включавшее, в частности, тест СИ Дж. Гилфорда (Михайлова (Алешина) Е.С., 2001). Для эксперимента было отобрано по медицинским картам 18 здоровых детей из 2-х классов – 4А (10 чел.) и 4Б (8 чел.). Различия между классами проявились уже начиная с процедуры тестирования. Учащиеся 4Б выслушивали инструкцию, утвердительно отвечали на вопрос, все ли им понятно, после чего заполняли бланки, работая самостоятельно, не обращаясь за помощью ни к товарищам, ни к психологу. В 4А инструкцию к каждому субтесту приходилось неоднократно повторять и разъяснять, а в ходе выполнения теста дети старались обсудить задания с соседом по парте и всячески «втягивали» в ситуацию взрослого, задавая вопросы «а вот здесь как будет правильно?», «что тут нужно написать?» и т. п., уклончивые ответы психолога («как ты сам(а) думаешь?») вызывали явное разочарование и растерянность, в итоге ребята с трудом укладывались в отведенное время. Согласно полученным данным, школьники из 4Б способны лучше улавливать смысл высказывания, исходя из контекста ситуации; более успешно предвосхищать поведение других людей и возможное развитие событий; им более доступно понимание причин поступков окружающих. При этом ученики 4А лучше ориентируются в невербальной экспрессии.

Чем можно объяснить подобный результат? В начальной школе фигура учителя особенно важна для ребенка. Стиль преподавания способен отразиться не только на процессе усвоения знаний, но и на формировании когнитивных и личностных качеств, поскольку явно или неявно несет в себе поощрение определенных паттернов поведения, а для детей этого возраста характерно желание вести себя в соответствии с ожиданиями значимых взрослых (Абрамова Г.С., 2001). При рассмотрении специфики педагогического стиля обнаружилось следующее. Все дети проучились в одном учебном заведении 4 года; с момента поступления в школу каждый класс вела своя учительница. Обе имели высшее образование и большой педагогический стаж. Учитель 4А класса проработала в системе образования несколько десятилетий, активная, энергичная, достаточно строгая. Методически ее уроки построены на высоком уровне, так что ученики сравнительно раньше овладевают навыками чтения, письма, счета, более дисциплинированы, чем их сверстники из параллельного класса, обнаруживают высокие фор-

мальные показатели успеваемости. Присущий ей вариант педагогического стиля можно было бы охарактеризовать как несколько парадоксальное соединение доминантности и гиперопеки. К школьникам предъявляются весьма высокие требования, ценность знания как достижения высокой оценки открыто декларируется, а способ этого достижения прямо показывается, порой навязывается детям. Неудачи учеников обычно комментируются в юмористическом ключе (эти шутки могут быть довольно обидны), затем даются исчерпывающие указания, как следует исправить ошибку. Хорошо успевающие дети обычно очень привязаны к ней, во всем ищут ее одобрения, те же, кто учится хуже – слегка побаиваются. Педагог 4Б класса – также опытная, но существенно моложе коллеги, стиль преподавания демократичный, включающий много творческих, игровых моментов, ориентированный не только на обучение, но и на личностное развитие, диалог, доверительное обсуждение с детьми событий их жизни, переживаний и т. п. Ученики здесь реже получают готовые способы действий, чаще побуждаются к самостоятельному поиску, к проявлению своей индивидуальности, правда, при этом дисциплина на уроках может страдать, а успеваемость детей несколько ниже, чем в параллельном классе.

Представляется, что описанная специфика стилей преподавания могла повлиять как на общую готовность школьников к решению новых задач, так и на формирование способности к пониманию поведения других людей. Существуют данные, что тенденция проявлять (или не проявлять) самостоятельную интеллектуальную активность связана с особенностями программы, по которой обучаются дети. Традиционная школа нередко формирует установку «на результат», на потребление готового знания, превращая ученика не в субъекта, но в исполнителя, не заинтересованного в исследовательском поиске. Развивающие программы включают в понятие результата установку «на процесс», поощряя тем самым творчество, так называемую «квазиисследовательскую» деятельность (Богоявленская Д.Б., 2002). Предложенный детям тест социального интеллекта явился для них новым видом задачи, с которым они раньше не сталкивались, и для выполнения которого не имели готового алгоритма. Ситуация новизны задания и отсутствия прямых инструкций вызвала в одном классе растерянность и настойчивое стремление добиться помощи взрослого, другой класс чувствовал себя увереннее и оказался готов действовать самостоятельно. Как уже говорилось, школьники из 4А сравнительно лучше понимают невербальную экспрессию, что, возможно, связано с присущей им тенденцией искать в мимике педагога одобрения, подтверждения правильности своих действий. Интересно, что учитель ИЗО, сравнивая детей, отмечает «вышколаенность», прилежание, аккуратность 4А – и значительный творческий потенциал, яркость работ 4Б.

Однако можно ли объяснить разницу в показателях СИ только новизной задания и несформированностью у части детей самостоятельного поиска способа действий в непривычной ситуации? Вероятно, здесь есть и другая причина. Успешность социального познания предполагает наличие искреннего интереса к другому человеку, отсутствие фиксированности на себе. Стиль преподавания, жестко ориентирующий на результат, притом, что младшие школьники склонны воспринимать учебную оценку как оценку своей личности в целом (Абрамова Г.С., 2001), приковывает внимание ребенка к собственной персоне, что часто ведет к деформациям самооценки (СО), к уязвимости и хрупкости Я.

Ранее описан особый вид внутреннего конфликта, связанного с противоречивыми тенденциями в актуальной СО, что проявляется в рассогласовании высот СО и уровня притязаний (УП), сопровождается повышением уровня личностной тревожности и получило название «триада риска» (Бороздина Л.В., 2006). При обеих формах «триады риска» (УП превышает СО или не достигает ее) остро переживаются неудачи, поскольку успешность выступает в роли ценности, с которой идентифицируется собственное существование, наличие угрозы этой ценности вызывает резкий подъем тревоги. Ста-

раясь найти выход из конфликта, человек либо постоянно стремится к достижениям, неадекватно завышая их уровень, либо избегает любых ситуаций, чреватых неуспехом (Пукинская О.В., 2008а). В обоих случаях присутствует фиксация на себе, а потому неудивительны данные, что лица с гармоничным соположением СО и УП демонстрируют значимо более высокие показатели СИ, чем субъекты с дивергенцией конструктов (Пукинская О.В., 2008б). Этот результат был получен у взрослых, однако изучение соотношения СО и УП у 15 детей обсуждаемой параллели (УП 3-х человек не был сформирован) выявило похожую картину. Обнаружены различия между группами по суммарной оценке и отдельным субтестам. В частности, дети с равновысокими СО и УП несколько более успешно прогнозируют поведение других людей и лучше понимают причины поступков окружающих, их внутренние побуждения, чем школьники, у которых высотные характеристики СО и УП рассогласованы.

Изложенный материал в силу маленькой выборки носит предварительный характер и требует дальнейших исследований, однако он представляется весьма правдоподобным, поскольку полностью согласуется с уже имеющимися данными о снижении показателей СИ у взрослых с «триадой риска», что особенно характерно для «сверх-притязающих» (СО < УП).

Разработка теста измерения умственных способностей

А.А. Талдыкина (Москва)

При прогнозировании эффективности профессиональной деятельности особое значение придается интеллектуальному развитию специалиста. Успешность любой профессиональной деятельности и особенно той, которая требует принятия ответственных управленческих и профессиональных решений, в первую очередь основывается на общих и специальных способностях, приобретенных знаниях и умениях и опосредуется общей психологической структурой личности. Установлено, что интеллект, безусловно, является базой, на основе которой при условии выраженной мотивации возможны серьезные профессиональные достижения. Это касается решения как менеджерских, так и узкопрофессиональных задач (Чикер В.А., 2006).

Проанализировав большинство ныне существующих методов и методик измерения интеллекта, можно выделить следующие ограничения: ограниченное количество методик, направленных на диагностику именно интеллекта, смешение диагностируемых конструктов (например, мышление, памяти, внимания). Большинство методик является растянутыми во времени, диагностируют интеллект с точки зрения общей познавательной способности, а не конкретной индивидуальной способности. Также ныне существующие интеллектуальные задачи, будучи широко представленные в печати, теряют свою диагностическую ценность из-за возможности проработки и общедоступности ключей для субтестов. Огромное разнообразие трактовок определения «интеллект», на основании которых и разрабатываются тесты, дается исходя из того, что интеллект – это способность продуцировать мысли, однако не одна из методик этот принцип не включает. Ядром различных умственных способностей, считал Рубинштейн, является свойственное данному человеку качество процессов анализа и генерализации. Из своего понимания сущности способностей Рубинштейн делает принципиальный вывод, значение которого по настоящему не оценено до настоящего времени: «нельзя определять умственные способности, интеллект человека по одному лишь результату его деятельности, не вскрывая «процесса мышления, который к нему приводит» (Рубинштейн С.Л., 2003).

Как уже было сказано, проблема диагностики способностей определяется высокой практической и социальной значимостью. Именно в силу высокой социальной значимости вопросы, связанные с психологической диагностикой способностей, представ-

ляют интерес для ученых (Ушаков, 2003; Ушаков, 2006; Шмелев, 2006) и вызывают научные дискуссии.

Наиболее перспективной в плане теоретического осмысления проблемы способностей и своих диагностических возможностей нам представляется теория способностей В.Д. Шадрикова, именно на основе положений данной теории и теоретических положений И.М. Сеченова, мы видим возможность разработать тест измерения умственных способностей, как составляющей интеллекта, одним из достоинств которого, будет являться экономичность, заключающаяся в возможности проведения групповых обследований, получение большого объема информации за короткое время.

Отталкиваясь от понимания способностей как свойства функциональных систем, В.Д. Шадриков показывает, что способности человека не сводятся к познавательным и психомоторным. Человек способен не только познавать, но он способен желать и хотеть, чувствовать и переживать. Функциональными механизмами данных процессов выступают конкретные функциональные физиологические системы (ощущения, восприятия, память, мышления). Операционными механизмами – выступает система приобретенных операций (познавательных действий, отнесенных к условиям познания). Таким образом, единство данных механизмов следует рассматривать через предметные мысли.

Одним из первых в мировой науке к проблеме порождения мысли обратился отечественный ученый Иван Михайлович Сеченов. Изучая процесс перехода «чувственного продукта» (ощущения) в предметную мысль, он обращает внимание на то, что:

- «внешний мир, доставляет материал чувству, а переработка его в чувственные продукты сознания совершается при посредстве развивающейся природной чувственной организации человека» (функциональных механизмов);
- внешний мир, воздействующий на человека, «не его простой агрегат предметов; они даны рядом с предметными отношениями, связями и зависимостями».

И.М. Сеченов определяет мысль, как сопоставление двух (по меньшей мере) или более объектов друг с другом в известном отношении или направлении.

Анализируя процесс восприятия, И.М. Сеченов показывает, что «все вообще признаки или свойства предметов, доступные чувству, суть продуктов отдельных физиологических реакций восприятия, и число первых строго определяется числом последних» (Сеченов И.М., 1952).

Обращаясь к работе И.М. Сеченова, констатируем еще раз его важный вывод о том, что предметная мысль порождается от взаимодействия предмета со сложно организованными органами чувств человека, позволяющими одновременно воспринимать предмет, его части и связывать их со следами в памяти, сопоставлять друг с другом.

В.Д. Шадриков при анализе работы «Элементы мысли» делает следующие выводы.

Во-первых, предметная мысль порождается уже в процессах восприятия, памяти и представления, т. е. это «умные» процессы, включающие в свой состав мышление. Структура физиологических функциональных систем этих психических процессов позволяет осуществлять анализ и синтез информации о предметном мире.

Во-вторых, способности, рассматриваемые как свойства функциональных систем, реализующих отдельные психические функции и мышление как психический процесс, тесно связаны друг с другом, они неотделимы друг от друга (Шадриков В.Д., 2002).

В-третьих, определить сущность интеллекта, его онтологическую природу, невозможно без обращения к категории «способности».

Таким образом, разрабатываемый нами тест основывается на том положении, что для оценки умственных способностей, исследователю необходима информация о количестве свойств, выделенных испытуемыми при предъявлении конкретного стимульного материала в ограниченное время.

Операциональное определение меры умственных способностей, подразумевающее описание конструкта в эмпирических категориях может быть сформулировано следу-

ющим образом: уровень интеллекта — есть количество свойств, выделенных человеком в ходе анализа стимульного материала.

Подбор стимульного материала, исходя из выше описанных положений, заключался в том, чтобы он обладал наименьшей нагруженностью, то есть, чтобы испытуемые описывали свойства непосредственно самого предмета, а не других, присущих ему деталей, это важный принцип, который отражает теоретические положения, сформулированные И.М. Сеченовым в работе «Элементы мысли». Предмет должен в определенной мере быть знаком испытуемым и обладать большим количеством собственно свойств. Также стимульный материал должен способствовать дифференциации испытуемых по количеству признаков.

Сравнительная количественная характеристика предмета и время проведения самого теста были получены в ходе пилотажного исследования. Таким образом, теоретическое определение диагностируемого конструкта было операционализировано, а сама изучаемая переменная — выведена на уровень фиксируемых, наблюдаемых и измеряемых проявлений и фактов.

Разработанный сравнительный набор свойств соответствовал требованию, повышающему корректность и обоснованность методики, и, это обеспечивалось репрезентативностью перечня по отношению к мыслимо возможному, базисному словарному запасу.

Сконструированная нами методика прошла традиционные процедуры психометрической проверки и стандартизации, включающие операционализацию теоретического определения диагностического конструкта, проверку надежности и валидности (конструктной, критериальной, статистической, содержательной). Практическое значение выполненного исследования обусловлено возможностью использования разработанной методики для решения различных исследовательских и практических задач в различных профессиональных сферах. К преимуществам разработанного теста могут быть отнесены точность и прогностичность его показателей, возможность проведения как индивидуально, так и в группе, а также в сравнительно короткие временные промежутки.

Таким образом, определение способностей с позиции теории В.Д. Шадрикова позволяет избежать понятийной и терминологической аморфности при определении онтологического, сущностного содержания диагностического конструкта, поскольку корректно включает понятие способности в уже существующую систему психологических научных понятий и соотносит указанный теоретический конструкт с системой иных релевантных конструктов.

Психологические особенности мнемических психомоторных способностей

О.А. Таллина (Москва)

В структуру способностей, как известно, входят генетически обусловленные функциональные механизмы и прижизненно формируемые в процессе социализации человека операционные механизмы. Операционные механизмы мнемических способностей — это определенные способы переработки материала в целях запоминания. Продуктивность мнемических способностей в значительной мере зависит от уровня развития операционных механизмов, степени произвольности и осознанности своей мнемической функции.

В психологии памяти имеются многочисленные исследования, посвященные тем или иным способам переработки запоминаемого материала. Их анализ и обобщение представлены В.Д. Шадриковым, Л.В. Черемошкиной, Н.В. Шрейдер, Р.В. Шрейдер. В качестве операционных механизмов мнемических способностей выделяются группировка, опорные пункты, мнемический план, перекодирование, классификация, структурирование, схематизация, систематизация, аналогии, ассоциации, достраивание, сериация, мнемотехнические приемы, повторение. Установлено, что с возрастом

увеличивается число операционных механизмов, возрастает их осознанность, что отражается на качестве воспроизведения. Большинство исследований памяти проводится на вербальном и образном материале, соответственно, изученные операционные механизмы характерны для данного типа материала. Запоминание движений с точки зрения операционных механизмов изучено меньше. Само движение рассматривается по трем основным параметрам – пространственному, временному и силовому. В структуре двигательного действия можно выделить три стороны, соответствующие трем группам условий выполнения каждого движения:

- условия пространства (направление, амплитуда, траектория);
- условия времени (начало, окончание, длительность, скорость движения);
- условия силы (степень мышечных усилий в каждый отдельный момент).

Следовательно, при запоминании должны быть отражены и учтены все эти аспекты.

Существующие данные позволяют предположить, что в запоминании движений могут использоваться некоторые приемы, аналогичные тем, которые применяются при заучивании вербального или образного материала.

Группировка – широко распространенный прием. Если перед человеком ставится задача выработать длинную последовательность элементарных движений, то происходит перестраивание внутри последовательности – из сходных действий собирается группа.

Перекодирование может рассматриваться как способ преобразования пространственных компонентов движений во временные и наоборот. При произвольном запоминании амплитуды движения (без зрительного контроля) человек начинает ориентироваться на время движения для повышения его пространственной точности. Очередность действий (временная последовательность) может преобразовываться в пространственные отношения, когда отрезки пути образуют, например, некоторую правильную фигуру.

Опорными пунктами в запоминании движений могут быть, например, степень напряжения мышц, точки смены направления движений, а также движения, резко отличающиеся по форме, амплитуде, словесные обозначения групп.

Мнемический план, применяемый при запоминании сложной последовательности движений включает в себя фиксацию исходный и конечных положений тела в группах движений.

Выбор того или иного способа зависит, в первую очередь, от стоящей мнемической задачи. Немаловажную роль в запоминании движений имеет индивидуальный опыт, приобретаемый с возрастом и опытом соответствующей деятельности, включающей осознанное применение широкого круга операционных механизмов.

Системогенез мнемических способностей

Л.В. Черемошкина (Москва)

Мнемические способности – орудия организации («присвоения») информации в целях предстоящей деятельности, которые имеют качественно-количественное своеобразие и проявляются в эффективности запоминания (запечатления), сохранения, забывания, воспроизведения и узнавания. Мнемические способности реализуются системой разноуровневых механизмов: функциональных, операционных и регулирующих. Следовательно, развитие мнемических способностей представляет собой развитие системы указанных механизмов.

Системогенез мнемических способностей совершается неравномерно и гетерохронно, что предопределено продуктивностью механизмов мнемических способностей, в первую очередь, функциональных, а также разнообразными внешними факторами, приводящими к противоречию между необходимостью запомнить информацию и невозможностью этого добиться с помощью наличных средств.

В качестве основных детерминант развития мнемических способностей можно выделить: созревание мозговых структур; обучение; социализацию.

На ранних стадиях онтогенеза формируется и проявляется генотипически и врожденно обусловленная функциональная основа мнемических способностей. Возможности мнемических способностей в раннем детстве проявляются в силе запечатления и определяются в значительной степени именно особенностями созревания мозговых структур.

В раннем детстве (1–3 года), и затем в дошкольном возрасте происходит становление перцептивных способностей – формирование перцептивных действий, и это оказывает влияние на возможности функциональной основы памяти как функции вторичной. Чем отчетливее перцептивный образ, тем выше вероятность его прочного запечатления. Созревание природной основы памяти, таким образом, трудно отдифференцировать от формирования перцептивных способностей, что и составляет биологическую линию развития памяти.

Развитие речи и мышления, совершающееся в раннем детстве «внутри восприятия», приводит к формированию памяти как репрезентационной системы, которая, в свою очередь, обуславливает появление операционной стороны мнемических способностей как совокупности условных связей видимого предмета с уже знакомыми объектами.

Операционные механизмы мнемических способностей могут начать формироваться в конце дошкольного периода. В условиях школьного обучения формирование и развитие операционных механизмов ускоряется и к концу начальной школы (10 лет) около половины детей могут сознательно применять какие-либо способы запоминания.

Период 10–12 лет является переломным для формирования опосредствованной памяти ребенка. Начинают появляться регулирующие механизмы, и, следовательно, создаются условия для формирования функциональной системы мнемических способностей. Процесс формирования системы функциональных, операционных и регулирующих механизмов весьма вариативен, это относится как к темпам развития, так и к характеру мнемических действий и операций. Чем выше уровень понятийного интеллекта ребенка, тем выше вероятность формирования функциональной системы мнемических способностей.

К 17 – 18 годам возможности мнемических способностей достигают максимальных показателей как по скорости и точности запоминания, так и по его прочности.

Показатели эффективности памяти могут оставаться максимально высокими приблизительно до 25 – 30 лет. Затем отдельные характеристики, в первую очередь, функциональные механизмы могут начать инволюционировать, что проявляется в слабости процессов запечатления. Чем выше интеллектуальные нагрузки субъекта, тем ниже вероятность появления регрессионных признаков как на уровне функциональных, так и на уровне операционных и регулирующих механизмов мнемических способностей.

В зрелые годы (особенно на поздних этапах онтогенеза) возрастает роль регулирующих механизмов, которые способны выполнять компенсаторную функцию по отношению к снижающимся возможностям функциональной основы памяти.

Исследования развития мнемических способностей, выполненные в течение последних двух с половиной десятков лет (Черемошкина Л.В., 2002, 2009; Шадриков В.Д., Черемошкина Л.В., 1990), позволяют утверждать, что закономерности системогенеза мнемических способностей значимо обогащают понимание закономерностей развития интеллекта в частности и психики в целом.

Интерпретация результатов тестирования общих и профессиональных способностей

В.Д. Шадриков (Москва)

Анализ научных работ по психологии позволяет сделать вывод о низком уровне интерпретации получаемых в исследовании экспериментальных данных. В большин-

стве случаев интерпретация получаемых результатов сводится к словесному пересказу установленных числовых зависимостей и корреляционных связей. Теоретический анализ, предшествующий экспериментальному исследованию, как правило, не используется при интерпретации экспериментальных фактов. Интерпретации, как главной части исследования, не предается должного значения. В силу сказанного, мы считаем важным обратить внимание на некоторые принципы истолкования получаемых данных при диагностики общих и профессиональных способностей.

Прежде всего, необходимо помнить, что любая тестовая процедура создавалась на основе определенного *теоретического* воззрения ее автора и для *определенных задач*. Поэтому интерпретация результатов тестирования будет корректной, если она будет исходить из тех же теоретических позиций и при решении сходных задач.

Во-вторых, следует помнить, что результаты тестирования, как отдельных способностей, так и интеллекта во многом определяются факторами, о которых мы говорили выше: мотивацией, опытом, средой и т. д.

В-третьих, следует помнить, что профессиональные способности развиваются, приобретая черты «оперативности». Тест же, как правило, этого аспекта развития способностей не улавливает. Поэтому часто можно наблюдать, что тесты не показывают развитие профессиональных способностей.

В-четвертых, следует помнить, что уровень развития профессиональных способностей зависит от *программ* обучения.

В-пятых, следует помнить, что профессиональные способности развиваются в деятельности *неравномерно* и *гетерохронно*.

В-шестых, разные аспекты профессиональной деятельности предъявляют разные требования к профессиональным способностям (например, производительность, качество, надежность).

В-седьмых, успешность деятельности определяется как отдельными способностями, так и их системой. При этом надо учитывать явление *компенсации*.

В-восьмых, часто более важным является не столько уровень развития способностей, сколько умение субъекта деятельности владеть своими способностями, программы их использования.

В-девятых, при проведении и интерпретации результатов тестов следует помнить о межкультурных различиях.

В десятых, при интерпретации результатов «интеллект следует рассматривать скорее как описательное, чем как объяснительное понятие... Ни один тест интеллекта не может указать причины того или иного его выполнения» (Анастаси А., 1982, с. 309). «Следует помнить, что интеллект не есть единая и однообразная способность, он складывается из нескольких функций» (там же).

В-одиннадцатых, результаты тестирования не приговор, это всего лишь материал, часто вспомогательный для принятия решений, связанных с профессиональной деятельностью.

В-двенадцатых, при тестировании профессиональных способностей необходимо соблюдать требование *полной локальной валидности*, т. е. валидность, на которую ссылаются создатели теста, должна перепроверяться и дополняться данными по валидности в данных условиях (Анастаси А., 1982, с. 72).

В-тринадцатых, при интерпретации результатов тестирования необходимо учитывать, что на них влияют как *способности, так и ситуация*, они оказывают *взаимовлияние* друг на друга. Как отмечает Х. Хекхаузен (1986, с. 32) «индивиды отыскивают и даже формируют наличные ситуации в соответствии со своими личностными диспозициями. Они, следовательно, сами создают собственную ситуационную специфичность, а priori ограничивают множество возможных ситуаций влияния, лавируя между ними и расставляя акценты» (там же, с. 32). При этом на выбор ситуации влияют также лично-

стные диспозиции, как: мотивация, функциональные способности, такие как восприятие, переработка информации, речь, моторные способности.

В-четыренадцатых, при интерпретации следует учитывать явление компенсации одних способностей другими и индивидуальные стили деятельности, которые подтверждают целенаправленность поведения тем, что одна и та же цель достигается различными способами.

Изучение индивидуальных способов деятельности помогает выделить способности как промежуточные переменные. При наличии индивидуальных способов деятельности важно ответить на вопрос: чем они обусловлены?

В-пятнадцатых, данные тестирования способностей должны сочетаться с регистрацией того, что и как делает человек, каковы его успехи.

В-шестнадцатых, данные внешнего наблюдения целесообразно дополнить данными саморефлексии. При этом следует учитывать, что обычно внимание субъекта направлено на ситуацию. Действие, как правило, сопровождается своеобразным обрамляющим самосознанием, точнее, рефлексией того, что субъект своими действиями меняет ситуацию в определенном направлении, что он стремится к тому или иному целевому состоянию и предполагает его достигнуть и т. п.... Представления о том, что субъект непрерывно, полно и надежно фиксирует свои действия (в том числе и все внутренние процессы) и мог бы дать полный и неискаженный отчет, ошибочно (Хекхаузен Х., 1986, с. 53). Самонаблюдению могут быть открыты отдельные аспекты и содержания собственных действий.

Ответ на вопрос, что субъект замечает в своем поведении, является хорошим индикатором того, что представляется для субъекта ценным в своем поведении. Внимание, как правило, направлено на те фрагменты ситуации и действия, которые представляются значимыми, на которые субъект ориентируется и учитывает.

Развитие интеллектуальных операций как основа формирования познавательных способностей человека

В.Д. Шадриков, Н.А. Зиновьева (Москва)

Работа выполнена в рамках проекта «Разработка теории способностей и ее приложений к учебной и профессиональной деятельности» тематического плана фундаментальных исследований Государственного университета – Высшей школы экономики 2010 г.

Исследования по развитию интеллектуальных операций как основы формирования способностей человека ведутся с 2007/2008 учебного года и направлены на дальнейшее развитие теории способностей.

Ранее нами были получены следующие данные (Шадриков В.Д., Зиновьева Н.А., 2009). Экспериментально показано, что, опираясь на положение теории способностей (Шадриков В.Д., 2007), можно существенно повысить эффективность развития способностей учащихся за счет освоения ими интеллектуальных операций. В экспериментальном классе уровень интеллекта вырос на 17,7%, а в контрольном классе – только на 4,9%. Разница составила 12,8%.

Выявлена стратегия освоения интеллектуальных операций с учетом возраста детей. Например, в 5 классе порядок введения интеллектуальных операций может быть следующим: на первом этапе – различение, сравнение, анализ, синтез, обобщение. На втором этапе более сложные ИО: установление связей, мышление по аналогии, интерпретация, аргументирование – в соответствии с возможностями изучения материала. В силу возрастных особенностей в 5 классе не применялись ИО доказательства, абстрагирования, выявления значений и смыслов.

Разработаны образцы методик, позволяющие развивать интеллектуальные операции у учащихся различных классов.

Показана целесообразность формирования интеллектуальных операций на учебном материале.

Установлено, что развитие интеллектуальных операций проходит более успешно, когда этим процессом руководит учитель. К педагогической деятельности по развитию интеллектуальных операций учителей следует специально готовить. В исследовании 2007/2008 учебного года развитием ИО (интеллектуальные операции) занимались психологи.

В 2009/2010 учебном году исследование было продолжено.

В исследовании принимают участие научные сотрудники Института содержания образования Государственного университета – Высшей школы экономики и учителя средней общеобразовательной школы № 507 г. Москвы, которые занимаются целенаправленным развитием интеллектуальных операций и разработкой образцов программ целенаправленного развития интеллектуальных операций у учащихся экспериментальных классов на предметном материале. Параллельно работе учителей проводится планомерное психологическое исследование динамики развития интеллектуальных операций учащихся в двух параллелях, т. е. в 4 классах (6-е и 10-е классы). Психологическое тестирование учащихся контрольной и экспериментальной групп до начала и в конце обучения проводится по тестам, диагностирующим уровень интеллектуального развития: культурно-независимый тест Р. Кеттелла и прогрессивные матрицы Равенна.

На первом этапе учителя продолжили обучение учащихся содержанию и составу интеллектуальных операций. Критериями освоения интеллектуальных операций выступало безошибочное определение каждой интеллектуальной операции учащимися.

На втором этапе интеллектуальные операции вводились в процесс изучения содержания образования по конкретному предмету. Здесь учитель показывал, какие интеллектуальные операции реально представлены при усвоении учебного материала, акцентируя внимание учащихся на используемых интеллектуальных операциях (развитие рефлексии по отношению к используемым операциям).

На третьем этапе исследования учителя переходили к главной цели – использованию интеллектуальных операций в учебной деятельности как метода развития познавательных способностей и повышения качества обучения по предмету. Например, при поурочном планировании учитель-экспериментатор Ю.А. Морозова, преподававшая историю России с древнейших времен до конца XVI века, в 6-х классах использовала при изучении темы «Восточные славяне в древности» в разделе «Русь Древняя» интеллектуальные операции: различение, анализ, сравнение, установление связей, достраивание материала, соотнесение, различение; темы «Соседи восточных славян» – интеллектуальные операции различение, сравнение, соотнесение; «Первые киевские князья» – анализ обобщение, аргументация, соотнесение, интерпретация. Интеллектуальные операции прорабатывались в зависимости от темы урока с помощью иллюстраций, атласа, контурных карт, тетради, учебника, презентаций, составленных учителем. В разделе «Политическая раздробленность на Руси», тема «Начало раздробления Древнерусского государства», используются операции: анализ, аргументация, различение, соотнесение, достраивание материала.

Целенаправленное развитие интеллектуальных операций делает формы работы учителя более разнообразными, позволяет применять разные формы урока, использовать метод на различных этапах урока: при проверке домашнего задания, изучении нового материала, закреплении, при проверке знаний, в том числе – в тестовой форме.

За год работы выявлена закономерность: развитие интеллектуальных операций зависит от формы учебных занятий и от учебного материала: различение – темы по культуре и быту; анализ и синтез – государственное устройство, социальный состав; сравнение – природно-климатические условия, государственное устройство; интерпретация – рассказ об историческом событии, исторической личности; установление связей, обобщение – повторительно-обобщающие уроки.

По итогам тестирования были получены следующие результаты: в 6-х классах экспериментальной группы по всем рассматриваемым характеристикам были зафиксированы более высокие показатели, чем в контрольной. В 10-х классах наблюдается картина, практически аналогичная той, которая была зафиксирована в 6-х классах.

Обобщая полученные данные, мы можем сделать вывод о том, что в 6-х и 10-х классах, с которыми проводились целенаправленные занятия по овладению интеллектуальными операциями, наблюдается выраженная положительная динамика в уровне развития общих интеллектуальных способностей. Кроме того, данные учащиеся в большей мере склонны осознавать собственную ответственность за успехи и неудачи в деятельности (в том числе учебной), у них лучше развита рефлексия. Исследование влияния рефлексии на процесс овладения интеллектуальными операциями является отдельной задачей нашего исследования.

Разработка тест-опросника для диагностики мнемических способностей

Н.В. Шрейдер, Р.В. Шрейдер (Череповец)

Психология способностей как теоретическая дисциплина дает предметное и методическое знание для разработки практических процедур диагностики и развития способностей, поэтому качественные особенности диагностической методики зависят от того, как понимается сущность и природа способности, т. е. от теории психической способности.

Теория способностей В.Д. Шадрикова рассматривает познавательные способности в связи с познавательными функциями и познавательными процессами, поскольку они являются свойствами одних и тех же функциональных систем, а их характеристика осуществляется по итоговым показателям процесса познания.

В соответствии с теорией В.Д. Шадрикова, мы определяем мнемические способности индивида как свойства функциональных систем, реализующих функции запоминания, сохранения и воспроизведения информации, которые имеют индивидуальную меру выраженности, проявляющуюся в успешности и качественном своеобразии выполнения деятельности.

Теория психологической диагностики утверждает, что для всестороннего изучения того или иного психологического конструкта необходим анализ трех типов данных — Q-данных (данные самооценочных опросников), L-данных (данные жизненных проявлений), T-данных (данные объективных тестов). В отношении мнемических способностей это требование психодиагностики нельзя назвать выполненным. Проведенный анализ показал, что при наличии разнообразных вариантов объективных тестов и функциональных проб, фиксирующих T-данные о состоянии мнемических способностей и памяти испытуемого, практически отсутствуют самооценочные методики-опросники, регистрирующие Q-данные, и методики, имеющие дело с проявлениями памяти в жизненных ситуациях (L-данные). Таким образом, наше стремление разработать тест-опросник для диагностики мнемических способностей, с одной стороны, было обусловлено противоречием со стороны требований психометрики и ситуации, сложившейся в мнемометрии, а с другой — диагностическими возможностями теории способностей В.Д. Шадрикова.

При создании теста-опросника мы опирались на положение об общих способностях как родовых формах деятельности, которое позволяет измерять их продуктивность с точки зрения параметров продуктивности трудовой деятельности. В свою очередь, производительность, качество и надежность как параметры продуктивности деятельности применительно к мнемическим способностям могут быть определены как индивидуальная мера выраженности традиционно выделяемых в психологии свойств памяти как психического процесса. Так, производительность памяти можно охарактеризо-

вать объемом памяти и скоростью запоминания и воспроизведения заданного количества объектов; показателем качества памяти может служить точность, т. е. соответствие актуализированного образа запомненному объекту; о надежности памяти можно судить по прочности памяти — длительности сохранения материала с последующим его воспроизведением.

В соответствии с указанными показателями продуктивности мнемических способностей разработанный нами тест-опросник содержит 4 субтеста, каждый из которых направлен на диагностику одного из свойств памяти и характеризует соответствующий параметр продуктивности мнемических способностей. Для диагностики производительности мнемических способностей нами было составлено 2 субтеста: «Скорость запоминания» и «Скорость воспроизведения»; на диагностику качества и надежности памяти направлены субтесты «Точность запоминания» и «Прочность запоминания», соответственно.

Для каждого диагностируемого свойства памяти был разработан набор индикаторов, который позволил перейти от теоретических конструктов к пригодным для самооценки поведенческим показателям. Пункты, вошедшие в первичную форму теста, представляли собой утвердительные высказывания, описывающие разнообразные проявления мнемической функции на поведенческом уровне, и предполагали дихотомическую шкалу ответов. При разработке теста-опросника мы руководствовались общепринятой стратегией и комплексом традиционных проверенных практикой методических и психометрических требований и процедур, повышающих объективность и диагностическую ценность тестовых методик-самоотчетов: в каждый из субтестов был включен блок отвлекающих и расслабляющих пунктов; обратные утверждения и утверждения-дубли; «шкала лжи», заимствованная из личностного опросника «НЭП» Г. Айзенка.

Первичная форма теста содержала 132 собственно диагностических пункта. В психометрической проверке теста участвовало 200 респондентов.

На первом этапе психометрической проверки с помощью бисериального коэффициента корреляции (r_{bis}), коэффициента корреляции тау Кендалла и коэффициента ранговой корреляции Спирмена нами была определена дискриминативность заданий теста и индекс их трудности. По результатам проверки на трудность и дискриминативность из теста были исключены пункты-утверждения, не отвечающие психометрическим требованиям, т. е. те пункты теста, чей индекс трудности выходил за пределы диапазона от 0,16 до 0,84, и/или те пункты теста, чей показатель дискриминативности был ниже 0,3 (т. е. ниже критического значения для выборки количеством 200 человек).

Далее были определены два наиболее важных параметра надежности разработанного теста: надежность как устойчивость измерений и надежность как точность измерений. Для определения надежности как устойчивости результатов разработанного теста мы использовали показатель ретестовой надежности: респонденты были повторно протестированы тем же тестом за вычетом вопросов, исключенных после айтема-анализа. Интервал между тестированиями составил 5–6 месяцев. Полученный показатель демонстрирует надежность теста с точки зрения устойчивости его результатов во времени (коэффициенты надежности для каждого из 4 субтестов оказались выше $R_t=0,95$, что свидетельствует о том, что о надежности результатов можно говорить на уровне значимости $p \leq 0,01$). При проверке надежности как точности измерений был использован метод расщепления и формулы Спирмена — Брауна и Кьюдера — Ричардсона как частное проявление указанного метода. Полученные коэффициенты надежности оказались значимыми (их значение в каждом конкретном случае оказалось больше 0,6), что свидетельствует о достаточной надежности теста.

Для измерения конструктивной валидности разработанного теста были отобраны четыре методики диагностики памяти: Тест общей мнемической одаренности (ТОМО) (Р.В. Пашкова, В.Д. Шадриков), интегральные показатели которого были сопоставле-

ны с суммарными баллами испытуемых по разработанному тесту, методика «Заучивание пар слов» (в четырех модификациях) для сопоставления ее результатов с результатами, полученными по каждому субтесту опросника, субтест «Запоминание» Теста умственных способностей (адаптированная версия теста структуры интеллекта Р. Амтхауэра) и субтест «Повторение цифровых рядов» Шкалы измерения интеллекта Векслера для вычисления коэффициентов корреляции между их результатами и результатами по разработанному тесту. Все коэффициенты корреляции попали в область 1%-ного уровня значимости, следовательно, разработанная методика отвечает требованиям психометрики по параметрам своей конструктивной валидности.

Оценка критериальной валидности разработанного теста-опросника проводилась двумя способами: методом контрастных групп (мужская и женская выборки), а также путем вычисления коэффициентов корреляции между баллами по тесту (и отдельным субтестам) и показателями школьной успеваемости. Между мужской и женской выборкой не было обнаружено достоверных различий в выраженности свойств, диагностируемых отдельными субтестами и тестом в целом. Следовательно, разработанный тест не дифференцирует мужчин и женщин по уровню развития мнемических способностей и их составляющих. Проверка критериальной валидности позволила получить два коэффициента ранговой корреляции Спирмена, значимых на 5%-ном уровне значимости и демонстрирующих достоверность связи между переменными: между скоростью запоминания и успеваемостью ($r_s=0,43$, $p \leq 0,05$); между итоговым баллом по тесту и успеваемостью ($r_s=0,48$, $p \leq 0,05$).

Таким образом, итоговая форма разработанного теста включает 110 собственно диагностических пунктов. Тест отвечает основным психометрическим требованиям.

При разработке тестовых норм линейная стандартизация и правило трех сигм были использованы только для шкалы оценок по субтесту «Скорость воспроизведения», т. к. распределение баллов по этому признаку имело нормальный характер. Остальные параметры были подвергнуты искусственной нелинейной нормализации (нормализации «по составу») путем нелинейного преобразования первичных оценок во вторичные нормально распределенные оценки. Указанные процедуры позволили рассчитать шкальные оценки для «сырых» баллов по каждому из субтестов и тесту в целом и составить таблицы перевода «сырых» баллов в стандартные шкалы стенов и стенов.

Таким образом, нами был разработан тест-опросник, состоящий из четырех относительно самостоятельных субтестов, позволяющий измерять общий уровень развития мнемических способностей конкретного субъекта, уровни развития отдельных сторон его мнемических способностей, анализировать индивидуальный «профиль» мнемических способностей испытуемого. Сконструированный тест прошел традиционные процедуры психометрической проверки и стандартизации теста, а потому отвечает всем основным психометрическим требованиям в отношении разрабатываемых психодиагностических методик и, в частности, методик-самоотчетов.

СЕКЦИЯ «ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ КОНСУЛЬТИРОВАНИЕ В УЧЕБНОЙ И ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ: СИСТЕМОГЕНЕТИЧЕСКИЙ ПОДХОД»

О компетентности педагогов в постановке цели учебной деятельности для учащихся

М.Г. Абрамова (Москва)

С позиций системогенетического подхода в общей и педагогической психологии (научная школа В.Д. Шадрикова в образовании) в число актуальных проблем психологии обучения выделена проблема организации совместной деятельности учителя и ученика. Эффективность учебной деятельности как совместной деятельности учителя и ученика во многом определяется тем, как сам учитель различает понятия «цель урока» и «тема урока». В нашем исследовании выяснилось: какой смысл вкладывают учителя начальных классов и студенты педагогического вуза в понятие «цель урока». С целью выявления уровня компетенции учителей в определении понятия «цель урока» педагогам и студентам предлагалось ответить на вопросы анкеты:

1. Различаете ли Вы такие понятия, как тема урока и цель урока?
2. Если да, то попробуйте обозначить, чем отличаются тема урока и цель урока.
3. Просьба сообщить свое образование и стаж педагогической работы.

Было опрошено 22 учителя начальных классов со стажем педагогической работы более пяти лет. На первый вопрос анкеты все учителя ответили положительно, т. е. 100% учителей считают, что они различают понятия тема урока и цель урока. При ответе на второй вопрос анкеты учителя отмечают, что тема урока и его цель взаимосвязаны (3 чел.). Большинство учителей определяют тему как отражение содержательной стороны учебного материала, ту проблему, которой занимаются на уроке, направление работы учителя по обучению школьников, то, о чем идет речь на уроке (10 чел.). При этом отмечают, что может быть одна тема на несколько уроков, в то время как цели в зависимости от типа урока могут быть различными (5 чел.). Тему урока называют более общим понятием по сравнению с целью (3 чел.). Педагоги считают, что тему учитель объявляет на каждом уроке, а цели урока учитель формулирует не всегда (что мы и наблюдали на практике). Учителя отмечают, что тема урока predetermined программой и календарным планом (1 чел.), а цель ставится учителем и зависит от темы урока (7 чел.). Среди ответов учителей на второй вопрос анкеты есть такое определение цели: «Цель — это заранее предполагаемый результат действий или деятельности человека, на осуществление которых они направлены» (1 чел.). Под целью урока учителя подразумевают триединую педагогическую задачу (обучающую, развивающую, воспитывающую) (4 чел.). Целью урока выступает формирование знаний, умений, навыков учащихся (4 чел.). Педагоги определяют цель как то, чему хочет научить учитель своих учеников на уроке. Многие пишут, что цели выбираются и ставятся учителем в зависимости от темы или типа урока (7 чел.), причем учитель ставит цель урока перед собой (а не перед учащимися!). Один из респондентов отметил, что правильно поставленная цель позволит педагогу правильно выбрать и учебные задачи на каждом этапе урока, которые будут работать на достижение цели урока и реального результата обучения (видимо, здесь также имелась в виду постановка цели для учителя). Один человек написал, что учебная цель — это результат деятельности учащегося на уроке под руководством учителя. Цель учителя считают более конкретным понятием по сравнению с темой урока (3 чел.), но имеются и прямо противоположные мнения (1 чел.). Один педагог написал о том, что учебная цель не всегда может быть достигнута. В целом качественный анализ ответов учителей начальных классов на второй (открытый) вопрос анкеты свидетельствует

о том, что под целью урока большинство педагогов понимают ту цель, которую ставит перед собой и стремится достичь на уроке учитель. Учителя, исходя из собственного понимания того, что требуется достичь на уроке на определенную тему, ставят перед собой цель урока и в течение этого урока стремятся к ее достижению. При этом о постановке учебной цели для учащихся речь вообще не ведется. Понятие «тема урока» большинство учителей определяют адекватно, дефиниция цели урока вызывает затруднение. Суждения учителей по поводу учебных целей часто противоречивы.

Ту же анкету мы предложили учителям-студентам пятого курса вечернего отделения Московского педагогического государственного университета (факультет начальных классов). В исследовании приняли участие 50 человек. При ответе на первый вопрос анкеты все респонденты отметили, что они различают понятия тема урока и цель урока. Отвечая на второй вопрос анкеты, студенты определяют тему урока как то, о чем будут говорить на уроке (9 чел.), основное содержание (6 чел.), основную мысль урока (3 чел.), название (!) урока (3 чел.), то, чему посвящен урок (3 чел.), формулировку того, что будет изучено на уроке (3 чел.), формулировку поставленной проблемы (1 чел.), направление, область работы по обучению учащихся (3 чел.), тот материал, который учитель должен сообщить детям (2 чел.), проблему, которую учитель рассматривает на уроке (1 чел.) и даже как одну из составляющих образовательной цели урока (1 чел.). 4 студента отметили, что тема урока определяет, какой материал будут изучать дети на уроке. 22 студента вечернего отделения считают, что тема урока – более общее понятие по сравнению с целью. По их мнению, цель конкретизирует тему. Как и учителя со стажем работы более пяти лет, студенты отмечают, что тема в отличие от цели может быть одна на несколько уроков (9 чел.). В ответах отражено мнение, что тема на каждом уроке может быть одна, а целей – несколько: обучающие, развивающие, воспитывающие (17 чел.). Цель урока студенты определяют как то, что должно быть достигнуто на уроке (13 чел.), то, к чему стремятся обучение, будущее, на которое направлены усилия (1 чел.), стремление достигнуть результатов обучения (1 чел.), конкретное выражение темы (3 чел.), основное направление работы (1 чел.). Ответы многих студентов свидетельствуют о понимании цели урока только как цели для учителя: цель – это то, что учитель должен достичь при изучении темы урока (5 чел.), тот результат, к которому стремится, которого хочет добиться учитель к концу урока (6 чел.), то, к чему стремится учитель (1 чел.), то, для чего учитель объясняет тему урока (1 чел.), какие основные знания и умения учитель хочет вложить в детей (1 чел.), то, что учитель собирается формировать на данном уроке (1 чел.), и даже «цель, которую учитель ставит перед собой – это всеми методами оправдать тему урока и добиться результата» (1 чел.). 11 человек считают, что цель на уроке – это формирование умений и навыков. В ответе одного студента отразилось смешение понятий «цель» и «действие». Один студент отразил свое понимание учебной цели именно по отношению к деятельности учащихся. Одна студентка отметила, что если дети поняли тему урока, то цель была поставлена верно. Мнения некоторых студентов диаметрально противоположны: одни считают, что цель – это более узкое понятие, чем тема урока (22 чел.), но есть и такие, которые, напротив, считают цель урока более широким понятием, чем тема (3 чел.). Анализ ответов студентов показывает, что для многих из них представляет трудность определить не только понятие «цель урока», но и «тема урока». Как и для педагогов, для студентов цель урока выступает, прежде всего, как цель для учителя, а не для ученика. Учитель формулирует цель для самого себя и сам же стремится к ее достижению на уроке.

Обобщая результаты проведенного исследования, отметим, что 100% опрошенных считают, что они различают понятия «тема урока» и «цель урока» и их взаимосвязь. При этом большинство считает тему урока более широким понятием, чем цель. В понятии «тема», по мнению респондентов, отражена содержательная сторона урока. Цель для большинства педагогов представляет собой цель для учителя и конкретизируется в

обучающих, развивающих и воспитательных задачах. Подавляющее большинство респондентов интерпретирует открытый вопрос анкеты о цели урока с позиции «цель урока для учителя», а не «цель для ученика». Это свидетельствует о склонности опрошенных к реализации в практике обучения объект-объектных отношений и ставит вопрос о необходимости формирования в сознании педагогов самого понятия «цель урока для учащихся». В консультативно-психологической работе с педагогами важно акцентировать внимание на различиях понятий «цель урока» и «тема урока», способствующих формированию компетенции педагогов в постановке цели учебной деятельности для учащихся.

Диагностика социальной компетентности студентов

А.П. Авдеева (Москва)

Период обучения студентов в вузе связан с формированием социальной зрелости, интенсивным нравственным и интеллектуальным развитием, формированием модели и стиля социального взаимодействия.

Социальная компетентность студентов может быть определена как способность и готовность к взаимодействию в социальной среде вуза. Формирование социальной компетентности студентов связано с процессом включения в системы межличностных, межгрупповых отношений и взаимодействий в социальной среде вуза. Содержательно социальная компетентность представляет собой адаптационные ресурсы студентов, позволяющие им эффективно выполнять заданную социальную роль. Для диагностики социальной компетентности студентов была разработана графическая проективная методика. Проективный метод является актуальной и перспективной технологией для исследования социальной компетентности студентов, поскольку позволяет выявлять не отдельные эмоциональные, мотивационные, межличностные характеристики, а целостное проявление личности в социальной среде. Основой разработки проективной методики для диагностики социальной компетентности студентов послужила методика К. Махвер «Рисунок человека» (Махвер, 2006). Мы исходили из его рекомендаций о том, что, в целях усовершенствования метода, следует изображать человека в какой — либо ситуации, значимой для испытуемого. Изображенная фигура человека рассматривается как образ самого человека, фон изображения соотносится с социальным окружением рисующего. Характер изображения себя в значимой социальной ситуации отражает представление человека о себе, модальность его отношений и особенности взаимодействия в социальной среде. Разработка проективной методики для диагностики социальной компетентности студентов осуществлялась в два основных этапа. На первом этапе был использован диагностический комплекс, включающий: стандартизированные методики изучения личности: тест Р. Кеттелла, опросник СПА К. Роджерса и Р. Даймонда; метод неформализованного интервью; метод наблюдения. На основе анализа данных по этим методикам были выделены две контрастные группы студентов: с высоким и низким уровнем развития социальной компетентности. В качестве критериев, дифференцирующих уровни развития, выступали показатели сформированности структурных компонентов социальной компетентности: мотивационного, операционального и когнитивного. Для социально компетентных студентов было характерно наличие выраженных коммуникативных способностей и высокого уровня социальной активности — стремление к взаимодействию, инициативность в общении, социальная смелость, направленность на расширение социальных связей. Студентов, вошедших в эту группу, отличали уверенность в себе, принятием себя, эмоциональной стабильностью, экстравертированностью. Студенты, вошедшие во вторую группу (с недостаточным уровнем развития социальной компетентности), проявляли при общении в социальной среде вуза сдержанность, неуверенность и осторожность. Они были

не удовлетворены своими отношениями в студенческих группах, чувствовали себя изолированно, не выступали инициаторами в социальных контактах, не были ориентированы на расширение социальных связей и отношений. Для этих студентов были характерны такие особенности как эмоциональная нестабильность; неуверенностью в себе, тревожность, социальная робость, зависимость от мнения и оценок окружающих.

На втором этапе студентам этих групп предлагалось задание нарисовать рисунок на тему «Я студент ГУУ». Дальнейшее исследование заключалось в сравнительном анализе характера изображения графических форм. В результате были выделены отличительные графические признаки, отражающие уровни развития социальной компетентности студентов в вузе: изображение лица; прорисовка конечностей; размер рисунка; наличие штриховки.

1. Характер изображения лица. При анализе изображения лица человека, внимание уделялось: виду и размерам черт лица, степени прорисованности и заполненности, наличию затираний в рисунке. В большинстве рисунков студентов с высоким уровнем социальной компетентности были прорисованы полностью или частично черты лица. Во второй группе – с низким уровнем компетентности, наблюдалась противоположная тенденция.

2. Прорисовка конечностей. Наличие или отсутствие рук и кистей, их размер, направление рассматривались как диагностические признака, которые отражают навыки взаимодействия личности в социальной среде. Изображение ног позволяет судить об уровне социальной адаптации, уверенности, представления о своем положении в социуме: стабильности, стремлении к независимости, потребности в защищенности. Нечеткая прорисовка ног или их полное отсутствие может свидетельствовать о депрессивности, замкнутости, унынии. Графический анализа позволил выделить три вида изображений конечностей: отчетливое и реалистическое изображение; нечеткое и схематичное изображение в виде палочек, черточек; их отсутствие. В рисунках студентов, отличающихся низким уровнем социальной компетентности, преобладали два вида изображений: нечеткое схематическое и отсутствие изображения конечностей. Характерно так же, что при наличии реалистической манеры прорисовки, руки изображались либо спрятанными, либо прижатыми к телу.

3. Размер изображения. Размер изображенной фигуры характеризует представление человека о его значимости в социальной среде. У студентов с развитой социальной компетентностью размер изображения человека отличался более крупным размером. В рисунках студентов второй типологической группы, характеризующейся низким уровнем социальной компетентности, преобладают рисунки уменьшенного размера.

4. Наличие штриховки. Штриховка в рисунке рассматривалась как проявление тревожности, неудовлетворенности, барьеров коммуникации. Штриховка, затемнение присутствовало в рисунках более половины студентов с невыраженной социальной компетентностью.

Доверие в общении

И.В. Антоненко (Москва)

В разнообразных процессах общения одним из важнейших факторов его организации выступает взаимное доверие партнеров. Его можно назвать одной из социально-психологических компетентностей личности, позволяющей формировать высокий уровень взаимного доверия, а значит, и эффективное общение, общение, достигающее результатов. Это существенно как для частного общения, так и в условиях той или иной социальной деятельности. Поэтому исследование различных аспектов доверия в межличностном общении является социально востребованным, важным для понимания тех принципиальных моментов, которые позволяют формировать и развивать доверие

в межличностном взаимодействии, т. е. выработать у индивида соответствующую компетентность в доверии. Наше исследование позволяет рассмотреть доверие в ряде существенных отношений.

В основе межличностного доверия лежит взаимодействие двух личностей, одна из которых выступает субъектом доверия, другая ее объектом. Для понимания межличностного взаимодействия существенным является выявление структуры личности, релевантной доверию. В настоящее время разработано огромное число различных концепций личности. Только их простое перечисление заняло бы десятки страниц. В частности, подробно разработанную социально-психологическую структуру личности предлагает Б.Д. Парыгин, который пишет о двух подструктурах личности — статической и динамической». Согласно автору, статическая подструктура включает в себя компоненты: 1) общечеловеческий, биосоциальный, 2) социально-специфический и 3) индивидуально-неповторимый. А динамическая подструктура содержит следующие компоненты: 1) психическое состояние субъекта и 2) поведение. Доверие имеет отношение к каждой подструктуре личности по Б.Д. Парыгину. Оно представлено в статической подструктуре личности общечеловеческим содержанием доверия, понятным для любой нации и расы, социально-специфическим содержанием, характерным для той или иной нации, культуры, государства, социального слоя, рода, семьи, и, наконец, индивидуально-неповторимым содержанием, специфичным для самого конкретного человека. В динамической подструктуре личности доверие также отражено и в психических состояниях индивида и в его поведении. Но это не разные не связанные друг с другом аспекты или проявления доверия в личности, а именно проявления целостной личности, проявления одного и того же феномена доверия в разных формах. Это не онтологически разные формы — онтология здесь одна — феномен доверия, а разные формы восприятия и постижения доверия, т. е. гносеологически различные формы данности доверия. О какой бы форме доверия речь не шла (его общечеловеческом, социально-специфическом или индивидуально-неповторимом содержании, проявлении в виде состояния или поведения), его онтологическая форма психического бытия остается одной и той же, но в его содержании могут быть обнаружены моменты разной степени общности (всеобщие, частные, уникальные) и гносеологически различные проявления (психическое состояние как интроспективная данность доверия и поведение как данность доверия для внешнего наблюдателя).

В межличностном общении взаимодействуют конкретные люди. И в процессах социальной перцепции они постигают друг друга и значение доверия для межличностного взаимодействия. Социальная перцепция обычно трактуется как восприятие, понимание и оценка отдельной личностью или социальной группой социальных объектов (других личностей, социальных групп и общностей). В ее рамках также выделяется более узкое понятие — межличностной перцепции, которое означает восприятие, понимание и оценку одной личностью другой в процессе общения и взаимодействия. В социальной перцепции существует ряд стадий переработки социальной информации: непосредственно процесс восприятия наблюдаемого поведения, интерпретация воспринимаемого поведения, эмоциональная оценка интерпретированного поведения и построение стратегии собственного поведения субъектом перцепции. Основными механизмами межличностного восприятия считаются идентификация, эмпатия, рефлексия и каузальная атрибуция; каждый содержит в себе возможность неточного или ошибочного восприятия. Одна из наиболее распространенных ошибок социальной перцепции — фундаментальная ошибка атрибуции: она заключается в тенденции наблюдателей недооценивать ситуационную составляющую и переоценивать личностную в поведении других людей. Существуют другие социальные эффекты, приводящие к ошибкам в социальной перцепции: социально-психологические барьеры, эффекты установки, ореола, первичности, новизны, стереотипизации и др. Можно говорить,

что в целом социальное восприятие является субъективным в отношении своего процесса и результата. Социальная перцепция доверия в межличностном взаимодействии нами была исследована эмпирически на небольшой выборке. Полученные данные рисуют сложную картину восприятия респондентами значения доверия в различных социальных сферах: в одних случаях доверие видится ими более значимым, чем в других. При этом существуют явно выраженные гендерные различия в оценке значимости доверия в некоторых сферах. Полученные данные можно проранжировать по оценке субъективной значимости доверия в отдельных областях социальной жизни. 100% респондентов указали на то, что значение доверия в близких отношениях является существенным. Из предложенных к оценке областей близкие отношения оказались для всех наиболее значимой сферой, в которой доверие признано необходимым элементом. Уже в деловых отношениях только 75% респондентов считают доверие существенным, 16% признают его значение средним, а 9% – несущественным. Всего оценивалось значение семи видов доверия, из них четыре вида доверия относятся к межличностному доверию. Во всех случаях значение доверия в межличностном взаимодействии в целом признано существенным. Уменьшение субъективной значимости доверия в целом происходит по мере удаления социальной сферы от непосредственной жизнедеятельности человека и актуальных смыслов: респонденту понятно и значимо доверие в близких отношениях, в деловых отношениях, к политическим деятелям, но для него менее ясным является доверие между людьми вообще или доверие в обществе. В целом полученные результаты свидетельствуют о высокой значимости доверия в межличностных отношениях. При этом значимость доверия возрастает по мере возрастания значимости для респондента самим отношений, уменьшения, так сказать, социальной дистанции между субъектом и объектом. Эта тенденция выражена явно, и ее можно считать выявленной закономерностью значимости доверия: значение доверия для субъекта доверия тем выше, чем меньше социальная дистанция между ним и объектом доверия. При этом под социальной дистанцией мы понимаем соотношение формальных и неформальных аспектов общения в социальном взаимодействии: чем больше в общении представлено формальных аспектов по отношению к неформальным, тем больше социальная дистанция.

В близких отношениях социальная дистанция минимальна – значимость доверия максимальна (100%). В деловых отношениях люди выступают как партнеры или коллеги, от качества их взаимодействия зависит приоритетный для них результат, они сближены по многим общим позициям, – значение доверия велико (75%). Сотрудники организации взаимодействуют более формально – уровень доверия можно снизить (56%). Отношения между людьми вообще – категория не совсем ясная для респондента, но еще сохраняет характер межличностного общения, общения с «человеком с улицы», тем самым, значение доверия еще достаточно велико (51%). Практически на таком же уровне находится оценка значения доверия к руководству, людям, имеющим более высокий социальный статус (49%), это еще межличностные отношения, но в них социальная дистанция достаточно велика. Доверие в обществе – категория еще более абстрактная, социальная дистанция здесь предельна – между человеком и обществом, поэтому уровень доверия минимален, но достаточно высок (40%). Из выявленной закономерности выбивается высокое значение доверия к политическим деятелям и руководителям государства (68%), поскольку этот вид доверия является абстрактным доверием – обычные люди не вступают в межличностные отношения с политическими деятелями и руководителями государства. Но, во-первых, вероятно, ими предполагается (в форме бессознательной установки) большое значение этих деятелей в функционировании государства и влияния на их собственную жизнь. Во-вторых, к ним существует личное отношение как к конкретным персонам, т. е. эти абстрактные отношения приобретают форму псевдомежличностных отношений, воображаемых межлич-

ностных отношений и в шкале субъективной значимости они принадлежат категории межличностных, а не абстрактных отношений. Исследование выявило ряд внутренних характеристик доверия. Было показано, что доверие является встречным эквивалентным отношением, обусловленным объектным отношением. 15% респондентов показали, что они «полностью доверяют», и 81% — «скорее доверяет» человеку, который к ним относится позитивно (в сумме это составляет 96%). 96% показали, что они «полностью не доверяют», и 4% — «скорее не доверяют» человеку, который к ним относится негативно (в сумме это составляет 100%). Тем самым, эмпирически доказанным является, что доверие — это встречное эквивалентное положительное отношение субъекта к объекту, обладающему качеством направленной к субъекту позитивности; недоверие — встречное эквивалентное отрицательное отношение субъекта к объекту, обладающему качеством направленной к субъекту негативности; доверие в широком значении — встречное эквивалентное отношение субъекта к объекту в прямой зависимости от обладания этим объектом качеством направленной к субъекту позитивности или негативности.

Таким образом, межличностное доверие выступает важным фактором межличностного взаимодействия, его субъективная значимость находится в прямой зависимости от социальной дистанции, а степень доверия обуславливается эквивалентностью отношений в межличностном общении. С формальной стороны, компетентность в доверии означает способность субъекта проявлять эквивалентное отношение и идти несколько впереди развивающихся межличностных отношений, предлагая со своей стороны больший уровень доверительности и предполагая тем самым встречное движение в том же направлении.

О важности анализа учебных задач на развитие психомоторных способностей младших школьников

М.А. Безбородова (Москва)

Важность анализа учебных задач в организации учебной деятельности и выделения личностных смыслов учения отмечают ряд исследователей (Андреева А.Д., Данилова Е.Е., Дубровина И.В., Суворова Г.А., 2003). Этот подход актуален в анализе учебных задач при изучении процесса развития психомоторных способностей младших школьников в процессе обучения. Исходя из общего понимания способностей, сформулированного В.Д. Шадриковым (1982–85 г.), мы вместе с Суворовой Г.А. считаем, что психомоторные способности можно рассматривать как свойства функциональных систем, реализующих функцию движений, проявляющиеся в успешности и качественном своеобразии решения задач, стоящих перед индивидом, и имеющих индивидуальную меру выраженности. Подчеркнем, что речь идет о свойствах функциональных систем, обеспечивающих продуктивность движений (тонкой моторики) и проявляющиеся в успешности выполнения психомоторной деятельности и решения конкретных задач на движение.

Выполнение разного рода учебных заданий по письму предъявляет высокие требования к точности микродвижений рук учащихся. Степень овладения двигательными действиями и операциями при освоении письма создает основу для формирования моторных эталонов букв и их соединений (Суворова Г.А., 1999). Связь графического навыка письма с интегральным показателем успешности усвоения грамоты установлена в работах академика В.Д. Шадрикова и Н.В. Нижегородцевой (2000).

В начальной школе на разных учебных предметах детям приходится выполнять разные задачи на движение. Выделяются следующие виды учебных задач, в которых задается психомоторика младшего школьника. Учебный предмет «Музыка» (ритмика, музыкально-ритмические движения) включает: дирижирование, игру на простых инструментах, нотное письмо, пение (артикуляцию), рисование под музыку. Учебный

предмет «Физкультура» включает задачи на координацию движений, на ритмическую координацию, на пространственную ориентировку, ловлю предметов. «Русский язык, математика, окружающий мир, чтение»: письмо, рисование, штриховка, действие с предметами, переключивание, перемещение. В «Изобразительном искусстве» присутствуют задачи на выполнение узоров, роспись игрушек, аппликацию, рисование (с натуры, на пленэре, по памяти и представлению), раскраску альбомов.

Ведущее значение у младших школьников играет сенсорно-перцептивный компонент психомоторики, особенно, способность целенаправленно дозировать и управлять пространственными характеристиками двигательных действий. Несколько меньше выражены психофизиологические механизмы, осуществляющие выносливость в волевых, силовых и скоростных проявлениях. Согласно современным научным представлениям, движения ребенка в учебной деятельности – это проявления его мыслительной деятельности, ее внешнее выражение, заключительное звено единого психомоторного акта, направленного на достижение поставленной цели. Движения не существуют изолированно от общей направленности жизнедеятельности человека. Поэтому-то, очевидно, что направленность действий ребенка на достижение необходимого практического (творческого) результата, должна объединять в динамическую систему ту или иную группу мышц. Движения мышц всегда опосредованы смысловой учебной задачей. Психомоторика, являясь средством решения учебных задач, требует совершенствования в любых «предметных» видах учебной деятельности. Все движения координируются смысловой учебной задачей или «задачей действий».

О новых условиях управленческой деятельности в образовании

М.В. Бурко (Москва)

Инновационная конкурентная экономика предъявляет высокие требования к качеству профессиональных педагогических кадров, к квалификации руководителей системы образования, к способности и готовности к обучению на протяжении всей жизни и обеспечению такой возможности в рамках национальной образовательной системы. Обучение в течение всей жизни (непрерывное образование) становится необходимым и все более значимым элементом современных образовательных систем. Поэтому все большую роль в них начинают играть образовательные модели, позволяющие перейти от централизованных и жестко организованных траекторий профессиональной подготовки к свободной встрече широкого предложения образовательных услуг и многообразных потребностей в повышении квалификации, в освоении новых знаний и технологий.

В материалах «Российское образование – 2020. Модель экономики основанной на знаниях» (2008) говорится, что структура образования фактически определит систему образования в течение жизни. В ней будут сочетаться базовая подготовка с веером возможностей повышения квалификации и переобучения. Она будет обеспечивать для каждого гражданина России возможность получить базовую профессиональную подготовку на востребуемом уровне по коротким программам профессиональной подготовки и профессионального образования. Вместе с тем будет предложен постоянно обновляемый набор модульных программ профессиональных квалификаций для эффективной адаптации к запросам рынка труда. Такие программы будут оптимизированы по сроку обучения и открыты для всех желающих. В соответствии с принципом открытости произойдет интеграция ряда образовательных программ.

Задача формирования богатой культурно-образовательной среды, способствующая непрерывному образованию будет решаться через: государственную поддержку услуг дистанционного самообразования; формирование общедоступных сервисов самообразования через Интернет на основе новых технологий работы со знаниями и сознанием; развитие системы образовательного консультирования и поддержки непрерыв-

ного образования, которая будет включать центры консультирования по получению дополнительного образования при службах занятости и организациях, представляющих услуги психологического профессионального консультирования в школах и других образовательных учреждениях (там же).

В числе основных приоритетов в системе профессионального образования на период до 2020 года планируется повышение качества профессионального образования, развитие современной системы непрерывного профессионального образования, повышение инвестиционной привлекательности сферы образования. Изменения в системе отечественного образования могут быть достигнуты путем повышения его качества, доступности и эффективности. В настоящее время на основе модели функциональной психологической системы деятельности В.Д. Шадрикова выделены и научно обоснованы компетенции и базовые компетентности педагога определяющие содержание подготовки высококвалифицированных кадров в системе образования (Кузьминов Я.И., Матросов В.Л., Шадриков В.Д. , 2008). Качественные изменения в региональной системе общего образования предполагают изменения: в ресурсном обеспечении системы образования; в составе образовательных учреждений, связях и отношениях между ними; во взаимодействии системы образования и местного социума; в организации управления системой общего образования. Указанные изменения могут произойти в результате стимулирования и инициирования следующих процессов в сфере образования: переход на региональную систему оплаты труда работников образования, ориентированную на стимулирование качественных результатов педагогической деятельности; перевод руководителей образовательных учреждений на контрактные условия работы; модернизация управления образовательными учреждениями; реструктуризация сети образовательных учреждений и создания культурно-образовательных комплексов; расширение масштабов сетевого взаимодействия образовательных учреждений; обновление учебно-материальной базы учреждений системы образования до уровня полного соответствия существующим санитарно-гигиеническим и педагогическим требованиям и нормам; повышение квалификации учителей и других педагогов как специалистов по проблемам развития ребенка, способных решать задачи индивидуализации обучения и воспитания детей; информатизация образования до уровня регулярного использования цифровых образовательных ресурсов на занятиях по различным учебным дисциплинам; увеличение числа инновационно-активных образовательных учреждений; осуществление мер по устранению административных барьеров.

Второй ключевой аспект в развитии системы образования связан с формированием новой управленческой модели на уровне самого образовательного учреждения. Изменения в системе управления образованием происходят по нескольким направлениям: уменьшение степени централизации управления образованием; повышение степени обеспечения инноваций в системе образования; переход в системе образования к договорным отношениям; развитие общественных инициатив в сфере образования; создание «горизонтальных» управленческих структур; развитие сетевого взаимодействия в системе образования. Существующее законодательство создает правовую базу для сохранения и укрепления управленческой вертикали, а также для автономии образовательных учреждений, для принятия ими самостоятельных стратегических решений как в образовательной, так и финансово-хозяйственной деятельности. В настоящее время определение финансовой потребности образовательных учреждений формируется из фактического наличия средств бюджета, ориентируясь на сметный метод, при этом качество планирования, контроль за исполнением бюджета и обоснование возможных отклонений заметно страдает. Один из возможных вариантов решения сложившейся ситуации — это введение нового принципа финансирования образовательных учреждений, основа которого переход на нормативно-подушевое финансирование. При принятии данной модели возникает основной объект нормирования (стан-

дартизации) — образовательная услуга, под которой понимается вид деятельности образовательного учреждения, направленной на удовлетворение потребностей обучающихся в достижении ими образовательных результатов и создании необходимых условий успешной образовательной деятельности, тем самым обеспечения отраслевых стандартов образования. Принцип подушевого финансирования сводится к приведению стоимостной величины образовательной услуги к одному обучающемуся (воспитаннику). Основной вопрос, возникающий при определении нормативных значений — это корректность расчета. В большинстве случаев предлагается расчет, основывающийся на среднем значении фактически сложившейся потребности сети. Норматив при данном подходе несет лишь расчетную функцию. Для устранения подобного рода искажений необходим детальный анализ сети, специфики функционирования и оптимальной типологии образовательных учреждений регионов. При этом необходимо сказать о целесообразности разработки стандартного (гарантированного) перечня (реестра) качественных образовательных услуг с соответствующими нормативами. При этом принцип регулирования взаимоотношений «регион — образовательное учреждение» осуществляется именно через механизм «спрос — предложение» образовательной услуги. Превышение перечня предоставляемых образовательным учреждением услуг над стандартным набором финансируется городом через систему регионального заказа.

Основываясь на вышеизложенном материале, можно выделить основные ориентиры, на достижение которых должно быть направлено управление образовательной отрасли регионов в ближайшее время: соответствие процессным индикаторам, определенным отраслевыми стандартами проживания; совершенствование управления образованием на основе принципов стратегического менеджмента, бюджетирования, ориентированного на конечный результат; определение перечня образовательных услуг, предоставляемых оптимальной сетью образовательных учреждений, и формирование адекватных нормативов финансирования; улучшение качества планирования, повышения уровня обоснованности расходов бюджета региона, усиление контроля целевого использования бюджетных средств, в том числе на содержание материально-технической базы образовательных учреждений и осуществления инвестиций; внедрение конкурсного порядка финансирования программ повышенного стандарта, проводимых образовательными учреждениями; проведения работ по ликвидации аварийного и ветхого состояния зданий и сооружений образовательных учреждений.

Важнейшим фактором обеспечения устойчивого и поступательного развития системы образования в регионах является совмещение реализации стандартов проживания по отрасли образования с модернизацией системы управления образовательных учреждений, в частности его финансовой составляющей.

Таким образом, изменения социально-экономического характера, касающиеся ведущих направлений развития российского государства, изменения в нормативно-правовой и законодательной базе, а также значительные изменения, происходящие в системе образования, определили новые условия управленческой деятельности в образовательной сфере.

Понимание текста младшими школьниками как фактор сформированности психологической структуры чтения

Т.В. Волкова (Ярославль)

Учебная деятельность младшего школьника связана с работой над текстом учебника. Данная учебная ситуация предполагает понимание смысла прочитанного для успешного выполнения задания. Несмотря на важность этого компонента деятельности, он оказывается недостаточно изученным. Существуют определенные сложности со статусом понимания, не до конца понятно: это компонент, сторона, вид или процесс мышления.

В.В. Знаков, исходя из анализа работ зарубежных авторов, выделяет семь контекстов, в рамках которых употребляется термин «понимание»: методологический, гносеологический, логический, семантический, лингвистический, коммуникативный и психологический (Знаков В.В., 1986, с. 163). Существуют различные взгляды на определение понятия «понимание», выделение уровней, стадий, аспектов и трудностей понимания. По мнению М.Е. Бершадского все попытки следует разделить на две группы. К первой группе относятся определения, характеризующие понимание как процесс, направленный на объективно существующие свойства, связи и отношения познаваемых явлений и объектов окружающего мира. Определения второй группы делают акцент на процессуальной стороне понимания (Бершадский М.Е., 2004, с. 38-39). В.В. Знаков рассматривает понимание в широком и узком смысле слова. В первом случае понимание рассматривается как универсальная характеристика интеллектуальной деятельности человека, которая является атрибутом любого психического процесса. Во втором случае понимание характеризуется как компонент мышления, обобщенное и опосредованное отражение существенных свойств и связей между предметами и явлениями (Знаков В.В., 1991, с. 18).

Неоднозначно мнение исследователей по вопросу выделения уровней понимания текстов. Н.И. Шевандрин выделяет 5 уровней: феноменологический (понимание через соотнесение к известному), классификационный (отнесение к классу по признаку), типологический (отнесение к типу по множеству признаков), системный (понимание как включение в систему), интегральный (понимание через соотнесение с направленностью, целью) (Шевандрин Н.И., 1999, с. 246). Dechant E.V, Smith H.P. (1977) выделяют три уровня: буквальное понимание (усвоение прямого содержания), интерпретирующее понимание (описание причин, осуществление выводов, обобщений и сравнений) и критическое понимание (оценка описываемого явления). Т.Г. Егоров (2006) выделяет три этапа развития навыка чтения: аналитический, образования и развития целостных структур, образования и развития автоматизированных процессов; полагая, что понимание текста присутствует на каждой ступени развития чтения, но характеризуется своеобразием.

Исследователи Гусев С.С. и Тутьинский Г.Л. (1985) соотносят ипостаси времени с проявлениями понимания. Так, «понимание-узнавание» и «понимание-воспроизведение» они привязывают к опыту прошедших событий; «понимание-переосмысление» — к выстраиванию нового смыслового ряда в настоящем; «понимание-прогнозирование» — к способности предвидеть развитие уже наступивших событий. Эти уровни понимания текста неразрывно связаны между собой, каждый из них — продолжение другого. Перечисленные уровни понимания текста позволяют говорить о понимании как о динамическом процессе (Шевандрин Н.И., 1999, с. 246).

Для осуществления понимания текста необходимо соблюдение ряда условий. Во-первых, это поиск и нахождение контекста воспринимаемого высказывания. Во-вторых, это знание базисных семантических или глубинных синтаксических структур, которые выражают эмоциональные или логические системы отношений. В-третьих, это выделение внутреннего смысла, подтекста (Лурия А.Р., 1979). Таким образом, А.Р. Лурия поясняет, что для овладения общим смыслом необходимо понимание отдельных слов, фраз и текста в целом.

Однако на пути овладения смыслом текста могут возникать трудности. Исходя из архитектоники психологической структуры деятельности, В.Д. Шадрикова, Н.В. Нижегородцевой была разработана классификация трудностей в овладении смыслами учащимися начальной школы. На основе этого была выделена психологическая структура готовности младших школьников к овладению смысловым чтением. Диагностика ее сформированности осуществлялась с помощью методики «Комплексная диагностика готовности к обучению чтению (КДГЧ)» (Нижегородцева Н.В., Шадриков В.Д., 1999). Уста-

новлено, что понимание текста младшим школьником возможно только в случае сформированности у него психологической структуры чтения как вида деятельности.

Моделирование в профессиональной подготовке педагогов

Л.В. Гаврилова (Москва)

Конечной целью профессионального обучения в педагогическом вузе, с учетом современных требований и реалий, является подготовка компетентного специалиста, отличающегося своей индивидуальностью. В свете инновационных преобразований (мы имеем в виду Профессиональный стандарт педагогической деятельности, разработанный на основе психологической теории деятельности В.Д. Шадрикова по гос. контракту № П 243 от 11.09.2006) важно учитывать два момента: с одной стороны, повышается значение ответственности будущего специалиста как субъекта профессионального обучения за свою подготовку в вузе и готовность к будущей работе, что стимулирует выстраивание им собственного жизненного и профессионального пути. С другой стороны, на всем протяжении вузовского обучения важно учитывать индивидуальные особенности студента как будущего педагога.

В этой связи наиболее перспективным, на наш взгляд, может стать активное использование методов моделирования в процессе профессиональной подготовки студентов-педагогов на основе научно-психологических знаний, моделей личности учителя, профессиональной сферы его деятельности и личного, индивидуального опыта обучающихся, их субъективной системы представлений о педагогической профессии, личности учителя, субъективной картины профессиональной сферы деятельности в целом. Моделирование субъективной картины профессиональной сферы деятельности способствует субъектному становлению будущего педагога. Моделирование как направление и способ присвоения знаний может оказать существенное влияние на процесс его профессионального самопознания и саморазвития, формирование педагогического сознания, выработку, апробирование и освоение индивидуальных способов профессионального самоутверждения. Моделирование студентом субъективной картины профессиональной сферы деятельности учителя (как ее структуры в целом, так и отдельных компонентов; как процесса, так и отдельных этапов деятельности), системы и уровней взаимодействия с различными субъектами обучения, профессионального социума и др. позволяет повысить управляемость профессионально-психологической подготовки и индивидуализировать ее, своевременно учитывая результаты профессиональной диагностики и самодиагностики студента как будущего педагога. Моделирование студентом с момента обучения в вузе субъективной картины профессиональной сферы педагогической деятельности в соответствии с поставленной перед ним задачей, с учетом этапов профессионального становления, предполагает разработку моделей различных ее компонентов в их структурном и динамическом аспектах. Основаниями для построения таких моделей являются, с одной стороны, научно-теоретические и практические знания, присваиваемые в процессе обучения в вузе, а, с другой стороны, субъективный, личный опыт будущего учителя. Формирование и развитие личности будущего учителя, ее индивидуальных качеств в значительной мере определяется процессом профессионального обучения, учебно-профессиональной деятельности, уровнем включенности в них субъекта, под их влиянием. В свою очередь, особенности личности студента как субъекта обучения оказывают существенное влияние на процесс и результаты его профессионального обучения и становления как будущего учителя. Тем самым в моделировании субъективной картины профессиональной сферы деятельности выделяются два направления: первое идет от профессии учителя, на основе современных научных представлений о ней, второе — от личности студента как будущего учителя, его индивидуальности. Первое направление позволяет «задавать»

научно обоснованные модели учителя как личности и как субъекта деятельности, которые выступают в качестве «эталонных», являющихся определенными современными стандартами педагогической деятельности с учетом ее различных видов. Второе — актуализирует имеющийся субъективный опыт студента, его индивидуальные модели личности и деятельности учителя.

Проблема ментального развития человека в профессиональной подготовке руководящих и педагогических кадров

С.Л. Данильченко (Москва)

Научное осмысление политических, социально-экономических, культурных, теоретико-методологических, организационно-методологических и других детерминант системной модернизации профессионального образования показывает, что в его стратегиях наблюдаются разные подходы, выделяющие объективные конкретно-исторические условия развития профессионального образования. Изучение опыта системной модернизации отечественного и западноевропейского профессионального образования показывает, что на происходящие в нем изменения влияет также деятельность его субъектов. В деятельности субъекта профессионального образования отражается совокупность его ценностных ориентиров (аксиологическая доминанта), отношение к другим субъектам профессионального образования и сами способы деятельности. В этой связи решение задачи, связанной с обоснованием концепции развития профессионализма у выпускников вузов, может быть осуществлено через рассмотрение деятельности его субъектов в конкретной исторической ситуации.

Особенности профессионального образования современного человека не могут быть объяснены с помощью какой-либо одной стратегии, опирающейся, как правило, на моноцентрический методологический подход. Поэтому необходимо осмыслить реальную ситуацию жизнедеятельности и функционирование нашего современника — юного, взрослого, зрелого и пожилого, — понять, какие сдвиги произошли в его сознании, мышлении, какие факторы на него воздействуют. В этой связи на первый план выступают выделение и описание менталитета субъектов профессионального образования. Менталитет, с одной стороны, выступает как результат культуры и традиций, с другой — сам является глубинным источником развития культуры. Разрушение ментальности (менталитета) может привести к психологическим кризисам, отклонениям в поведении. Менталитет определяет степень активности субъекта профессионального образования. Наиболее полно проблема ментального развития человека может быть проанализирована с позиций системогенетической парадигмы в психологии (научная школа В.Д. Шадрикова в образовании). Системогенетические закономерности в организации ментального мира человека с учетом многообразия его способностей преобразовывать свой внутренний мир и мир внешний — основа инновационных процессов в профессиональной подготовке кадров для системы образования.

По мнению академика РАО В.Д. Шадрикова, сегодня может быть реализована только многоуровневая модель профессионального образования и профессионального развития человека в ее структурных компонентах: онтогенетическом, профессионально-генетическом, психологическом, педагогическом.

Онтогенетический компонент модели определяет развитие смыслов профессионального образования человека от их возникновения и до получения профессионального образования. Назначение онтогенетического компонента модели — актуализировать смыслы профессионального образования на уровне смыслогенеза и затем, за счет их интериоризации субъектом, превратить в профессиональные детерминанции. Это путь человека от приобретения смыслов к пониманию их устойчивости в процессе профессионального образования, т. е. деятельность, стремление к произрастанию смыслов

профессионального образования. В этом случае представляется бесперспективным формирование и развитие профессиональных ценностных ориентации студентов без формирования профессиональной ментальности (менталитета) студентов.

Профессионально-генетический компонент модели профессионального образования определяет законы, закономерности, принципы организации и развития профессионального образования и методы управления им.

Психологический компонент модели профессионального образования, по мнению академика РАО В.Д. Шадрикова, представлен двумя психологическими минимоделями профессионального образования, устремленного к формированию профессионализма. Это профессионализм деятельности и профессионализм личности.

Педагогический компонент модели профессионального образования представлен двумя парадигмами при условии их диалектической связи. Первая парадигма – научно-технократическая, смысл и сила которой в знаниях, умениях, навыках – как результат, в знании, теоретически обоснованном и практически доказанном. Категория истины в технократической парадигме существует: она единственна и однозначна, но в определенном смысле подвижна в связи с динамикой развития науки. Характеристика отношения преподавателя – носителя знания и студента, не владеющего заведомо этим знанием, – субъект-объектная. Вторая парадигма – гуманитарная. Смысл этой парадигмы качественно иной: она не ориентирована на знание как результат: ее смысл и сила – в процессе познания. Познание через форму диалога, полилога (преподавателя со студентом, студента с другим студентом) и, наконец, через форму внутреннего диалога студента с самим собой. В этом варианте истина не может быть единственной – она у каждого своя, и каждый имеет право на свое видение мира и на познание этого мира своим способом. Соответственно и ценностью для преподавателя, живущего в пространстве гуманитарной парадигмы, является сам человек со своим видением мира. Свобода диалога (полилога) и стремление к взаимопониманию и взаимодействию преподавателя и студента определяют субъект-субъектные отношения.

Представленные парадигмы приобретают возможность практического внедрения при наличии двух условий. Первое – профессиональное образование функционирует как педагогическая система. Второе – профессиональное образование является достоянием личности. Идеология профессионального образования как педагогической системы и как достояния личности имеет теоретико-технологическое обоснование. Согласно этому подходу, структуру профессионального образования как педагогической системы составляют взаимосвязанные подсистемы-процессы: профессионально-трудова социализация, профессиональная подготовка, профессиональное становление личности.

Результатом профессионального образования является приобретенный индивидом в ходе образования профессионализм. Для этого необходимо выделить этапы развития профессионализма: функциональная грамотность, профессиональная квалификация, компетентность и культура личности. При этом следует учитывать, что профессиональное образование становится достоянием личности при условии ее активности, где активность является показателем устремления личности к результату образования – профессионализму. В профессиональном образовании начинает работать методологический алгоритм: «нет деятельности вне активности и активности вне деятельности».

Цель системы профессионального образования – развитие личности будущего специалиста. Ее смысл в создании условий, в которых осуществляются развитие – саморазвитие, воспитание – самовоспитание, обучение, учение, самообучение. К настоящему времени сформировалась методология системы профессионального воспитания вуза, которая имеет трехуровневую структуру. *Первый уровень* основан на признании государственного значения профессионального воспитания, где базовыми выступают аксиологический и культурологический подходы для построения системы профессио-

нального воспитания в вузе. Этот уровень учитывает значение исторических (история государства, вуза), социокультурных ценностей и традиций для создания воспитывающей среды вуза. Кроме того, здесь существует возрастная специфика воспитания будущих специалистов, обусловленная особенностями социализации и возрастной субкультурой. *Второй уровень* строится на представлениях об объективной необходимости построения системы профессионального воспитания по признаку ментальной его значимости для актуализации социальной и личностной значимости профессиональной подготовки. *Третий уровень* основан на признании будущего специалиста субъектом образования, жизнедеятельность и развитие которого имеют самостоятельное значение с объективной, субъективной и профессиональной точек зрения. В этом случае система профессионального воспитания ориентирована в большей степени на процесс самореализации личности, где опыт саморефлексии позволяет оптимизировать процесс самопознания, самоопределения, самоактуализации и самоутверждения. Результат функционирования системы – сформированность у будущих специалистов совокупности представлений, знаний и идей, определяющих выбор стратегии и тактики собственного образования.

При таком подходе индивидуальность реализует свободу выбора, своеобразие образовательного пути личности. Будущий специалист сегодня предстает как в основном сложившаяся личность, для которой характерны стремление к самостоятельному поведению, формирование Я-концепции, индивидуального мироощущения, сценария (сценария, программы жизненного пути), развитие определенных способностей, в результате чего он приобретает свою личностную, профессиональную идентичность. В этот период будущий специалист воспринимает образование как составляющую собственного образа жизни, вырабатывает к нему собственное отношение. Более того, он может образовывать себя сам. Не менее существенно, что переход к самообразованию связан с новым типом психического, духовного изменения: образование через самообразование подчиняется в этом случае целям личностного роста и совершенствования, становится актом психической активности, формой его культурного бытия. Будущий специалист реализует также себя и через внутреннее самопостижение, основу которого составляет внутреннее напряжение, а духовное усилие формирует личностный ресурс.

Данная методология профессионального воспитания, по мнению академика В.Д. Шадрикова, демонстрирует совокупность современных ценностных координат образования, отношение к другим субъектам образования и способы деятельности по его осуществлению. В этом случае будущий специалист приобретает опыт саморефлексии.

Факторы и особенности межгрупповых отношений в организации

О.Н. Колбцева (Москва)

Анализ взаимодействия подразделений организации предполагает рассмотрение объективной (социальной) и субъективной (психологической) общности групп, и их взаимной связи. Решение проблемы управления внутриорганизационными процессами требует выявления механизмов, обеспечивающих такое взаимодействие внешних объективных и внутренних субъективных факторов межгрупповых отношений, при котором объективные условия направляют активность подразделений, определяют пространственно-временные границы их деятельности, вовлекают в решение общих задач, а также обуславливают саморегулирование межгрупповых отношений.

Подход к изучению межгрупповых отношений, развиваемый П.Н. Шихиревым и И.Р. Сушковым, предполагает выявление роли объективных условий взаимодействия в формировании межгрупповых отношений. Внимание при этом акцентируется на ценностном характере психологических отношений субъекта к действительности (Сушков И.Р., 1999; Шихирев П.Н., 1992). Из этого следует, что межгрупповая проблемати-

ка должна включать изучение не только социально-психологических отношений, возникающих между группами, но и отношений групп к объективным условиям взаимодействия. Такой взгляд на проблему межгрупповых отношений позволит выявить механизмы и факторы их регулирования. Исследования групп как субъектов деятельности свидетельствуют о наличии группового сознания. Осознание организационных и групповых целей и ценностей, предназначения групп и тех сфер активности, в которых это предназначение может быть реализовано, требований со стороны организационной системы и ее элементов, составляет содержание группового сознания, когда речь идет о формальных группах организации. Осознанное отношение групповых субъектов к условиям деятельности позволяет им рассматривать организационную среду как систему целей и возможностей и выстраивать адекватное поведение в ней. Отношения участников взаимодействия к ситуации зависят от цели, которую группа членства пытается достигнуть. Работники оценивают положение своих и соседних подразделений в структуре организации, взвешивают их шансы на успех в достижении целей. Значения, придаваемые сотрудниками подразделений объективным условиям взаимодействия, выражаются в мнениях, оценках, суждениях, определяют выбор поведенческих альтернатив и характер межгрупповых взаимоотношений. Ситуация может восприниматься как ущемляющая возможности одних групп в организации, создающая наибольшее благоприятствование другим, соответствующая целям и задачам третьих. Исходя из этого, определим основные социально-психологические особенности межгрупповых отношений в организации.

Когда условия взаимодействия оцениваются работниками подразделений как **неблагоприятные**, это означает, что имеет место привилегированное положение одних и ущемление прав других. Смысл групповой активности заключается в поддержании межгрупповых границ и сохранении групп в качестве субъектов деятельности. Формируются цели, ценности, нормы, традиции, которые обеспечивают группам выживание, но, как правило, не согласуются с целями и ценностями организационной системы и не разделяются партнерами. Они определяют активность группового сознания и соответствующие свойства групп. Межгрупповые различия акцентируются и предопределяют межгрупповое противостояние. Группы предпочитают защитные стратегии поведения, стремятся уклониться от нежелательных для себя деловых контактов с представителями других подразделений, игнорировать требования системы. Неотъемлемыми характеристиками взаимодействия в таких условиях становятся межгрупповая дискриминация, несогласованность действий, неконструктивные конфликты (Агеев В.С., 1990; Минцберг Г., 2001; Пригожин А.И., 1989).

Осознание **преимущественного** положения в организации ведет к тому, что группа стремится сохранить и упрочить свои позиции, подчинить себе партнеров и доминировать в отношениях с ними. В межгрупповом взаимодействии преобладают наступательные стратегии. Актуальные межгрупповые различия определяют групповое поведение, борьба за преимущества становится главным смыслом групповой жизнедеятельности.

В рассмотренных случаях группы не признают друг друга достойными партнерами, различия между ними расцениваются как неприемлемые для совместной деятельности, выбор поведенческих альтернатив определяется узкогрупповыми целями. Все это обусловлено неприятием положения групп в организации, их прав и возможностей. У одних это вызывает чувство обделенности и несправедливости, у других – неразделяемое партнерами чувство собственного превосходства. То и другое препятствует налаживанию конструктивного межгруппового взаимодействия.

Ситуация воспринимается как *благоприятная*, когда партнеры принимают существующую систему отношений, несмотря на то, что она не предполагает для них равные условия. Функциональная дифференциация определяет разную значимость подразделений в деятельности организации и разные их возможности. Экспериментально

доказано, что межгрупповые различия воспринимаются партнерами позитивно, когда соответствуют согласованным представлениям о правильном, должном, справедливом (Агеев В.С., 1990; Сушков И.Р., 2002). Люди признают справедливую систему отношений, когда преимущества одних групп перед другими оправданы общими интересами и разделяемой всеми ценностью сохранения и выживания организации в целом. При этом группы выступают **неравноценными, но равноправными и равнообязанными** участниками взаимодействия. В условиях организации реализация данного принципа заключается в том, что представители различных подразделений, являясь компетентными в одном, признают компетентность партнеров в другом, и имеют равные права выражать, отстаивать и реализовывать свою точку зрения в процессе работы. В благоприятных условиях активность групп направлена на достижение общих целей через достижение групповых целей и опосредована содержанием совместной деятельности. Подразделения стремятся к упорядоченности и взаимному согласованию своих действий, формируют направленность на деловую интеграцию и вырабатывают общие нормы и правила поведения (Чернышев А.С., 1988).

Таким образом, групповому поведению предшествует оценивание объективных условий взаимодействия, и на результатах этих оценок основываются взаимоотношения групп друг к другу. Исследования межгрупповых отношений показывают, что межгрупповая дифференциация, враждебность и конфликты в организации обусловлены межгрупповыми, прежде всего психологическими различиями. Интеграция, согласованность межгруппового поведения являются результатом психологической общности. Психологическое единство групп способствует сотрудничеству, взаимовыручке, взаимопониманию (Крысько В.Г., 2002).

Психологическая структура учебной деятельности студентов первого курса с разными психодинамическими характеристиками

Т.В. Ледовская (Ярославль)

Эффективность учебной деятельности студента вуза во многом определяется его готовностью к самостоятельному поиску и усвоению учебной информации, высоким уровнем учебной и профессиональной мотивации, способностью организовать свое личное время. Психологическая готовность к обучению в вузе отражает общий уровень психического развития студентов и представляет собой готовность к усвоению знаний и умений, предусмотренных вузовской программой, в форме учебной деятельности.

Психологическую основу готовности студентов к учебной деятельности составляет психологическая структура учебно-важных качеств, побуждающих, направляющих, контролирующую данную деятельность и реализующих ее в исполнительных действиях (Шадриков В.Д., 1982). В контексте исследования проблемы готовности студентов к обучению в вузе был определен компонентный состав психологической структуры учебной деятельности студентов гуманитарных и педагогических специальностей. Н.В. Нижегородцевой и Т.В. Жуковой (2008) была разработана и апробирована методика диагностики учебно-важных качеств и психологической структуры учебной деятельности в целом. Структура психологической готовности к обучению в вузе соответствует психологической структуре учебной деятельности, а ее содержание (учебно-важные качества, входящие в состав структуры готовности) определяется особенностями учебной деятельности и спецификой учебного материала на начальном этапе обучения.

Психологическая готовность студентов к обучению в вузе состоит из пяти блоков (Жукова Т.В., Нижегородцева Н.В., 2008, с. 223-235): 1) *личностно-мотивационный*, определяющий отношение студента к обучению в вузе и наличие личностных качеств, необходимых для его профессиональной деятельности; 2) *представление о целях дея-*

тельности, принятие учебной задачи. Он определяет понимание задач, поставленных педагогом, желание их выполнить и представление о целях педагогической деятельности и принятие этой деятельности на себя; 3) *представление о содержании и способах выполнения деятельности*. Блок отвечает за уровень знаний и умений студента; 4) *информационная основа деятельности*. Он содержит качества, обеспечивающие восприятие, переработку и сохранение информации в процессе обучения; 5) *управление учебной деятельностью*, направленное на планирование, контроль и оценку учащимися собственной деятельности, а также восприимчивость к обучающему воздействию.

В ходе изучения содержания психологической структуры учебной деятельности, обусловленной психодинамическими характеристиками (индивидуально-типологические особенности человека, являющиеся вторичными свойствами индивида, входящие в структуру индивидуальности (Ананьев Б.Г., 1977), были получены следующие результаты.

1. Учебно-важные качества (УВК) студентов-экстравертов и интровертов образуют взаимосвязи разных уровней значимости. В психологическую структуру учебной деятельности студентов-экстравертов вошли все УВК, выделенные в качестве компонентов психологической готовности к обучению; у студентов – интровертов присутствует 13 УВК (отсутствует «обучаемость»).

2. Количество корреляций УВК у студентов-экстравертов значительно больше, чем у интровертов (46 и 36 соответственно), при этом количество «сильных» связей ($p \leq 0,01$) у экстравертов больше более чем в два раза. При одинаковом количестве ведущих УВК у экстравертов и интровертов (ведущие – те УВК, уровень развития которых непосредственного связан с показателем успешности учебной деятельности) общими для этих групп являются УВК, связанные с личностно-мотивационной и информационной основой деятельности; однако у экстравертов также важную роль играют качества, относящиеся к представлению о способах выполнения действия, а у интровертов успешность учебной деятельности обуславливается ее управлением. У экстравертов – больший показатель интегрированности структуры и среднего веса компонента структуры.

3. При одинаковом количестве базовых УВК, составляющих «ядро» психологической готовности к обучению в вузе студентов экстравертов и интровертов, обеспечивающих ее развитие и функционирование, входит только одно общее качество «вводные навыки». По остальным компонентам структуры студенты отличаются: у экстравертов базовыми также являются «память логическая», «память вербальная»; у интровертов – «потребность в достижении», «принятие задачи».

4. Значимых различий средних значений развития УВК в группах студентов – одно и обнаружено в качестве «обучаемость» ($t=2,552$ при $p \leq 0,05$).

5. УВК эмоционально-устойчивых и эмоционально-неустойчивых студентов также образуют взаимосвязи разных уровней значимости. В психологическую структуру учебной деятельности эмоционально-устойчивых студентов вошли не все УВК, выделенные в качестве компонентов структуры: из 14 УВК представлены 10 (отсутствуют компоненты «принятие задачи», «коммуникабельность», «логическое мышление», «обучаемость»); у эмоционально-неустойчивых выражены все компоненты структуры.

6. Количество корреляций УВК у эмоционально-неустойчивых значительно больше, чем у эмоционально-устойчивых (56 и 24 соответственно), соответственно и количество «сильных» связей ($p \leq 0,01$) у первых больше, в пять раз. При одинаковом количестве ведущих УВК у обеих групп, у группы эмоционально-неустойчивых больший показатель интегрированности структуры и среднего веса компонента структуры. В состав базовых УВК, в обеих выборках присутствует общее качество: «вводные навыки».

7. Значимые различия средних значений развития УВК в группах студентов обнаружилось по следующим компонентам: «обучаемость» ($t=1,767$ при $p \leq 0,05$), «мышление (гибкость)» ($t=-1,899$ при $p \leq 0,05$), «эмпатия» ($t=-2,691$ при $p \leq 0,01$), «коммуникабельность» ($t=-4,644$ при $p \leq 0,001$).

Полученные результаты позволяют сделать выводы о специфике структур готовности к обучению в вузе студентов с разными психодинамическими характеристиками.

1. В начале вузовского обучения у первокурсников структура имеет оптимальный набор компонентов, обусловленных индивидуально-типологическими особенностями студентов, а не условиями и содержанием деятельности. Главное содержание психологической готовности к обучению в вузе составляют подструктуры индивидуальных качеств, обеспечивающих личностно-мотивационную, информационную основу и представления о способах деятельности.

2. Различия в психологической структуре учебной деятельности студентов с полярной личностной ориентацией незначительны: структура развита и характеризуется большим количеством функциональных связей. Закономерным является то, что у экстравертов, которым свойственна направленность на движение и активность наиболее значимыми в структуре готовности являются те УВК, которые обеспечивают выполнение учебной деятельности. А у студентов, ориентированных на свой внутренний мир основными являются регуляционные и личностные УВК.

3. Обнаруженные различия в структуре готовности эмоционально-устойчивых и неустойчивых студентов позволяют сделать вывод о том, что эмоционально-неустойчивые студенты обладают более развитой структурой, характеризующейся избыточностью функциональных связей.

О задачах изучения рефлексии интеллектуальных операций в процессе развития способностей школьников

Ливио Антонио да Сильва (Москва)

В теории системогенеза деятельности и способностей В.Д. Шадрикова показано, что развитие познавательных способностей связано с овладением интеллектуальными операциями. Развитие способностей представлено как развернутая деятельность, направленная на овладение интеллектуальными операциями, через которые реализуется умственная деятельность. Вместе с тем остаются неизученными возрастные возможности в овладении интеллектуальными операциями; содержательные характеристики процесса осознания интеллектуальных операций, используемых субъектом деятельности; условия, способствующие овладению интеллектуальными операциями.

При исследовании рефлексии интеллектуальных операций в процессе развития способностей можно выделить три группы задач:

1. Теоретические задачи:

- 1) анализ основных подходов к проблеме изучения рефлексии: конкретизация, выделение видов и функций;
- 2) исследование точки зрения ученых на категорию интеллектуальных операций как самостоятельного класса психологических действий;
- 3) изучение представленности интеллектуальных операций в отдельных учебных предметах;
- 4) выяснение того, как происходит осознание интеллектуальных операций;
- 5) анализ условий и методов развития саморефлексии по отношению к используемым интеллектуальным операциям в процессе освоения содержания учебного предмета.

2. Методические задачи:

Разработка методического инструментария, направленного на:

- 1) формирование понятий интеллектуальных операций;
- 2) измерение уровня их рефлексии;
- 3) развитие рефлексии как условия овладения интеллектуальными операциями.

3. Эмпирические задачи:

- 1) анализ интеллектуальных операций как основы развития способностей человека;

- 2) выявление, в какой последовательности и на каком материале (абстрактном или элементах учебной деятельности) целесообразно формировать интеллектуальные операции;
- 3) раскрытие роли рефлексии в освоении интеллектуальных операций;
- 4) выявление путей и методов использования рефлексии в процессе освоения интеллектуальных операций.

Выполненное исследование в контексте вышеназванных задач показало следующее.

1. Учащиеся начальных классов способны понять, что их мыслительная деятельность состоит из интеллектуальных операций.

2. Самыми легкими для усвоения оказались операции синтеза и анализа, самыми сложными — операция абстрагирования, средними по степени сложности для усвоения оказались операции сравнения и классификации. Видимо, целесообразным изучать мыслительные операции в таком порядке: анализ и синтез как базовые операции, затем сравнение, классификация, обобщение, абстрагирование.

3. В роли основного метода исследования рефлексии в процессе овладения интеллектуальными операциями выступает анализ мыслительной деятельности, который следует проводить по этапам: 1) акцентирование внимания на объекте рефлексии (т. е. какой-либо интеллектуальной операции); 2) анализ свойств этого объекта; 3) сравнение объекта рефлексии с другими объектами, выявление их сходств и различий; 4) применение свойств и закономерностей объекта на практике; 5) контроль за выполненными действиями.

Диагностические показатели рефлексии интеллектуальных операций могут использоваться в психологическом консультировании по проблемам обучения.

О компетентности в педагогическом оценивании

М.О. Майсурдзе (Москва)

Проблема педагогического оценивания школьных достижений учащихся активно обсуждается и учеными и практиками. В новом профессиональном стандарте педагогической деятельности, который разработан по государственному контракту № П 242 от 11.09.2006г на основе модели функциональной системы деятельности В.Д. Шадрикова (Вестник образования, 2007, №7) компетентность в педагогическом оценивании определяется в качестве базовой компетентности педагога. Отражением научных дискуссий о роли педагогической оценки являются различные подходы к организации оценивания в школе. Этот вопрос особенно остро стоит в начальной школе. В частности, каким образом должен осуществляться переход от «оценочного оценивания» в 1 классе к «отметочному оцениванию» во 2 классе (из методического письма «Контроль и оценка результатов обучения в начальной школе» от 19.11.1998 №1561/14-15). При этом не уделяется должного внимания многообразию форм оценивания, которое может применяться исходя из психологических работ, написанных исследователями на эту тему (Ананьев Б.Г., 1980; Амонашвили Ш.А., 1984; Шадрикова И.А., 1992).

Оценивание очень важно для ученика. Оно позволяет ему ориентироваться в качестве своих знаний, стимулирует его учебную деятельность. Недооценивание ведет к формированию неуверенности в собственных знаниях и действиях. Поэтому на первой ступени обучения детей перед учителем стоит непростая задача: не используя фиксированной оценки, постоянно регулировать и направлять деятельность учеников. В этой связи очень важно, чтобы учитель владел всем арсеналом функций и типов парциальной оценки. В первый год обучения, учитель закладывает фундамент отношения ребенка к последующему введению отметочной формы оценивания. Отношение учителей начальной школы к безотметочному обучению в 1 классе неоднозначно. Но по нашему мнению, это время следует использовать для того, чтобы под влиянием учителя школьники смогли прийти к выводу: они учатся не ради отметки! Начало обучения

во 2 классе — это сложный переходный период. Теперь учитель оценивает деятельность ученика по пятибалльной системе. Следовательно, появляется интегральная оценка, которая представляет собой обобщенный результат парциальных и фиксированных оценок. В это время начинает проявляться направленность учащихся на «отметку» или на «приобретение знаний».

В своем исследовании мы поставили цель: определение направленности учащихся на отметку или на получение знаний при переходе во 2 класс. По его результатам мы установили: с введением отметки в педагогический процесс произошли количественные и качественные изменения в мотивации учащихся экспериментального класса. Показатели высокой и очень высокой направленности на приобретение знаний увеличились с 43,5% до 73,9%, в то время как мотивация на отметку по тем же уровням показателей изменилась с 30,5% до 39,1%. Полученные данные позволили сделать вывод: динамика роста мотивации на знания гораздо больше, нежели на отметку. Все это говорит нам о том, что учителю, работающему с детьми этого класса, удалось правильно ввести в учебный процесс интегральную оценку: фиксированная оценка не заменила существующей в 1 классе парциальной, а только дополнила ее. Благодаря этому, отметка для учеников 2 класса стала стимулом еще большего стремления к приобретению знаний.

Разработка психологических основ процедур оценивания школьных успехов и неудач и апробация их в реальных условиях начальной школы является перспективным направлением психологической науки в образовании.

Формирование интеллектуальных операций как актуальная проблема ментального развития детей от 2 до 7 лет с позиций системогенетического подхода в психологии

Л.С. Мкртчян (Москва)

В исследованиях по ментальному развитию человека В.Д. Шадриков (2006–2007 г.) сформулировал проблему целенаправленного обучения учащихся интеллектуальным операциям и поставил вопрос о важности целенаправленного формирования интеллектуальных операций уже у детей дошкольного и младшего школьного возраста. Ученым сформировано понимание интеллектуальных операций и как самостоятельного класса психологических действий, и как операционных механизмов общих способностей. В настоящее время отсутствуют данные и о структуре интеллектуальных операций в предметно-практическом мышлении детей от 2 до 7 лет, и об уровне их сформированности. Однако эти данные являются крайне важными и для психологии обучения, и для психологии развития, и для психологии воспитания детей от 2 до 7 лет.

Для выявления основных психологических условий формирования интеллектуальных операций в предметно-практическом мышлении детей от 2 до 7 лет важными являются следующие задачи: 1) анализ основных теоретических подходов к исследованию деятельности и способностей, раскрытие на теоретическом уровне процесса формирования интеллектуальных операций как операционных механизмов общих способностей детей; 2) апробация на возрастном этапе «дети от 2 до 7 лет» разработанной В.Д. Шадриковым классификации интеллектуальных операций (предметное манипулирование, различение, сопоставление, сравнение, синтез, выяснение функционального значения, др.); 3) раскрытие механизмов распределенного действия в процессе обучения детей от 2 до 7 лет интеллектуальным операциям.

Психологический анализ учебных задач на формирование понятий у первоклассников в целях консультирования по проблемам обучения (на примере изучения математики по учебнику Л.Г. Петерсон)

А.Ю. Нестерова (Москва)

Согласно психологической теории системогенеза деятельности В.Д. Шадрикова, «сущностью научения является формирование психологической системы деятельности» (Шадриков В.Д., 1996). Мышление в понятиях ученый рассматривает как самостоятельную интеллектуальную операцию, которую можно и необходимо целенаправленно формировать в процессе обучения (Шадриков В.Д., 2007).

Г.А. Суворова рассматривает психологическое консультирование по проблемам обучения как совместную деятельность психолога с субъектами обучения (учеником, учителем, родителями учеников) по исследованию сформированности психологической системы деятельности у ученика и разработке на этой основе индивидуальных психологических рекомендаций по формированию у ученика разнообразных механизмов научения. Она выделяет важный аспект в системогенетическом подходе к анализу психологического консультирования по проблемам обучения: психологическая система деятельности у ученика, подчеркивает она, формируется при выполнении учебных задач, и именно содержание учебных задач организует психические процессы ученика в психологическую систему деятельности. Именно поэтому, психологический анализ учебных задач — основа консультирования по проблемам школьного обучения Она отмечает, что работу по формированию понятий как интеллектуальной операции необходимо начинать с анализа содержания заданий школьных учебников (Суворова Г.А, 2006).

Понятия являются одной из главных составляющих в содержании любого учебного предмета в начальной школе. С самого начала встреча с понятиями происходит у учащихся при изучении различных дисциплин. Мы рассмотрели содержание учебных заданий, направленных на формирование понятий у детей при изучении математики по учебнику Л.Г. Петерсон. В учебном пособии по математике для 1 класса, по мнению автора учебника Л.Г. Петерсон, вся система заданий пересмотрена с целью включения каждого ребенка в самостоятельную учебно-познавательную деятельность. Одна из основных целей учебного предмета «Математика» по Л.Г. Петерсон — формирование и развитие мышления человека, прежде всего абстрактного мышления, способности к абстрагированию и умения «работать» с абстрактными, «неосознаваемыми» объектами. Какие же понятия при изучении математики по учебнику Л.Г. Петерсон подлежат усвоению первоклассниками? И испытывают ли учащиеся в процессе изучения математики психологическую комфортность (важнейший принцип заявленной программы)?

Анализируемый нами учебник содержит 15 групп общих понятий, подлежащих усвоению детьми при изучении математики. 1) Свойства предметов (цвет, форма, размер, материал). Сравнения предметов по форме, размеру, цвету, материалу. 2) Группы предметов (животные, цветы, посуда и т. д.). 3) Отношения между предметами (больше — меньше, справа — слева, рядом, после, выше — ниже, толще — тоньше и т. д.). 4) Совокупности предметов (не цифры), составление совокупностей («мешочки»). 5) Равенство и неравенство чисел. 6) Число и цифра. 7) Порядок. 8) Геометрические фигуры, распознавание геометрических фигур: треугольник, прямоугольник, квадрат, круг, шар, и т. д. 9) Числовой отрезок. 10) Количество, знаки $<$ $>$. 11) Сложение (соединение совокупностей в одно целое) и вычитание (удаление частей совокупности) групп. 12) Сложение и вычитание чисел. 13) Точки и числа. 14) Области и границы. 15) Линии и точки.

Общее число понятий (и абстрактных, и конкретных), подлежащих усвоению детьми на уроках математики в 1 классе (три части учебника), составляет 1077. Количество предлагаемых детям учебных заданий, составляет 830 (первая часть учебника содержит 235 заданий, вторая часть — 225, третья часть — 377). Однако большинство заданий со-

держит в себе два—три задания. Поэтому неофициально учебных заданий гораздо больше, чем официально заявленных в учебнике. Понятий, подлежащих усвоению детьми, больше в 1,3 раза, чем заданий, через которые эти понятия должны усваиваться. Частота появления понятий в учебных заданиях следующая: 1 группа — 63, 2 группа — 14, 3 группа — 17, 4 группа — 31, 5 группа — 14, 6 группа — 7, 8 группа — 11, 9 группа — 21, 10 группа — 8, 11 группа — 23, 12 группа — 45, 13 группа — 11, 14 группа — 7, 15 группа — 11. Исследуемые группы понятий представлены в 286 учебных заданиях. В остальных (791) учебных заданиях не содержится никаких понятий, они остаются за структурой учебного задания. Т. е. работа ведется на основе как бы уже сформированных понятий. В такой психолого-дидактической ситуации формирование полноценных понятий у первоклассников проблематично. Отсюда и трудности в изучении математики.

Заявка автора учебника на соблюдение принципа психологической комфортности, снимающего все стрессообразующие факторы учебного процесса, оказалась весьма далекой от своей практической реализации. Уже на первых этапах обучения первоклассники, а также родители испытывают большие трудности при выполнении заданий, предлагаемых рассматриваемым учебником, и вынуждены обращаться за консультацией и к педагогу, и к психологу. Большинство заданий красочно иллюстрированного учебника просто не ставят никаких учебных целей перед учеником, а тем более не предлагает никаких обучающих алгоритмов. Догадывайся, ученик, сам, что необходимо делать.

Проведенное исследование позволяет конкретизировать содержание психологических рекомендаций психолога по преодолению трудностей у первоклассников при изучении математики по учебникам Л.Г. Петерсон.

Теоретико-методологические основы структурно-индивидуальной диагностики готовности к обучению

Н.В. Нижегородцева (Ярославль)

Современные исследования готовности к обучению отличает значительное разнообразие подходов и используемой терминологии: «школьная зрелость» — «Schulreife» (Я. Йирасек, Е. Karas, F. Kern, G. Schwarze, H. Seyfert и др.), «школьная одаренность» — «Schulfähigkeit» (F. Hering, G. Witzlack), «школьная готовность» — «School readiness» (L.V. Ames, J. McV.Hunt, F.L. Ilg, G.E. Kirk, M. McGavran, J. Nurss и др.), «готовность детей к обучению в школе» (Б.Г. Ананьев, Л.И. Божович, Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, А.П. Усова, Д.Б. Эльконин, J.S. Bruner и др.). В подавляющем большинстве работ акцент делается на готовности к началу систематического школьного обучения.

Все многообразие концепций готовности к обучению в зависимости от понимания сущности и механизмов развития психики в онтогенезе можно объединить в рамках четырех основных подходов: 1) концепции «школьной зрелости», основанные на эндогенных теориях развития (Я. Йирасек, Е. Karas, F. Kern, H. Hetzer, G. Schwarze); 2) концепции, основанные на идеях поведенческой психологии и акцентировании роли индивидуального опыта и знаний. (J.S. Bruner, J. McV.Hunt, G.E. Kirk); 3) концепции основанные на методологических принципах классической отечественной психологии и культурно-исторической теории Л.С. Выготского (А.Н. Леонтьев, Д.Б. Эльконин, Л.И. Божович, Л.А. Венгер, В.С. Мухина, Л.И. Цеханская, Н.И. Гуткина, Е.Е. Кравцова); 4) системогенетическая концепция, основанная на понимании готовности к обучению как интегрального свойства индивидуальности, которое проявляется в течение всей жизни человека в ситуациях обучения и освоения новых видов деятельности (Н.В. Нижегородцева, В.Д. Шадриков).

Согласно системогенетическому подходу, психологическую основу готовности к обучению составляет структура (система) учебно-важных качеств (УВК), обеспечиваю-

щих реализацию учебной деятельности на разных этапах обучения. Психологическая структура УВК понимается как сложное, многомерное, многоуровневое динамическое образование, существующее в системном взаимодействии с детерминантами внешнего и внутреннего порядка, которое обладает общими (всеобщими) закономерностями строения, функционирования и развития и индивидуальными особенностями проявления.

В современных зарубежных исследованиях и педагогической практике для определения готовности детей к школе и диагностики специфических трудностей в обучении применяются разнообразные диагностические средства: стандартизированные тесты достижений («Metropolitan Readiness Test – MRT», «SESAT» и др.), различные варианты шкал интеллекта («Шкала Станфорд – Бине», «Векслеровская шкала интеллекта для дошкольников и младших школьников»), стандартизированные тесты оценки социального развития («Калифорнийская шкала социальной компетенции дошкольников»), тесты способностей («Гештальт-тест Бендер», «Тесты Линкольна – Озерецкого»), методики, построенные на исследовательских принципах Ж.Пиаже, шкалы оценок поведения в форме вопросников для родителей и учителей (Опросник для родителей в проекте «Seattle»), комплексные тесты оценки детского развития («Тесты развития Гизелла», «Цирк») и школьной зрелости («Тесты школьных способностей Г.Витцлака», «Тест школьной зрелости Караса и Сейферта – “Schulreifetest”», «Тест школьной зрелости А. Керна – “Grundleistungstest”» и его модификация – «Ориентировочный тест школьной зрелости Керна – Йирасека») и др.

В отечественной психологии в целях исследования психологических особенностей детей в соответствии с требованиями школьного обучения и диагностики готовности к школе применяются адаптированные зарубежные тесты; экспериментальные методики, направленные на изучение ограниченного круга психических качеств и свойств ребенка, составляющих отдельные аспекты готовности к обучению (Л.И. Божович, З.И. Истомина, А.Р. Лурия, З.В. Мануйленко, Я.З. Неверович); отечественные специализированные тесты готовности к школе (А.З. Зак, М.Н. Костикова, Е.Е. Кравцова, Т.А. Нежнова, Н.Г. Салмина, А.М. Прихожан, Е.В. Филиппова и др.); комплексные методики (А.Л. Венгер, Л.А. Венгер, Н.И. Гуткина, Л.И. Цеханская, Д.Б. Эльконин и др.)

Современным тестам готовности к школе присущи два существенных недостатка: 1) ни один из них не отражает целостную индивидуальность ребенка как субъекта учебной деятельности и, следовательно, не дает возможности в полном объеме прогнозировать возможные трудности в обучении; 2) практически все тесты готовности к школе базируются на частных закономерностях онтогенеза, всеобщий принцип функционального единства психики в диагностике готовности к обучению до сих пор остается нереализованным. По своей сути они представляют симптоматическую диагностику (Л.С. Выготский) и ограничиваются констатацией уровня развития того или иного учебно-важного качества, без указания места и функционального значения данного качества в структуре деятельности и индивидуальности учащегося, что значительно снижает объективность и научную обоснованность диагноза.

Практическая реализация структурной диагностики сталкивается с трудностями теоретического и методического характера, для преодоления которых необходимо решение двух взаимосвязанных задач: 1) проведение теоретико-экспериментальных исследований структурно-функциональных и динамических характеристик предмета диагностики; построение вероятностных моделей исследуемой реальности и разработка методик, имеющих высокую содержательную валидность и отвечающих известным требованиям современной психодиагностики; 2) разработка методических приемов и средств, позволяющих перейти от вероятностной модели исследуемой области психического к анализу индивидуальной структуры, т. е. установлению своеобразия взаимосвязей и функционального значения компонентов исследуемой структуры у конкретного субъекта.

Если первая задача уже нашла свое решение в целом ряде исследований, то решение второй задачи до сих пор остается одной из наименее изученных областей психодиагностики. Один из путей разработки структурно-индивидуальной диагностики в психологии принятия управленческих решений предложен А.В. Карповым (1998). Предложенный им принцип «индивидуальной кореллограммы» был использован нами в методике комплексной диагностики готовности к обучению – «КДГ» (Нижегородцева Н.В., Шадриков В.Д., 1999). Теоретико-методологические принципы структурно-индивидуальной диагностики готовности к обучению, в наиболее общем виде были сформулированные в базовой методике «КДГ» (там же). В процессе теоретико-эмпирических исследований и практической работы с учащимися разных возрастных групп диагностические принципы были конкретизированы, дополнены и послужили основой для создания методических комплексов, ориентированных на разные уровни образования (дошкольное, школьное, вузовское) и разные задачи обучения: формирование готовности к учебной деятельности в начале школьного обучения – «КДГд», формирование готовности к усвоению чтения – «КДГч», формирование готовности к усвоению математики – «КДГм», формирование готовности студентов к обучению в вузе – «КДГс» (Нижегородцева Н.В., 2004; Нижегородцева Н.В., Жукова Т.В., 2010; Нижегородцева Н.В., Карпова Е.В., Ансимова Н.П., 2009).

Психологическая готовность педагога к профессиональной деятельности: системогенетический подход

В.А. Петрова (Москва)

В настоящее время остро встает вопрос о подготовленности педагога к осуществлению эффективной педагогической деятельности в условиях разной степени готовности учеников к обучению в школе на начальном (стартовом) этапе, который является основой, фундаментом для дальнейшего образования подрастающего поколения.

Многочисленными исследованиями было установлено и подтверждено, что дети, поступающие в школу, имеют разный уровень готовности к учебной деятельности в силу индивидуальных особенностей и условий развития (Нижегородцева Н.В., 2004), около 50% детей не готовы к усвоению программы на начальном этапе обучения. Но, не смотря на сложившуюся ситуацию, школа продолжает выдвигать повышенные требования к поступающим, а многие педагоги занимают привычную безответственную «обвинительную позицию» в отношении учеников, присваивая ярлыки «не готов», «не способен».

Мы согласны с мнением В.Д. Шадрикова, что неспособных учеников нет. Все ученики готовы к учебной деятельности, но в разной мере. Способности же имеют разный уровень сформированности, степень проявленности, подчиняясь принципам неравномерности и гетерохронности развития. Через овладение интеллектуальными операциями, ученик овладевает своими способностями, обеспечивающими успех в деятельности (Шадриков В.Д., 1982, 2007). В процессе своего развития способности как природные качества (черты) достраиваются системой интеллектуальных операций и ставятся под контроль личностных ценностей и интересов (Шадриков В.Д., 2009). Таким образом, встает вопрос уже о готовности педагога к созданию всех необходимых условий для развития способностей учеников, формирования личностных ценностей с учетом мотивационных факторов и жизненного опыта. Речь идет о профессиональных компетентностях педагога (Профессиональный стандарт педагогической деятельности, 2006) в решении конкретных проблем готовности учеников к учебной деятельности.

Изучение литературы по проблемам готовности детей к школьному обучению с точки зрения системогенеза деятельности, анализ деятельности с позиции требований к учителю и ученику как субъектам совместной деятельности, исследование метода корреляционных плеяд и психогаммы педагогической деятельности при изучении про-

фессионально-важных качеств (Шадриков В.Д., 1982, 2009) и учебно-важных качеств (Нижегородцева Н.В., 2004), а также изучение результатов исследований совместной деятельности как интегрального целого (Карпов А.В., 2004), позволили выделить показатели стартовой готовности учеников к обучению в школе – учебно-важные качества, которые определяют успешность учебной деятельности на данном ее этапе (Нижегородцева Н.В., 2004), и, также, профессионально-важные качества педагога, компетентности (Проф. стандарт..., 2006), обеспечивающие успешное выполнение функциональных задач, решение проблем готовности к школьному обучению в соответствии с функциональными блоками психологической системы деятельности. В своем исследовании мы сделали попытку конкретизации характеристик и качественных показателей базовых компетентностей педагога в решении проблем готовности детей к школьному обучению в соответствии с требованиями профессионального стандарта педагогической деятельности с позиции психологической теории системогенеза В.Д. Шадрикова (Проф. стандарт..., 2006; Шадриков В.Д., 1982, 2007).

Психологическая готовность педагога к профессиональной деятельности находит свое отражение в профессионально-важных качествах, интегральные показатели которых, конкретизированы в соответствии с целями и задачами данного этапа обучения. Это многоаспектное свойство индивидуальности педагога, проявляющееся при взаимодействии психологических систем деятельности учителя и ученика, компонентов их внутреннего мира, в кумулятивных алгоритмах деятельности, через взаимосвязь сущностных качеств субъектов деятельности (Шадриков В.Д., 2009), а также через реализацию иерархии нейробиологических уровней (инструментального, интенционального и смыслового) (Ковалев С.В., 2006) в процессе обучения.

Вступая в профессиональные отношения, человек вырабатывает устойчивые формы поведения, которые, как и устойчивые мотивы, становятся постепенно чертами его характера (Шадриков В.Д., 2009) и определяют индивидуальный стиль, успех в деятельности. Поэтому необходимо учитывать и устойчивый эмоциональный фон развития личности педагога (рост профессионального мастерства, удовлетворенность деятельностью, материальным благополучием, социальным признанием в семье, взаимоотношениями с сослуживцами и т. д.), а также осознание личностью состояния общего благополучия своего внутреннего мира. Данные факторы являются важнейшими в развитии психологической готовности педагога к профессиональной деятельности и успешной ее реализации.

Таким образом, мы кратко рассмотрели психологическую готовность педагога к профессиональной деятельности как профессиональную компетентность педагога в решении проблем готовности учеников к учебной деятельности на стартовом этапе с позиции системогенетического подхода. Это позволяет иначе взглянуть на проблему существования обвинительной позиции в отношении «неспособных» учеников, поступающих в школу и найти новые аспекты рассмотрения и оптимальные пути решения данной проблемы.

О важности психологической экспертизы теле- и кинофильмов для детей

И.А. Плиско (Москва)

Перестроечные и кризисные процессы, экономические катаклизмы, стрессы современной жизни, дискредитация многих нравственных ориентиров и гуманистических идеалов, идеологический хаос в формирующемся едином информационном пространстве России с другими государствами и новые ритмы жизни, работы, открытость к диалогу разных политических, социальных и профессиональных групп качественно преобразуют все сферы человеческой жизни и отражаются в образовании, культуре, СМИ. Проблемы сохранения человеческого в человеке, противостояния циничным сценам насилия, эротики, «любящимся» с экранов телевидения и кино, расширения

границ психологического познания человека средствами кино и телевидения заостряют важность психологической экспертизы кино- и телепродукции.

Исключительную важность институтов гуманитарной экспертизы в обществе подчеркивают Г.В. Иванченко, Д.А. Леонтьев и др. (Иванченко Г.В., Леонтьев Д.А. и др., 2005). Эти же авторы отмечают полное отсутствие системной методологии гуманитарных экспертиз, их законодательного обеспечения и социально-организационных механизмов. Позиция по вопросу содержания психологической экспертизы кино- и телефильмов для детей сформировалась в рамках сотрудничества Центра психологического консультирования Московского педагогического государственного университета с кинокомпанией «ШАР» (Суворова Г.А., Плиско И.А., 2009).

Выделено семь групп основных вопросов программы психологической экспертизы теле- и кинофильмов для детей:

- 1) анализ актуальности выбранной темы исследования и рассматриваемых в сценариях кино- и телефильмов вопросов для развития отечественной системы образования; русской культуры и искусства;
- 2) выделение наиболее важных сюжетных линий сценариев кино- и телефильмов, несущих психологическую нагрузку на центральные проблемы психологии в образовании – проблемы развития, обучения, воспитания Человека, его личностного и профессионального самоопределения;
- 3) анализ проблем, несущих наибольшую психологическую нагрузку на основные сюжетные линии фильма, и определение возможностей ведения диалога по ним разных специалистов;
- 4) определение возможностей кино- и телефильмов для проникновения во внутренний мир **детства**, в переживания ребенка, его стремления и желания;
- 5) раскрытие доминирующего начала в цепи жизненных событий, определяющих гражданскую позицию автора сценария и создателей кино-и телефильмов;
- 6) соответствие содержания сценариев акту воспроизведения актерами это содержания;
- 7) определение востребованности фильма разными группами зрительской аудитории.

Подчеркнем актуальность и практическую значимость работ академика В.Д. Шадрикова (2001–2010 г.), которые позволяют открыть и вести в СМИ многофункциональный и многоуровневый диалог разных поколений по проблемам развития и воспитания Человека, а именно:

- ментального развития человека, его интеллектуального воспитания в условиях города и деревни;
- действия психологических законов в формировании внутреннего мира человека;
- экзистенциальной психологии и жизненных сценариев;
- детско-родительских отношений в новой культурно-исторической ситуации человеческого бытия;
- любви и уважения к ребенку, подростку, личности, стоящей на пороге взрослой жизни;
- пропаганды психологических знаний о духовном развитии и духовном росте человека, духовных основах человечности, др.

Отношение студентов к полоролевой дифференциации в семье

Л.В. Попова (Москва)

Экономическая и социальная самостоятельность женщины, как и ее равенство в правах с мужчинами, бесспорно, является положительным фактором современного общественного развития. Но эти завоевания имеют оборотную сторону. Женщина обрела желанную независимость, но при этом, во многом потеряла в «чистоте» половой идентичности, в результате чего произошли достаточно деструктивные изменения в полоролевых ожиданиях и функциях.

В связи с этим большое количество исследований посвящено изучению так называемого ролевого конфликта работающей женщины и тех последствий, которые он вызывает. Например, О.А. Гаврилица (1998) отмечает, что требования, которые предъявляют женщине семья и работа, во многом противоречивы. Профессиональную жизнь можно рассматривать как «мужской мир», где доминируют властные структуры, обеспечивающие успех тем, кто обладает характерными маскулинными чертами. Для того, чтобы быть успешной в профессиональном мире, женщина должна имитировать мужское поведение и отказаться от свойственных ей фемининных функций. При совмещении семейных и профессиональных ролей возникает целый ряд конфликтов и тревог: беспокойство по поводу того, что детям наносится эмоциональный ущерб, что профессиональный уровень урезается временем и энергией, которые отдаются семье; что эмоциональные и физические ресурсы напряжены до предела. Кроме того, экономическая самостоятельность женщины привела к тому, что мужчина перестал быть единственным кормильцем семьи, и это сказалось на полоролевых отношениях.

В соответствии со стереотипными представлениями о распределении ролей в семье большую часть семейных обязанностей должна выполнять жена, а муж должен обеспечить материальное благосостояние семьи и осуществлять контакты семьи с социальным окружением. Несмотря на то, что большинство женщин наравне с мужчинами взяли на себя выполнение функций по материальному обеспечению семьи, мужья не разделили со своими женами поровну функции, связанные с домашним хозяйством. Социологические исследования показывают, что с годами мало что меняется, женщины, как и прежде, уделяют домашним делам и уходу за детьми времени в два-три раза больше, чем мужчины.

Исходя из характера распределения семейных ролей, выделяются три типа семей: традиционные, эгалитарные и промежуточные. Традиционные семьи — это семьи, где все домашние обязанности строго делятся на «мужские» и «женские» и большую часть этих обязанностей выполняет жена. Эгалитарные семьи характеризуются совместным разделением семейных ролей без разделения их на «мужские» и «женские». Таким семьям присуща взаимозаменяемость супругов в домашних делах. В семьях промежуточного типа не выражен типичный вариант распределения внутрисемейных ролей.

Студенты как наиболее восприимчивая социально-демографическая группа не могут не замечать подобных перемен, происходящих в обществе. Поэтому выявление их отношения к полоролевой дифференциации представляет значительный интерес. Для выявления отношения к полоролевой дифференциации в семье мы опрашивали студентов состоящих и не состоящих в браке. Тест «Распределение ролей в семье» был составлен нами на основе методики Ю.Э. Алешиной, Л.Я. Гозман и Е.М. Дубовской и адаптирован для нашей аудитории — студентов. Тест представлен в виде опросника из 21 вопроса, где каждой из 7 внутренних ролей соответствует по 3 вопроса. Основные роли: 1) воспитание детей; 2) эмоциональный климат в семье; 3) материальное обеспечение семьи; 4) организация развлечений; 5) роль хозяина/хозяйки; 6) сексуальный партнер; 7) организация семейной субкультуры.

Выборочная совокупность — 70 человек студенты 2–5 курсов ГУУ, из них 30% — юноши, 70% — девушки, не состоят в браке — 80%, состоят в браке — 20%. Выборка стихийная, нерепрезентативная. Несмотря на нерепрезентативность выборки, данное исследование выявляет тенденции в отношении студентов к полоролевой дифференциации в семье. С целью выявления предпочтений студентов в распределении ролей в семье был задан вопрос: «Как, по вашему мнению, должны распределяться роли в “идеальной” семье?».

Охарактеризуем полученные результаты: традиционные взгляды на распределение ролей в «идеальной» семье характерны для сферы материального благополучия (при-

знается главная роль мужчины, как со стороны юношей, так и девушек), в сфере воспитания детей, роли хозяйки первенство остается за женщиной. Ответственность обоих супругов отмечается в сфере интимных отношений, сфере семейной субкультуры, в сфере поддержания эмоционального климата.

Было проведено перекрестное распределение по этим же вопросам анкеты и семейным статусом. На вопрос о материальном обеспечении семьи 33% респондентов, которые имеют свои семьи, ответили, что эту роль должны в равной степени выполнять оба супруга, в то время как только 19% респондентов, не имеющих своей семьи, были согласны с этим и отдавали предпочтение мужчинам. Значимые различия представлены в ответах на вопрос о поддержании эмоционального климата в семье: 67% респондентов, состоящих в браке, считают, что эта роль должна реализовываться обоими супругами, 33% считают, что поддержание климата в семье в большей степени роль жены, нежели мужа. Среди не состоящих в браке 40% респондентов согласны с тем, что эта роль должна реализовываться мужем и женой в равной степени, 55% респондентов отдают предпочтение роли жены.

Расхождение мнений респондентов с разным семейным статусом отмечается также при ответах на вопрос о роли хозяйина/хозяйки. 21% не состоящих в браке считают, что эту роль в большей степени исполняет муж, 47% респондентов оставляют эту роль жене, и 33% считают, что эта роль – удел обоих. Состоящие в браке респонденты имеют другое мнение. Из них 33% считают, что эту роль должна исполнять жена, а 67% – считают, что эта роль должна распределяться между супругами. На вопрос об организации семейной субкультуры были получены следующие ответы. 33% респондентов, состоящих в браке, считают, что эта роль должна исполняться мужем в большей степени, столько же процентов респондентов эту роль отводят жене, и также 33% считают, что эту роль должны выполнять оба супруга в равной степени. 72% респондентов, не состоящих в браке, считают, что организацией семейной субкультуры должны заниматься оба супруга.

Проведенное исследование показало, что студенты придерживаются традиционных взглядов на распределение ролей в семье в сфере материального обеспечения, воспитания детей и ведения домашнего хозяйства. В сфере материального обеспечения по-прежнему главенствует муж, сферы воспитания и ведения хозяйства являются прерогативой жены. Однако сравнительный анализ ответов респондентов с разным семейным статусом показал, что студенты, состоящие в браке, более склонны к эгалитарным отношениям в семье во многих сферах семейной жизни. Возможно, это связано с тем, что у них есть собственный опыт распределения ролей в реальной семье, а студенты, не состоящие в браке, скорее являются «теоретиками семейных отношений» и ориентируются в большей степени на чужой семейный опыт.

О научных задачах исследования интеллектуальных операций в учебной деятельности младших школьников

А.В. Раздина (Москва)

В исследованиях по системогенезу деятельности и способностей человека (научная школа В.Д. Шадрикова в образовании) сформировано понимание интеллектуальных операций как особого класса психических действий, выступающих в качестве операционных механизмов общих способностей человека и поставлен вопрос об интеллектуализации основных психических функций ученика в процессе обучения. Можно выделить перспективные научные задачи исследования процесса формирования интеллектуальных операций у младших школьников в учебной деятельности.

1. Анализ основных теоретических подходов в изучении проблемы интеллектуального развития младших школьников в учебной деятельности, раскрытие психологической природы мыслительного процесса в младшем школьном возрасте.

2. Раскрытие понятия и сущности интеллекта, обобщение научных данных, характеризующих процесс формирования интеллектуальных операций как операционных механизмов общих способностей младших школьников.

3. Анализ методов исследования интеллектуальных операций в предметно-практическом и теоретическом мышлении младших школьников.

4. Выявление качественных и количественных изменений в структуре интеллектуальных операций младших школьников на разных этапах обучения.

5. Выявление взаимосвязи структуры интеллектуальных операций младших школьников с доминирующим типом мышления и с типами учебных задач в обучении младших школьников.

На основе выявленных зависимостей появляется возможность разработки индивидуально-ориентированных учебных планов.

Особенности эмоциональных проявлений в бизнес-организациях современной России

И.А. Романова (Москва)

В рамках комплекса дисциплин менеджмента человек традиционно рассматривается как своего рода ресурс организации. Главная задача руководителей в рамках этого подхода — максимально эффективное использование этого потенциала во имя достижения целей организации (обеспечения выживания организации на рынке, роста продаж, производительности труда, обеспечения выигрыша в конкурентной борьбе). На что и направлены все управленческие решения, критерием эффективности которых являются именно экономические показатели функционирования организаций. При этом многие психологические аспекты проблемы, в частности, эмоции, переживаемые сотрудниками, оставались за рамками анализа и учета исследователей и практиков.

В опубликованной в 1956 году У. Уитом монографии «Организационный человек» (William H. Whyte “The Organization Man”), утверждается, что эффективный бизнесмен — это человек, логически мыслящий, последовательный, принимающий рациональные решения. Эмоции рассматривались в качестве нежелательного, отвлекающего компонента. Долгое время значение эмоционального компонента недооценивалось, но сейчас установлен факт тесного переплетения рационального и эмоционального, взаимной зависимости этих компонентов работы. В исследованиях ряда авторов, в частности, Ashforth & Humphrey, 1995; Fineman, 1996. Fineman было показано, что организационная «рациональность» — это миф, далеко не всегда отвечающий действительности. То есть без учета эмоционального реагирования невозможно понять поведение сотрудника в организации. Более того, в рамках дискуссии проявилась и проблема гендерных дифференциаций эмоций, в соответствии с которой женщины рассматриваются как эмоциональные, а мужчины менее эмоциональными, но рациональными.

Несмотря на то, что формально исследования в области организационной психологии не затрагивали сферы эмоций, эта тема не могла быть вообще исключена из области интересов ученых и практиков. Анализ работ, выполненных в этой и смежных областях, позволил выявить несколько направлений, по которым учитывалась эмоциональная сторона работника.

Первое — исследование эмоционального фона, который формирует у человека сама работа, то есть проблемы удовлетворенности трудом.

Второе направление изучения эмоций в рабочем месте обусловлено проблемой профессионального стресса, то есть неблагоприятного психофизиологического состояния, которое формируется у работника в случае если требования деятельности превышают ресурсы индивида. Состояние затрагивает и мотивационную, и эмоциональную

сторону поведения индивида, выражаясь через такие эмоции, как гнев, напряженность, фрустрация, тревога. Особый интерес в рамках данного направления представляет синдром психического выгорания.

Третье направление (во многом оно перекликается с предыдущим) — анализ поведения сотрудников в этически противоречивых ситуациях. В связи с этим представляют особый интерес корпоративные кодексы компаний, регламентирующие правила поведения сотрудников с партнерами, контрагентами, потребителями услуг компании («клиент всегда прав!») и особенности эмоционального реагирования.

Четвертое направление — изучение взаимосвязи организационного климата в коллективе (в том числе, таких явлений как участие работников в управлении организацией, различные формы психологического давления (буллинг, моббинг), социальная помощь и поддержка) с эмоциями работников. Значительная часть исследований посвящена вопросу о том, как организации как сильнейшие институты, задающие культуру, применяя нормативные ожидания и границы установок, формируют образцы приемлемого выражения эмоций работниками.

Анализ динамики принятия и реализации управленческих решений с точки зрения формирования эмоций у сотрудников позволяют рассматривать своего рода трио событий: управленческое решение — эмоциональное реагирование — состояние здоровья и качество работы. Проблема контроля (управления) эмоциями в организации со стороны тех, кто имеет власть и влияние, предполагает учет социальной стороны этого феномена, а именно, социальных предпосылок проявления эмоций, зависимых от организационного климата и корпоративной культуры. Целью исследования был анализ взаимосвязи компонентов организационного климата и эмоциональных проявлений работников. Организационный климат оценивался на основе особенностей взаимодействия начальника со своими подчиненными, проявлениями психологического давления (ПД), а также взаимодействием работников друг с другом. Эмоциональные проявления оценивались по уровню выраженности стеничных эмоций (гнева, агрессии, устойчивых мыслей о постоянных напаках, застревании), астеничных (плохого настроения, растерянности, апатии), отношением к работе (уровня интереса к работе, мыслей о возможном переходе на другую работу), а также психосоматическим проявлениям (признакам соматизация тревоги в виде головной боли, боли в сердце). Анализ затрагивал и различия эмоциональных проявлений между женщинами и мужчинами. В нашем исследовании проведено анкетирование 214 работников фирм и организаций Москвы; 45% из них частные, 55% — государственные. Среди опрошенных 43% мужчин и 57% женщин.

Как показал анализ анкет, ключевым фактором формирования неблагоприятных эмоциональных состояний явилось психологическое давление (ПД) в организациях, то есть систематическое недружественное поведение коллег и руководителей по отношению к сотруднику. Только 32,6% женщин и 21,5% мужчин не испытывали ни одной из форм психологического давления на работе со стороны руководства. Остальные в той или иной мере сталкивались с этим феноменом. Женщины значительно более часто становятся жертвами таких форм ПД, как недопустимые комментарии внешнего вида, крика и ругани, постоянного прерывания в процессе разговора, ухода от контакта. Мужчины чаще отмечают намеренное искажение имени и фамилии.

Наиболее часто отмечаемым «итогом» недружественного поведения становится плохое настроение. Причем у мужчин и у женщин оно отмечается примерно в равном количестве случаев. То же самое можно сказать и о частоте проявления агрессии, гнева (стеничные эмоции), апатии (астеничные эмоции). Сравнительный анализ гендерных отличий позволил выявить те области эмоционального реагирования, среди которых наблюдались наибольшие отличия. В частности, у женщин существенно чаще выражена растерянность, устойчивые мысли о постоянных напаках. Однако наиболее силь-

но различия проявляются в сфере профессиональной деятельности – сомнения и неуверенность в себе, понижение чувства собственного достоинства у женщин. Существенные отличия выявлены в психосоматических формах реагирования. У женщин существенно выше показатели головной боли (25,6% против 5,7% у мужчин), болей в сердце (15,4% против 3,8% у мужчин). Таким образом, психосоматические реакции в ответ на психологическое давление наиболее характерны для женщин.

Полученные результаты позволяют сделать, по крайней мере, два вывода. Первый – то, что женщины оказываются значительно более чувствительными к коммуникативным нападениям на них по сравнению с посягательствами на свою профессиональную компетентность. При этом отмечена выраженная «поляриность» работников-женщин – среди них больше тех, кто не считает себя задетой различными проявлениями ПД. И, наоборот, уж если им кажется, что их притесняют, то форм таких притеснений они называют существенно больше, чем мужчины. По-видимому, для женщин более значимым является ситуация общения в коллективе, тогда как значимой для мужчин является область профессиональных интересов. ПД сказывается на качестве деятельности человека в организации. Прежде всего, это затрагивает мотивационный компонент деятельности. Почти в половине случаев работникам (как мужчинам, так и женщинам), испытывающим различные формы ПД, не хочется идти на работу. От 6,1% (мужчины) до 8,1% (женщины) были вынуждены уволиться из-за этого. 35,1% женщин и 24,5% мужчин задумываются об увольнении в настоящее время (на момент обследования), что является следствием оказываемого на работников психологического давления и формирования соответствующих негативных эмоций.

Таким образом, в бизнес-организациях современной России ключевым фактором формирования неблагоприятных эмоциональных состояний является психологическое давление, то есть систематическое недружественное поведение коллег и руководителей по отношению к сотруднику. С этим явлением столкнулось 67,4% женщин и 78,5% мужчин. Это приводит к снижению настроения, формированию чувства апатии, агрессии, психосоматическим проявлениям, снижению трудовой мотивации. Между мужчинами и женщинами выявлены существенные отличия в особенностях и формах проявления, последствия для состояния (в том числе соматического здоровья).

Системогенетическая парадигма в психологии и практика психологического консультирования в образовании

Г.А. Суворова (Москва)

1. Системогенетическая парадигма как новый этап развития системного подхода в психологии.

В разработке методологических и теоретических проблем психологии, ее понятийного аппарата, исследовании, описании и объяснении психического, формулировании законов функционирования психики, анализе тенденций развития психологической науки прочное место начинает занимать системогенетический подход. Создатель нового системогенетического направления в психологии – В.Д. Шадриков. *Имя Владимира Дмитриевича Шадрикова* – видного Российского ученого, ученого-методолога отечественной психологической науки, доктора психологических наук, профессора, члена-корреспондента АПН СССР, действительного члена РАО, *основателя и руководителя одной из ведущих научных психологических школ в современной России*, крупного государственного и общественного деятеля, хорошо известно в нашей стране и за рубежом *всем, кто связан, прежде всего, с вопросами психологической науки и психолого-педагогической практики в образовании*. В фундаментальной и теоретической психологии он является авторитетным исследователем деятельности и способностей человека, сформировавшим новые перспективные направления в их

изучении и показавшим их глубинную внутреннюю взаимосвязь с методологическими проблемами психологии развития человека, его профессионального обучения, научения в широком смысле слова. Последовательно разрабатывая и реализуя принципы системного подхода для решения теоретических проблем психологии и практических задач, стоящих перед ней в различных сферах жизни современного Российского общества, он формулирует теоретические и методологические положения, выделяет новые стратегии в познании и понимании психического, объективных законов психики, мира внутренней жизни человека.

Сформировав строгий понятийный аппарат для описания закономерностей психики, деятельности и способностей человека, его внутреннего мира, выделив методологические принципы и теоретические процедуры системного анализа психического как сложного объекта познания, В.Д. Шадриков делает важный шаг в развитии системы психологического знания о фундаментальных проблемах психологии. Через все труды ученого проходит идея системогенетического анализа психики, психики как целостной системы в развитии. Выделим те аспекты системогенетического подхода, которые характеризуют перспективные направления развития психологической науки в Российском образовании. *Первый аспект* – психологические проблемы деятельности. В.Д. Шадриков разработал психологическую теорию системогенеза деятельности, которая отражена в его монографиях: «Психологический анализ деятельности: системогенетический подход» (Ярославль, 1979), «Проблемы системогенеза профессиональной деятельности» (Москва, 1982, 2007), «Деятельность и способности» (Москва, 1994), «Психология деятельности и способности человека» (Москва, 1996). *Второй аспект* – психологические проблемы способностей. В.Д. Шадриков разработал психологическую теорию способностей, которая отражена в ряде монографий: «Способности человека» (1977), «Духовные способности» (1998), «Происхождение человечности» (2001), «Способности и интеллект человека» (2004), «Интеллектуальные операции» (2006), «Ментальное развитие человека» (2007). Он впервые дает системное описание способностей человека и показывает возможность содержательного описания способностей с учетом трех измерений: индивида, субъекта деятельности и личности; прослеживает процесс развития способностей от природных к духовным; предлагает авторскую модель интеллекта. *Третий аспект* – психологические проблемы индивидуальности человека. Он отражен в работах: «Философия образования и образовательные политики» (Москва, 1993), «Индивидуализация содержания образования» (Москва, 1997), «От индивида к индивидуальности» (Москва, 2009), «Психологическая характеристика нормального человека» (Москва, 2009), др. В.Д. Шадриков впервые ставит вопрос о взаимосвязи универсальной, общечеловеческой миссии образования и его этнокультурной функции с принципами и путями построения индивидуально-ориентированного образовательного процесса. Он показывает пути трансформации содержания образования в соответствие с типом познания действительности человеком, типом интеллекта ученика, доминирующим способом его мышления и мерой выраженности отдельных способностей. *Четвертый аспект* – разработка системогенетического подхода к внутреннему миру человека. Начало этому циклу исследований положено в книге «Мир внутренней жизни человека» (2005).

Можно констатировать, что психология как наука начинает выходить из допарадигмального уровня своего развития.

2. Системогенетический подход к решению актуальных проблем психолого-педагогической науки – теоретико-методологическая основа развития консультативной функции психолога в образовательном процессе.

Обращение психологов-консультантов к системогенетическому подходу открывает много новых перспектив в развитии теории и практики консультативной психологии. Исследования, выполненные в рамках научной школы В.Д. Шадрикова, опреде-

ляют стратегии и методы психологического консультирования в образовании. В МПГУ открыт и работает Центр психологического консультирования, который осуществляет все виды психологических консультаций по сложным школьным проблемам. Работа Центра поддержана Московским психологическим обществом, его президентом — доктором психологических наук, профессором, Заслуженным деятелем науки РФ, почетным членом РАО Дианой Борисовной Богоявленской.

В настоящее время психологическое консультирование в образовании развивается в трех сферах одновременно:

- 1) как научное направление, базирующееся на системе психологического знания (общепсихологического и прикладного) о сущности и предназначении человека, особенностях его психики, поведения, деятельности и способностей и методах их исследования и представляет собой выделение системы понятий, процедур, концептуальных положений теории психологического консультирования;
- 2) как путь внедрения психологической науки в педагогическую практику — отрабатываются организационные модели внедрения научного знания в консультативно-психологическую практику;
- 3) как область практической деятельности психолога в образовании- психолог-практик непосредственно использует научно обоснованные методы и технологии решения практических задач и внедряющий разные типы психологического знания о человеке в жизнь.

На консультацию к психологу приходят с «внутренним содержанием своей жизни», с разной степенью его осознания и с разным уровнем готовности к *воздействию* психолога и *взаимодействию* с ним в консультативном процессе. Существующее многообразие и противоречивость точек зрения на психологическую сущность человека, психологические механизмы его развития и обучения уменьшается, если субъекты психологического консультирования ведут диалог по проблемам психической (интеллектуальной) деятельности внутреннего мира человека.

Наиболее четкие теоретические ориентиры в исследовании общего и конкретного психологического содержания, структуры и механизмов любой деятельности личности на разных этапах ее онтогенеза, а также в выделении конкретных путей формирования человека как личности и субъекта деятельности заложены в универсальной теоретической модели деятельности, предложенной В.Д. Шадриковым. Являясь идеальным теоретическим объектом для анализа и синтеза развивающегося психологического знания по проблеме деятельности и поиска путей развития личности в деятельности, модель психологической системы деятельности выступает как методологическое обоснование консультативно-психологических процессов в образовании.

В своих работах В.Д. Шадриков обосновывает положение о близости структур профессиональной и учебной деятельности. Он проводит мысль о том, что структура деятельности и поведения определяют структуру внутреннего мира человека. Использование в консультировании теоретического конструкта системной модели деятельности конкретизирует сущность развития человека: человек развивается, формируя у себя психологические системы различных видов деятельности. Организованные в систему, психические процессы и способности выполняют регулирующую роль в поведении и деятельности человека. В.Д. Шадриков сформулировал тезис об идентичности структуры способностей и структуры деятельности, который дает возможность исследовать развитие способностей в процессе формирования психологической системы деятельности. Он обосновывает и разрабатывает положения о том, что развитие интеллекта осуществляется через освоение интеллектуальных операций, формирование ментальных навыков, накопление ментального опыта, включения в интеллектуальную деятельность человека всего внутреннего мира. На примере способностей, мотивационных и эмоциональных характеристик он показывает существование личностных черт как ре-

альности в структуре внутреннего мира человека, подлежащей объективному изучению, раскрывает сущность процесса формирования и воспитания личностных качеств, ставит вопрос о системогенезе личностных черт.

Новые исследования по системогенезу деятельности, способностей, индивидуальности, внутреннего мира человека имеют основополагающее значение для развития психологии консультирования в образовании; они позволяют синтезировать «возрастной» и «деятельностный» подходы в психологии консультирования по проблемам обучения, развития, воспитания, личностного и профессионального самоопределения Человека (Суворова Г.А., 2006).

Об актуальности инновационной учебной программы «Профессиональный стандарт педагогической деятельности» для подготовки современного учителя

М.В. Ульянова (Москва)

«Профессиональный стандарт педагогической деятельности» (под ред. Я.И. Кузьмина, В.Л. Матросова, В.Д. Шадрикова) разработан по государственному контракту № 242 от 11.09.2006 (Вестник образования, 2007, №7). Возникает вопрос: каким образом фундаментальная психологическая наука реализуется через этот важный нормативный документ в практике образования? Актуальным и перспективным является анализ научных основ разработки Профессионального стандарта педагогической деятельности и ознакомление с ними педагогов, находящихся на разных этапах профессионализации.

Новая учебная программа «Профессиональный стандарт педагогической деятельности» (Шадриков В.Д., Суворова Г.А., 2009) вводит слушателей в актуальные психологические проблемы качества образования и компетентностного подхода в их исследовании. Эта инновационная учебная программа разработана для аспирантов, однако, знание научных основ разработки требований к качествам (компетентностям) педагога как субъекта педагогической деятельности является весьма важным и при подготовке современного учителя-практика.

Большим достоинством программы является раскрытие структуры профессионального стандарта педагогической деятельности на основе современной психологической теории системогенеза деятельности В.Д. Шадрикова, и выделение требований профессионального стандарта к профессиональным качествам педагога, его компетентности. Педагоги могут исследовать у себя сами наличие базовых компетентностей и на этой основе совершенствовать свое педагогическое мастерство.

Социально-психологические особенности функционирования следственного изолятора Федеральной службы исполнения наказаний

А.В. Шаклеин (Москва)

Следственные изоляторы Федеральной службы исполнения наказаний (далее по тексту – ФСИН) предназначены для содержания подозреваемых и обвиняемых, в отношении которых в качестве меры пресечения избрано заключение под стражу (Федеральный закон № 103-ФЗ, 1995). В настоящее время российская уголовно-исполнительная система находится в процессе совершенствования своей деятельности. Одна из основных целей проводимых преобразований – повышение эффективности деятельности учреждений УИС. Здесь очевидно, что эффективность деятельности учреждения напрямую зависит как от собственно сотрудников, их профессиональной компетентности, так и от коллективов сотрудников СИЗО, опыта их совместной служебной деятельности, уровня согласованного взаимодействия.

Специалисты, работающие в ФСИН, отвечают насущной потребности общества в защите от преступников. Эта категория людей сама остро нуждается в социально-психологической поддержке. Как известно, психологическая напряженность усиливается, психологические проблемы обостряются в экстремальной ситуации работы со «спецконтингентом». Парадокс, но исследований, посвященных проблемам подозреваемых, обвиняемых, осужденных, значительно больше, чем исследований, посвященных собственным сотрудникам, несущим ответственность за этих заключенных. Деятельность работников уголовно-исполнительной системы протекает в напряженных, конфликтных ситуациях, зачастую в опасных для жизни обстоятельствах.

Служебный коллектив СИЗО ФСИН – социально-психологическая общность профессионалов, объединенная целью обеспечения правопорядка и законности в следственном изоляторе, которые исполняют обязанности по обеспечению надзора и режима содержания под стражей, охраны лиц, содержащихся под стражей. Служебная организация СИЗО характеризуется четким разделением функциональных обязанностей, определенным эмоционально-психическим настроением, сплоченностью и степенью психологической совместимости, а также определенным уровнем состояния морально-психологического климата. Коллективам СИЗО присущи все признаки, свойственные любому коллективу. Совместная деятельность членов служебного коллектива СИЗО осуществляется на началах сотрудничества и взаимопомощи, на принципе ответственности каждого перед коллективом, а коллектива за каждого сотрудника.

Следственному изолятору Федеральной службы исполнения наказаний, как специфической социально-психологической организации присущи свои социально-психологические особенности функционирования (Фатеев Н.М., 1991).

1. В СИЗО, являющемся элементом особой системы управления, соблюдаются такие требования, как централизация, единоначалие, субординация и строгая дисциплина. Неисполнение приказов, халатное отношение к служебным обязанностям, грубое отношение к лицам, содержащимся под стражей, нарушение их прав и законных интересов влекут не только и не столько моральное осуждение, но, прежде всего, строгую ответственность.

2. Служебная деятельность работников СИЗО сопряжена во многих случаях с весьма значительными затратами времени, физическим и психическим напряжением, усиленными эмоциональными нагрузками и перегрузками. Более того, от каждого члена коллектива требуется смелость, мужество, способность и готовность пойти на риск, пожертвовать своим здоровьем и даже жизнью для выполнения служебного долга. Этим обусловлена необходимость большой сплоченности коллектива, готовности к взаимовыручке и взаимопомощи у каждого его члена.

3. Коллективы учреждений УИС предъявляют жесткие требования к поведению своих работников как на службе, так и вне ее, к проведению ими досуга, их знакомствам, причем внеслужебная сторона жизни сотрудника подвергается весьма значительному общественному контролю и неформальной регламентации.

4. В каждой организации можно обнаружить группу людей, которая является своеобразной жизненной основой существования и функционирования учреждения. Эти сотрудники выполняют основные функции организации, обладают большим запасом профессиональных знаний и умений. Это профессиональное ядро организации. Именно такие сотрудники сплачивают коллектив, являются наставниками вновь принятых сотрудников.

Нестабильность и неустойчивость коллективов СИЗО УИС проявляется в текучести кадров, что негативно отражается на всех компонентах служебной деятельности. Интегративным параметром в характеристике организации учреждения ФСИН является состояние социально-психологического климата. Это особый феномен. Принято считать благоприятным социально-психологический климат в организации тогда, когда

уровень его психологической напряженности низок, а уровень психологической сплоченности достаточно высок.

Вышеперечисленные социально-психологические особенности функционирования служебного коллектива следственного изолятора ФСИН, говорят о широком круге проблем, которые возникают перед руководителем данного вида учреждения при разработке мероприятий по сокращению текучести кадров и сплоченностью членов коллектива, снижению психологической напряженности.

Рождение и деятельность

И.С. Шемет (Москва)

Влияние особенностей рождения на жизнедеятельность человека выявлено в трансперсональной психологии, ребефинге, перинатальной психологии. Все эти направления основаны на эмпирических исследованиях, клинических наблюдениях, и в силу этого исследуемые факты пока не нашли себе места в объяснительной системе научной психологии, опирающейся на строгие методологические процедуры. Предпримем попытку дать объяснение феномену исключительного влияния рождения на жизнедеятельность с точки зрения общепризнанных научных концепций.

Теория деятельности. В акушерстве есть понятие «родовая деятельность», под которым понимается активность плода во время рождения. С точки зрения психологии, здесь нельзя говорить о деятельности в полном ее объеме, так как отсутствует ряд компонентов деятельности: например, осознанность и планирование. Однако в родовой деятельности присутствует важнейший признак — это целенаправленная активность. Если сравнить предыдущий утробный период развития плода с периодом рождения, становится очевидным, что рождение — это самая первая попытка деятельности у человека. Термин «попытка» употребляется в связи с тем, что далеко не у всех рожденных младенцев родовая деятельность прослеживается. Часть из них никакой активности не демонстрирует, «замирает» в родах, а часть рождена путем кесарева сечения, не требующего от новорожденного никаких личных усилий. Методологический принцип о единстве сознания и деятельности гласит, что психика развивается в деятельности. Если первая попытка деятельности — это рождение, то неизбежно существенное влияние этой деятельности на психическое развитие, а стало быть, особенности родовой деятельности в значительной степени обуславливают дальнейшую жизнедеятельность. Приведенная дедукция дает основания применять способы и результаты научных исследований деятельности к процессу рождения, рассматривая рождение как пра-образ человеческой деятельности.

Мотивация. Деятельность человека направлена на удовлетворение его потребностей. Наиболее развернутые теории выделяют разнообразные виды потребностей: от потребности в безопасности до потребности в самоактуализации (А. Маслоу). Очевидно, что родовая деятельность не может быть однозначно отнесена ни к одной из потребностей, хотя в том или ином виде удовлетворяет их все.

По-видимому, родовая деятельность, как пра-образ деятельности, реализует и некую пра-потребность человека, лежащую в основе всех других потребностей. Видимо это базовая потребность в выживании, желании жить и быть. Можно назвать ее волей к жизни. Воля к жизни реализует потребность в выживании и проявляется в виде деятельности в период рождения человека. Далее эта базовая потребность развивается, дифференцируется и феноменологически проявляется в других потребностях: физиологических, социальных и др. Однако, потребность в выживании и желание жить остается как генеральная пружина, суперфактор, определяющий силу других мотиваций. Получается, что структура потребностей человека представляет собой временную развертку интегрированной потребности в выживании, в наиболее концентрированном

виде проявленной при рождении человека. Здесь ключ к пониманию проблемы воли как психологической сущности.

Воля. В разнообразных психологических теориях воля всегда связывается с преодолением человеком внешних препятствий. Первым настоящим препятствием в жизни у человека являются родовые схватки матери в период рождения. Если принять, что базовая потребность человека — это потребность в выживании, а родовые схватки матери — это первое значительное препятствие в жизни, угроза выживанию, то соответственно, родовая деятельность — первое активное преодоление внешних препятствий, первое проявление воли. Следовательно, родовая деятельность в наиболее чистом виде являет волю к жизни человека, желание и способность преодолевать препятствия. Воля как базисное свойство человека дифференцируется в онтологическом развитии и преобразуется в волевые качества личности как устойчивые характеристики, либо в волевые процессы как динамические структуры. Если онтогенез воли и деятельности вырастает из рождения, то особенности рождения обуславливают системные свойства личности и деятельности: активность личности, мотивацию деятельности и волевые качества. Если ребенок в момент рождения демонстрировал высокую активность, силу и выносливость, то есть основания полагать, что и в других жизненных взаимодействиях ему будут характерны эти же свойства. Напротив, слабая родовая деятельность, безволие и пассивность, проявленные в рождении, будут характерны и в дальнейшем жизненном пути. Эти закономерности подтверждены эмпирическим путем в трансперсональной и перинатальной психологии.

С точки зрения психологических категорий личности и деятельности, принципиально то, что рождение — это первое яркое проявление личности и деятельности, которое является пра-образом, или матрицей, дальнейшего развития индивидуальности. Эта аргументированная посылка открывает новые возможности для психологических исследований связи рождения и деятельности, рождения и воли, рождения и личности, рождения и взаимоотношений.

Теоретические преимущества данного подхода заключаются в значительном упрощении объяснения, уменьшении числа детерминант, нахождении системного источника разнообразных явлений — рождения. Ограниченность данного подхода заключается в опасности редукционизма, сведения сложных психических явлений к перинатальным матрицам.

Практическое преимущество предлагаемого подхода: рождение — это явный процесс, практически всегда сопровождающийся квалифицированным наблюдателем (акушером), в отличие от аморфных и скрытых психических процессов, свойств и состояний, наблюдение и диагностика которых весьма проблематична.

Роды как совместная деятельность. Фазы рождения разнообразны по своему содержанию и диспозициям ребенка и матери. В трансперсональной психологии различают четыре перинатальные матрицы.

I перинатальная матрица — это единство, симбиоз, сосуществование, когда плод существует внутри матери, потребляя ее ресурсы.

II перинатальная матрица — это родовые схватки матери, когда единство нарушилось в одностороннем порядке, и мать начала отторгать плод, хотя родовые пути недостаточно открыты для его выхода.

III перинатальная матрица — активные движения плода и потуги матери, обеспечивающие продвижение плода по родовым путям.

IV перинатальная матрица — это непосредственно рождение, отделение плода от тела матери и прикладывание младенца уже как автономного существа к материнской груди.

В трансперсональной психологии считается, что в зависимости от того, как протекало рождение, ребенок в дальнейшей жизни закрепляет одну из перинатальных матриц как типичную схему поведения и взаимоотношений.

Приведенный схематичный генезис системы мать-дитя во время рождения отражает некоторые типичные диспозиции, выявленные в социальной психологии, и позволяют интерпретировать тот факт, что люди стремятся к определенным отношениям, избегая других.

В соответствии с базовыми перинатальными матрицами, отражающими диспозицию «мать – дитя», выделено четыре типа диспозиций человека по отношению к окружающим: I – пассивно-потребительское отношение, II – состояние жертвы, III – активное продвижение путем борьбы, IV – взаимодействие на основе свободы и принятия.

Рождение и эмоции. Базовые перинатальные матрицы (БМП) имеют в своей основе ключевое эмоциональное состояние, на которое надстраиваются двигательные паттерны и ментальные стереотипы. I БМП – спокойствие, безмятежность. II БМП – страх, тревога, отчаяние, безысходность. III БМП – агрессия, антагонизм, стремление, напор. IV БМП – любовь, удовлетворение, оптимизм.

Эти устойчивые комплексы эмоций активизируются в схожих условиях взаимодействия и реализуют социальную диспозицию.

Философия рождения. Анализ указанных типичных состояний показывает, что они четко делятся по двум основаниям: активность – пассивность и позитив – негатив.

Процесс рождения начинается с пассивного–позитивного состояния (I БМП), затем он переходит в пассивно–негативное состояние (II БМП), далее в активно–негативное состояние (III БМП) и, наконец, выходит в активно-позитивное состояние (IV БМП).

Эти стадии соответствуют стадиям развития конфликта: бесконфликтность – противодействие – борьба – разрешение. Смысл этого процесса: из пассивно-удовлетворительного состояния перейти к активно-удовлетворительному в новых условиях, преодолев препятствия на пути. С этой точки зрения рождение представляет собой виток спирали, где начальная и конечная стадия процесса качественно сходны, но на разных уровнях развития.

Возможно, диалектика рождения является прототипом всех качественных переходов и преобразований одной системы в другую. С другой стороны, можно предположить, что ментальные стереотипы рождения являются призмой, через которую человек воспринимает мир, усматривая в нем сходные процессы. Отсюда, возможно, философия, включая диалектику и синергетику, являются лишь ментальными проекциями базовых перинатальных матриц философов.

Дальнейшее развитие предлагаемого подхода перспективно в контексте более широкой проблемы ментального развития человека, рассматриваемой в рамках системно-генетической парадигмы (Шадриков В.Д., 2007; 2009).

Анализ мотивации учебной деятельности учащихся начальных классов в процессе психологического консультирования по проблемам обучения

О.С. Яздвская (Москва)

Взрослые, сталкиваясь с проблемами в учебе детей, редко задумываются над вопросом: «Что на самом деле движет ребенком в процессе приобретения знаний, умений и навыков?». Для ребенка ответ на этот вопрос часто тоже представляется загадкой.

При этом педагоги и психологи твердо знают (еще со времен Античности), что именно осознанное учение является залогом успешности освоения учебной деятельности. Следовательно, раскрытие истинных мотивов, открытие личностного смысла учения является одним из важнейших моментов в решении проблем, связанных с учебой. Помочь в этом ребенку и взрослому может консультация психолога.

В исследовании личностного смысла учения учащихся фиксируются результаты наблюдений, игр и бесед с испытуемыми и их окружением, а также анализируются данные анкет, опросников, интервью и тестов. Так, Д.А. Леонтьев (2003) и Л. И. Божович (1995)

предлагают выяснить личностный смысл учения младших школьников в процессе игры «в ученика», т. к. в ролевой игре легко открываются истинные поступки и стремления маленьких детей. Д.А. Леонтьев предлагает эмпирическое изучение личностных смыслов на основе анализа различных форм самоотчетов испытуемых. В своих исследованиях он исходит из того, что личностный смысл — это индивидуально-специфическая, личностно-пристрастная характеристика, и одни и те же явления могут иметь разный личностный смысл для разных людей. Поэтому познание личностного смысла другого человека возможно лишь опосредованным путем и заведомо неполно и приблизительно.

При опросе учащихся мы использовали психологические самоотчеты — сочинения учащихся («Что мне понравилось / не понравилось в 1 классе?», «Почему я пошел в школу?») и анкету для начальной школы М.Р. Битяновой «Мотивация учебной деятельности».

Наблюдение за школьной и обычной жизнью наших испытуемых, участие в этой жизни и анализ наблюдений и бесед позволили получить наиболее полную картину мотивации деятельности ребенка. Благодаря полной включенности в процесс поиска личностного смысла учения учащиеся начальных классов стали субъектами этого процесса наравне с нами, взрослыми. Мы увидели реальные мысли, желания, огорчения и надежды младших школьников.

При консультировании мы исходили из следующих предпосылок:

- личностный смысл индивидуален для каждого учащегося (личностных смыслов столько же, сколько и учащихся);
- личностный смысл поливалентен (один и тот же фактор может иметь для разных учащихся абсолютно полярное значение);
- для каждой возрастной категории учащихся существует своя система личностных смыслов (благодаря постоянному повторению одних и тех же факторов среди личностных смыслов определенной возрастной группы учащихся, можно создать систему личностных смыслов данной группы учащихся) (Шадриков В.Д., 1996; Дубровина И.В., 2004).

При обработке результатов засчитывался сам факт упоминания учащимися любой проблемы учебной деятельности, любого предпочтения или отрицания чего-либо в ходе учения или вне его, но связанного с ним. Результаты анализа первой анкеты «Мотивации учебной деятельности» М.Р. Битяновой показали, что динамика положительной мотивации к 4 классу падает. Так 80% учащихся 4 классов (96% в 1 классе) в школе нравится; с радостью в нее пойдут, соответственно, 21% и 50% учащихся; при возможности выбора «школа — дом» свой выбор на школе остановят 41% четвероклассников против 51% первоклассников, а при выборе «уроки — перемены» за уроки выступят 57% против 80%, соответственно.

Причинами такого снижения являются проблемы в отношениях:

- с восприятием уроков как основной формы занятости в ходе учебной деятельности (лишь 25% учащихся 4 классов вместо 66% учащихся 1 классов переживают, когда уроки отменяют);
- с восприятием домашних заданий как основной формы отработки дома полученных в стенах школы знаний, умений и навыков (во всех классах мы наблюдаем стойкий негативизм по отношению к домашним заданиям: они нравятся только 43% первоклассников и 35% четвероклассников). На наш взгляд, дети выступают не против самой идеи домашнего задания, а против форм и методов, какими пользуются учителя при его постановке;
- с учителями (30% четвероклассников и 66% первоклассников устраивает учитель). Явно просматривается интересная параллель «учитель — предмет»: нравится учитель — нравится урок (66% учащихся 1 классов и устраивает учитель, и возникает желание, чтобы уроки не отменяли, в 4 классе — 30% и 25%, соответственно);

- с одноклассниками (в 4 классе 62% детей нравятся те, с кем они проучились 4 года, в то время как 84% учащихся 1 классов их одноклассники устраивают, хотя 78% и 76% учащихся, соответственно, считают, что у них в классе много друзей, вероятно, понятие «много друзей» для каждого ребенка свое).

Остановимся более подробно на ответах первоклассников и второклассников, связанных с воспоминаниями о 1 классе, т. к. в 1 классе закладываются психологические механизмы принятия или не принятия учебной деятельности в целом. По результатам анализа сочинения «Почему я пошел в школу?», проведенного у второклассников, выделены мотивы: хочу стать умным (16%), хочу иметь много друзей (16%), хочу в школу, потому что там весело и интересно (14%). Академические успехи (8%), оценка учителя (4%) как личностный смысл учения отходят далеко на второй план, а на первый выступает социальный статус (быть другом — 16%). Таким образом, у будущего первоклассника доминируют социальные (хочу иметь много друзей) и духовные потребности (хочу стать умным).

Что же помнят учащиеся о своем 1 классе? Отдельные предметы (24%) и друзья (16%) выходят на первый план в начале школьного обучения: «Мне понравилось учиться, потому что я узнала очень много и нашла новых друзей». Желание «быть умным» раскрывается (опредмечивается) в изучении отдельных предметов школьной программы: «мне понравилось чтение», «понравилось писать в тетради, запомнились все буквы», «мне понравился урок труда, мне понравился урок физкультуры и мне понравилось учить считалочки», «мне понравилось учить стихи», «мне понравился урок ритмики: я как раз хочу научиться танцевать». Мечта о друзьях находит свое воплощение в 1 классе: «Я вспоминаю, как я только пришла в этот класс. Мы все друг друга не знали, а сейчас друг с другом болтаем», «Мне понравилось дружить». Понятие «весело и интересно» в школе для каждого реализуется по-своему: запоминаются праздники, столовая, подарки, бег по классу на перемене и др.: «Мне запомнилось, когда мне сделали костюм гусара», «Мне понравилось, когда 8 марта было на носу и мы с 1 “А” соревновались, мне это понравилось, потому что мы выиграли».

Зафиксированы и другие ответы: «мне не понравилось, что меня бьют», «мне ударили по носу», «мне не понравились плохие отметки, потому что мама меня ругает», «три — грустно, два — грустно», — драки (8%), низкие отметки (6%). Они характеризуют отрицательный эмоциональный фон и, если остаются без адекватного внимания и помощи со стороны взрослых, то в конечном итоге приведут к негативному отношению к учебному процессу в целом.

Таким образом, первоклассники принимают учебную деятельность, стремятся к приобретению знаний, полны надежд и ждут постоянных невероятных открытий во всех видах познания. При этом задача взрослых сложна, но выполнима: сохранить положительную мотивацию учения у первоклассников и вовремя корректировать негативные моменты школьной жизни.

СЕКЦИЯ «ТВОРЧЕСТВО И ОДАРЕННОСТЬ»

Особенности мотивационно-потребностной сферы одаренных подростков

А.А. Адашкина, О.Б. Винтер (Москва)

Исследования одаренности как набора определенных способностей, в настоящее время сменяется целостным личностным подходом. В его основе лежит представление о том, что реализация способностей человека не автономна по отношению к личностному развитию, а непосредственно связано с мотивационными, эмоциональными, волевыми качествами. Особый интерес, с данной точки зрения, представляет изучение мотивации одаренных детей и подростков. Дж. Рензулли, а также другие психологи (Богоявленская Д.Б., Матюшкин А.М., Мелик-Пашаев А.А., Ландау Э.) вводят мотивационный фактор в структуру одаренности. Подростковый возраст представляется нам наиболее важным с точки зрения реализации способностей личности: для достижения результатов в той или иной области подросток опирается уже не столько на богатство природных задатков (как часто бывает в младших возрастах), но вынужден прикладывать усилия и трудиться, то есть, совершать сознательный выбор. В подростковом возрасте начинает складываться устойчивая иерархия мотивов. Это начало периода самоопределения, один из ключевых этапов формирования устойчивой системы мотивации, которая может способствовать реализации способностей подростка или препятствовать ей. И хотя важность изучения мотивации одаренных подростков отмечают многие специалисты, изучена она явно недостаточно. Во многом этот пробел объясняется сложностями исследования мотивации в целом, поскольку мотивы — наиболее сложно измеряемые и наименее осознаваемые личностные факторы.

В данном исследовании мы в большей степени опираемся на концепцию А. Маслоу, т. к. он вводит в структуру мотивации мотив саморазвития и самоактуализации, то есть делает акцент именно на мотивации творчества. По нашему предположению, различия именно в уровне развития творческой мотивации будут решающими при выявлении наиболее одаренных подростков. В то же время, следует оговориться, что, поскольку основными методами изучения мотивации явились опросники, которые по своей сути мало защищены от субъективных искажений, то изучаем мы не столько творческую мотивацию, сколько ее представленность в сознании самого подростка. То есть, фактически, мы не в состоянии оценить силу и направленность самих мотивов, а лишь в некотором приближении оценить самооценку значимости их влияния для определенного человека. Мы выделили две основные группы мотивов: содержательные мотивы по Маслоу (потребности в самоуважении и уважении, потребности безопасности и защиты, потребности в принадлежности и любви, познавательные и эстетические потребности, материальные) и мотивы, направленные на регулирование деятельности (мотивация готовности к риску, избегания неудач и достижения успеха). Последние по своей сути не связаны однозначно с какой-либо содержательной сферой и могут проявляться в общении, профессиональной, учебной деятельности, и в целом формируют жизненный стиль личности.

В экспериментальном исследовании принимали участие 3-группы испытуемых. 1) Контрольная группа испытуемых, которая состояла из учеников 6-классов, не проявивших в настоящее время ярко выраженных способностей в какой либо сфере. Это ученики Лицея №4 г. Люберцы Московской области. 2) Группа интеллектуально одаренных подростков, посещающих Центр «Образование» №654 г. Москвы. Это дети, демонстрирующие высокий уровень интеллекта и являющиеся неоднократно победителями олимпиад по математике, физике. 3) Группа музыкально одаренных подростков, посещающих музыкальную школу №1 г. Люберцы и являющихся победителями

конкурсов. В каждую группу входило по 15 человек. Исследование проводилось с каждым испытуемым индивидуально. В связи с этим можно говорить о повышении достоверности результатов.

Для выявления особенностей мотивационной сферы подростков было использовано 7 методик, часть из которых была специально адаптирована для работы с подростками. Среди них: методика изучения мотивационного профиля личности; методика «Ценностные ориентации» М. Рокича; методики диагностики мотивации к успеху и к избеганию неудачи Т. Элерса; методика диагностики готовности к риску Шуберта и ряд других.

Полученные данные говорят о том, что одаренные подростки имеют ярко выраженную специфику мотивационной сферы. Наше исследование показало, что у интеллектуально и музыкально одаренных подростков наиболее актуальной можно считать потребность в самовыражении. В группе одаренных подростков обнаружен больший удельный вес творческой мотивации, т. е. стремления к самореализации, что значимо влияет на их реальные достижения. Удовлетворение социальных потребностей для подростков с интеллектуальной и музыкальной одаренностью отодвигается на второй план. В то время как подростки контрольной группы более всего нуждаются именно в удовлетворении социальных потребностей (общение и завоевание авторитета в референтной группе сверстников). Для одаренных подростков творчество представляет собой ценность, они рассматривают себя в качестве творческих людей. Так по методике определения креативности М.Ф. Вешняковой самую высокую самооценку креативности продемонстрировали музыкально одаренные подростки, с некоторым отставанием идут интеллектуально одаренные, а контрольная группа отстает от тех и других. В группе одаренных подростков наблюдается устойчивый показатель мотивации достижения успеха, в то время как в контрольной группе данные показатели имеют большой разброс (от очень низкой до высокой мотивации). Одаренные подростки демонстрируют более высокую готовность к риску, что, вероятно, связано с их творческим потенциалом. По методике диагностики степени готовности к риску самый высокий показатель продемонстрировали музыкально одаренные подростки. В группе интеллектуально одаренных подростков показатели средние, а в контрольной группе достаточно низкие, что говорит о низкой готовности к риску.

Несмотря на определенное сходство между двумя группами одаренных подростков, заметны и различия. Так, для «интеллектуалов» потребность в безопасности оказывается важнее потребности в признании и материальных потребностей. Прогнозируемость событий важна для интеллектуально одаренных подростков. Потребность в признании для группы интеллектуалов важнее материальных потребностей. Можно предположить, что такие особенности мотивации имеют защитный характер: известно, что юные интеллектуалы часто испытывают неуверенность в себе, с трудом адаптируются в среде сверстников. У интеллектуально одаренных подростков выявлена низкая мотивация избегания неудач. Это объясняется тем, что решение задач позволяет проявить широкую поисковую активность, проверять различные варианты решений, где ошибки вполне естественны.

Музыкально одаренные подростки также имеют специфические мотивационные особенности. Причем эта группа имеет более выраженные отличия от контрольной группы, чем интеллектуально одаренные подростки. Для музыкантов удовлетворение потребности в признании оказалось важнее материальных потребностей и потребностей в безопасности, что, по-видимому, связано с их артистическими наклонностями, участием в концертах и конкурсах. Высокий показатель мотивации избегания неудач говорит о ярко выраженной чувствительности и эмоциональности музыкально одаренных подростков, стремлении сделать все правильно, что в совокупности с высокой склонностью к риску (сочетание противоположных мотивационных тенденций) при-

водит к повышенной личностной тревожности. Для музыкально одаренного подростка важно все, каждая мелочь, неслучайно, что в течение многих лет детей приучают к тому, что исполнение должно быть безошибочно. Стремление к ретивости, творчество, умение видеть прекрасное и передать его другим являются для них наиболее ценностно-значимыми качествами.

Таким образом, проведенное исследование позволяет сделать следующие выводы. Одаренные подростки обладают специфическими особенностями мотивационной сферы. В первую очередь, это выражается в преобладании потребности самовыражения и большим весом творческой мотивации по сравнению с потребительской (т. е. материальными потребностями). Наиболее значимые для контрольной группы подростков социальные потребности отодвигаются у одаренных подростков на второй план, уступая первое место творческой мотивации. Одаренные подростки демонстрируют высокую готовность к риску. Вместе с тем, поскольку тот или иной вид одаренности неразрывно связан с целостной структурой личности, что подростки с разными видами одаренности демонстрируют различия в выраженности определенных мотивов. Для музыкально одаренных подростков важными оказываются потребности в признании, а также сочетание высокого уровня избегания неудач и высокого стремления к достижению успеха. Интеллектуально одаренные подростки демонстрируют низкую потребность избегания неудач, умеренную мотивацию достижения успеха, средний уровень готовности к риску. Для них более актуальны социальные потребности, что, по-видимому, связано с проблемами адаптации. Несомненно, данное исследование затрагивает лишь некоторые поверхностные слои человеческой мотивации. В данном случае мы не использовали методов, которые могли бы выявить более глубокие ее слои, связанные по существу с тем видом деятельности, которым заняты подростки — мы не изучали ни познавательные, ни эстетические мотивы. Тем не менее, уже на этом уровне ярко заметны отличия более одаренных подростков от пока еще не проявивших себя сверстников.

Творческие кризисы: функции, причины, особенности проявления

Ю.Д. Бабаева, А.Ю. Кононенко (Москва)

Один из тяжелых, но вместе с тем очень важных моментов творчества связан с творческими кризисами (Бабаева Ю.Д., Кононенко А.Ю., 2004). Одаренных людей отличает особая эмоциональная чувствительность, перфекционизм, их личная и профессиональная жизнь нередко сложна и неустроена. Все это способствует возникновению кризисных состояний, последствия которых часто весьма печальны — депрессии, различные формы саморазрушения (как на личностном, так и на физиологическом уровне), потеря мотивации творчества, длительные периоды «штиля» в работе, отказ от творческой деятельности и даже самоубийство. Однако в современной психологии эта проблематика, несмотря на ее актуальность, все еще мало изучена. Гораздо больше внимания уделяется анализу творческого созидания — его детерминант, особенностей, этапов. При этом негативные моменты творческой деятельности остаются в тени.

Творчество не всегда окрашено лишь позитивными эмоциями. Наряду с радостью созидания, восторгом и даже экстазом творческие люди испытывают и тяжкие страдания, нередко порождаемые, по мнению Л.С. Выготского, несовпадением потребности человека в творчестве с его реальными возможностями. В процессе творчества человек стремится передать в слове, музыке, изображении владеющие его душой мысли и чувства; он хочет быть понятым своей аудиторией; пытается «заразить» других людей своими чувствами. Поэтому острое ощущение невозможности сделать это порождает тяжелые эмоциональные переживания. При этом Л.С. Выготский подчеркивает, что изучение «мук творчества» открывает исследователю наиболее важную черту воображения — его «стремление к воплощению», являющееся «подлинной основой» и «движущим началом творчества». Без изу-

чения природы и особенностей этого явления анализ творческой деятельности будет «неполным в самом существенном» (Выготский Л.С., 2003, с. 270).

Несмотря на определенное сходство, существующее между «муками творчества» и «творческими кризисами», эти два явления, с нашей точки зрения, не следует отождествлять. Первое из них относится скорее к типичному и хорошо знакомому многим компоненту творческого процесса, связанному с поиском выразительных средств, наилучшей формы представления материала и т. п. Творческий кризис — это особый переломный момент в жизни творческой личности, он не только окрашен тяжелыми эмоциональными переживаниями, но и ведет к существенным изменениям, которые могут носить как конструктивный, так и деструктивный характер. Как и для других видов кризисов (возрастных, личностных, жизненных, духовных, социальных), для него характерно наличие некоего конфликта, отражающего несоответствие или недостаточность того ресурса, которым располагает субъект, для преодоления трудностей, возникших на творческом пути.

Цель исследования заключалась в изучении феноменологии творческих кризисов, их функций, роли в процессе творческого становления, а также в выявлении причин, порождающих эти кризисные состояния. Гипотеза исследования состояла в предположении о том, что творческий кризис, несмотря на тяжелые формы его протекания, не является чисто негативным явлением, он выполняет ряд позитивных функций и представляет собой важнейший этап в процессе развития и саморазвития творческой личности. Для проверки этой гипотезы использовалась комплексная методика, включающая метод беседы, анализ мемуаров, биографий, публицистических трудов выдающихся людей, а также ряд дополнительных методик. В их число входили: тест «Ценностные ориентации» М. Рокича в адаптации А.А. Гоштаутаса, А.А. Семенова и В.А. Ядова, разработанная нами методика «Символ творчества» (Бабаева Ю.Д., 2001) и модифицированный вариант широко известной методики «Линия жизни». В исследовании приняли участие 3 группы испытуемых (всего 75 человек): 1) студенты творческих вузов, находящиеся в начале своего творческого пути; 2) выпускники творческих вузов, которые по тем или иным причинам «отошли» от творческой деятельности или же сменили сферу приложения своих творческих сил; 3) представители творческих профессий (художники, актеры, музыканты, режиссеры, писатели), во многом уже состоявшиеся как творческие личности.

При ранжировании ценностей большинство испытуемых отвели творчеству высокое (в диапазоне с 1-го по 6-е) место, тем самым подчеркнув его значимость в своей жизни. При этом наблюдалось довольно большое разнообразие в трактовках самого этого понятия. Так, если одни испытуемые, изображая символ творчества и комментируя его, ограничивались лишь сферой своей профессиональной деятельности, то другие придавали ему чуть ли не вселенский масштаб («Творчество как основной закон и цель бытия»). Практически все респонденты (включая студентов) сообщили, что уже переживали творческие кризисы (в том числе и неоднократно). Развернутый анализ отмеченных на «линии жизни» событий, происшедших в ранние годы и непосредственно связанных с творческой активностью, позволил выявить ряд предпосылок кризисных состояний, переживаемых участниками исследования в более позднем возрасте. Важно подчеркнуть, что многие испытуемые отмечали не только негативные, но и позитивные аспекты этих кризисов. К числу позитивных нами были отнесены, например, следующие функции творческих кризисов: 1) сигнальная функция (кризис, как «своевременное предупреждение о неблагополучии», индикатор опасности «потерять себя», «изменить своему предназначению»); 2) диагностическая функция (оценка респондентом наличия у него личностных качеств, необходимых, по его мнению, для борьбы с возникшими трудностями, «проверка самого себя на прочность и жизнестойкость»); 3) стимулирующая и развивающая функция (кризис как стимул к развитию, а

также своеобразная «закалка», необходимая для формирования творческой личности); 4) охранный функция (кризис как необходимая, хотя и болезненно переживаемое, «выпадение из творческого процесса», «временная передышка», позволяющая собраться с силами и сконцентрироваться перед новым рывком; 5) творческая функция (кризис как важный этап в жизни творческого человека, на котором он не только переоценивает свое отношение к ранее созданному, свои ценности и цели, но и ведет поиск новых направлений своего творчества).

Анализ протоколов бесед с испытуемыми позволил выявить ряд наиболее часто упоминаемых видов творческих кризисов и вызывающих их причин, при описании которых нередко использовались метафоры. Среди них, например, метафоры «обесчовивания» («энергетическое истощение», «утрата необходимых для творчества жизненных сил»), «тупика», «приемника со сбившейся настройкой». При этом «сбой в настройке» мог пониматься по-разному. Для одних респондентов речь шла об утрате особой чувствительности, свойственной творческой личности. Другие же видели истоки своего творчества в некоем сверхъестественном начале, связь с которым не поддается их контролю, а утрата означает «творческий крах». Причиной тяжелых творческих кризисов могут быть: утрата смысла творческой деятельности; «кризис жанра»; «потеря самого себя, своего творческого Я» (утрата чувства собственной уникальности, страх «стать вторичным»); неспособность бороться со сложными жизненными ситуациями, в том числе и бытовыми («среда заела»); отсутствие понимания и поддержки со стороны окружающих людей.

Полученные результаты позволили выявить особенности субъективного отношения респондентов к творческим кризисам. Положительное восприятие связано, главным образом, с пониманием позитивных функций кризиса. Негативное отношение зависит, прежде всего, от особенностей субъективной оценки возможных последствий кризиса (в том числе и весьма отдаленных), а также от индивидуальных особенностей его эмоционального переживания. Диапазон этих переживаний включает: острое чувство неудовлетворенности собой и результатами своей работы, ощущение угрозы, страх, ярко выраженную тревожность, тяжелые депрессивные состояния и т. п. Важную роль в субъективном восприятии творческих кризисов играет самооценка. По словам испытуемых, именно самооценка является тем «уязвимым местом», по которому кризис наносит свои наиболее болезненные удары. Многие респонденты, пережившие тяжелейшие творческие кризисы, говорили о том, что им не доставало профессиональной психологической и психиатрической помощи. Поэтому в большинстве случаев им приходилось справляться с этими мучительными состояниями с помощью близких людей или же самостоятельно, создавая для этого свои стратегии совладания с кризисами. Все это указывает на необходимость создания научно обоснованных методов психотерапевтической помощи людям, переживающим творческий кризис, что позволит снизить количество тяжелых психических «срывов» у представителей творческих профессий.

Методологические основания психологического сопровождения одаренных детей и подростков

Ю.Н. Белехов (Зеленоград)

Психология одаренности в настоящее время переживает драматический период. Впервые перед ней «сверху» (!), в лице президента страны ставится конкретно сформулированная практическая задача. Более того с ее решением связывается чуть ли не судьба России: психологической науке предлагается разработать предложения по поиску (диагностике) и организации сопровождения одаренных молодых людей. Если на счет «судьбы страны» это скорее преувеличение, то задача поиска и сопровождения одаренных детей дословно сформулирована и зафиксирована в национальной концепции «Наша новая школа» под пунктом «два».

Драматизм ситуации определяется, прежде всего, тем, что современная психологическая наука (российская и зарубежная) в вопросах методологического основания одаренности как психологической категории, ее объекта, источников и механизмов развития не имеет единой точки зрения. Более того, существующие взгляды на само понятие одаренности крайне противоречивы.

Однако сегодня уклониться от решения этих вопросов мы не можем — затронута «честь мундира», а продолжать, по сути, обманывать «заказчика» бесконечным усовершенствованием инструментария диагностики пусть даже незаурядных общих (или академических) способностей и связыванием развития таких детей только с олимпийским движением, по крайней мере, не профессионально.

Дело в том, что путь поиска одаренных детей, связанный с выявлением детей с выдающимися способностями и их дальнейшее сопровождение — методологический тупик. То, что высокий и даже сверхвысокий уровень психометрического интеллекта не гарантирует творческих достижений было доказано лонгитюдными исследованиями Термена еще в прошлом веке. Таким же тупиком является крайне популярное до сегодняшнего дня у нас в стране методологическое связывание основания одаренности с креативностью в понимании Дж. Гилфорда. К слову, связка «креативность = творческая одаренность» так и осталась недоказанной гипотезой, о чем в последних работах также в конце прошлого века писал сам ее автор.

В то же время отечественная концепция одаренности 2003 года, по сути, наметила магистральное направление выстраивания методологического основания одаренности, определив последнюю, как *системное качество человеческой психики, развивающееся в течение жизни и делающее возможным (т. е. не гарантирующим!) достижение выдающихся творческих результатов*.

С моей точки зрения, определение одаренности как развивающегося системного психического качества, позволяет рассмотреть ее психологическое основание с методологических позиций антропологического принципа развития человека — учения о природе, условиях развития и становления субъективности, внутреннего мира человека. Я считаю, что антропологический принцип развития психологического основания человека, несет в себе оригинальное психологическое объяснение творческого начала в человеке, в свете которого развитие ребенка предстает «входом в событие», «сворачиванием чистой потенциальности в точку (обретение самосознания)», становлением «авторства и универсальности саморазвития». В основании антропологического принципа лежит идея развития в человеке субъективности, способности «превращать собственную жизнедеятельность в предмет практического преобразования». *Субъективность* рассматривается как базовая категория антропологической психологии, определяющая общий принцип существования человеческой реальности, как форма бытия и способ организации человеческой реальности. Субъективность обнаруживает себя в способности человека встать в практическое (преобразующее) отношение к собственной жизнедеятельности.

С точки зрения развития одаренности, данный принцип позволяет уточнить *содержание* такого *развития*, выделив следующие его этапы. *Индивид* — человек, как представитель рода, рассматриваемый со стороны природных свойств; телесное бытие человека, взятое вне контекста наличия самосознания (с точки зрения дебюта развития субъективности к этой группе можно причислить большинство детей до 3-х лет). *Субъект* — человек, как осознающий свою самость и рефлексирующий характер своего взаимоотношения с действительностью, как носитель (инициатор, творец) предметно-практической самодейтельности и познания; становление субъекта есть процесс овладения индивидом собственной душевной жизнью, родовыми способностями. *Индивидуальность* — качественный уровень человеческой субъективности, позволяющий человеку быть творцом своей жизнедеятельности, который проявляется в возможности самопре-

деления, самосовершенствования и саморазвития. *Творец* — творческая личность, выступающая как принцип бытия человека в системе взаимоотношений с действительностью. Творец — субъект, свободно определяющийся в проблемно-познавательном потоке действительности, и создающий в рамках такого бытия (событийности) новую структурно-смысловую реальность. Отличительной особенностью творческого уровня развития субъективности будет наличие инициативности — внутренней (не стимулируемой извне) познавательной активности, направленной на оптимизацию понимания действительности (в понимании Д.Б. Богоявленской). Такое, субъектно-личностное основание концепции развития одаренности предполагает исследование «внутренних и внешних условий» возникновения и развития в человеке качественной характеристики высшего уровня развития его субъективности — творческой. Это обусловлено тем, что именно *творчество* мы рассматриваем в качестве *психологического основания одаренности, его предмета*. В нашей концепции именно творчество опосредует деятельностно-преобразующий способ бытия человека в ситуациях смысловой неопределенности, форму, организацию и содержание в его сознании той или иной картины субъективной реальности. Благодаря творческой человек не только самостоятельно и целенаправленно *осваивает* действительность, но и становится способным *преобразовывать* (изменять) ее. Но главное, с творчеством связано становление (развитие) центрального феномена одаренности, такого его личностного качества, как творческая самодеятельность (интеллектуальная инициативность по Д.Б. Богоявленской). Уникальность структуры мотивационно-смысловых отношений как условия, определяющего направленность человеческой субъективности, предполагает наличие соответствующей (онто-генетической) взаимосвязи со вторым структурно-интегративным компонентом развития творческой субъективности (творческой). Действительно, для понимания творческой как психического объекта (свойства) развития субъективности, мы должны рассмотреть не только компонент, запускающий (мотивирующий) познание действительности (систему отношений человека с действительностью), но и представить содержательную сторону субъективности, как производной определенной структурной организации ментального опыта ее носителя (в понимании М.А. Холодной).

Ментальный опыт как система индивидуальных интеллектуальных ресурсов, обуславливающая особенности познавательного отношения субъекта к миру и характер воспроизведения действительности в индивидуальном сознании, определяется степенью сформированности и мерой интеграции когнитивных, метакогнитивных и интенциональных психических структур (когнитивный опыт, метакогнитивный опыт и интенциональный опыт).

Структурно-интегративное понимание второй методологической составляющей онтогенетической теории творческой субъективности позволяет ответить на вопрос: через изменение *чего* и преобразование *чего* осуществляется развитие творческой, т. е. позволяет определить ключевые структурные элементы объекта развития.

Рассматривая понятие «смысл» в качестве родового понятия структурно-интегративной организации ментального опыта, который возникает в результате отражения субъектом *отношений и связей*, существующих между ним и тем на что его действия направлены, мы, в рамках проблемы методологического основания одаренности и ее развития, считаем, что ведущими структурно-интегративными условиями, опосредующими развитие творческой, будут следующие.

Когнитивный опыт, отвечающий за воспроизведение в психике познающего субъекта устойчивых закономерных аспектов его окружения (образ мира). Когнитивный опыт представлен структурными процессами, определяющими индивидуальное умозрение и позволяющими порождать субъективную внутреннюю картину мира или ментальную репрезентацию «образа Мира», другими словами, процессами, опосредующими *процесс понимания действительности*.

Метакогнитивный опыт, опосредующий:

- тип познавательного отношения к миру (вариативность и разнообразие способов осмысления одного и того же события; в творчестве нас интересует *открытая познавательная позиция* — восприятие происходящего по принципу «возможно все — даже то, что невозможно» — возможность множества разнообразных мысленных «взглядов» на одно и то же явление).
- интеллектуальный контроль — индивидуальный способ оценивания и интерпретации действительности, интеллектуальный стиль личности (структурная организация интеллектуального контроля, представленная уровнем развития системы саморегуляции деятельности в ситуациях смысловой неопределенности и открытая познавательная позиция).

Интенциональный опыт, отвечающий за предопределение субъективных критериев выбора конкретной предметной области, направления поиска решения, предпочтения тех или иных источников информации и т. д.

Социальные и эмоционально-личностные компоненты развития дошкольников с высоким творческим потенциалом

Е.С. Белова (Москва)

(Исследование было проведено при поддержке РГНФ, проект № 09-06-00588а.)

Развитие творческих способностей и одаренности детей составляет актуальную задачу современной психологии и педагогики. Понимание значимости дошкольного возраста как одного из важных периодов в формировании личности ребенка, раскрытия его творческого потенциала обуславливает необходимость проведения специальных исследований соотношения социальных, эмоционально-личностных и творческих компонентов в развитии детей дошкольного возраста. Определяющим фактором психического развития ребенка с первых дней жизни является общение. Многочисленные научные исследования различных аспектов общения и их роли в развитии личности ребенка (Л.С. Выготский, А.В. Запорожец, Л.И. Божович, М.И. Лисина, А.Н. Леонтьев, А.А. Бодалев, А.Г. Русская, А.Г. Асмолов, Е.О. Смирнова, Т.А. Репина, В.А. Петровский и др.) показали сложность и разносторонность процесса развития общения как основного фактора психического развития ребенка, становления его личности. Несмотря на различие определений «общения» и подходов к его изучению, большинство исследователей признают неразрывность связи общения и деятельности.

Процесс раскрытия высокого творческого потенциала, складывающегося из взаимодействия когнитивных и не когнитивных индивидуальных качеств ребенка-дошкольника, во многом определяется возрастными особенностями его развития. В отношении особенностей социального взаимодействия одаренных детей в кругу сверстников существуют разные точки зрения. Некоторые исследователи отмечают, что дети с высокими творческими, интеллектуальными способностями часто проявляют лидерскую направленность, контактны, общительны, пользуются уважением и признанием сверстников. По мнению других ученых, неравномерность развития неординарных детей, проявляющаяся в опережающем развитии творческой и интеллектуальной сфер по сравнению с эмоциональной и социальной сторонами развития, обуславливают трудности взаимодействия с ровесниками. Такие черты, как демонстративность в проявлении знаний, неумение слушать других, стремление командовать, мешают одаренным детям строить свои взаимоотношения с другими детьми. Сложность, многообразие личностных проявлений у творческих, способных детей может затруднять не только процесс общения и взаимодействия, но и раскрытие их потенциальных возможностей.

В связи с недостаточной изученностью и актуальностью решения вопросов социального и эмоционального развития творческих дошкольников целью нашего исследования являлось изучение соотношения особенностей общения и эмоционально-личностных проявлений у дошкольников с высоким творческим потенциалом. Данное исследование основывалось на концептуальном понимании высокого творческого потенциала как основы творческой одаренности, ядро развития которой составляют потребности-эмоциональная, волевая, интеллектуальная сферы (Матюшкин А.М., 1989). В эксперименте принимали участие 60 детей 3–4 лет и 150 детей 5–6 лет. Количество мальчиков и девочек было примерно одинаковым. Дети посещали детские дошкольные учреждения г. Москвы. В комплексном исследовании детей использовались следующие методики:

- наблюдение за детьми на занятиях и в условиях свободных игр;
- опрос воспитателей и педагогов об особенностях индивидуального развития детей с помощью специальных анкет;
- анализ продуктов творческой деятельности детей (рисунков, поделок, рассказов, песен и др.) и их экспертная оценка;
- Фигурный тест творческого мышления Е.П. Торренса (адаптация для дошкольников Е.С. Беловой и Е.И. Щеплановой) для детей 5–6 лет.

Затем проводилась статистическая компьютерная обработка данных.

Результаты проведенного экспериментального исследования позволили расширить научные представления о социальных и эмоционально-личностных компонентах развития детей-дошкольников с разным уровнем творческого потенциала. Было установлено, что развитие общения ребенка-дошкольника, обладающего высоким творческим потенциалом, связано с раскрытием его творческих возможностей, формированием эмоционально-личностных качеств и зависит от социальных условий контакта с окружающими. В условиях детского сада одаренный ребенок, как и его сверстники, стремится к общению с взрослым (воспитателем), воспринимая взрослого как образец, источник знаний. Иногда желание общаться с взрослым значительно более выражено у неординарного ребенка по сравнению с ровесниками (но различие отмечается на уровне тенденции). У детей с высоким творческим потенциалом наблюдается стремление к общению с другими детьми. Они с интересом принимают участие в совместных играх, занятиях. Вместе с тем, для одаренных по сравнению со сверстниками характерна большая избирательность в общении с другими детьми.

Индивидуальные различия в проявлении общительности у дошкольников перекрывают различия, связанные с их уровнем творческого потенциала. Выявленные в эксперименте показатели проявления общительности дошкольника в отношении взрослого и в отношении сверстников оказались взаимосвязанными, вместе с тем полного совпадения показателей не обнаружено (коэффициенты корреляционной связи у 3–4-летних и 5–6-летних равны соответственно: 0.61 и 0.58 при $p < 0,001$). Проявляющиеся в общении эмоционально-личностные характеристики во многом совпадают у дошкольников с высоким творческим потенциалом и их ровесников с низким и ниже среднего уровнем творческого потенциала, вместе с тем обнаружены значимые различия между группами творческих дошкольников и их менее творческих ровесников в проявлениях интеллектуальных чувств, и в частности, радости при познании нового, а также в проявлениях эмоциональной отзывчивости (у дошкольников 5–6 лет). Положительные корреляционные связи установлены между проявлениями радости и общительности дошкольников: в обеих возрастных группах оценки корреляций достигают уровня значимости и находятся в пределах 0.37–0.58. Между проявлениями общительности и тревожности у дошкольников 5–6 лет обнаружена отрицательная корреляция (–0.31), достигающая уровня значимости.

Творческое мышление в инновационной парадигме

Н.Б. Березанская (Москва)

На основе методологии культурно-деятельностного подхода творческое мышление необходимо исследовать как психологическую систему, социокультурную по происхождению и механизмам становления. Социальные условия и социальный заказ задают «культурный образ» мышления современного творческого человека. Принципы «новизны как самоценности», формирование установки «новое всегда лучше старого», «новизна ради новизны» характеризует западный менталитет в отличие от восточного и отражает устойчивый стереотип американских теорий креативности (А. Осборн, Дж. Гилфорд, Э. де Боно и др.). Несомненно, в содержании понятия «творческое мышление» отражается исследовательская традиция, но, к сожалению, не добавляется новизна — в нем видятся только те особенности, которые традиционно обнаруживались при решении нечетко поставленных («открытых») проблем и работе в ситуациях с высокой степенью неопределенности. Классическое описание творческого мышления как не имеющего ограничений в воображении, характеризующегося необычностью, парадоксальностью, «безумностью» генерируемых идей и большим числом предлагаемых альтернатив (креативность по Гилфорду) оказывается сегодня неадекватным запросам практики. Согласно принятому Европейской Комиссией решению 2009 год был объявлен годом «Креативности и инноваций», а важнейшим критерием оценки Европейских систем образования была названа их «творческая насыщенность», «способность генерировать творчество», что на выходе дает «релевантность системы образования современным требованиям, предъявляемым к субъекту инновационной деятельности».

Творческое мышление сегодня должно изучаться в контексте запросов инновационной практики — критерий новизны дополняется критериями рациональности, реалистичности, прагматичности. Процесс творческого мышления акцентирован на последствиях практического использования результатов и потому обязан «моделировать будущее» с целью прогнозирования динамики «поведения» продукта в контексте динамики среды. В качестве его составляющих должны анализироваться: процессы выдвижения различных гипотез (гипотезостроение) для объяснения взаимосвязи ситуации и характера деятельности человека в ней; поиск интерпретаций для достижения максимально полного понимания ситуации; прогнозирование ее развития; объяснение получаемых фактов, а также анализ последствий своих решений для других людей и способность принимать на себя ответственность за достигнутые решения. Эти характеристики выступают как необходимые для современного творческого мышления, реализующего принцип пролонгированного результата, интегрированного в инновационную практику. Направленностью мышления на творческое преобразование действительности определяется развернутость этапов вычленения и осознания (формулировки) проблем, множественность возможных вариантов решения, высокая степень неопределенности системы существенных условий и динамика их значимости, противоречивость параметров оценки эффективности, уникальность и зачатую «труднообозримую» имеющейся информации, особенности организации функционирующих в мыслительных процессах обобщений, неоднозначность прогноза развития ситуации, что требует высокой ответственности, мотивированности, целеустремленности и стрессоустойчивости субъекта. Критериями эффективности такого творческого мышления являются: продуктивность, гибкость, оригинальность, профессионализм, прогностичность, обоснованность.

В проведенных под нашим руководством исследованиях испытуемым предлагалась система заданий, направленных на: 1) понимание; 2) объяснение; 3) поиск максимального числа решений (вариантов действий); 4) оценку; 5) прогноз развития ситуаций. Содержанием заданий являлся: 1) лично значимый материал, 2) нейтральный ма-

териал. Степень неопределенности условий варьировалась. Предлагалось осуществить: 1) «мышление от 1-го лица» (героем ситуации необходимо было представить самого себя); 2) «мышление от 3-го лица» — требовалось «увидеть ситуацию глазами другого», «дать совет», «сказать, как люди понимают смысл приведенных высказываний» и т. д. Параллельно выполнялись тесты Гилфорда на дивергентное мышление. Для всех заданий использовался метод рассуждения вслух и анализировались параметры: беглость, гибкость, оригинальность, разработанность; обращение к различным формам знаний (научным или обыденным, основанным на культурных стереотипах или личном опыте, обобщенным «моделям» или единичному случаю, рефлекслируемым или интуитивным и др.). Результаты показали, что выбранные параметры, характеризующие мышление в процессуальном и содержательном аспектах (предметно-репрезентационные модели, объяснительные схемы, компоненты активности мотивационно-целевого уровня) не являются устойчивыми характеристиками, а изменяются в зависимости от типа решаемой задачи (понимание, объяснение, выработка системы действий, оценка или прогнозирование динамики психической реальности). Полученные данные свидетельствуют также об отсутствии значимых корреляций между показателями креативности мышления и тестами Гилфорда на дивергентные способности. Существенным фактором, влияющим на показатели креативности решения, оказывается степень неопределенности формулировки задачи. Конкретность условий (детальная формулировка задачи) приводит к снижению количества ответов, отмечается тенденция к отказу от стереотипов и возрастание числа новых (оригинальных), хорошо разработанных ответов, что отражает специфику творческого практического мышления. Актуалгенез смысловых образований, относящихся к различным структурным единицам мыслительной деятельности обеспечивает конгруэнтность операциональных и содержательных аспектов выполнения заданий. Познание для преобразования отличается от генерации максимального спектра альтернатив реалистичностью процессов анализа взаимосвязи условий, цели и предмета мышления. При качественной обработке результатов выделено 3 уровня интерпретации — интеллектуализированный анализ, эмпатийный анализ, «смысловый инсайт». Демонстрируемый уровень не коррелирует с дивергентностью. Важными детерминантами избирательности включения конкретного материала в процессы (процедуры) творческого мышления, интегрирующими характер и динамику используемых знаний, значимость условий и «точность» цели выступают защитные механизмы, внушаемость и критичность субъекта, ведущая мотивация, что проявляется в характере взаимодействия разноразмерных механизмов смыслообразования, определяющих и регуляцию процедурной стороны мышления, и его предметную составляющую.

Специфика личностно-смысловых, мотивационно-эмоциональных, целевых, операционально-когнитивных компонентов обеспечивает содержательно-функциональную уникальность мыслительной деятельности человека, субъективно определяя «идеал» траекторий развертывания процесса творческого мышления, характеристик творческих целей, критериев оценки успешности и неуспешности хода решения для задач разного типа. В случае решения задач инновационного типа процесс решения включает в себя психологические новообразования, возникающие у субъекта в ходе самого мышления, развертываются процессы порождения новых целей, оценок, мотивов, установок и смыслов. Реальное творческое (инновационное) мышление характеризуется высокой смысловой насыщенностью, в его детерминации наиболее значимо проявляется структурирующая функция мотивации (О.К. Тихомиров). Согласно смысловой теории мышления, можно утверждать, что высокая инновационная активность, результирующая в инновационной продукции мыслительной деятельности, определяется характером взаимодействия специфической личностно-познавательной системы, имеющей кроме логико-формальной структуры еще и неформальную (ценностно-смысловую) структуру, благодаря которой происходит избирательное, направленное и ус-

тойчивое инновационное развитие ситуации как особой системно организованной реальностью. Это позволяет вместо двух логик (логика внешней ситуации, как преобразуемой системы и логика субъекта мыслительной деятельности, как системы управляющей) увидеть логику инновационного развития ситуации как самоорганизующейся системы с собственными источниками саморазвития и трансформации, возникающими как новообразования смыслового процесса творческого мышления.

Системный взгляд предполагает постановку вопроса о единстве тех психологических подструктур, которые сейчас противопоставлены в теоретических взглядах на творческое мышление, а именно интеллекта, креативности, знаний и обучаемости. Представляется неадекватной заложенная в концепции дихотомия: интеллект как *усвоение* знаний и/или правил их применения — *креативность* как порождение новых знаний или способов применения имеющихся знаний. Анализ способа работы с предметным содержанием резко отделяет ориентацию на репродуктивный вариант — освоение декларативных и процедурных знаний от ориентации на продуктивный вариант — преобразование мира и себя. Не учитывается конструктивный характер функционирования памяти — вариативность анализа, структурирования и переструктурирования мнемических содержаний при поступлении новой информации или возникновении потребности использовать их для решения нестандартных задач. Роль механизмов семантической, эпизодической и автобиографической памяти как базиса творческого мышления должна быть отражена в общей концепции.

Феноменология творческого мышления обеспечивается качественной спецификой строения познавательно-потребностной сферы. Познавательная потребность — главный мотивационный механизм, который лежит в основе интеллектуальной инициативы (Д.Б. Богоявленская), определяющей особый способ работы с предметным содержанием, который характеризуется познавательно-преобразующей ориентацией исследователя типа. Социальный контекст (внешняя оценка) уходит на второй смысловой план, подчиняясь предметному. Для анализа адекватности идей, касающихся самоактуализации, заимствованных из гуманистической психологии необходима теоретическая проработка взаимосвязи трех мотивационных образований: самоактуализации, мотива достижения и познавательной мотивации. Неадекватность доминирования мотивации достижения как стимула творчества с большим опозданием осознали американские коллеги, отказавшись от лозунга Д. МакКлеланда: «посеешь мотивацию достижения, пожнешь урожай экономического роста». Психология все время сталкивается с этим противоречием: следовать ли в практической работе модели «современного успешного человека» или теоретически сформулированным А. Маслоу, К. Роджерсом, Н. Роджерс, Э. Фроммом взглядам на «идеал творческого человека», для которого превыше всего внесоциальные («вечные») ценности: истина, познание, красота и т. д.

Понятие познавательной мотивации требует дальнейшей конкретизации. Познавательная потребность может существовать как в репродуктивном варианте (эрудит — «ходячая энциклопедия»), так и в продуктивном (творец, «крейтер», инноватор). В продуктивном варианте познавательная потребность сочетается с потребностью в «авторском» видении проблемы, трансформации общепринятых знаний, преобразовании мира, что предполагает «творческое опредмечивание» познавательной потребности, основанное на избирательном, активном преобразовании получаемых извне знаний. Дифференциация видов познавательных потребностей и форм их взаимосвязи с другими потребностями в структуре творчества необходима для развития системных представлений о детерминации творческого мышления. В теоретическом осмыслении нуждаются следующие аспекты познавательных потребностей: содержательный, стилиевой, интенциональный, рефлексивный. Целенаправленное развитие основных компонентов творческого мышления с учетом сегодняшнего социального контекста, является важной практической задачей.

Тревожность и художественная одаренность

И.М. Бибичкова-Павлова (Москва)

«Angest (страх) можно сравнить с головокружением — это головокружение свободы, которое возникает, когда дух стремится полагать синтез, а свобода заглядывает вниз в свою собственную возможность» (С. Кьеркегор).

Источниками смысла, определяющими, что для человека значимо и какое место занимают те или иные люди и явления природы в его жизни, являются потребности, базовые ценности, отношения и конструкты (определенные «паттерны» восприятия бытия и жизни в целом). Мы хотим показать, что наряду с традиционно исследуемой негативной функцией тревожности (в частности, ее влиянием на академическую успешность); возможен более позитивный взгляд на личностную тревожность, являющуюся в определенной степени той «призмой», которая определяет базовые ценности, отношения, конструкты человека и даже его художественно-творческие возможности. В зарубежной психологии существуют теории (Ф. Перлз и др.), которые рассматривают роль устойчивой тревожности в связи с развитием и становлением личности. Они берут свое начало еще из экзистенциализма (С. Кьеркегор, М. Хайдеггер, К. Ясперс), где тревожность (экзистенциальный страх) рассматривалась как «одна из благоутворных сил, дающих человеку возможность перейти из повседневного бытия («бытия в мире») в иной план бытия, мир свободной воли».

Традиционно психологами выделяется тревога (реактивная тревожность) — эмоциональное состояние, связанное с конкретной внешней ситуацией и тревожность (или личностная тревожность) — как устойчивое личностное образование. Задача нашего исследования заключалась в том, чтобы проанализировать роль, прежде всего личностной тревожности на творчество юных художников и поиск ими смысла бытия. Исследование проходило на базе специализированной художественной школы — Московского академического художественного лицея (МАХЛ). Как показали результаты опросника Спилбергера — Ханина, измеряющего уровень тревоги: практически у всех старшеклассников МАХЛ уровень устойчивой личностной тревожности намного превышает уровень ситуативной тревоги; причем, показатели личностной тревожности выше у высокоодаренной подгруппы.

Высокий уровень тревожности у учащихся МАХЛ коррелирует с целым рядом других личностных параметров (по опроснику 16 PF Кэттелла), в первую очередь с эмоциональными факторами, такими как: эмоциональная устойчивость ($P=-0.473^{**}$), ранимость ($P=0.446^{**}$), беспокойство ($P=0.411^*$), напряженность ($P=0.471^{**}$) и в определенной степени объединяющая все эти факторы — «тонкокожесть» ($P=0.452^{**}$). На наш взгляд, такая связь тревожности с другими личностными качествами неслучайна, быть может, для данного вида одаренности необходимо обладать повышенным уровнем чувствительности ко всему, что окружает и что в последствие рождается в душе юного художника. Личные переживания, то, что волнует юного художника становится благодаря его художественным способностям — возможностью сказать в своем творчестве что-то себе и другим. И тревожность, видимо, является тем индикатором, который определяет уровень соответствия между желанием воплотить что-то в своем произведении (картине, скульптуре) и возможностью это осуществить. Тревожность, ощущение внутренней напряженности, по мнению П.В. Симонова, создает уникальную возможность привнесения «дополнительной значимости ранее нейтральным стимулам». То есть становится возможным «переход от поведения тонко специализированного, к реагированию по типу доминанты А. Ухтомского, в результате которого множество событий внешней среды становится значимым для субъекта». Дальнейший анализ этой взаимосвязи поможет нам приблизиться к пониманию того, что каждый автор называют по-своему: «субъективированной репрезентацией мира» (М.А. Холодная); «направленностью»

личности (С.Л. Рубинштейн, Л.И. Божович), «эстетическим отношением» к действительности (А.А. Мелик-Пашаев), «чувствительностью к проблеме» (А.М. Матюшкин).

Надситуативная активность: диапазон раскрытия

Д.Б. Богоявленская (Москва)

В моих работах проведена дифференциация макроуровней в деятельности человека. Это: стимульно-продуктивный (деятельность может выполняться высоко успешно, но она всегда стимулирована извне); эвристический (овладев деятельностью, человек развивает ее далее по своей инициативе и выходит на открытие новых закономерностей); креативный (открытые закономерности рассматриваются человеком как вставшая перед ним новая проблема, требующая своего решения, т. е. теоретически обосновывается). Таким образом, в стимульно-продуктивный уровень попадают как неуспешные испытуемые, долго не овладевающие деятельностью из-за низких способностей, так и те, кому при высочайших способностях лишь достигнутая мотивация не позволяет выйти на эвристический уровень. Различие этих видов работы находит отражение лишь в кривой диаграммы, построенной в соответствии с ходом эксперимента. Более тонкую дифференциацию этого уровня дает В.А. Пономаренко. Он выделяет «Работников», т. е. тех, кто фактически достаточно формально выполняет свои служебные дела, и «Специалистов», которые отвечают профессиональным требованиям, но, все-таки, не выходят за рамки нормативных требований. Еще более тонкий анализ деятельности человека в условиях выполняемой им деятельности дан В.А. Петровским. Внутри нее он выделяет действия, которые ситуация *принуждает* применять, затем в осуществлении этой деятельности индивид может поставить новые цели, которые ситуация его *побуждает*, и, наконец, *располагает* совершать. Действия, которые жестко не требуются в ситуации задачи, а побуждаются, рассматриваются в аспекте *развития* заданной деятельности и трактуются как проявление *неадаптивной активности*. В текстах В.Петровского неадаптивная активность далее рассматривается как способность действовать *за пределами ситуативной необходимости*, что логично. А затем незаметно это понятие сменяется понятием, казалось бы, совсем аналогичным, *надситуативной активности*.

Естественно, что надситуативная активность подразумевает и действия за пределами ситуативной необходимости и является проявлением неадаптивной активности. Более того, творчество предполагает выход за пределы ситуативной необходимости, а следовательно и надситуативной активности. Однако, в емкое понятие надситуативной активности включаются и действия не побуждаемые извне, что стирает между ними в научном и практическом плане принципиальную грань. В научном плане это решение вопроса о понимании природы творчества. В практическом плане, это вопрос адекватной психодиагностической процедуры.

Моему определению творческого действия как теряющего форму ответа соответствовал психодиагностический метод «Креативное поле», который обеспечивал реально вычленение «в чистом виде» способности к развитию деятельности по собственной инициативе. Это предполагает, что деятельность развивается только в силу доминирования познавательной мотивации в структуре личности индивида, ее высокую ценностную значимость. В качестве аргумента сказанному, напомним принципы построения метода. Его разработка потребовала отказа не только от традиционных методов исследования, но и отказа от стоящей за ними модели эксперимента, что потребовало построения новой модели. Она, в отличие от модели проблемной ситуации, в которой мысль движется как бы в одной плоскости (решение заданной задачи), должна быть объемной, чтобы проявилась другая плоскость (область, пространство) для прослеживания хода мысли за пределами решения исходной задачи. В этом качестве может выступать система однотипных задач, содержащая ряд общих закономерностей. Такая система

задачу обеспечивает построение двухслойной модели деятельности. Первый, поверхностный слой – заданная деятельность по решению конкретных задач, и второй – глубинный слой, замаскированный «внешним» слоем и неочевидный для испытуемого, – это деятельность по выявлению скрытых закономерностей, которые содержит вся система задач, но открытие которых не требуется для их решения. Требование решить задачу выступает в качестве стимула мыслительной деятельности до тех пор, пока испытуемый не находит и не отработывает надежный и оптимальный алгоритм решения. Дальнейший анализ материала, который не диктуется «утилитарной» потребностью выполнить требование (решить задачу), мы и называем образно вторым слоем. Поскольку переход в этот слой осуществляется после требуемого решения задачи, по позиции внешнего субъекта, то в этом и только в этом смысле можно говорить об отсутствии внешнего стимула этой деятельности. Однако познавательный поиск может стимулироваться не только внешними требованиями, но и чувством неудовлетворенности результатами собственной работы. Оно проявляется в ситуации, когда испытуемый не владеет достаточно надежным алгоритмом выполнения заданной деятельности. Напомним, что наш подход требует создания условий для изучения деятельности, осуществляемой не как ответ на стимул. Реализация этого требования (принципа – отсутствия внешнего и внутреннего оценочного стимула) возможна именно в силу того, что второй слой не задан эксплицитно (т. е. не представлен в явном виде) в экспериментальной ситуации, а содержится в ней имплицитно, скрыто. Только через свою связь с тем, что задано. Но ни один из его структурных компонентов не эксплицирован для субъекта деятельности. Он вызывается к жизни и реально обнаруживает себя лишь как результат проявленной активности человека. Поскольку возможности испытуемого могут быть обнаружены лишь в ситуации преодоления и выхода за пределы требований исходной ситуации, то ограничение, «потолок» может быть, но он должен быть преодолен, снят. Структура экспериментального материала должна предусматривать систему таких ложных, видимых «потолков» и быть более широкой, неограниченной. Таким образом, второй принцип заключается в требовании отсутствия «потолка», ограничения деятельности в целом. Полноценная, методологически последовательная реализация перечисленных принципов возможна только в том случае, если деятельность испытуемого не будет ограничена во времени и эксперимент будет многократным. Это третий принцип метода, который мы условно назвали «Креативное поле».

В экспериментах Петровского остановка движущейся мишени (ее остановка в туннеле выступает в качестве требования) на границе с запретной зоной рассматривается как проявление бескорыстного риска, а он, в свою очередь свидетельствует о проявлении надситуативной активности. Отсюда следует вывод о проявлении испытуемым творческих способностей. Автор методики отвергает объяснение этого феномена как проявления мотива достижений или высокого уровня притязаний. Его можно понять: тонкий аналитик видит за проявлением, возможно, этих мотивов более глубокого обобщенного проявление психики человека – неадаптивной активности. Но даже, если интерпретировать феномен бескорыстного риска в данной ситуации как проявления мотива достижения или высокого уровня притязаний, такой человек как социальный индивид активен по сравнению с тем, который формально выполняет предъявляемые ему требования. По классификации Пономаренко, его можно отнести к «работнику», а субъекта неадаптивной активности – к «специалисту». Естественно, что теоретическая мысль и воображение Вадима Артуровича не ограничивалась рамками экспериментальной ситуации. Явление бескорыстного риска теоретически предполагает и порождение горных вершин, которое утверждает не только и не столько собственные достижения, а утверждение сил человечества, и в принципе возможность подвига.

Вместе с тем, встает вопрос: есть ли достаточные основания классифицировать результаты по вышеприведенной методике как проявление творчества. Короче: выступа-

ют ли методики, где наблюдается проявление неадаптивной активности, как диагностические для идентификации творческих способностей. (Методика «Альбом» содержит серию рисунков, где от начала к его концу возрастает определенность изображения. Ребенку предлагается посмотреть альбом. Если он пытается разгадать изображение на первых листах, то оценивается как творческий.) Моя критика относится, как мне представляется, к расширенной интерпретации экспериментальных данных и к самой диагностической процедуре. Остановка мишени у запретной зоны непосредственно как требование действительно не сформулировано. Напротив, мишень можно остановить в любом месте туннеля. Однако, в условиях задачи обозначена зона запрета, что стимулирует испытуемого на выбор: действовать формально или убедиться в своих возможностях (поэтому здесь нет второго слоя). Это подтверждают и протоколы эксперимента, в которых почти художественно описаны переживания испытуемых. Во втором случае испытуемый действительно выходит за рамки необходимых требований, но не за рамки ситуации. Поэтому его поведение следует рассматривать как социально активное, но как проявление ситуативной, а не надситуативной активности. Выхода за пределы изначально заданной ситуации здесь нет. В связи с этим я ставлю под сомнение и утверждение о развитии испытуемым деятельности. Если просто неформальное выполнение деятельности считать ее развитием, это приведет к слишком расширительному его толкованию.

Возможно, Вадим Артурович мне возразит, что в строгом понятии стимула действовать у зоны запрета нет. В последней работе он заменяет термин «стимул» на более тонкий, но имеющий более широкое и менее определенное значение — термин «вызов». Наличие «вызова» в инструкции методики отрицать нельзя. Следовательно, условия задания *побуждают* испытуемого изначально делать выбор. Таким образом, деятельность испытуемого не выходит за рамки заданной ситуации. Более того, нет доказательств, что действия вблизи зоны запрета конкретного испытуемого не являются результатом действия мотива достижения или высокого уровня притязаний. Тем более нет оснований по результатам методик этой серии, (которые расположены с «Креативным полем» по одному вектору развития активности человека, но не на одних с ним координатах), утверждать наличие творческих способностей.

Признаки одаренности: за и против

М.Е. Бोगоявленская (Москва)

В документе «Одаренность: рабочая концепция» (1998, 2003), разработанным в рамках Федеральной целевой программы «Одаренные дети» (далее РКО), вводится понятие «признаки одаренности», которые «проявляются в реальной деятельности ребенка и могут быть выявлены на уровне наблюдения за характером его действий» (Рабочая концепция одаренности, 2003, с. 12). Коллективом авторов решались две важные задачи. Первая связана с определением одаренности как системного, развивающегося в течение жизни качества. Поиск объективных критериев проявления одаренности в деятельности ребенка и возможных направлений ее развития приводят к введению еще одного распространенного понятия «потенциальной одаренности». Оно позволяло практикам избежать необходимости постановки однозначного «диагноза»: одарен либо бездарен, — конкретному ребенку при обращении с подобным запросом, который становится массовым явлением, особенно при выборе родителями для своих детей образовательной траектории. Поэтому вторая задача, которую призвано решать выделение объективных признаков детской одаренности, — это необходимость дать психолого-педагогической практике максимально четкие наблюдаемые диагностические параметры, проявляемые ребенком в деятельности.

Однако вопрос об определении детской одаренности по совокупности признаков в настоящее время наиболее дискуссионный. Выделение симптомокомплекса в медицин-

ской практике, например, — далеко не единственный и не лучший способ постановки диагноза, т. к. один и тот же симптом может входить в разные синдромы и, соответственно, иметь разную этиологию. В психологии — это вопрос о психологических механизмах возникновения тех или иных поведенческих или деятельностных проявлений.

Если обратиться даже к тем признакам одаренности, которые выделяют практически все ведущие специалисты, в том числе авторы РКО, то они также могут при определении одаренности «играть» неоднозначно. Перечисление признаков не спасает и от их различных трактовок, которые зависят от конкретных взглядов и опыта специалистов. В качестве примера приведем описание группы одаренных детей для педагогов массовой школы: «Дети, хотя и не достигающие почему-либо успехов в учении, но обладающие яркой познавательной активностью, оригинальностью психического склада, незаурядными умственными резервами. Умственные возможности таких учащихся нередко раскрываются уже в старшем школьном возрасте». Непонятно, как это ребенок, обладающий «незаурядными умственными резервами» и «яркой познавательной активностью» совсем не проявляет себя в учении? Тогда на каких основаниях дается характеристика целой группы школьников, т. е. фактически выделяется тип развития одаренности?

Проблема, почему ребенок не достигает успехов в учении, имеет две стороны: он почему-либо «не может» или почему-либо «не хочет». Первая — ребенок по каким-то причинам не может справиться с образовательными требованиями. При феномене «двойной исключительности» — наличии одновременно с высокими способностями проблем развития, — если ребенок не получает специализированной помощи, то ни о какой одаренности к старшим классам говорить не приходится. Такие дети, по нашим наблюдениям, не выживают в школах с сильной программой, а в массовой школе их способности часто игнорируются и, соответственно, угасают. Именно такие дети могут на первых порах школьной жизни проявлять (при ее наличии) яркую познавательную активность. Но дефицитарность саморегуляции, низкая работоспособность, вызванная быстрым истощением, и другие проблемы развития могут, делая процесс обучения пыткой для ребенка, ее подавлять.

Вторая проблема — как выявлять незаурядные умственные резервы, если ребенок «по каким-то причинам» не хочет хорошо учиться. Тогда о какой яркой познавательной активности идет речь? Возможно, имеется в виду проявление любознательности. Ни у кого не вызывает возражений, что высокий уровень проявления любознательности, является признаком детской одаренности. Да, если, как это отмечено в РКО, любознательность будет проявлением высокой познавательной потребности. Но где гарантия, что тот вал вопросов, который ребенок задает (а именно так, в первую очередь, интерпретируется термин «любознательность»), не спровоцирован внешними факторами, такими как желание утвердиться в среде сверстников, добиться положительной оценки взрослого и т. п. Особенно это трудно различить там, где проявления любознательности являются неотъемлемой частью образовательной среды. Здесь требуются дополнительные комментарии. Все же не столько вопросы (не их количество и даже не их содержательная глубина), сколько умение слушать взрослого, а затем новое знание интегрировать в свою деятельность, будут свидетельствовать о подлинной познавательной потребности как становящейся одаренности.

Способность «по собственной инициативе выходить за пределы исходных требований деятельности» (Богоявленская Д. Б., 2002) крайне сложно отличить от желания «обойти» требования, что уже не может относиться к признакам одаренности.

Можно безоговорочно согласиться с тем, что человек, имеющий хоть какие-нибудь признаки одаренности, не будет довольствоваться готовыми ответами и решениями. Но «неприятие стандартных, типичных заданий», традиционный тезис для работ по психологии одаренности, но, как нам кажется, очень опасный для практики. Задачи становятся «типичными», когда они содержат наиболее адекватный культурный

способ, усвоение которого необходимо для полноценного освоения конкретной предметной области. Неприятие подобных задач могут свидетельствовать о проблемах в обучаемости ребенка или в его саморегуляции. Да, когда обучение рутинно и по содержанию, и по методам, это вызывает протест и неприятие у любого желающего учиться и мыслить человека, особенно у детей и подростков. Но это уже не из области изучения одаренности.

Хочется отметить, что авторы избежали термина «перфекционизм» в списке признаков одаренности (хотя он присутствует как личностная характеристика одаренных детей), проявление которого зависит от прямо противоположных механизмов. С одной стороны это показатель погруженности в деятельность, с другой — боязнь негативной оценки продукта, зависимость от внешней оценки.

Есть еще одна опасность феноменологического подхода: попытка постоянно расширять ее границы. Это становится заметно при анализе ряда документов, ориентирующих практиков на работу с одаренными детьми, в том числе, в массовой школе. Например, в качестве признака одаренности в одном из документов встречаем: «Зрение одаренных детей (в возрасте до 8 лет) часто нестабильно, им трудно менять фокус с близкого расстояния на дальнее (от парты к доске)». Здесь не место обсуждать возрастные закономерности развития зрительного анализатора, но подобные «признаки» заставляют задуматься об их иерархии и специфичности для одаренности. Расширение границ понятия чревато его полным «растворением» среди несущественных признаков, тождественностью внешних, неспецифичных или частных признаков и существенных. Характерным примером является спор о гармоничности всех векторов развития одаренных людей, в том числе и их внешней привлекательности, идущий от идей Гальтона и исследований Термена.

Перечисление ряда признаков — феноменологии одаренности — это отправной момент для диагностики одаренности, необходимый, но не достаточный. Признаки будут тогда работать на выявление одаренности, когда они выделяются, исходя из понимания ее структуры, предполагающей наличие:

- 1) высоких или выше среднего способностей, необходимых для осуществления успешной деятельности; качество их интеграции, обеспечивающее компенсацию недостаточного развития отдельных способностей;
- 2) сформированного уровня психической регуляции;
- 3) доминирование познавательной мотивации в структуре личности, приоритет духовных и познавательных ценностей. При этом только инструментальные характеристики, относящиеся к способам деятельности ребенка, могут восприниматься как однозначные признаки одаренности. Мотивационные признаки с обязательностью требуют выявления стоящих за их проявлением психологических механизмов.

Идеи общих законов развития в психологии творчества

Е.В. Волкова (Москва)

Основная задача данной статьи — показать действие универсального закона развития в психологии творчества. Поэтому, среди многочисленных исследований посвященных проблеме творчества, особое внимание привлекли работы Я.А. Пономарева, Д.Б. Богоявленской, Б.Б. Косова, Н.А. Бердяева рассматривающих творчество как взаимодействие, ведущее к развитию.

Одной из ведущих составляющих теории взаимодействия и развития Я.А. Пономарева является закон трансформации этапов развития системы в структурные уровни ее организации и функциональные ступени дальнейших развивающихся взаимодействий. К этому закону Я.А. Пономарев пришел, сопоставляя ход развития у детей способности действовать в уме и ход решения творческих задач людьми, у которых эта способ-

ность достигла полного развития. Оказалось, что «формы развития ребенка в онтогенезе, формы его поведения подобны формам поведения человека, решающего трудную творческую задачу» (Пономарев Я.А., 1999, с. 14).

Модель генерального механизма творчества, согласно Я. А. Пономареву, состоит в движении от созерцательного типа знаний, фиксирующего лишь поверхность явлений, через знания, дифференцированные с позиции практических целей и обобщенные на эмпирическом уровне, к возникновению абстрактно-аналитических и аналитико-синтетических знаний, отображающих законы выявляемых абстракцией внутрипредметных взаимодействий, внутреннюю структуру изучаемого.

Тот же самый механизм движения от состояний и форм глобально-целостных к состояниям и формам все более внутренне дифференцированным и иерархически упорядоченным можно увидеть при решении творческих задач испытуемыми разных профессий (от музыкантов, художников.. до следователей, изобретателей, испытателей) по методике «Креативное поле» Д.Б. Богоявленской (2002).

На стимульно-продуктивном уровне испытуемые точно следуют инструкциям психолога, их восприятие условий задач поверхностно, глобально, они не способны вычленить существенные моменты разных типов задач и найти общую закономерность, позволяющую решить все задачи одним способом. Поэтому решают каждую серию задач так, как их обучил психолог.

На эвристическом уровне происходит расширение сферы анализа, вычленение существенных моментов разных типов задач, ведущих к открытию новых закономерностей эмпирическим путем. Однако испытуемый на этом и останавливается (это так, потому что это так).

На креативном уровне интеллектуальной активности проявляется принципиально иное отношение к эмпирически обнаруженным закономерностям или фактам: обнаруженная эмпирическая закономерность становится проблемой. Более глубокая дифференциация и интеграция существенных моментов разных типов задач позволяет испытуемым данного уровня вскрыть внутренние закономерности явления.

О важной роли фактора относительной различимости и высокой различительной чувствительности в условиях творческого процесса свидетельствуют экспериментальные исследования Б. Б. Косова, в которых показано, что при выделении информации в процессе решения творческой задачи, необходимо сосредоточение внимания на ключевом признаке, замаскированном более заметными, но менее существенными признаками. Эффективность выделения ключевого признака подчиняется закону относительной различимости (ЗОР) объектов по этим признакам. В исследованиях Б.Б. Косова (1997, с. 4) также выяснилось, что в оценках своих личностных особенностей «более творческие субъекты отличаются более высоким уровнем дифференцированности». Таким образом, ЗОР позволяет объяснить не только процессы обучения и творчества, развитие познавательных процессов, но и всей сферы личности в целом.

Среди работ русских философов В.С. Соловьева, Н.О. Лосского, С. Франка на разном содержании обосновывающих творчество новой материальной и духовной действительности через дифференциацию и последующую интеграцию, особый интерес представляют работы Н.А. Бердяева. С одной стороны ученый рассматривает творение мира как «внутренний процесс расщепления и развития в Божественном бытии» (Бердяев Н.А., 2002, с. 119), с другой стороны выступает против дифференциционно-интеграционной парадигмы развития. В своих работах он пишет, что «эволюционизм имеет странное родство с учением об эманации» (там же), в эволюции все улучшается, а в эманации все ухудшается; в «эволюции Дарвина и Спенсера действует сила консервативной инерции, а не сила творческая... И в эволюции, и в эманации ничего не творится, а все лишь перетекает и переходит из одной формы в другую» (там же, с. 120) и т. д. Однако, отрицая всеобщий универсальный закон развития, Н. А. Бердяев бессознательно следу-

ет ему. Особенно это ярко видно на примере уникального анализа романа Достоевского «Бесы». По мнению Н. А. Бердяева, в индивидуальности Ставрогина «интуитивное раскрытие мифа о Ставрогине как явлении мировом» (там же, с. 6) — история развития и становления человеческого духа, рождение гениальной творческой личности.

По статье «Ставрогин» Н. А. Бердяева, можно выделить следующие этапы творческого развития личности.

Первый этап — в личности Ставрогина заключено беспредельное хаотичное беснование. Огромная исключительно одаренная личность не оформлена, не кристаллизована. Ставрогин — родоначальник многого, разных линий жизни, разных идей и явлений.

Второй этап — эманация из внутреннего хаоса: «В духе Ставрогина зародились и из него эманировали не только носители идей, но и все эти Лебядкины, Лугутины, все низшие иерархии «Бесов», элементарные духи. От него идут все линии...Идеи и чувства Ставрогина отделились от него...» (там же, с. 7).

Третий этап — прохождение через Голгофу, через опыт Ставрогина, Ивана Карамазова и др. открывается новое, умирает старая личность, но эта гибель не вечная. После трагедии Ставрогина нет возврата к старому, происходит освобождение «от ложных призрачных наслоений культуры и ее накипи» (там же, с. 18). Человек должен победить все личностно-эгоистическое и личностно-самолюбивое, всякий страх собственной гибели, всякую оглядку на других, так осуществляется обретение себя, своего ядра. Именно с этого акта жертвы начинается подлинное творчество, «всякий творческий акт, есть самообнаружение силы рассекающей, избирающей и отметающей (там же, с. 45), избирающей среди дурной множественности единое хорошее.

Четвертый этап — воскресение, «новое рождение Николая Ставрогина, красавца, сильного, обаятельного, гениального творца» (там же, с. 14), и вновь будет собрана распавшаяся личность. Главным критерием творчества нового, по Н. А. Бердяеву, является соборность, «критерий соборность, общности... не есть критерий большинства. Соборность есть качество сознания» (там же, с. 37) — основа интуиции, гениальности, универсальности восприятия вещей.

Как мы видим, на примере Ставрогина Ф. Достоевским, а вслед за ним и Н.А. Бердяевым раскрыто «мировое явление» — действие всеобщего универсального закона в творческом развитии личности.

Анализ работ Т.А. Ратановой, Н.И. Чуприковой, М.А. Холодной, Е.А. Сергиенко, Т.А. Ребеко, А.Н. Подьякова, позволяет предположить, что причиной многих творческих открытий является высокий уровень дифференцированности когнитивных структур (обобщенно-абстрактный продукт приобретенных знаний, умений и навыков, внутренняя основа процессов приема и переработки информации и организации деятельности).

В экспериментальном исследовании особенностей творческого мышления студентов-химиков (методика Е. Торренса) нам не удалось выявить значимых различий между лучше и хуже успевающими студентами. Однако в невербальных субтестах у многих, но не у всех студентов встречаются образы химии (колбы, весы, формулы соединений, электролиз...). Мы предположили, что причиной появления химических образов в невербальных субтестах Торренса является более высокая степень дифференцированности когнитивных структур репрезентации химических знаний, являющихся носителем специальных способностей химиков. Данные однофакторного дисперсионного анализа подтвердили наше предположение о наличии связи между временем сложнейших дифференцировок и числом химических образов: чем более тонко дифференцированы когнитивные структуры репрезентации химических знаний, 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» репрезентативных когнитивных структур на подсказку, как настраивают инструменты, голос, ориентируясь на камертон. Тонко дифференциро-

ванные 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 с его результатом – с репрезентативными когнитивными структурами, отражающими релевантные свойства объекта.

Полученные нами данные согласуются с подходом к раскрытию природы творческого мышления Д.Б. Богоявленской, которая утверждает, что суть так называемого бокового или дивергентного мышления заключается в том, что «Думать около» на деле означает «думать вглубь». По-видимому, именно высокая степень дифференцированности когнитивных структур репрезентации химических знаний обуславливает творческий характер химического мышления.

Нейрофизиологические корреляты творческой деятельности при сочинении музыки

Л.А. Дикая, И.А. Денисова (Ростов-на-Дону)

Рубеж XX–XXI веков ознаменован значительным увеличением количества нейрофизиологических исследований сложных форм когнитивной деятельности человека, и прежде всего, мозговых механизмов творчества. В современных научных работах описаны результаты исследования особенностей мозговой активности во время творческого процесса в отличие от нетворческого, при решении творческих задач в зависимости от пола испытуемых, избранной ими стратегии решения задачи, типа, характера и степени сложности задач, уровня мотивации к нахождению решения (Бехтерева Н.П., Медведев С.В., Данько С.Г., 2000; Бехтерева Н.П., 2008; Карлсон И., 2005; Разумникова О.М., 2004; Уэйнбергер Н., 2005). При этом важно изучение мозговых механизмов истинного, внутренне мотивированного творческого процесса. Таким спонтанным творческим актом является сочинение музыки. Исследования нейрофизиологии музыкального творчества носят пока фрагментарный характер (Павлыгина Р.А. с соавт., 2003; Панюшева Т. Д., 2008; Уэйнбергер Н., 2005), в то время как научный интерес к этой сфере когнитивной науки продолжает расти. Выявление функциональных, пространственных и структурных коррелятов музыкальной творческой деятельности позволяет понять мозговые механизмы, лежащие в основе творческого процесса, найти, каким образом управлять и влиять на творческое состояние.

Целью проведенного исследования стало изучение специфичных паттернов ЭЭГ-активности у музыкантов в процессе интериоризированного сочинения музыки. В исследовании участвовали студенты Ростовской консерватории имени Рахманинова в возрасте 17–23 лет, практикующие композиторскую деятельность. У испытуемых регистрировалась фоновая ЭЭГ с закрытыми глазами, а также ЭЭГ в функциональных пробах (восприятие, воспроизведение и сочинение музыкального произведения). В первой экспериментальной функциональной пробе музыкантам предлагалось в течение 1 минуты слушать отрывки классической музыки фиксированной мощности (20 дБ) с мажорной (фрагмент из оперетты Штрауса «Летучая мышь») и минорной (музыкальный отрывок из балета «Пер Гюнт» Э. Грига) эмоциональной окраской. Во второй экспериментальной пробе испытуемым предлагалось воспроизвести про себя услышанный музыкальный отрывок с мажорной и минорной эмоциональной окраской. В третьей пробе перед испытуемыми ставилась задача сочинить собственные мелодии с такой же эмоциональной окраской, как и ранее прослушанные, а после исследования воспроизвести сочиненную мелодию.

В результате сравнительного анализа спектральной мощности ЭЭГ между фоновыми показателями и показателями каждой из функциональных проб (восприятия, вос-

произведения и сочинения мелодий) выявлено, что для всех исследуемых видов музыкальной деятельности характерно повышение мощности дельта1-ритма во фронтальных зонах левого полушария (F7, F3), бета1- и бета2-ритма в префронтальной (Fp2, Fpz) и фронтальной зонах (F8) правого полушария и в окципитальных зонах коры левого полушария (O1).

Для процесса сочинения музыки, независимо от характера ее эмоциональной окраски, характерно повышение мощности дельта1-ритма в задней темпоральной зоне левого полушария (T5), т. е. в области стриарной коры и средней височной извилины, где расположены слуховые ассоциативные зоны, связанные с механизмом восприятия ритма и переработки сложных музыкальных характеристик (гармонии, мелодии, ритма) (Панюшева Т.Д., 2008).

Для процесса сочинения музыки с мажорной эмоциональной окраской характерно возникновение значимых когерентных связей в дельта1 и дельта2-диапазонах между фронтальными, темпоральными и центральными зонами коры левого полушария (Fp1-Fpz, F7-F3, T3-C3); в тета-диапазоне – между фронтальными и темпоральными зонами (F7-F3, F3-Fz, F7-T3) левого полушария и в альфа-диапазоне между фронтальными зонами обоих полушарий (F7-F3, F3-Fz, Fp2-F4,) и темпоральными зонами левого полушария (T3-T5). При этом число значимых когерентных связей в левом полушарии значительно больше, чем в правом, что отражает паттерн ЭЭГ-активации, характерный для переживания положительных эмоций, которые присутствуют в процессе создания мелодий с мажорной эмоциональной окраской.

В процессе сочинения музыки с минорной эмоциональной окраской выявлены значимые когерентные связи в дельта1-, тета-, альфа- и бета1-диапазонах во фронтальных (F3-Fz), а в тета-, альфа- и бета1-диапазонах в темпорально-париетальных (T5-P3) зонах левого полушария, а также во всех исследованных частотных диапазонах в префронтальных (Fpz-Fp2) и во всех диапазонах, кроме бета2, в центральных (Cz-C4) зонах правого полушария. Кроме того, зафиксировано появление высокой когерентности между отдаленными участками фронтально-центральных и темпорально-окципитальных зон коры правого полушария в бета2-диапазоне (Fp2-Cz, T4-O2, Oz-O2) правого полушария.

Рассматривая результаты сравнения паттернов ЭЭГ-активации, полученные в фоновых и экспериментальных пробах, мы исходим из современных представлений о дельта-колебаниях не только как коррелятах сниженного функционального состояния (сон, патология), но и как сопутствующих компонентов активного состояния (Афтанас Л.И. и др., 2003). Дельта-ритм отражает деятельность фронто-лимбической системы мозга. При извлечении из памяти эмоциональных образов в процессе генерации эмоций наблюдается усиление мощности в дельта-диапазоне (там же). Усиление низкочастотной активности в теменно-височных-затылочных областях коры отражает механизмы восприятия ритма, а также переработку сложных музыкальных характеристик (гармонии, мелодии, ритма) в этих слуховых ассоциативных зонах. Различные аспекты переработки музыкальной информации связаны с деятельностью многочисленных мозговых структур, одни из которых обеспечивают восприятие музыки (например, височные доли мозга функционально связаны с пониманием мелодии), а другие опосредуют развитие эмоциональных реакций (подкорковые структуры и лобные доли коры) (Панюшева Т.Д., 2008).

В нашем исследовании повышение активности и значительной когерентности тета-ритма в теменно-затылочной области мы рассматриваем как отражение процесса активизации доступа и извлечения из памяти эмоциональной информации, процесс поиска новых, оригинальных решений (Разумникова О.М., 2004). Активность альфа-ритма ассоциируется с текущим функциональным состоянием человека, на которое оказывает воздействие характер музыки (ее мощность, стиль). В нашем исследовании наблюдались паттерны ЭЭГ-активации в альфа-диапазоне. При сочинении музыки с минор-

ной эмоциональной окраской возрастала мощность во фронтальных (F4) и задне-темпоральных (T6) зонах правого полушария. Известно, что выраженность бета-ритма возрастает при умственном напряжении, эмоциональном возбуждении. В нашем исследовании повышение активности в бета1- и бета2-частотных диапазонах в префронтальной области правого полушария и окципитальной области левого полушария можно рассматривать как отражение активации творческого процесса при создании музыкального рисунка мелодии.

Особенности внутри- и межполушарной когерентности ЭЭГ у учащихся с признаками одаренности при решении конвергентных и дивергентных когнитивных задач

Л.А. Дикая, Е.Б. Кац (Ростов-на-Дону)

(Исследование выполнено при финансовой поддержке Рособразования в рамках ФНТП «Развитие научного потенциала высшей школы (2009-2010 г.г.)», проект РОСТ-НИЧ-734.)

В последние десятилетия значительно возрос научный интерес к одаренной личности, без которой общество не может развиваться и решать многочисленные стоящие перед ним задачи. Одаренными являются дети, которые выделяются яркими, очевидными, иногда выдающимися достижениями в том или ином виде деятельности или имеют внутренние, предпосылки для таких достижений (Рабочая концепция одаренности, 1998). В данной работе мы используем понятие «ребенок с признаками одаренности», понимая под этим детей с высоким уровнем интеллекта и развитой креативностью и высоким уровнем внутренней познавательной мотивации. Одним из подходов к изучению феномена одаренности является психофизиологический подход (Э.А. Голубева, А.Н. Лебедев, В.С. Мерлин, Б.М. Теплов, В.Д. Небылицын, Т.А. Ратанова, В.М. Русалов, П.В. Симонов, П.Н. Ермаков и др.), который позволяет изучать особенности одаренных детей, решать проблемы их обучения и развития более глубоко и полно посредством анализа взаимодействий, происходящих между нейрофизиологическим и психологическим уровнями организации психики.

Целью данной работы является изучение особенностей внутриполушарной и межполушарной когерентности ЭЭГ у учащихся с признаками явной и скрытой одаренности при решении конвергентных и дивергентных когнитивных задач.

Методика. В эксперименте участвовали 35 старшеклассников классического лицей №1 г. Ростова-на-Дону (15–17 лет), которые были разделены на три условные группы – с признаками явной (группа 1), с признаками скрытой (группа 2) одаренности и без признаков одаренности – обычные учащиеся (группа 3). Учащиеся с признаками явной одаренности отличаются от учащихся со скрытой одаренностью наличием достижений в академической сфере (победители и призеры олимпиад, творческих конкурсов и т. п.).

Запись ЭЭГ проводилась по международному стандарту установки электродов по схеме 10%–20%. Для регистрации электрической активности мозга устанавливался 21 электрод (Fpz, Fz, Cz, Pz, Oz, Fp1, Fp2, F7, F3, F4, F8, T3, C3, C4, T4, T5, P3, P4, T6, O1, O2), применялась монополярная схема с ипсилатеральными ушными референтами. Так же были установлены полиграфические каналы (ЭОГ-вертикальная, ЭМГ, ЭКГ, ФПГ, КГР) с целью подавления артефактов. Запись ЭЭГ регистрировалась у испытуемых в спокойном (фоновом) состоянии и при решении когнитивных задач (функциональные пробы). Когнитивные задачи различались по типу (конвергентные и дивергентные) и уровню сложности (простые и сложные). Проводился сравнительный анализ уровня внутри- и межполушарной когерентности ритмов ЭЭГ для каждой из фоновых и функциональных проб между испытуемыми трех групп для выделенных нами десяти

групп связей в следующих областях коры: в правой передней, в правой задней, в левой передней, в левой задней, в левой передне-задней, в правой передне-задней, в передней области обоих полушарий, в задней области обоих полушарий и диагональные связи — между левой лобной и правой затылочной областями коры, между правой лобной и левой затылочной. Рассматривались следующие частотные диапазоны: тета1 (4,0–6,0 Гц), тета2 (6,0–8,0 Гц), альфа1 (8,0–10,5 Гц), альфа2 (10,5–13,0 Гц), бета1 (13,0–24,0 Гц) и бета2 (24,0–35,0 Гц). Зависимость уровня когерентности ритмов ЭЭГ от формы одаренности, от типа решаемых когнитивных задач анализировалась с помощью дисперсионного анализа ANOVA/MANOVA. Статистически значимые различия между средними значениями когерентности в определенных частотных диапазонах, зонах и состояниях определялись с помощью *post hoc tests* с критерием Тьюки.

Результаты исследования. В спокойном (фоновом) состоянии выявлены достоверные отличия внутри- и межполушарных когерентных связей у учащихся с признаками и без признаков одаренности во всех исследуемых нами частотных диапазонах: короткие когерентные связи в передних и задних право- и левополушарных отделах коры мозга более сильные у учащихся с признаками одаренности. У обычных учащихся уровень когерентности значимо выше по сравнению с учащимися с признаками одаренности между передними и задними право- и левополушарными отделами коры во всех диапазонах, в передних и в задних отделах коры в бета1 и бета2-диапазонах, а также между левой лобной и правой затылочной областями коры в тета1, тета2, бета1 и бета2-диапазонах, между правой лобной и левой затылочной областями в тета1, альфа1, альфа2, бета1 и бета2-диапазонах. При сравнении внутри- и межполушарной когерентности ритмов ЭЭГ в фоновом состоянии у учащихся с признаками явной и с признаками скрытой одаренности были выявлены достоверные различия в тета1, тета2, альфа1 и альфа2-частотных диапазонах. У учащихся с признаками явной одаренности в тета1 диапазоне уровень когерентности значимо выше между передними и задними отделами коры левого полушария, а в тета2-диапазоне в левых задних отделах коры, а также между правой лобной и левой затылочной областями. У учащихся с признаками скрытой одаренности в альфа1 и альфа2-диапазонах уровень когерентности в передних отделах коры достоверно выше.

При сравнении внутри- и межполушарной когерентности ритмов ЭЭГ при решении конвергентных и дивергентных задач у учащихся с признаками одаренности и у обычных учащихся выявлены статистически значимые различия в тета1, тета2, альфа1, альфа2, бета1, бета2-диапазонах для внутрислоушарных коротких и внутрислоушарных длинных и межполушарных связей. При решении и конвергентных, и дивергентных задач во всех частотных диапазонах уровень когерентности для внутрислоушарных коротких связей в переднем и заднем правом и левом отделах коры у учащихся с признаками одаренности достоверно выше, в то время как уровень когерентности внутрислоушарных длинных связей между передними и задними право- и левополушарными отделами коры значимо ниже. У учащихся без признаков одаренности при решении конвергентных и дивергентных задач уровень когерентности достоверно выше для межполушарных связей в передних и задних отделах коры в бета1 и бета2-диапазонах; для связей между левой лобной и правой затылочной областями коры в тета1, тета2, альфа1, бета1, бета2-диапазонах; и между правой лобной и левой затылочной областями в тета1, тета2, бета1, бета2-диапазонах. Также были выявлены статистически значимые различия при сравнении внутри- и межполушарной когерентности ритмов ЭЭГ при решении конвергентных и дивергентных задач у учащихся с признаками явной и скрытой одаренности в тета2 и альфа2-частотных диапазонах. В тета2-диапазоне при решении дивергентных задач у учащихся с признаками явной одаренности уровень когерентности значимо выше в левой задней и правой передней области коры, при решении конвергентных задач в правой передней обла-

сти. В альфа2-диапазоне при решении как конвергентных, так и дивергентных задач уровень когерентности между правым и левым передними отделами мозга значимо выше у учащихся с признаками скрытой одаренности. При решении дивергентных задач уровень когерентности между правой лобной и левой затылочной областями коры значимо выше в альфа2-диапазоне по сравнению с его значением во время решения конвергентных задач у учащихся с признаками явной и скрытой одаренности. При выполнении конвергентных и дивергентных заданий когерентность $\theta\alpha_1$, $\theta\alpha_2$ и альфа1-ритмов возрастает у учащихся с признаками скрытой одаренности по сравнению с фоном в левой передне-задней области.

Общим эффектом, характерным для испытуемых, как в фоне, так и при решении конвергентных и дивергентных задач, является усиление внутрислошарных коротких связей и ослабление длинных внутрислошарных и межполушарных связей для учащихся с признаками одаренности по сравнению с учащимися без признаков одаренности. Такую регионарную локальности организации корковых нейронов можно рассматривать как подтверждение гипотезы «нейронной эффективности» (Разумникова О.М., 2004) во взаимодействии нейронных ансамблей коры у лиц с высоким умственным потенциалом. У одаренных старшеклассников сформированы специализированные системы мозга, актуализирующиеся при выполнении ими когнитивных заданий различного типа. У старшеклассников без признаков одаренности эти мозговые системы диффузные, поэтому для решения когнитивных задач им требуется высокая активность всех областей коры.

Выводы. 1. Учащиеся с признаками одаренности отличаются от учащихся без признаков одаренности более сильными короткими внутрислошарными связями и более слабыми длинными внутрислошарными и межполушарными связями в фоне и при решении когнитивных задач.

2. Учащиеся со скрытой одаренностью отличаются от учащихся с явной одаренностью более сильными межполушарными связями в передней области в альфа2-диапазоне в фоне и при решении конвергентных и дивергентных задач.

3. У учащихся с признаками явной и скрытой одаренности увеличивается уровень когерентности ЭЭГ при переходе от конвергентных задач к дивергентным между правыми лобными и левыми затылочными областями коры в альфа2-диапазоне.

Внимание как медиатор между креативным мышлением и психометрическим интеллектом

Л.Я. Дорфман, Г.В. Гасимова (Пермь)

Настоящая работа вносит некоторый вклад в разработку и понимание соотношения креативного мышления и психометрического интеллекта. Богдавленская (2004) отмечает, что креативность и интеллект, будучи ведущими компонентами в структуре одаренности, могут давать парадоксальную картину их расхождений. В то же время, на мой взгляд, соотношение креативного мышления и психометрического интеллекта можно выделить в относительно самостоятельную проблему. В самом общем плане интеллект понимают как способность к мышлению. Но способность мыслить восходит не только к интеллекту; креативность — это тоже способность к мышлению. Ключевой является проблема природы этих способностей к мышлению: или они восходят к общему корню и представляют собой его разные стороны или, напротив, их следует рассматривать как разные (не связанные между собой) способности мыслить. Можно выделить несколько направлений, в русле которых эти проблемы разрабатываются эмпирически и зачастую приводят к противоречивым результатам. Во-первых, это прямые сопоставления креативного мышления и психометрического интеллекта. Согласно одним данным, общий показатель креативного мышления и психометрический интеллект (IQ) связаны (Фройнд, Холлинг, 2005). Согласно другим данным (Гасимова, 2007; Dorfman et al.,

2008; Vartanian et al., 2007), напротив, креативное мышление и IQ не коррелируют. Во-вторых, это исследования уровня IQ: при повышенном уровне IQ креативное мышление и психометрический интеллект не коррелируют (Гасимова, 2007; Дорфман, Кабанов, 2009; Runco, 1999). В-третьих, это исследования связей креативного мышления и психометрического интеллекта с учетом их отдельных качеств и способностей. Креативное мышление положительно коррелирует с одними способностями (например, с математическим интеллектом) и не коррелирует с другими способностями (с пространственным интеллектом) (Гасимова, 2007; Дорфман, Кабанов, 2009).

В настоящей статье намечается еще одна линия исследований возможных соотношений креативного мышления и психометрического интеллекта. Предполагается, что между креативным мышлением и интеллектом могут существовать опосредующие звенья. В качестве опосредующих звеньев (медиаторов) могут выступать когнитивные образования. Эта тема разрабатывается здесь в отношении внимания: внимание как кандидат на роль медиатора между креативным мышлением и психометрическим интеллектом. Предметом настоящего исследования являются креативное мышление, психометрический интеллект и перцептивное внимание. Исследуются 1) связи креативного мышления и психометрического интеллекта с обработкой информации в условиях дефокусированного и фокусированного внимания, 2) дефокусированное и фокусированное внимание как возможные медиаторы между креативным мышлением и психометрическим интеллектом.

Groborz and Necka (2003) обнаружили, что скорость и точность обработки информации при выполнении простых заданий выше у высококреативных субъектов, чем у низкокреативных. Однако высококреативные и низкокреативные субъекты не отличались по скорости и точности обработки информации при выполнении сложных заданий. Есть основания (Martindale, 2002) полагать, что в условиях выполнения простых заданий преобладает фокусированное внимание, а в условиях выполнения сложных заданий дефокусированное внимание. Дорфман и Гасимова (2008) обнаружили, что с усилением выраженности креативного мышления информация обрабатывается более точно, но ее количество не изменяется — в условиях фокусированного внимания. С усилением выраженности креативного мышления информация обрабатывается в большем количестве, но с меньшей точностью — в условиях дефокусированного внимания. Исследования психометрического интеллекта в связи с вниманием также находятся в поле зрения исследователей (Burns et al., 2009; Carroll, 1993; Goldhammer et al., 2007; Stankov, 1989). Обычно отмечается связь интеллекта со скоростью обработки информации в условиях фокусированного внимания (Burns et al., 2009; Davies et al., 1984). Корреляции интеллекта с обработкой информации в условиях дефокусированного внимания не обнаруживаются (Stankov, 1989). Однако такие связи обнаруживаются на уровне латентных факторов при использовании структурных линейных уравнений (Schweizer et al., 2005). На основании данных Brickenkamp and Zillmer (1998) можно предположить, что психометрический интеллект положительно коррелирует с точностью (отрицательно — с ошибками) обрабатываемой информации в условиях фокусированного внимания. Чем выше уровень интеллекта, тем выше точность обрабатываемой информации и меньше допускаемых при этом ошибок в условиях фокусированного внимания. На основании данных Stankov (1989) и Schweizer et al. (2005) можно предположить как отсутствие, так и наличие связей психометрического интеллекта с количеством и точностью обрабатываемой информации в условиях дефокусированного внимания.

В пользу гипотезы о дефокусированном и фокусированном внимании как медиаторе между креативным мышлением и психометрическим интеллектом могут служить двоякого рода факты. С одной стороны, креативное мышление может служить фактором количества и точности обрабатываемой информации в условиях дефокусированного внимания (Дорфман, Гасимова, 2006). С другой стороны, внимание является предиктором интеллекта (Schweizer, 2005). Опираясь на эти факты, можно предположить,

что внимание (фокусированное и дефокусированное) может быть медиатором между креативным мышлением и психометрическим интеллектом. В докладе приводятся эмпирические данные в пользу связей креативного мышления и психометрического интеллекта с дефокусированным и фокусированным вниманием по параметрам количества и точности обрабатываемой информации (корреляционный анализ). Также приводятся факты, свидетельствующие о том, что дефокусированное и фокусированное внимание может служить медиатором между креативным мышлением и психометрическим интеллектом (структурные линейные уравнения).

О достижениях и перспективах организации работы с одаренными детьми в России

Н.В. Зайцева (Москва)

Одной из приоритетных социальных задач государства и общества на современном этапе является выявление и развитие способных и одаренных детей, реализация их потенциальных возможностей. Важнейшую роль в решении этой задачи играет подпрограмма «Одаренные дети» федеральной целевой программы «Дети России», реализуемая в России с 1996 года. Цель подпрограммы – создание на государственном уровне условий для выявления, поддержки и развития одаренных детей в Российской Федерации; обеспечение их личностной, социальной самореализации и профессионального самоопределения. В ходе 14-летней реализации подпрограммы «Одаренные дети» получены социально значимые результаты.

В рамках теоретического направления подпрограммы разработана научная концепция детской одаренности, в которой обобщены позиции ведущих российских специалистов (ученых, психологов, педагогов). Аналогов этой работы нет в мировой науке. Под рубрикой «Библиотека «Одаренные дети» издана серия книг, в которую вошли более 20 научных, учебно-методических и практических пособий по работе с одаренными детьми, в том числе «Рабочая концепция одаренности». В последние годы разработаны учебно-методические пособия «Методики диагностики творческих способностей одаренных школьников в образовательных учреждениях» и «Развитие художественной одаренности в школьные годы» для педагогов, психологов и других специалистов, работающих с одаренными детьми. Ежегодно издаются сборники материалов всероссийских научно-практических конференций, в которых обобщается опыт работы с одаренными детьми всей России.

Подпрограмма уделяет внимание и повышению квалификации педагогов и поддержке учреждений, работающих с одаренными детьми. Так, более 2000 педагогов и психологов повысили квалификацию на курсах, конференциях и семинарах; более 400 учреждений получили материально-техническую поддержку; Информация о реализации подпрограммы отражается на специальной Интернет-страничке www.odardeti.ru, существующей с 2002 года, которая позволяет создать широкое информационное поле реализации подпрограммы. Особое значение в рамках подпрограммы придается конкретным мероприятиям с детьми. Выстроенная система федеральных мероприятий по различным направлениям образовательной деятельности позволила миллионам детей продуктивно развивать, демонстрировать свои достижения в различных видах деятельности, встречаться с ведущими учеными, спортсменами, деятелями культуры и искусства. Победители и призеры всероссийских мероприятий, проводимых в рамках подпрограммы «Одаренные дети» (более 1000 детей) ежегодно получали материальную поддержку в виде единовременной стипендии. А с 2006 года они становятся лауреатами премии в рамках приоритетного национального проекта «Образование». Среди ежегодно проводимых всероссийских мероприятий для детей наиболее массовыми и значимыми являются следующие.

1. Предметные всероссийские олимпиады, в которых ежегодно принимает участие более 50 тысяч школьников России. На международных предметных олимпиадах сборные команды российских школьников традиционно завоевывают призовые места.

2. Всероссийские олимпиады и конкурсы по учебно-исследовательской деятельности, которые проводятся в системе дополнительного образования детей. Такие как: «Старт в науку» на базе Заочной физико-технической школы при Московском физико-техническом институте; дистанционные олимпиады юных журналистов, юных математиков в сети Интернет; научно-техническая олимпиада «Созвездие», Всероссийский конкурс исследовательских краеведческих работ учащихся «Отечество» и многие другие.

3. Всероссийские олимпиады, конкурсы, конференции, слеты, фестивали, соревнования и другие мероприятия в системе дополнительного образования детей. Это конкурсы юных поэтов и художников, исполнителей эстрадной песни, детского театрального искусства, детских студий костюма и театров моды, детского рисунка, юных изобретателей и рационализаторов в области научно-технического творчества; спортивные соревнования по 21 виду, спортивный фестиваль школьников «Президентские состязания» и другие мероприятия. В финалах данных мероприятий ежегодно принимают участие свыше 50 тысяч детей из всех субъектов Российской Федерации.

4. Творческие смены в детских оздоровительных лагерях, летние творческие школы для юных техников, математиков, для одаренных художников и музыкантов, пушкинистов, экономистов, детских образцовых коллективов. Основные задачи проведения летних творческих школ: обеспечение возможности творческого общения одаренных детей из разных уголков России; проведение занятий в творческих мастерских ведущих деятелей науки, искусства, спорта; организация отдыха и оздоровления юных талантов.

Таким образом, система работы с одаренными детьми в России охватывает и общее (школьное), и дополнительное (внешшkolное) образование, предоставляя детям возможность развития своей одаренности в различных сферах: интеллектуальной, исследовательской, художественной, практической, спортивной и т. д. С учетом муниципальных и региональных этапов всероссийских мероприятий, а также региональных и межрегиональных соревнований, конкурсов, олимпиад общее количество участников ежегодно составляет около 6 млн. детей в возрасте от 5 до 18 лет, то есть примерно 40% от общего числа детей школьного возраста. Поддержка одаренных детей на государственном уровне задает ориентиры для организации работы в регионах России. Главы Администраций многих субъектов Российской Федерации в своих территориях реализуют различные формы поддержки одаренной и талантливой молодежи. Это и премиальные фонды, и именные стипендии, и проведение различных мероприятий по выявлению одаренных детей.

Во многих регионах России созданы и успешно работают образовательные учреждения для одаренных детей. Например, в Ярославле работает «Центр телекоммуникаций и информационных систем в образовании» – многопрофильное учреждение дополнительного образования, осуществляющее очное и дистанционное обучение школьников. Обучение проводится с помощью новейших информационных и телекоммуникационных технологий, современных дистанционных форм обучения (Интернет-проекты, сетевые образовательные программы), телеконференций, online лекций, интерактивных тренажеров, творческих Интернет-форумов и мастерских. Ресурсы образовательного www-сервера <http://www.edu.yar.ru>, созданного центром, востребованы пользователями 104 стран. Кроме того, в центре дистанционно занимается более 30 детей с ограниченными возможностями. Получив навыки работы на компьютере, они могут обучаться, выполнять некоторую работу и даже зарабатывать.

В течение последних 6 лет в рамках подпрограммы работают Всероссийское научно-методическое учреждение по работе с одаренными детьми и аналогичные специализи-

рованные учреждения в федеральных округах России. Каждый из этих центров непосредственно работает с определенной категорией одаренных детей, готовит детей для участия в предметных олимпиадах, конкурсах по учебно-исследовательской деятельности, конкурсах художественной направленности, спортивных соревнованиях и т. д.

Важным направлением деятельности центров является мониторинг работы с одаренными детьми внутри своего федерального округа. Организация взаимодействия по созданию условий поддержки обучения и воспитания одаренных детей проводится по нескольким направлениям: взаимодействие с органами, осуществляющими управление в сфере образования, субъектов РФ; участие в межрегиональных мероприятиях для одаренных детей и педагогов; обмен информацией; организация стажировок, семинаров, рабочих встреч со специалистами образовательных учреждений; организация работы межрегиональных творческих групп педагогов; распространение информационно-методических материалов и др. Специализированные учреждения выбрали свой наиболее эффективный с учетом специфики основной деятельности путь работы. Например, Центром в Центральном федеральном округе накоплен значительный опыт в области инновационных педагогических технологий, организовано взаимодействие субъектов образовательного процесса посредством телекоммуникаций: медиатрансляции, видеоконференции, дистанционные проекты и т. д.

Определяющими направлениями в работе Центра в Южном федеральном округе стали мероприятия по продвижению одаренных детей через систему интеллектуальных конкурсов, оказанию методической помощи образовательным учреждениям по работе с одаренными детьми, стимулированию самосовершенствования одаренных детей, педагогов и психологов. На базе Центра в Дальневосточном федеральном округе (школа-интернат Владивостокского государственного университета экономики и сервиса для одаренных детей) в течение ряда последних лет реализуется авторская инновационная образовательная технология — «Пилотные смены» для одаренных учеников. Для учеников с академической одаренностью проводятся профильные пилотные смены в сотрудничестве с вузами Приморского края (гуманитарные, экономические, правовые, информационные и пр.). Организуются развивающие пилотные смены «Интеллект», «Век технологий», «Мир дизайна», проектные смены «Создай свой проект», смена спортивно-прикладных видов (совместно с МЧС) и пр. Проведено более 20 тематических пилотных смен по профессиональному самоопределению для одаренных детей из субъектов Дальневосточного федерального округа. В их работе ежегодно принимает участие более тысячи учащихся 9–11 классов. Проводятся консультационно-информационные встречи с руководителями образовательных учреждений, педагогами, родителями с выездами в регионы.

Анализ и обобщение опыта деятельности специализированных учреждений по работе с одаренными детьми в федеральных округах позволяет говорить о том, что, несмотря на наличие научно-методических и организационных проблем, большинство работающих специализированных учреждений являются своего рода ресурсными Центрами, где в большей степени имеются организационные, кадровые, научно-методические, материально-технические условия для осуществления координационной, организационной и научно-методической деятельности. Одной из важнейших задач подпрограммы остается повышение квалификации педагогических работников, работающих с одаренными детьми. Встречаясь с педагогами во время всероссийских конференций, конкурсов, мы отмечаем, что педагоги, работающие с одаренными детьми, как правило, заинтересованы в развитии своих учеников, в признании их достижений, в их продвижении, мотивированы на обучение, обмен опытом. Однако требуется продолжение планомерной серьезной работы среди педагогических кадров в масштабах страны по формированию научных представлений о природе, методах выявления и путях развития детской одаренности.

О преемственности в работе по развитию творческого потенциала личности обучающегося

И.А. Ильницкая (Омск)

На современном этапе развития нашего общества обучение и воспитание должно осуществляться, прежде всего, в интересах личности. А это требует от педагога гуманистически ориентированной деятельности, направленной на развитие индивидуальности и уникальности каждого ребенка, его творческого потенциала, что и явилось темой нашей опытно-экспериментальной работы в Центре раннего развития ребенка (руководитель Л.В. Остапенко), созданного по просьбе родителей при гимназии №19 (директор Л.И. Чупрынина). Исследование проводится с января 1996 года, что позволило нам проследить динамику творческого развития детей от 4–5–6 лет до 16–17 лет. Учитывая возможности и особенности развития дошкольников, мы стремились в процессе работы по образовательной комплексной программе «Я познаю мир» использовать такие технологии, методы, приемы и средства, которые бы способствовали творческому развитию ребенка. Учитывая, что игра является ведущим видом деятельности у дошкольников, мы обучали детей всем типам игр, особое внимание уделяя режиссерской игре, способствующей развитию творческого воображения ребенка, а также сюжетно-ролевой, в процессе которой дети учатся решать не только возникающие перед ними проблемы, но и самостоятельно ставить их. В нашем исследовании игра сопровождает весь процесс обучения.

Особое внимание мы уделили проблемному обучению, которое пока еще не нашло должного применения в работе с дошкольниками, несмотря на то, что возможность его применения с детьми 5–7 лет теоретически обоснована учеными (А.М. Матюшкин, В.Т. Кудрявцев, Н.Н. Поддяков, Н.Б. Шумакова и др.). Исследуя возрастные особенности детей 5–7 лет, психологи пришли к выводу, что в этом возрасте основным структурным компонентом творческого развития ребенка становится проблемность, которая обеспечивает постоянную открытость его новому, выражаясь в поиске несоответствий и противоречий.

Организуя опытно-экспериментальное исследование, мы руководствовались «Концепцией творческой одаренности», разработанной ученым психологом А.М. Матюшкиным (1989), который выделил основные структурные компоненты творческого потенциала личности и одаренности. Они определили основные направления работы педагогов по развитию творческого потенциала личности обучающегося. По мнению автора концепции, проблемному обучению принадлежит ведущая роль в развитии творческого потенциала личности ребенка, т. к. оно основывается на тех закономерностях мышления, которые характеризуют его творческие процессы и дают возможность принципиально иначе организовать обучение, включая детей в творческую, поисковую, исследовательскую деятельность с целью открытия, самостоятельного добывания новых знаний в процессе решения новых для них проблем.

Учитывая необходимость теоретической и практической подготовки педагогов по проблемному обучению, организацию опытно-экспериментальной работы мы начали с проведения спецсеминара по разработанной нами программе (Ильницкая И.А., 1999) и пособию (Ильницкая И.А., 1985). На этом этапе было важно не только раскрыть психолого-педагогические основы проблемного обучения, но и помочь педагогам преодолеть стереотип воспроизводящей деятельности в процессе обучения детей, который сформирован традиционной системой организации учебно-воспитательного процесса в дошкольных и школьных учреждениях и препятствует внедрению проблемного обучения. На семинаре мы рассмотрели задачи обучения и воспитания на современном этапе развития дошкольного и школьного образования, основные характеристики творчества и творческого развития личности, важнейшие структурные компоненты творческого потенциала ребенка, принципы развивающего обучения, основные ре-

зультаты исследований закономерностей творческих процессов мышления и их принципиальное значение для развития теории и практики проблемного обучения. Особое внимание было уделено проблемной ситуации как начальному моменту мышления, источнику творческого мышления (Рубинштейн С.Л., 1958). Рассматривалась психологическая структура проблемной ситуации, противоречие как ее основное звено, способы создания проблемных ситуаций на занятиях с детьми, методы проблемного обучения, методика организации исследовательской деятельности ребенка (Ильницкая И.А., Остапенко Л.В., 2006, 2007).

Такой же спецсеминар был организован с учителями гимназии, что обеспечило преемственность в работе педагогов по развитию творческого потенциала учащихся, поступивших в гимназию после обучения в ЦРПП. Кроме проблемного обучения, включения учащихся в исследовательскую деятельность, огромную роль в творческом развитии личности сыграло междисциплинарное обучение (МДО), разработанное Н.Б. Шумаковой (2004) для учащихся 1–8 классах (учителя гимназии обучались на ее курсах), а также создание в гимназии обогащенной, творческой образовательной среды.

Эффективность такой целенаправленной работы педагогов Центра раннего развития ребенка и учителей гимназии подтверждается количественными и качественными показателями. Во-первых, стремительно возрастает количество учащихся, принимающих участие в НОУ, олимпиадах, всероссийских конференциях. Растет и число победителей: в 2006–2007 учебном году в НОУ стали призерами 28 человек; успешно выступили на окружной олимпиаде 58 человек, на городской – 49, стали победителями на областной олимпиаде 9 учеников, на всероссийской – 4 человека вошли в первую десятку победителей; на XXI Всероссийской конференции «Юность, наука, культура» два ученика стали победителями и награждены серебряными крестами. Во-вторых, педагоги ЦРПП и учителя гимназии постоянно приобщают детей к творчеству при организации любого вида деятельности (не только познавательной!), что способствует творческому развитию каждого ребенка. Динамику развития творческого потенциала личности можно проследить на примере Севы Т. (материал представлен психологом гимназии Н.А. Измьстевой): 1997 г. – Севе четыре года. Поступает в ЦРПП при гимназии №19 г. Омска. Ребенок добрый, спокойный, умный, любит общаться со взрослыми, хорошо читает стихи, радуется любому успеху. Гиперопекаем. Полноват. Плохая координация. Проблемы во взаимоотношениях со сверстниками – не принимают. Не уверен в себе. Благодаря индивидуальному подходу, включению в творческие виды деятельности, исследовательскую работу постепенно осваивается и держится увереннее среди детей своей группы, но постоянно нуждается в поддержке взрослых. Мама и бабушка опекают Севу, прислушиваются к рекомендациям педагога-психолога, участвуют в делах класса. Сева любит работать с энциклопедией, читать художественную литературу. Испытывает трудности в конструировании, решении логических задач. 1999 г. – поступает в первый класс. Любознателен, хорошо развита речь, богатый словарный запас. Рассуждает как взрослый, подбирает интересные факты, при ответах выдает большой объем информации. Эмоционален. Дети заслушиваются его ответами. Во втором классе, благодаря введению нового предмета МДО (междисциплинарное обучение), который предполагает работу в группах, Сева научился общаться со сверстниками. Он часто берет на себя ответственность, выручает группу, отстаивает ее интересы. Дети стали приглашать Севу для совместной работы в группе. В третьем классе начинает заниматься спортом (достиг хороших результатов), хореографией, стремится к совершенствованию, что придало уверенности в себе. Проявляет большой интерес к исследовательской работе по природоведению (тема «Наблюдение за ростом тыквы»). Затем увлекся МХК, проявил способность более глубоко, чем его сверстники, понимать художественные произведения и анализировать их, делать интересные сообщения, что особенно ярко проявилось в средней школе. Стал активнее, самостоятельнее, однако после перехода в среднее звено в тече-

ние 2-х лет постоянно приходил к своей учительнице начальной школы и сообщал ее о своих успехах, советовался, как преодолеть возникающие трудности в учебе и общении. Успехи Севы в средней школе связаны с изучением мировой художественной культуры. С 5 класса он увлеченно изучает иконопись Сибири. Он живет этой темой, глубоко вникает в суть, во все детали и тонкости. На протяжении всех лет ведет настоящее исследование, выступает и побеждает каждый год на всех конференциях НОУ (городских, областных, всероссийских) с разными темами: 2003 – «Сибирская иконопись»; 2004 – «Русская усадьба Прииртышья»; 2005 – «Образ Богородицы в русской иконописи»; 2006 – «Сибирская иконопись на примере храмовых икон г. Омска». За эту работу он удостоен высшей награды конференции «Национальное достояние» – серебряным крестом, стал победителем XXI Всероссийской конференции «Юность, наука, культура».

Благодаря преемственности в работе ЦРПП и гимназии творческое развитие обучающихся осуществляется непрерывно с 4–5–6 лет до окончания школы, т. к. технологии, приемы, методы и средства обучения, применяемые педагогами, способствуют развитию всех сфер психики личности: мотивационно-волевой, эмоциональной, интеллектуальной, что является необходимым условием выявления признаков одаренности детей и подростков (Рабочая концепция одаренности, 2003).

Творческое мышление субъекта в условиях конфликтной ситуации

М.М. Кашапов (Ярославль)

Субъектный (или субъектно-деятельностный) подход, ведущий свое начало из работ С.Л. Рубинштейна и развитый в 70–80-е годы XX века в трудах К.А. Абульхановой, а в 90-е – А.В. Брушлинского, интенсивно продолжает развиваться в современных исследованиях, прежде всего, в теоретических работах Л.И. Анцыферовой, Д.Б. Богоявленской, Ю.Д. Бабаевой, М.И. Воловиковой, А.Л. Журавлева, В.В. Знакова, В.И. Панова, Е.А. Сергиенко, М.А. Холодной, Д.В. Ушакова и др. В соответствии с субъектным принципом в психологии «все психические процессы протекают в личности и каждый из них в своем реальном проявлении зависит от нее». Не себя нужно делать хорошим, а сделать что-то хорошее в жизни – такова должна быть цель, а самосовершенствование – лишь ее результат (Рубинштейн С.Л., 1946). В проведенных нами исследованиях (Кашапов М.М., 2006) установлено, что как на стадии допрофессиональной (профильное обучение в старших классах) и профессиональной подготовки (вузовской и послевузовской), так и в процессе осуществления практической деятельности существует «проблемное поле», связанное с ментальной репрезентацией. Часто преподаватели, обладая опытом педагогической деятельности, имеют недостаточное представление о профессиональной деятельности студентов как будущих специалистов, следовательно, не могут обосновать прикладную значимость преподаваемой дисциплины, что создает определенный фон неуверенности в собственной компетенции. Именно поэтому предметом наших исследований было выявление специфики творческого мышления субъекта профессиональной деятельности.

Профессиональное мышление рассматривается нами как высший познавательный процесс поиска, обнаружения и разрешения проблемности, выявления внешне не заданных, скрытых свойств познаваемой и преобразуемой действительности. В качестве единицы мышления профессионала мы рассматриваем проблемность как неотъемлемую черту познания, выражающую субъективное состояние познающего. Проблемность порождает процессы мышления и рефлексии, направленные на «снятие» профессионально-значимых противоречий. Творческий компонент профессионального мышления характеризуется обнаружением субъектом надситуативной проблемности и проявляется в конструктивном выходе за привычные схемы мышления и действия.

Диагностика надситуативной проблемности включает в себя систему показателей: критичность мышления; доказательность и обоснованность своей профессиональной авторской позиции; способность ставить проблемные вопросы и вести дискуссию; готовность к адекватной самооценке. Все это предполагает активную разработку и внедрение в практическую деятельность профессионала условий и средств формирования умений обнаруживать надситуативную проблемность. Формирование мышления – это изменение сложившихся ранее особенностей мышления профессионала в связи с необходимостью приведения его в соответствие с новыми требованиями. Профессионализм мышления выражается в умении видеть направление развития современных производственных проблем и находить наиболее эффективные средства их решения. Тактической задачей исследования профессионального мышления является поиск оснований для сравнения ситуативного и надситуативного уровней мышления.

Решение данной задачи неразрывно связано с пониманием обобщенности цели профессиональной деятельности, поскольку отсроченный характер принятых и реализованных творческих решений приводит к иерархичности процессов и результатов мышления. Особенно важным в этой иерархии является умение увидеть, сформулировать сверхзадачу с учетом позитивной дальней и ближней перспективы. Именно в умении устанавливать надситуативную проблемность выражается конструктивность и конкретность мышления профессионала. Благодаря актуализации надситуативного типа мышления происходит преобразование профессиональной деятельности, приводящее к совершенствованию себя как субъекта. Так, проведенное Т.В. Огородовой исследование позволило определить у учащихся педагогических классов следующие характеристики: наличие выраженной педагогической направленности; доминирующая тенденция формирования надситуативного уровня педагогического мышления; средний уровень рефлексивных способностей; наличие среднего и высокого уровня развития коммуникативных педагогических способностей, значимых для разрешения конфликтных ситуаций (Огородова Т.В., 2006).

На этапе вузовского исследования получены следующие результаты (выборка – студенты психологических факультетов).

1. Существуют значимые различия между уровнем профессионального мышления у студентов-психологов. Студенты 3 и 4 курса проявляют большую надситуативность в разрешении проблемных ситуаций, чем студенты 1 и 2 курсов.
2. Существуют значимые различия в уровне проблемности у студентов-психологов в начале и в конце учебного года: у студентов 3 и 4 курсов в конце учебного года уровень надситуативной проблемности увеличился.
3. Существует взаимосвязь между уровнем профессионального мышления студента-психолога и уровнем самоактуализации: у студентов-психологов с надситуативным уровнем мышления уровень самоактуализации намного выше, чем у студентов-психологов с ситуативным уровнем мышления.

На этапе исследования мышления профессионалов установлена значимая корреляционная связь между основными компонентами творческого мышления (мотивационно-целевой, креативный, прогностический, рефлексивный) и уровнем обнаружения надситуативной проблемности. Высокий уровень проявления указанных компонентов обуславливает обнаружение надситуативной, а низкий уровень их актуализации – ситуативной проблемности в решаемой ситуации.

Знание психологической природы творческого мышления позволяет более адекватно рассматривать принципы творческого мышления. Учет принципов позволяет выработать общий подход к исследованию и формированию творческого профессионального мышления в условиях конфликтной ситуации. К содержательным принципам, лежащим в основе развития творческого мышления, относятся: принцип системности; дополнительности; превентивности; мультиплицированности; контекстности.

Так, принцип контекстности характеризуется тем, что в условиях обнаружения надситуативной проблемности профессионал неизменно удерживает, сохраняет контекст целостной деятельности (не давая «сбить себя с толку»), не поддаваясь сиюминутным требованиям конфликтной ситуации.

К числу процессуальных принципов можно отнести следующие;

- 1) видение взаимосвязи компонентов профессиональной деятельности; выявление их проблемности (рассогласования);
- 2) поиски различных подходов (чем больше наборов рассмотрения данного явления, тем выше эффективность творческого мышления);
- 3) высвобождение из-под жесткого контроля шаблонного мышления;
- 4) использование случая (снять урожай результатов случайных взаимодействий идей);
- 5) нахождение и реализация новых идей в своей работе.

Учет данных принципов позволяет адресно ориентироваться на исследование процесса и продукта профессионального мышления. Основным вектором такого мышления является снятие проблемности и разрешение конкретной ситуации, которое несет за собой некий обобщенный способ действия. Обобщенность цели профессиональной деятельности, а также отсроченный характер принятых и реализованных творческих решений приводят к иерархичности процессов и результатов мышления. Особенно важным является умение увидеть, сформулировать сверхзадачу с учетом позитивной дальней и ближней перспективы. Именно в умении устанавливать надситуативную проблемность выражается конструктивность и конкретность мышления профессионала. Благодаря актуализации надситуативного типа мышления происходит преобразование профессиональной деятельности, приводящее к совершенствованию себя как субъекта.

Основой решения конфликтных ситуаций является переход от интуитивного ощущения принципов, законов и закономерностей, которым подчиняется профессиональная деятельность, к их познанию, осмыслению и сознательному учету и применению, что делает профессионала хозяином положения, а не рабом обстоятельств, плетущегося в хвосте событий. Знание закономерностей открывает новые горизонты творческого поиска, избавляет от блуждания в потемках, позволяет быстрее и увереннее находить психологически верные решения профессиональных проблем. Иначе формируется усредненность, стереотипность мышления. Поэтому становится очевидной важность понимания практического смысла принципов и закономерностей творческой деятельности и умения этим пользоваться. Дальнейшее прикладное значение наших разработок проблем когнитивных характеристик конфликтной компетентности четко выражается в двух областях: 1) методическое оснащение исследований (разработан пакет психодиагностических методик); 2) самосовершенствование качеств творческого мышления по программе «КРЕАТИВ», ориентированных на обучение оптимальному разрешению конфликтных ситуаций. Оценка эффективности образовательной программы проводилась по следующим критериям: адекватность, экономичность, оперативность, креативность профессионального мышления.

Проблема идентификации одаренных детей

Л.И. Ларионова (Иркутск)

Проблема выявления одаренных детей имеет выраженный психологический, нравственный и социальный аспекты. По мнению зарубежных ученых, эффективность выявления одаренных детей в настоящее время невысока. Английский ученый Г. Коллинз (Мейснер Т., 1998) оценивает ее соотношение 1:4. То есть из 5 одаренных детей выявляется только один. Чрезвычайно важна цель идентификации одаренных детей. Если целью такого обнаружения является установление соответствия способностей уче-

ников требованиям экспериментальной программы, тогда педагогам необходимо учитывать как особенности специальных учебных программ, так и особенности детей. Это необходимо, чтобы эффективно отобрать детей, которые бы успешно учились и максимально реализовывали свои возможности в рамках учебной программы. При таком подходе разработка эффективной системы выявления одаренных детей приобретает эмпирический характер, а проблема решается с помощью постоянного наблюдения за успехами детей. К эффективным стратегиям поиска может быть отнесен подход, при котором в поиске одаренных детей опираются на использование разнообразных методик предварительного отбора детей и непрерывного наблюдения за их успехами с момента поступления в учебную группу детского сада или школы. Опыт зарубежных исследователей показывает, что если ребенок не добивается заметных учебных успехов и его не интересуют изучаемые предметы, тогда его переводят в другой класс, в большей степени отвечающий его потребностям и способностям. Если специальная программа реализуется в обычном классе, педагог может просто прекратить занятия с ребенком по этой программе.

Вариантом подхода, предполагающего непрерывное наблюдение, является предложенный Рензулли, Рейсом и Смитом (цит. по: Одаренные дети, 1991, с. 173) принцип «турникета», который достаточно широко в настоящее время применяется в американских школах. При этом подходе программой охватывается широкий круг кандидатов. Дети включаются или выходят из программы в разное время в течение всего года в зависимости от их интересов и достижений — как в рамках программы, так и вне их. Если говорить о моделях выявления одаренных детей за рубежом, то там существуют две основных модели, отличающихся по характеру подхода к установлению одаренности у детей. Первая основывается на системе единой оценки, вторая — на принятии комплексной. Традиционная американская система, по которой ребенок должен набрать более 135 баллов по школе Станфорд — Бине, является примером единой оценки. Примером комплексной системы является «резервуарная» модель Гауэна (цит. по: Одаренные дети, 1991, с. 174). В соответствии с этой моделью одаренные дети выявляются на основании множественных процедур, в том числе результатов группового тестирования, рекомендаций классного руководителя и т. д.

Проект «RAPYHT» в университете штата Иллинойс использует один из вариантов комплексной диагностики одаренных. В проекте «RAPYHT» применяется серия опросных листов для определения одаренности. Они заполняются учителем и родителями на каждого ученика. Отдельные опросные листы существуют для определения способностей ребенка в каждой из многих областей: творчество, естествознание, математика, чтение, музыка, общественная активность (лидерство), искусство и двигательная сфера (психомоторика). Поскольку методика многомерной оценки используется для определения широкого спектра способностей и опирается на различные источники информации о поведении ребенка, она имеет значительное преимущество перед единой оценкой.

Авторы отечественной рабочей концепции одаренности (Рабочая концепция одаренности, 1998) рекомендуют вместо кратковременного одноразового отбора одаренных детей последовательный, поэтапный поиск одаренных детей в процессе их обучения по специальным программам, в системе дополнительного образования, в ходе тренинговых занятий. Выявление одаренных детей требует их комплексного изучения. При этом может быть задействован широкий спектр разнообразных методов:

- метод наблюдения за детьми (в школе, во внешкольной деятельности);
- метод обобщения независимых характеристик (оценивание поведения детей учителями, родителями, психологами, воспитателями);
- экспертное оценивание продуктов творческой деятельности детей (рисунков, стихов, компьютерных программ, разработанных проектов, технических моделей и т. д.);

- проведение психодиагностического обследования детей с использованием психометрических методик;
- организация различных интеллектуальных и предметных олимпиад, конференций, спортивных соревнований, творческих конкурсов, фестивалей, смотров.

Хотя методы тестирования в последнее время были вновь подвергнуты суровой критике, как отмечает Т. Мейснер (1998), пока еще нет никакого иного способа оценить мыслительную способность испытуемого — без выполнения им контрольных заданий и без сравнительной оценки его мыслительных способностей с мыслительными способностями других испытуемых. Д. Фримэн (1996) считает, что польза тестов на интеллект состоит в том, что они выступают своеобразной страховочной сеткой для детей, особенно умных, позволяя выяснить, каковы же они на самом деле. Иначе способности ребенка могут остаться незамеченными, и он не получит образования, позволяющего ему достичь того уровня, которого он достоин. Мы согласны с утверждением тех психологов, которые считают, что психометрические тесты могут использоваться в качестве одного из множества других источников дополнительной информации в рамках программы идентификации одаренных детей, но не в качестве единственного инструмента. Применение тестов интеллекта и креативности имеет ряд ограничений:

- используемые в практике работы психологов тесты интеллекта и креативности были созданы не для выявления интеллектуальной или творческой одаренности, а для других целей;
- многие тесты интеллекта измеряют сформированность конкретных умственных операций, но не затрагивают связей между ними, не определяют саму системность проявления интеллекта;
- данные тестирования сильно зависят от эмоционального состояния ребенка, его мотивации в момент выполнения тестовых заданий. И чем одареннее ребенок, тем сильнее проявляется эта зависимость.

Мы солидарны с авторами рабочей концепции, которые считают, что психометрические тесты целесообразнее применять после процедуры идентификации ребенка как одаренного в целях изучения его психологических качеств для организации индивидуализированного образования. Психометрические тесты могут оказаться полезными для отслеживания динамики проявлений одаренности детей в условиях экспериментального обучения. Сведения, получаемые от родителей ребенка, его учителей, других взрослых (дедушек, бабушек и т. д.), участвующих в его воспитании, повышают эффективность процесса поиска и изучения одаренных детей, т. к. дают возможность установить условия и историю развития ребенка с самого раннего детства, узнать о наличии каких-либо особых способностей или интересов, особенностей личности, выяснить особенности развития ребенка (в перинатальный, натальный, постнатальный периоды), а также в первые годы жизни. Все это приобретает особую ценность, если принять во внимание тот факт, что условия традиционного тестирования не дают исследователю достаточных временных возможностей для наблюдения за ребенком, что вынуждает их практически целиком ориентироваться на результаты выполнения специально предложенных заданий. Жизненные наблюдения снимают жесткую ограниченность рамок тестирования, предоставляя ценную информацию относительно поведения ребенка дома, в школе и в более широком социуме. Эти наблюдения ценны еще и тем, что помогают выявить те или иные, особо редко встречающиеся способности, которые могут быть упущены в процессе обследования ребенка.

Среди основных трудностей поиска одаренных детей можно выделить следующие: сложный характер самого феномена одаренности, не имеющий таких характерных, ярко выраженных признаков как, например, цвет глаз или рост, несовершенство психометрических свойств оценочного аппарата. Процесс выявления одаренных детей должен

носить гибкий и открытый характер. Очевидно, что никакой, пусть даже самый лучший тест или способ наблюдения, не может играть исключительную роль в процессе идентификации одаренных детей. Достоверность и объективность полученных результатов растет пропорционально объему информации, собранной относительно ребенка. Важными составляющими при этом являются биографические данные и конкретные свидетельства, полученные от значимых взрослых, характеризующие жизнедеятельность ребенка.

Психолого-педагогические условия развития творческой активности дошкольников и школьников

С.В. Максимова (Москва)

Проблема заключается в том, что с одной стороны, современный быстроменяющийся мир требует от выпускника школы не столько обладания знаниями и умениями, но и способности делать сознанный выбор и ставить цели, принимать самостоятельные решения, инициативы, то есть быть творческой личностью. С другой стороны, на протяжении ряда лет исследования показывают, что творческая активность учащихся от первого до последнего классу падает. Особенно резкое падение происходит при переходе из детского сада в первый класс. Получается, что школа не только не развивает, но подавляет творческие задатки ребенка. В результате этого творческие стремления школьников не только угасают, в этом было бы лишь полбеда. Они могут направляться в антисоциальное русло, приводить к школьной, а впоследствии – социальной дезадаптации и личностной деструктивности. Куда же девается этот свет (энергия) творчества?

Первоначально способность к творчеству изучалась как характеристика мышления, интеллекта. Однако вскоре стало ясно, что главное – не столько инструментальные характеристики этой способности, сколько личностные – мотивация к творчеству, установки, интересы, особенности биографии. Исследователи пришли к необходимости изучения «взаимосвязи процессуального (динамического) и личностного (мотивационного) аспекта мышления». Однако при всем многообразии способов описания личностной детерминации творческого процесса вопрос об условиях развития этих детерминант не исследовался. Новое видение этой проблемы, на наш взгляд, дает обоснование В.А. Петровским понятия «неадаптивной активности» (НА), определяющее третью детерминанту активности – человека: «образ *возможного* будущего» (Петровский А.В., 1996). Автор показал, что в процессе осуществления деятельности у субъекта спонтанно складываются образы возможного будущего, «не выводимые из уже принятых целевых ориентаций (будь то мотив, предшествующая цель, задача или фиксированная установка)». «Образ возможного» еще не «опробован действием» (А.Н. Леонтьев), он необязательно нагляден и не является целью, понимаемой как «сознательный образ будущего результата действия» (О.К. Тихомиров); он является, скорее, пред-целью, «некоторым гипотетическим психическим образованием» (О.Н. Арестова). Подобно тому, как движение сопровождается образами, новый образ как бы заряжен движением (Т. Рибо) и «Я могу» порождает «Я хочу». Существенно то, что эта активность побуждается самой неопределенностью, неким образом, мерцающим за границей существующих представлений субъекта, в гегелевском смысле можно сказать – за границей «Я», отделяющей его от «не Я». Первоначально творчество фактически изучалось как адаптивная активность (АА), подчиненная цели экспериментатора: решить задачу, нарисовать рисунок и др. Д.Б. Богоявленская, предложив понятие «интеллектуальной активности» в качестве критерия творчества, по сути, впервые исследовала творчество как неадаптивную (надситуативную) активность (Богоявленская Д.Б., 1983).

На основе теории неадаптивной активности В.А. Петровского нами была разработана и обоснована в рамках кандидатской диссертации двух – основная концепция творчества, в которой творчество понимается как порождение (НА) и воплощение (АА) «образов неопределенного будущего» (Максимова С.В., 2006).

НА – спонтанная активность, идущая от внутренних побуждений, выходящая за рамки требуемого. Именно она является существенной для процесса творчества.

Результат НА: постановка цели, порождение гипотезы, идеи, замысла, образа, рассмотрение проблемы, противоречия, новой возможности, то есть *возникновение* «образа неопределенного будущего».

АА – это активность, подчиненная определенной цели, требованиям, нормам, правилам, внешним условиям. *Результат АА*: *воплощение* этого образа, то есть реализация цели, замысла, идеи, решение проблемы, поставленной задачи, что в конечном итоге приводит к появлению творческого продукта или к новому видению, осознанию чего-либо, новому ощущению (в широком смысле).

Творческая самореализованность – способность порождать идеи (НА), так и способность их воплощать (АА).

Творческий потенциал – поле видимых, но еще не реализованных возможностей (совокупность идей), порождаемое в результате НА (способность к НА).

В отличие от А. Маслоу (1997), мы считаем, что творческий потенциал личности не задан от рождения, а формируется в процессе активности. Способность к АА позволяет человеку воплотить идеи, то есть реализовать свой творческий потенциал. Если же уровень развития адаптивной активности низок, то человек ставит перед собой цели, но не реализует их, порождает идеи, но их не воплощает, усматривает проблемы, но не решает их, то есть его творческий потенциал не реализуется. Выделение в творчестве двух различных по природе основ позволяет нам экспериментально изучить творческий потенциал личности и условия его развития в онтогенезе.

Большинство методик, направленных на диагностику творческих способностей, определяют только способность реализовывать чужие идеи (АА), т. к. содержат инструкцию – дорисуй, придумай, реши и т. д. Чтобы выявить стремление ребенка самостоятельно порождению идей (НА), необходимо создать такую ситуацию, когда перед ребенком не ставится конкретная задача, но материал содержит какую-то загадку, противоречие, проблему.

Нами была разработана методика диагностики НА для детей дошкольного и мл. школьного возраста «Альбом с замаскированными изображениями», выявляющая предпосылки способности к творчеству – НА (способность выходить за рамки требований) и АА (способность выполнять требования). Результаты обследования детей показали, что НА и АА у дошкольников коррелируют, а у школьников расходятся. По уровню развития НА и АА были выявлены 4 группы учащихся:

Первую группу детей, продуцирующих много собственных идей и способных реализовать их (высокий уровень НА и высокий АА) мы назвали «Звездочками». Традиционно их называют одаренными детьми. Однако, по данным исследования, они не являются наиболее успешными в школе учениками. На первом месте по школьной успешности – так называемые «Исполнители» – дети, хорошо справляющиеся с поставленными задачами, но не способные к самостоятельной постановке задач (низкий уровень НА, высокий уровень АА). На третьем месте по успешности – дети с низким уровнем НА и АА (мы назвали эту группу «средними»). Наиболее проблемными в школе по успеваемости и по поведению являются дети с высоким, но нереализуемым творческим потенциалом (с высоким уровнем НА и низким АА). Воплотить эти идеи в продуктивной деятельности они не могут и поэтому выражают свою активность в хулиганстве, неадекватном поведении и т. д. Учителя же оценивают таких учеников не как потенциально творческих, а как «невоспитанных», «боль-

ных» и т. д., тем самым только усугубляя их проблемность. Нами было экспериментально подтверждено, что творческая нереализованность является одной из причин школьной, а впоследствии социальной дезадаптации (Максимова С.В., 2006) Позже было показано, что среди наркоманов – большинство «проблемных», то есть людей с высоким уровнем НА и низким АА.

Результаты исследований:

1. В процессе онтогенеза возникает дисбаланс НА и АА: в дошкольном возрасте эти две формы уравновешены, в школьном – они расходятся (*«феномен ножниц»*).

2. Преобладание НА (творческая нереализованность) приводит к дезадаптации личности (*«феномен творческой невоплощенности как деструктивности»*).

3. Гармоничное сочетание НА и АА приводит к развитию творческой устремленности личности. Можно выделить несколько стадий в развитии творческой устремленности: стремление к новизне, стремление к выявлению и разрешению противоречий, стремление к созиданию ради самопознания, стремление к созиданию ради самоотражения. Исследование показало, что стремление к выявлению и разрешению противоречий является доминирующей формой творческой устремленности подростков.

4. Механизм развития творческой активности является реакция родителей на спонтанную активность детей. К формированию «звездочек», «исполнителей», «средних» или «проблемных» приводит 4 различные реакции взрослых на спонтанную активность ребенка:

5. Внутренним условием дисбаланса НА и АА являются негативные детские решения, принятые в ответ на предписания родителей (*«негативные детские решения как барьеры в творчестве»*). Такие родительские предписания как «не будь маленьким», «не будь собой» блокируют НА, а «не делай», «не будь успешен» – АА.

6. Меньше всего негативных детских решений – у «средних», больше всего – у «проблемных» и «исполнителей». «Звездочки» отличаются от них тем, что в детстве у них было много негативных решений, а к 5–6 классу их стало среднее количество, то есть они перерешили их, что, возможно, и способствовало их творчеству.

7. Исследование семей младших школьников показало, что если мать и отец дают ребенку разные негативные предписания, то это дает ребенку шанс преодолеть их.

8. Преодолеть личностные барьеры в творчестве возможно в процессе психотерапии, построенной в русле современного транзактного анализа.

9. Внешним условием творческой нереализованности учащихся являются неадекватные представления педагогов о творчестве: педагоги негативно оценивают НА учащихся, что препятствует их творческой реализации в рамках школы (*«феномен неадекватности представлений педагогов о творчестве»*).

10. Условием актуализации НА детей является использование поддерживающих форм педагогического общения, в частности, приемов активного слушания (*«развивающий эффект парафразы»*).

Взаимосвязь развития мышления и креативности в подростковом возрасте

Е.Я. Матюшкина (Тула)

Среди работ, посвященных исследованию проблемы взаимосвязи интеллекта и креативности, выделяют три подхода. Сторонники первого признают, что способность к творчеству есть выражение устойчивых особенностей индивида и является своего рода основой его глубинной Я-концепции (Я.А. Пономарев, Д.Б. Богоявленская, А.М. Матюшкин, Н.С. Лейтес). Представители второго рассматривают креативность лишь в рамках качественно высоких уровней интеллекта как разновидность интеллектуального поведения (Д. Векслер, Г. Айзенк, Р. Стернберг). Исследователи, работающие в рамках третьего подхода, склонны рассматривать интеллект как необходимый компо-

нент творческих способностей, включенный в их структуру. Интеллект определенным образом связан с креативностью, и высокие творческие достижения оказываются возможными лишь при $IQ > 120$ (Э. Торренс, Д. Гетцельс, П. Джексон и др.). Гилфорд высказывает предположение, что IQ будет предопределять «верхний предел» успешности решения задач на дивергентное мышление, причем ограничивающая роль интеллекта для вербальной креативности будет выше, чем для невербальной. Результаты исследований К. Ямамото, Д. Хардгривса и И. Болтона позволяют ввести гипотезу «нижнего порога»: конвергентный интеллект (IQ) ограничивает проявления креативности при низких значениях IQ, при IQ выше некоторого «порога» творческие показатели от интеллекта не зависят.

Результаты исследований Н. Когана и М. Воллаха опровергают теорию «нижнего» порога. При модифицировании процедуры тестирования: снятия временного лимита и атмосферы соревновательности, отказа от показателя «правильности» (по Гилфорду), факторы креативности и интеллекта оказываются независимыми. В.Н. Дружинин отказывается от традиционной корреляционной модели, которая описывает связь интеллекта и творческих характеристик. Им разработана модель «интеллектуального диапазона», в которой интеллект ограничивает верхний уровень достижений в любой деятельности, но не детерминирует его результат. С ростом общего интеллекта растет и диапазон. В исследовании Е.К. Лютовой, посвященном изучению взаимодействия интеллекта и креативности в младшем школьном и подростковом возрасте, была выявлена взаимосвязь структурных характеристик интеллекта и креативности. Школьники с доминирующим невербальным интеллектом в целом имеют более высокий уровень показателей творческого мышления по сравнению со своими сверстниками с ярко выраженным преобладанием вербального интеллекта на всем исследованном возрастном диапазоне. В экспериментальном исследовании динамики развития логических и творческих компонентов мышления подростков, проведенном О.А. Беляевой, было выявлено, что с возрастом меняется характер связей между логическим и творческим мышлением в целом, а также между его вербальными и невербальными компонентами в сторону их ослабления. Это объясняется тем, что в процессе учебной деятельности умение устанавливать аналогии развивается довольно равномерно, тогда как творческие компоненты мышления формируются преимущественно стихийно.

Структурно-функциональный анализ результатов исследования мышления и креативности подростков, проведенного нами с помощью теста структуры интеллекта Р. Амтхауэра (в обработке Л.А. Ясюковой) и тестов креативности Дж. Гилфорда и П. Торренса (адаптация Е.И. Щеплановой и И.С. Авериной) в различных профильных и общеобразовательных девятых классах (два класса естественнонаучного профиля, два класса физико-математического профиля, один — общеобразовательный класс и один класс спецшколы закрытого типа), позволил выявить следующее.

Вербальная креативность учащихся одного физико-математического и одного химико-биологического класса коррелировала с хорошо развитым понятийно-категориальным мышлением, с которым оказались связаны все показатели вербальной креативности: «беглость», «гибкость», «оригинальность». Из показателей невербальной креативности в математическом классе только «разработанность» оказалась связана с суммарным показателем интеллекта и с отдельными мыслительными операциями. В химико-биологическом классе ни одной значимой корреляции между показателями интеллекта и невербальной креативности обнаружено не было. При этом было выявлено полное отсутствие связей между двумя вербальными блоками мышления учащихся двух других (медицинского и политехнического) классов, в которых высокий уровень вербального интеллекта никоим образом не способствовал проявлению вербальной креативности учащихся. Однако показатели невербальной креативности учащихся положительно коррелировали с отдельными показателями логического мышления.

В общеобразовательной школе было выявлено максимальное количество связей между интеллектуальными и творческими показателями по сравнению с другими группами. При этом недостаточно высоко развитые вербальные логические операции оказались связаны с вербальными и невербальными творческими показателями подростков. Недостаточно хорошо развитое понятийно-категориальное мышление учащихся имело тесную связь с общей вербальной креативностью и невербальной «разработанностью». Развитые на среднем уровне невербальные и математические мыслительные операции и общий индекс интеллекта, тоже оказавшийся средним, были связаны с вербальной и невербальной «оригинальностью» и невербальной «разработанностью». Наиболее многочисленные и значимые корреляционные связи с творческими показателями имели понятийная интуиция и формальная логика, хорошо развитые в этой группе.

У учащихся спецшколы закрытого типа ни понятийно-логическое мышление, ни вербальная креативность не были их сильной стороной. Вербальные «беглость», «гибкость» и «оригинальность» у абсолютного большинства учащихся спецшколы оказались низкими. В то же время, невербальная креативность оказалась в группе особенно хорошей. Большинство подростков имели высокий уровень невербальной «беглости» и «гибкости», «оригинальность» и «разработанность» были по большей части в пределах среднего уровня. Наиболее многочисленные и значимые корреляционные связи с креативностью имели показатели «практический интеллект» и «понятийное интуитивное мышление», являющиеся ведущими в функциональной структуре мышления учащихся спецшколы.

На основании результатов структурно-функционального анализа был сделан вывод о специфике проявления возрастных закономерностей развития мышления подростков в различных условиях обучения. Так, в условиях профильного обучения при хорошем уровне сформированности абстрактно-логического мышления сближение интеллекта и креативности приводит в дальнейшем к их относительной автономизации и самостоятельности. В системе общеобразовательной школы при недостаточном развитии абстрактно-логического мышления учащихся его сближение с творческими показателями осуществляется как подчинение мыслительных операций доминирующему влиянию последних, что препятствует их автономизации. И, наконец, при стихийном развитии мышления у социально неблагополучных подростков угрожающее снижение абстрактного и понятийно-логического мышления блокирует процесс сближения операциональных и творческих характеристик, и переход мышления на более высокий уровень обобщения и творчества не происходит.

Особенности мышления детей и подростков с высоким уровнем креативности

А.И. Никишин (Москва)

Проблема специфики мышления детей и подростков с высоким уровнем креативности является одной из наиболее сложных в психологии. Основными теоретическими концепциями в данной научной области являются теория креативности Дж. Гилфорда и ассоциативная теория С. Медника. По Гилфорду, творческое, креативное мышление обозначается понятием «дивергентность» и определяется как мышление, идущее в разных направлениях, допускающее изменение путей решения проблемы, приводящее к нескольким неожиданным и обособленным, независимым друг от друга, решениям. Дивергентное мышление противопоставляется конвергентному, которое характеризуется последовательностью, логичностью и однонаправленностью. Конвергентное мышление приводит, как правило, к нахождению одного единственного решения. В концепции С. Медника творческое мышление рассматривается как процесс перестроения заданных ассоциативных элементов в новые комбинации, отвеча-

ющие поставленной задаче, и считается тем более творческим, чем из более отдаленных областей взяты эти элементы. Нельзя не сказать о выдающейся отечественной концепции креативности Д.Б. Богоявленской. Центральной характеристикой, присущей творчески одаренной личности и во многом определяющей наличие неординарных способностей, в данной концепции, признается ярко выраженная познавательная, интеллектуальная инициатива, позволяющая индивидууму выходить за рамки стереотипных решений, в более широкое смысловое и идейное пространство.

Целью настоящего исследования, являлось изучение механизмов творческого, креативного мышления детей и подростков на основе изучения категориальности мышления. Нами также была проделана попытка объединить положения разных концепций креативности.

Гипотезы исследования: 1) дети и подростки с высоким уровнем креативности обладают способностью создавать большее, чем в норме количество категорий на основе как категориальных, так и некатегориальных и латентных признаков; 2) для детей и подростков с высоким уровнем креативности характерен более высокий темп психической деятельности по сравнению с детьми нормативной группы.

В исследовании приняли участие 80 учащихся 6–11-х классов лицея и средней общеобразовательной школы г. Москвы. Деление испытуемых на экспериментальную группу (ЭГ) и контрольную (КГ) производилось на основе теста Е.П. Торренса (суммарный балл вербальной и образной шкалы), также теста С. Медника (адаптация Л.Г. Алексеевой, Т.В. Галкиной, подростковый вариант). В каждую группу было определено по 40 человек. В качестве метода исследования, использовалась модифицированная методика «классификация предметов»: испытуемым предлагалось объединить предметы в как можно большее количество групп. Испытуемый мог разбивать одни группы и образовывать другие, меняя характер категориальности. На выполнение задания отводилось 7 минут. В заключении испытуемому предлагалось найти, что-то общее, что объединяло бы все выделенные им группы. Для оценки уровня обобщения использовалась стандартная методика «классификация предметов». Кроме того, использовались тест Бурдона и методика Шульте, которая предъявлялась в начале и в конце эксперимента для оценки темпа психической деятельности и истохаемости психических процессов.

Результаты и обсуждение. Испытуемые из ЭГ чаще, чем в КГ образовывали группы на основе некатегориальных, латентных признаков (65% и 25% соответственно). Они же были склонны образовывать большее количество групп, чем испытуемые из КГ (24 против 13). С заданием: «выдели, что-то общее, что объединяло бы все образованные тобой группы» справились 30% испытуемых КГ и 80% испытуемых ЭГ. По тесту Медника результаты испытуемых ЭГ в 2 раза превысили результаты КГ. Испытуемые ЭГ справлялись с заданием, выделяя общий признак некатегориального характера для трех далеких в ассоциативном плане понятий (по сути, понятий принадлежащих к разным категориям). Так, например, в отношении триады слов: слон, облако, медведь, испытуемый ЭГ предложил ассоциацию – сила и прокомментировал свой ответ: «Слон и медведь – крупные и сильные животные. Облако тоже большое, огромное, плывет над миром, над маленькими, как муравьи, людьми и, таким образом, может производить впечатление силы». Другие испытуемые ЭГ предлагали ассоциации – размер (крупные), цвет («все они имеют какой-либо цвет»), «когда-либо возникли и когда-нибудь исчезнут» («облако, которое в настоящий момент отдельный объект, когда-нибудь тоже либо сольется с другими облаками в единое целое, либо превратится в осадки») и пр. Рассмотренные варианты ответов отражают наиболее распространенные и характерные по смыслу ответы испытуемых ЭГ, в рамках выполнения задания теста С. Медника.

Коэффициенты корреляции между показателями теста Торренса и количеством образованных категорий в рамках модифицированной «Классификации предметов», рассчитанные по обеим группам, составили 0,81 (по критерию Пирсона) и 0,84 (по крите-

рию Спирмена), при $p < 0,01$. Коэффициенты корреляции между показателями теста Торренса и процентной долей групп, основанных на некатегориальных признаках, от общего числа образованных групп, по всем испытуемым, составили 0,76 (по Пирсону) и 0,78 (по Спирмену). Соответственно, чем выше уровень креативности испытуемых (по тесту Торренса), тем большее число групп ими образовывалось, и тем большее число некатегориальных признаков ими выделялось. Показатели корреляции между данными по методикам Е.П. Торренса и С. Медника составили 0,80 (по Пирсону) и 0,81 (по Спирмену).

Стандартная методика «классификация предметов» обнаружила, что испытуемые ЭГ характеризуются несколько более низким уровнем обобщения. Они также чаще испытываемых из КГ, выделяли категории на основе латентных признаков. Также было обнаружено, что для испытуемых КГ характерно постепенное поэтапное укрупнение категорий, объединение более мелких групп в более крупные; данный процесс в ЭГ, был неразрывно связан с определенной пластичностью; испытуемые, образовывая группы на основе одного признака, затем резко меняли характер объединения, образовывали другие категории на основе других признаков.

Сравнение результатов методики Шульте до начала и по окончании эксперимента, выявило более низкую истощаемость и более высокий темп психической деятельности в ЭГ, по сравнению с КГ. Средние показатели по результатам двух предъявлений методики Шульте: 33 секунды в ЭГ и 42 секунды в КГ. Данные такого же характера были получены по методике Бурдона. Среднее время выполнения корректурной пробы Бурдона в ЭГ составило 4 минуты, в КГ – 7 минут. В ходе выполнения задания испытуемые ЭГ в среднем делали 4 ошибки, испытуемые КГ 7 ошибок.

Таким образом, для детей и подростков с высоким уровнем креативности характерен несколько более низкий уровень обобщения, который лежит в основе способности выделять не только главные, но и побочные, некатегориальные, латентные признаки и устанавливать на основе этих признаков большее количество групп и категорий. Эта особенность наделяет мышление большей свободой, пластичностью, возможностью переходить от одного способа классификации к другому, давать несколько независимых друг от друга способов решений, двигаться в разных обособленных друг от друга направлениях, изменять курс решения, что характеризует дивергентное мышление (по Дж. Гилфорду). В тоже время способность выделять некатегориальные признаки, позволяет креативному мышлению устанавливать наиболее общие (широкие) взаимосвязи между предметами и понятиями, принадлежащими к разным категориям (далекие в категориальном отношении), что в некоторой степени характеризует ассоциативное мышление по С. Меднику. Для «нормативного» же мышления характерна противоположная тенденция – опора главным образом на категориальные признаки и, как следствие, сложность установления взаимосвязей между предметами и понятиями разной категоризации. Таким образом, полученные данные в некоторой степени объединяют разные, во многом противоположные концепции творческого мышления Дж. Гилфорда и С. Медника. Дивергентное мышление способно выделять все множество признаков, характерных для различных предметов, понятий; соответственно, все множество аспектов проблемной ситуации, и просчитывать на их основе большее количество комбинаций – способов ее решения. Способность выходить на некатегориальный план мышления, позволяет детям и подросткам с высоким уровнем креативности, находить больше общих признаков, объединяющих объекты и предметы различного категориального характера. По этой причине испытуемые ЭГ чаще справлялись с предложенным нами заданием. Однако, для просчета большого количества комбинаций, способов решения, человеку необходим высокий уровень психической активности. В ходе исследования был выявлен крайне высокий темп психической деятельности детей и подростков с высокой креативностью, и его меньшая истощаемость по сравнению с детьми нормативной группы. Данные полученные по результатам исследования, та-

ким образом, способны в некоторой степени объяснить природу высоких достижений детей и подростков с высоким уровнем креативности.

Инновационные фобии как новый предмет психологических исследований

В.М. Нурков (Москва)

Инновации, и в большей степени социальные инновации, прошедших двух десятилетий хронологически можно выстроить в последовательность, которую имеет смысл назвать сукцессией инновационных неудач. Сукцессия неудач имеет и качественные, и количественные характеристики. Важнейшим психологическим итогом этой «социальной практики» является формирование в обществе устойчивых инновационных фобий. Практически каждое масштабное нововведение вызывает в обществе страхи и сопротивление (как правило, пассивное) этим инновациям. Инновационные фобии препятствуют созданию широкой социальной базы поддержки инноваций, что обрекает их на частичную реализацию или провал.

Новейший подход к инновациям (главным образом, социальным) как системам социального действия имманентно травматичным требует развернутого анализа с целью выяснения социальной и психологической структуры травматического компонента. Инновация проявляет себя лишь как конкурирующее средство. Предполагается наличие генетически более раннего объекта или технологии, т. е. традиционного объекта. Вследствие этого возникает образовательный аспект проблемы – переориентация с обучения на переобучение. Переобучение внутренне травмирующий процесс, поскольку он требует дискредитации освоенной генетически ранней технологии, переинтерпретации ментального объекта или аксиологического объекта и т. д. Таким образом, в структуре инновационного стресса, связанного с прогнозируемым успехом-неуспехом овладения новым средством представлен ретроспективный компонент, детерминируемый значимостью и личностным смыслом предмета ревизии и изменения. Открывается новое предметное поле исследований с выходом в практику обучающих технологий.

В современном инновационном дискурсе сложилась некоторая асимметрия – более актуальной считается проблема инноватора, особенное внимание уделяется генезису мотивации в инновационных практиках. В значительно меньшей степени дискурс затрагивает более массовую проблему адаптации к инновациям и «потребления» (использования) инноваций.

Представляется, что существует принципиальное различие между инновационными фобиями, связанными с прогнозом неуспеха спроектированной инновации (т. е. неуспеха диффузии), и фобиями неэффективного потребления инноваций (т. е. фобиями адаптации). Иными словами, следует развернуть специальные социологические и психологические исследования с целью разработки более подробной типологии различных субъектов инновационных практик (как собственно инноваторов, так и потребителей инноваций). При создании классификаций необходимо учитывать и то фундаментальное обстоятельство, что субъекты инновационной деятельности могут быть одновременно и производителями, и потребителями инноваций. В этом контексте специфика инновационных фобий остается совершенно не изученной. П. Штомпка (2005), крупный современный исследователь инновационных практик, предлагает выделять для социологического анализа 6 типов субъектов инноваций.

1. Конкретные (отдельные) личности, выступающие с инновациями, причем их инновационная активность является *внеролевой* (например, учитель биологии предлагает новый принцип конструкции летательного аппарата).

2. Субъекты, интегрированные в инновационную роль – профессиональные изобретатели, ученые, эксперты и т. д. В этом случае социальная роль с необходимостью

требует проявления инновационной активности. Так, ученый, не ведущий исследовательскую работу и не обеспечивающий инновационный вклад в развитие науки, рискует не пройти по конкурсу и тем самым «выпасть» из роли.

3. Инновационные организации, где инновационный результат носит кооперативный характер и является условием как факта самого дальнейшего существования этой организации, так и фактором ее «процветания».

4. Социальные группы (круги) новаторского характера – артистическая богема, мастера кино, религиозные секты, рок-музыканты и др. – как правило, они относятся к различным срезам контркультуры и создают новые социальные практики, которые конфликтуют с традицией, но могут быть жизнеспособными.

5. Социальные движения, ориентированные на изменение социальных норм и ценностей, как правило, организуемые для реализации четких, осознанных и артикулируемых целей.

6. Массовый, обывательский человек, который создает инновацию исключительно для себя, в повседневности изобретая (целенаправленно или произвольно) какой-то способ речи, высказывание (типа «хотели как лучше, а получилось как всегда»), придумывая новый рецепт блюда, по-новому обставляя жилище и т. д. Созданные таким образом инновационные практики сначала осваиваются и транслируются в узком кругу знакомых, потом среди «знакомых знакомых» и в перспективе интегрируются в широкую социальную среду.

Очевидно, что судить об общесоциальном инновационном потенциале невозможно без учета результатов конкретно социологических исследований потенциалов всех выделенных категорий субъектов инновационных процессов. Для повышения адекватности интегральной оценки развития инновационной среды в России обязательно следует учитывать инновационные фобии и их гетерогенность у различных субъектов инновационного процесса.

Существенным эвристическим потенциалом для анализа феномена инновационных фобий обладает подход, предложенный академиком П.В. Симоновым (2004, с. 228–229). Еще в конце 60-х годов XX века он пришел к выводу, основанному на многочисленных психологических и психофизиологических экспериментах, о том, что характер эмоциональных переживаний определяется «какой-то актуальной потребностью и субъективной оценкой вероятности (возможности) ее удовлетворения». Причем субъективная вероятность зависит от опыта индивида. Применительно к социологии это означает связь между групповым поведением и предшествующими социальными практиками. Такие оценки субъект поведения может осуществлять как рефлексивно, так и интуитивно (произвольно), сопоставляя информацию о средствах и времени, предположительно необходимых для удовлетворения потребности с валидными ресурсами, которыми он располагает в данный момент. Низкая вероятность достижения цели ведет к отрицательным эмоциям (тревога, беспокойство, страх, немотивированная агрессия и т. п.). Этот процесс инициирует исследовательскую проблему социальных механизмов преодоления инновационных фобий. Возрастание субъективной оценки вероятности удовлетворения потребности по сравнению с ранее имеющимся прогнозом порождает положительные эмоции (удовлетворенности, удовольствия, радости, торжества и т. п.), которые субъект стремится максимизировать, т. е. усилить, продлить, повторить.

Такой подход академик П.В. Симонов назвал потребностно-информационной теорией эмоций. В обобщенном виде, по мысли автора, она может быть представлена в виде структурной формулы: $\mathcal{E} = f [P - (Ин - Ии)]$, где \mathcal{E} – переживаемое субъектом в конкретный момент времени эмоциональное состояние (его сила, знак, содержание); P – интенсивность и содержание актуальной потребности, причем понимаемое в широком смысле (включая и социальные потребности); $Ин$ – информация, необходимая

субъекту для достижения цели, Ии – информация, имеющаяся у субъекта; разность (Ии–Ии) определяет величину субъективной вероятности удовлетворения потребности.

Потребностно-информационный подход позволяет разработать новую оригинальную программу экспериментальных исследований такой важной составляющей системы механизмов, блокирующих активное участие субъекта в инновационной деятельности, как инновационные фобии и предложить обоснованные социологические и социально-психологические мероприятия по преодолению этого блока. Например, в случае получения социологических данных о сдержанном отношении индивидуумов или социальных групп к тому или иному инновационному проекту следует установить структуру возможных причин, квалифицировать их принадлежность к *потребностно-мотивационной составляющей инновационного поведения* (возможен вариант игнорирования реальных потребностей субъектов инновационных процессов – все шире распространяемые «инновации ради инноваций» как дань моде и формально принятому социальному заказу) или *информационному обеспечению* (достаточно часто у субъектов инновационной деятельности наблюдается дефицит информации для формирования прогноза достижимости цели, оценка вероятности может существенно деформироваться предшествующим негативным опытом в отношении реализации аналогичной инновации или более широкого класса инноваций).

Применительно к инновационным процессам, анализируемым на мезоуровне, т.е. уровне социальной группы, важным является не только информационный, но и аксиологический компонент в системном механизме формирования инновационных фобий. В результате наших исследований по аксиологическому строению социальных групп были выделены три основные страты в целевых группах: а) нормативная страта или страта нормативной адаптации к групповым ценностям и социальным нормам, б) страта позитивных сверхадаптантов, в) страта негативных сверхадаптантов.

Термин «сверхадаптация» означает наличие дополнительных ресурсов адаптации у некоторых членов группы, что выражается операционально в возможности работать на уровнях более высокого качества и количества. Однако реализация этой возможности зависит от содержания субъективных ценностей личности. Позитивные сверхадаптанты характеризуются инновационной активностью, стремлением к организационному развитию. Негативные сверхадаптанты, ценности которых конфликтны по отношению к групповым и характеризуются преимущественно как эгоистические, являются носителями катастрофического сознания и препятствуют реализации инноваций. Проводимые инновации, как правило, понижают социальный статус негативных сверхадаптантов, что явно осознается ими. Более того, особенностью катастрофического сознания является постулат неизбежности катастрофы и бесполезности каких бы то ни было изменений. Их позиция состоит в том, что каждое изменение в конечном итоге лишь ухудшает ситуацию.

Таким образом, феномен негативной сверхадаптации представляется значимым предметом как теоретического, так и эмпирического исследования форм «избегающего» инновационного поведения личности.

В настоящее время остается открытым вопрос, в какой степени классификация, ориентированная на генераторов (разработчиков) инноваций соответствует потребителям инноваций для которых социологическая типология в мировой науке отсутствует. Можно предложить разные основания для создания такой классификации, например в соответствии со структурой потребления инноваций или содержания инновационных фобий и источников их формирования.

В целом современная отечественная социология и социальная психология располагает значительным потенциалом в обеспечении эффективной инновационной политики. Хотелось бы, чтобы этот потенциал был востребован и в концепцию государственной политики включены конкретные мероприятия по развитию инновационной

среды России с учетом необходимости преодоления инновационных фобий, свойственных различным категориям субъектов инновационных преобразований.

Феномен мудрости с позиций культурно-деятельностного подхода

В.В. Нуркова, А.Р. Алюшева (Москва)

Наметившаяся в современной психологии тенденция целостного экологического подхода к пониманию личности находит свое воплощение и в возникновении интереса к феномену мудрости (Анцыферова, 2004; Эммонс, 2004; Ardelt, 2003; Baltes, 1997; Bluck, 2004; Staudinger, 1998; Sternberg, 2005). Немногочисленные на сегодняшний день работы по данной тематике объединяет трактовка мудрости как устойчивого свойства личности, которое заключается в способности к эффективному решению жизненных задач. Наиболее обстоятельным теоретико-экспериментальным изучением проблемы мудрости занимается научная школа Паула Балтеса. Целью исследователей этого направления является выявление возрастных, когнитивных, личностных, социальных и поведенческих коррелятов данного феномена (см. обзор: Baltes, Kunzmann, 2005). Другая линия исследований основывается на понимании мудрости как результата интеграции когнитивных (знания, опыт, интеллект, аналитические способности), рефлексивных (самопонимание, многогранность восприятия реальности) и мотивационных (эмпатия, сочувствие, готовность помочь) факторов (Ardelt, 2003, 2008). М. Адельт разработал опросник диагностики уровня мудрости, включающий шкалы для каждого из этих факторов (3-dimensional wisdom scale). С. Блак осуществляет цикл исследований, предметом которых являются ретроспективные оценки респондентов событий своей жизни, в которых им удалось проявить мудрость (Bluck, 2004).

Однако, по нашему мнению, реализуемые в настоящее время программы исследования мудрости нельзя признать удовлетворительными в связи с тем, что:

- 1) до сих пор не сформулировано понятие мудрости, системно описывающее наиболее существенные характеристики данного феномена (все существующие определения имеют признаки псевдопонятийного обобщения);
- 2) не выделены единицы анализа феномена мудрости;
- 3) не выявлены механизмы актуалгенеза мудрости;
- 4) не описана траектория развития мудрости в персоногенезе;
- 5) не разработана динамическая модель функционирования данного феномена.

С нашей точки зрения, рассмотрение проблемы мудрости с позиции культурно-деятельностного подхода позволит разработать научно-исследовательскую программу для достижения качественного нового уровня в изучении данной психологической реальности.

Одним из центральных принципов культурно-деятельностного подхода является тезис о том, что «все высшие психические функции суть интериоризованные отношения социального порядка, основа социальной структуры личности» (Выготский, 1982, т. 3, с. 145). Выготский подчеркивает: «То, что сейчас соединено в одном человеке и представляется единой целостной структурой сложных высших внутренних психических функций, некогда в истории развития слагалось из отдельных процессов, разделенных между отдельными людьми» (Выготский, 1984, т. 4, с. 222). Отсюда возникает вопрос о том, какое социальное отношение генетически стоит за феноменом мудрости? Отыскание такого отношения позволит решить одну из поставленных задач – выделить единицу анализа феномена мудрости. Однако, в описанном выше подходе к мудрости, названном нами «атрибутивным», игнорируется интересующий характер этого явления, т. е. тот факт, что мудрость возникает как специфическое социальное отношение в пространстве межличностного общения.

Мы выдвигаем гипотезу о том, что в качестве единицы анализа мудрости следует рассматривать *действенный совет для нахождения выхода из субъективно безвыходной*

ситуации. В качестве предварительно выделенных нами характеристик действенного совета можно предложить следующие:

- 1) универсальный неуниверсализм, т. е. опора решения на универсальные общечеловеческие ценности при предельной специфичности относительно данного человека;
- 2) продуктивность для личности, т. е. действенный совет должен превосходить существующие на данный момент возможности субъекта, задавая зону его ближайшего личностного развития;
- 3) креативность;
- 4) экологичность и реализуемость;
- 5) авторитетность.

По нашему мнению, результатом принятия действенного совета является *совершение поступка*. При этом, развивая идеи А.Н. Леонтьева, согласно которому, поступок – это «действие, судьба которого определяется не из наличной ситуации» (Леонтьев А.Н., 1994, с. 182), мы понимаем поступок как действие на основании смыслообразующего мотива против градиента побуждающего мотива. Нам представляется, что в соответствии с открытым Л.С. Выготским основным законом социогенеза, развитие мудрости проходит ряд последовательных стадий: сначала формируется способность принятия мудрого совета от авторитетного источника; затем человек начинает справляться с задачей конструирования мудрого решения по запросу другого; и, наконец, функция мудрости обращается на самого субъекта (обретается возможность мудро разрешить конфликтную ситуацию в своей собственной жизни). Можно предположить, что мудрость представляет собой ВПФ «второго порядка». Иными словами, мудрое решение есть результат системной работы конфигурации ВПФ (иерархия ценностей, мышление, автобиографическая память), которая складывается по принципу функционального органа для разрешения актуальной проблемы.

Структурный анализ ситуации диадического взаимодействия, в условиях которого дается совет, предполагает: 1) рассмотрение данной ситуации через призму деятельности, соответственно, выделение и анализ лежащих в ее основе мотивов; 2) анализ на уровне действия (подчиненного цели, как осознанно предвосхищаемого результата деятельности) предполагает раскрытие целей, который стоят перед субъектом; 3) операциональная сторона действенного совета проявляется в привлечении определенных ресурсов в конкретных условиях взаимодействия. Совет можно назвать действенным, т. е. таким, после принятия которого субъектом осуществляется поступок, связанный с его личностным развитием, в том случае, когда содержание всех уровней анализа оказывается конгруэнтным как для каждого из участников диалога (интрасубъектно), так и в пространстве их взаимодействия (интерсубъектно).

Таким образом, мудрость понимается нами в развитии как комплексный интерсубъектный психологический феномен разделенного решения субъективно безвыходной ситуации ведущего к совершению поступка. В результате положительной динамики развития мудрость может стать атрибутивным свойством личности при переходе в интрасубъективный план функционирования. Высшая стадия становления мудрости заключается в том, что действенный совет запрашивается, генерируется и принимается в процессе внутреннего диалога с собой.

Историко-психологический взгляд на развитие представлений о креативности и необходимости ее формирования у студентов младших курсов

Е.В. Обухов (Москва)

Решение многих социально-экономических задач связано с уровнем развития психологической науки, в частности такой ее области, как психология творчества. Сейчас,

пожалуй, трудно встретить современного человека, который не знаком с понятием «креативность». Это заимствованное слово широко вошло в повседневный оборот в различных производных формах. Понятие «креативность» тесным образом связано с понятием способности, которое, в свою очередь, было введено в науку Платоном. В дальнейшем наиболее существенный импульс и вклад в ее изучение и измерение внес английский исследователь Френсис Гальтон. К ряду первопроходцев в области изучения способностей также следует отнести и французского психолога Альфреда Бине, разработавшего первые тесты измерения интеллекта. Давая исторический анализ проблемы Д.Б. Богоявленская указывает на то, что как естественная наука в своих первых шагах искала для объяснения природы творческих способностей привлекать понятие психической энергии как их материального носителя. Одним из видных представителей «энергетизма» в России был А.Ф. Лазурский. Количество нервно-психической энергии, степень активности — основание для классификации уровней, типов соотношения личности и внешней среды. Тезис Лазурского о том, что высшее проявление таланта состоит не в приспособлении, а в продуцировании новых идей, не потеряло своего значения и до настоящего времени (Богоявленская Д.Б., 2002).

Начиная со второй половины XX столетия, креативность стала очень популярным направлением в психологии. В 60-х гг. было описано более 60 определений креативности (Торшина К.А., 1998). Количество определений креативности, накопившееся к настоящему времени, уже трудно представить. Процесс понимания того, что такое креативность, сам требует креативного действия. А. Бине подчеркивал, что человеческий ум — явление очень разностороннее, и недопустимо сводить его оценку к одному-единственному показателю. Лишь спустя полвека ученым пришло осознание того, что признаком высокой одаренности является не столько ловкость в решении тестовых задач, сколько оригинальность мышления, а самое главное — оригинальность его продукта. Традиционные тестовые задания эту особенность ума практически не выявляют. Она требует пристального изучения и создания соответствующих методов оценки. Дж. Гилфорд выделил познавательные характеристики креативности, которые не оцениваются с помощью интеллектуальных тестов: беглость мысли — количество идей, возникающих в единицу времени; гибкость мысли — способность переключаться с одной идеи на другую; оригинальность — способность производить идеи, отличные от стандартных; способность к разработке гипотезы. Он также выделил характеристики: иррелевантность — это логическая независимость идеи от того стимула, который ее вызвал; любознательность — чувствительность к проблемам окружающего мира. Все эти характеристики он описал как характеристики дивергентного мышления. Дивергентное мышление проявляется в тех случаях, когда проблема должна быть раскрыта, определена, когда нет способов, известных индивиду, как эту проблему решить. И как противоположность дивергентному мышлению, выделяют конвергентное мышление — обычное логическое решение, опирающееся на уже известное решение. Задачу нужно подвести к определенной виду (Обухова Л.Ф., Чурбанова С.М., 1994).

В отечественной психологии ответы на вопросы, касающиеся креативности, можно встретить в работах Л.С. Выготского. Он указывает на самую уязвимую сторону проблемы развития, характерную для изучения разных областей психики, — исследуемое явление «возникает не в развитии, а дано с самого начала». Д.Б. Богоявленская отмечает, что потенциально, как данная человеку возможность, творчество возможно для всех. Но для этого надо «потрудиться». Творческие способности генетически заложены лишь как задатки их отдельных компонентов: вся структура, обеспечивающая их становление, складывается в процессе развития (Богоявленская Д.Б., 2007).

В настоящее время в складывающихся новых социально-экономических условиях всеобщей глобализации проблема исследования творческого потенциала и креативно-

сти студентов становится очень актуальной. Можно выделить несколько причин этой актуальности: недостаточная теоретическая проработанность вопроса относительно самого понятия «креативность», структуры творческого потенциала студентов. Актуальность определяется и острой необходимостью формирования новых кадров, свободных и инициативных.

Креативность – это, с одной стороны, качество, которое является желаемым, нужным и важным, по мнению одних авторов, а с другой стороны, есть те, которые рассуждают о креативности как о психопатологии, когда снижается критическое восприятие реальности. Встает вопрос как же можно овладеть этим качеством, чтобы оно приносило пользу не только его обладателю, но и обществу? Развития только интеллекта или иного качества из структуры личности явно не достаточно. Решение проблем, связанных с развитием профессионального творчества студентов, их креативности в области познавательной деятельности и общения имеет важное значение как в социальном, так и научном направлениях. Решение этих проблем служит средством познания творческих способностей в области общения и мышления. В процессе обучения формируется человек с особым складом мышления, способный к радикальным изменениям и преобразованиям.

Можно предположить, что креативная личность отличается выраженной способностью к адаптации, а ее деятельность более продуктивна и оптимальна как для себя, так и для окружающих. Мы можем предположить, что как и у других качеств и свойств личности, у креативности есть свои сенситивные периоды в процессе развития. И чем старше человек, тем менее он подвержен возможности развития креативности. У студентов с первого по третий курс (18–21 год), когда по большей части идет еще изучение общеобразовательных дисциплин, этот период является, по сути, последней ступенью, перед дальнейшей профессиональной деятельностью, когда еще возможно наиболее эффективное развитие и активизация креативности.

Проведенное исследование среди студентов первых курсов Российского государственного университета туризма и сервиса показало, что само понятие «креативность» не отложилось в познавательных интересах студентов, не является привычным, не имеет места в интеллектуальной сфере. И, соответственно, нет мотивации на развитие креативности. В связи с этим можно предложить следующее направление по развитию потребности и мотивации на развитие у студентов их креативности, что в самом ближайшем будущем позитивно скажется на развитии их интеллектуальной деятельности и эффективности усвоения учебного материала профессиональных дисциплин на старших курсах. Для получения положительных результатов в формировании креативности необходимо воздействовать одновременно на все сферы личности (когнитивную, мотивационную, эмоционально-волевую, характерологическую и т. д.). И, конечно же, не возможно будет добиться результатов без осознанного участия самой личности по созданию мотивации к развитию креативности. Эффективной формой воздействия для повышения мотивации может являться использование методов активного обучения с созданием специальных условий в университете.

Разработка и внедрение программ развития креативности студентов с 1 по 3 курс может способствовать формированию интегрального образования, способствующего дальнейшему успешному овладению специальными профессиональными дисциплинами. И, как результат, мы получим высокопрофессиональных специалистов, хорошо адаптирующихся в современных социально-экономических условиях, всегда востребованных на рынке труда. Проблема подготовки таких специалистов сейчас остро стоит перед высшей школой, которая не удовлетворяет в достаточной мере потребности современной экономики и конкретных производств в уровне профессиональной подготовленности молодых специалистов.

«Стимул-реакция» или «вызов-выбор»?

В.А. Петровский (Москва)

(Исследование осуществлено при поддержке научного фонда ГУ — «Высшая школа экономики» в рамках проекта № 08-01-0143 «Идеи и методы мультисубъектной персонологии».)

В эти юбилейные дни вернемся в 70–80-е годы прошлого столетия (и более ранние — 20–30-е), когда теоретические дискуссии еще волновали российских психологов. Вернемся к стародавнему вопросу — о стимуле и реакции: что это значит, и чем схема стимул-реакция отличается от какой-то иной, и имеется ли иная. Прошло более сорока лет с тех пор, как я услышал от В.Я. Дубровского замечательно простую и вместе с тем мудрую вещь, которая ставит, по-моему, если не все точки над *i*, то, по крайней мере, одну, в трактовке стимула «и» реакции. Мысль состояла в том, что эти элементы фактически нерасторжимы: нельзя сказать, например, «реакция не на тот стимул» или «стимул не от той реакции». Каков стимул, такова реакция. С этой точки зрения, задача поведенческой (стимул-реактивной) психологии — в том, чтобы раскрыть закономерную связь между некоторыми поступающими воздействиями и особенностями ответного поведения индивидуума (скажем так, «поведенческим сопровождением этих воздействий», «откликами» и т. п.); если такая связь существует, то эти воздействия получают имя «стимул», а вызванные ими последствия имя «реакция». Мне остается добавить, что расширение уотсоновской трактовки связи «стимул-реакция» за счет введения «промежуточных переменных» по сути ничего не меняет в понимании этой связи: либо «стимул» может рассматриваться как комбинация внетелесных и внутрителесных событий (с этой точки зрения рубинштейновское «внешнее через внутренне» — это стимул), а наблюдаемая «реакция» — как закономерный эффект воздействия комбинированного «стимула», либо, наоборот, «реакция» — как комбинация внутрителесных и внетелесных событий, а «стимул» как источник этой сложной реакции. «Промежуточные переменные» здесь — это телесные состояния и процессы, подлежащие объективному изучению, подобно всем прочим физическим и информационным явлениям в мире — с привлечением все более совершенствующихся методов и технических средств наблюдения. Конечно, некоторые обозначения, используемые для описания промежуточных переменных, при этом могут «очеловечиваться» («когнитивные карты» и т. п.), но таким конструктам как «переживание», «смысл» или «самосознание» в данном контексте, конечно, нет места — они не используются даже в виде метафор.

Увы, гипнотической силы идея стимула, диктующего реакцию, — идея, первоначально очаровавшая, а после отвратившая от себя психологов своей простотой, вопреки чаяниям многих, не может быть упразднена полностью. Хотя бы уже потому, что есть целый класс сочетаний «воздействие — поведение», которые не могут быть прочитаны иначе как «стимул — реакция» (при узкой и расширенной трактовке стимула). Кроме того, крайне живуча «стимул-реактивная» схема исследований, когда действия испытуемых направляются требованиями и наградами со стороны экспериментатора (положим, экспериментатор требует от испытуемого решать интеллектуальную задачу, а действия испытуемого в заданном направлении подкрепляются позитивно).

Думаю, для многих из нас очевидно, что собственно человеческие проявления активности «чувствовали бы себя» дискомфортно в силках стимул-реактивных схем мышления и моделей экспериментирования. Проблема — в том, чтобы конкретизировать и прояснить подразумеваемую альтернативу, то есть прямо назвать то, что может быть противопоставлено схеме «стимул-реакция». Я полагаю, что это — категориальная пара «вызов — выбор». Важно осмыслить, однако, чем именно «вызов» отличается от «стимула», «выбор» — от «реакции»? На мой взгляд, специфика «вызова» определяется сочетанием трех моментов. 1) В отличие от стимула, вызов есть *переживаемое* индивиду-

умом событие. 2) В отличие от стимула, вызов есть событие *встречи* (синтеза, суперпозиции) двух независимых потоков воздействий: со стороны индивидуума и со стороны ситуации. 3) В отличие от стимула, порождающего единственный отклик (он как бы записан в стимуле), вызов содержит в себе *возможность, как минимум, двух противостоящих друг другу откликов, один из которых — предсказуем в своих последствиях, другой — не испытан и, возможно, чреват негативными последствиями; непредрежденность последствий «встроена» в событие-вызов*. Коротко, вызов есть переживаемая индивидуумом множественность перспектив, по крайней одна из которых связана с заранее непредрежденным исходом поведения (это, очевидно, хайдеггеровский акцент в трактовке «вызова»). Переживаемость, чувственность события-вызова, принципиальна для его (вызова) определения. В нашем понимании, она представляет собой результат суперпозиции посланий, поступающих извне и исходящих от самого индивида; то, что мы называем переживанием, заметим, не тождественно по форме ни внешним, ни внутренним порождающим его состояниям и процессам: переживание всегда «над» тем, что существует внутри и вовне, — превосходит любые мыслимые внешние и внутренние стимулы в «стимул-реактивных» построениях активности; переживание избыточно по отношению к таким стимулам. Возможно, на этом и зиждется та избыточность любого перцептивного образа, о которой пишет В.П. Зинченко. Перцептивный образ и в самом деле избыточен по отношению к возможным реакциям индивидуума на объекты, в этом образе явленные. Мы «отстраиваемся» от реакции, к которой будто обязывает нас объект, — это значит: это значит, я думаю, мы «вычитаем» из вызова условие его переживаемости, переключая импульсы, идущие от нас самих («волна» внимания), на другие объекты, и тогда последние приобретают субъективную данность. То же относится, по-видимому, и к элементарным ощущениям (они, в отличие от раздражимости к специфическим стимулам, лишены силы абсолютного диктата в отношении поведения). Кроме того, вызов, подобно восточному ковру Моэма или пятну Роршаха, есть комбинация возможностей видения и, соответственно, действия; комбинация этих возможностей не тождественна ни одной из своих образующих; узор возможностей — нечто большее, чем каждая из них в отдельности; он избыточен по отношению к ним, а также — актам, к которым располагает.

Выбор, в отличие от реакции, как единственно возможного способа откликнуться на стимул, есть актуализация (предпочтение) одной из возможностей ответа на вызов и отбрасывание другой. Из сказанного ясно, что ситуация «вызов-выбор» есть результат собственной активности индивидуума, которая «появляется на сцене дважды». Вначале — как внутреннее условие созидания события-вызова (к примеру, требования экспериментатора и вводимые им ограничения переосмысливается как содержащие в себе не одну, а множество перспектив развертки). Затем — как внутреннее условие выбора альтернативы, будь то известный своими последствиями или еще неизведанный акт. Именно в этом случае реализуется леонтьевская формула активности: «Внутреннее (субъект) действует через внешнее и этим само себя изменяет». Примером могут служить экспериментальные ситуации исследования «надситуативной активности». Интуитивно, подниматься «над» ситуацией, это — структурировать ситуацию иначе, чем, казалось бы, ситуация «пытается» структурировать самого человека, то есть действовать над порогом ситуативной необходимости, вопреки ситуативным ограничениям деятельности. Схема наших исследований надситуативной активности заключалась в том, что на фоне предлагаемых испытуемому требований и заданных условий деятельности, ситуация располагала испытуемого к выдвижению собственных целей, избыточных относительно задачи, поставленной экспериментатором и побуждений, определяемых его требованиями и заданными условиями; мотив постановки избыточных целей сам, в свою очередь, был избыточен по отношению к требованиям и условиям ситуации; в ситуации потенциального риска «ограничители» поведения для некото-

рых испытуемых превращались в источник активно-неадаптивных действий («бескорыстный риск»); в условиях развертки познавательной активности некоторые испытуемые исходили из презумпции существования решения (решали задачу упорно) в тех случаях, когда задача могла не иметь решения, они это знали и могли отказаться ее решать; в работе с младшими школьниками мы видели, как дети, преодолевая свое любопытство, без побуждения со стороны взрослого ставили перед собой познавательные цели и достигали их самостоятельно (хотя могли удовлетворить свой интерес сразу, не прикладывая усилий к решению). Феномены «надситуативной активности» в условиях риска и познавательной деятельности, исследованные автором и под его руководством, начиная с 1971 года, известны многим коллегам и я не стану останавливаться на них подробнее. Моя задача в этой статье состояла в том, чтобы постфактум осмыслить отличие поведенческой парадигмы «стимул-реакция» от экзистенциально-деятельностной парадигмы, с которой мы связываем надежды дальнейшей разработки идеи «вызова-выбора». Удастся ли нам с коллегами преодолеть послевкусие «стимул-реактивного» стиля мышления, интерпретируя свои собственные и смежные по тематике исследования, покажет время.

Интеллектуальная инициатива: деятельностный подход к изучению личности и творчества

И.А. Петухова (Москва)

Основной методологической задачей при анализе и, соответственно, диагностике творческой деятельности человека становится выделение такой целостной единицы, в которой, «как в капле воды», отражаются свойства целого (Л.С. Выготский). Попытки простого арифметического сложения интеллектуальных и мотивационных составляющих творческой деятельности не приносят желаемого результата: специфика творчества неизменно ускользает от исследователей. Теоретико-методологический анализ этих попыток охарактеризовать творчество привел Д.Б. Богоявленскую к продуктивной идее перейти от парциального понимания вкладов интеллекта и мотивации в творчество к выделению целостной единицы его анализа, в качестве которой выступила интеллектуальная инициатива (ИИ). Последняя определяется автором как интеллектуальная самодетельность личности. Своеобразным фундаментом интеллектуальной инициативы является интеллектуальная система. Однако уровень ее развития не определяет прямую уровень творческих возможностей личности, поскольку преломляется через мотивационную систему личности, характеристики которой могут как оптимизировать, так и препятствовать реализации интеллектуального потенциала. Таким образом, интеллектуальная инициатива, как характеристика целостной личности, является результирующей тесного взаимодействия интеллектуальной и мотивационной подсистем и диагностируется с помощью адекватного для этих целей метода «Креативного поля».

При необходимом условии мотивационного принятия испытуемым условий эксперимента следует признать, что эффективность его работы в «Креативном поле» в ходе обучающего эксперимента, а также на первых этапах основного эксперимента определяется, в основном, *интеллектуальными* факторами. По мере овладения средствами и способами достижения задаваемой экспериментатором цели продуктивное мышление постепенно стереотипизируется. Мыслительные действия переходят на уровень мыслительных операций. Если придерживаться «мягкого» варианта понимания мышления, то появляется возможность говорить о стимульно-продуктивной *мыслительной* деятельности, которая стимулируется постановкой экспериментатором очередной цели и заканчивается когда эта цель достигнута.

Мы разделяем подход к мышлению в узком смысле, сформулированный В.В. Петуховым, который определял мышление как процесс постановки и решения субъектом

творческой задачи. Именно при решении нестандартной, т. е. творческой задачи человек проявляет мыслительные способности в точном психологическом смысле. Однако заметим, что оба эти подхода к пониманию мышления непротиворечиво сочетаются при характеристике стимульно-продуктивного уровня ИИ, отражая последовательные этапы овладения новым видом деятельности. Уникальная возможность метода «Креативного поля» состоит в том, что он позволяет диагностировать *момент перехода* испытуемого к собственно познавательной деятельности с ее специфическим и внутренним, как с точки зрения субъекта, так и содержания деятельности, мотивом. Тем самым мы моделируем момент творческого открытия, эксплицируем его. Надо сказать, что феноменологически многие примеры экспериментального моделирования деятельности описываются авторами как акты творчества, но по содержанию таковыми не являются, в основном, потому, что в их основе лежит внешний (в обоих смыслах) по отношению к творческой познавательной деятельности мотив. Познавательная деятельность — это весьма широкое понятие, включающее в себя и познавательную *самодетельность* субъекта. Другими словами, осуществление человеком познавательной деятельности на определенном этапе создает *принципиальную возможность* проявления его *познавательной самодетельности* — в терминологии Д.Б. Богоявленской *интеллектуальной инициативы*, которая рассматривается автором как критерий творчества.

В.В. Петухов различает три теоретических подхода к изучению познания: 1) *объектный*, 2) *субъектный*, 3) *целостный* подход. С точки зрения объектного подхода, особенности познавательной деятельности человека определяются внешними требованиями среды, а сам он остается пассивным исполнителем, более или менее успешным «решателем» некой задачи. С точки зрения второго подхода, человек рассматривается как активный субъект собственной познавательной деятельности. При этом открывается возможность психологического анализа уровневой структуры деятельности субъекта, его мотивационной сферы и других индивидуально-личностных характеристик, которые у «решателя», конечно, имеются, но при анализе *механизмов* «решения задач и проблем» становятся «психологическим шумом» и просто выносятся за скобки, по возможности нивелируются. Третий подход позволяет понять специфику творческой деятельности личности как процесс самостоятельной постановки и решения человеком лично значимой задачи, при котором суть познавательной деятельности раскрывается в самом процессе взаимодействия познающего субъекта с познаваемым объектом.

Указанные различия весьма удачно реализуются в методе «Креативного поля». Так, специфика мыслительной работы испытуемых стимульно-продуктивного уровня адекватно описывается в рамках объектного подхода. Их мыслительная работа внешне выражается в достигнутом результате решения предъявленной им задачи, но собственной, субъектной интеллектуальной активности они не имеют. Смена позиции «решателя», пассивного исполнителя качественно иной — активной, субъектной позицией манифестируется в эксперименте как переход от стимульно-продуктивного (в первой редакции он назывался «пассивным») к эвристическому или к креативному уровню ИИ.

Активность личности, понимаемой в широком смысле слова как индивидуальность, на наш взгляд, является проявлением активности как натуральной психической функции (по Л.С. Выготскому) и характеризует представителей стимульно-продуктивного уровня ИИ. Переход к эвристическому уровню ИИ является маркером принципиально важного качественного изменения активности и свидетельствует о формировании активности как высшей психической функции (по Л.С. Выготскому). Этот вид ИА, понимаемой как ВПФ, мы и называем интеллектуальной *инициативой*. Как все ВПФ, она социальна по происхождению, произвольна по построению, опосредствована по структуре, системна по строению и функционированию. ИИ как ВПФ является характерной и отличительной особенностью представителей эвристического и креативного уровней ИИ. Таким образом, рассматривая проблему исследования творчества в кон-

тексте культурно-исторической концепции, можно сказать, что метод «Креативного поля» позволяет четко диагностировать качественный сдвиг в развитии активности от уровня натуральной психической функции к высшей психической функции.

Общепсихологическая теория деятельности позволяет понять суть само-движения субъекта познавательной деятельности с переходом от стимульно-продуктивного к эвристическому уровню ИИ. «Сдвиг мотива на цель» проявляется здесь в рождении нового внутреннего мотива собственно познавательной деятельности субъекта. При этом экстринсивно мотивированная деятельность социального субъекта превращается в интринсивно мотивированную деятельность творческой личности. Социально-нормированная «МЫ-деятельность» становится нравственно-ориентированной «Я-деятельностью».

Эвристический и креативный уровни различаются не количественно, но качественно. Сравнительный анализ эвристического и креативного уровней дает яркое подтверждение мысли А.Н. Леонтьева о том, что один и тот же мотив может реализоваться с помощью разных действий. Так, на эвристическом уровне самостоятельный прорыв испытуемого в «потайной» слой «Креативного поля» является своеобразным вознаграждением за бескорыстный интеллектуальный риск, когда человек, сформулировавший достаточно надежный алгоритм решения экспериментальных задач, не теряет интереса к познавательной деятельности, его познавательная потребность остается ненасыщенной, тем самым, познавательная деятельность продолжает свое движение, развивается. Он продолжает познавать объект, анализируя его с разных сторон, углубляется в него не потому, что перед ним кто-то поставил такую цель и похвалит за ее достижение, а потому, что это ему самому *интересно*. Он анализирует объект, систему в целом, рефлексивует состав, смысл, структуру своей деятельности, а в результате – как неожиданный психологический артефакт – находит закономерности, которым подчиняется устройство этой системы. «Эврист» довольствуется эмпирической верификацией справедливости своего открытия. В этом состоит существенная качественная ограниченность творчества эвристического типа.

На высшем – креативном – уровне ИИ обнаруженная субъектом эмпирическая закономерность становится для него самостоятельной теоретической проблемой, предметом специального теоретического анализа и обобщения. Переход на креативный уровень ИА является результатом непрерывного, конъюнктивно-дисъюнктивного процесса взаимодействия познающего субъекта с познаваемым объектом («целостный» подход к изучению познания по В.В. Петухову). В ходе этого процесса происходит постановка новой проблемы и последовательное проникновение в ее суть. Успешная реализация познавательного мотива на креативном уровне ИИ предполагает высокий уровень развития теоретического мышления. Теоретический тип мышления является необходимым, но не достаточным для выхода на креативный уровень, поскольку ИИ – свойство целостной личности и не сводится к характеристике одной из своих подсистем.

Интересно, что у «эвриста» положительные эмоциональные переживания, свидетельствующие о реализации его основного мотива, возникают именно в те моменты, когда он обнаруживает очередную закономерность. Субъективно ему вполне достаточно опоры на свой собственный опыт успешного использования найденных закономерностей для решения задач данного типа. Для перехода на креативный уровень ИИ субъект должен отказаться от опоры на свой прошлый опыт и заново переорганизовать проблемную ситуацию, а значит и свой собственный опыт, то есть измениться сам. Это составляет момент истины в развитии творческой личности, является критерием творчества в высшем смысле слова. Качественная специфика творческой деятельности «креатива» состоит в том, что для него эмпирически найденная закономерность становится предметом теоретического осмысления, т. е. самостоятельной проблемой. Ради ее решения он готов на время отказаться от решения очередной предъявленной ему задачи. На внешнем поведенческом уровне это

может выглядеть по-разному: кто-то вежливо просит экспериментатора подождать, кто-то извиняется за задержку, а кто-то просто перестает замечать сидящего рядом экспериментатора и с головой погружается в новую для него проблему. Своеобразной наградой за такой «неадаптивный риск» (В.А. Петровский) становится вскрытие сущности «креативного поля» в целом, понимание подлинных причин найденных эмпирических закономерностей. Когда эта проблема решена, любая задача легко решается на частном уровне. Другими словами, переход от эвристического к креативному уровню ИА, по сути, состоит в переходе от вопроса «как?» к вопросу «почему?», после чего первый вопрос просто снимается.

Как оценить научную одаренность студента

С.А. Пиявский (Самара)

Вузовский период чрезвычайно важен для развития одаренности, под которой, в соответствии с Рабочей концепцией одаренности (2003) и работами Д.Б. Богоявленской (1983), мы понимаем «системное, развивающееся в течение жизни качество психики, которое определяет возможность достижения человеком более высоких, незаурядных результатов в одном или нескольких видах деятельности по сравнению с другими людьми». Организаторы образовательного процесса стремятся создать вокруг одаренных студентов развивающую среду, которая:

- 1) мотивирует их заниматься научной деятельностью;
- 2) формирует и развивает общенаучные компетенции, лежащие в основе таких элементов исследовательской деятельности (Пиявский С.А., 2001), как выбор направления исследований (1), постановка и формализация исследуемой проблемы (2), формирование ключевой идеи (3), выбор, освоение и реализация необходимого обеспечения (4), реализация плана решения проблемы (5), синтез результатов (6), их оформление (7), ввод в научный обиход, защита и сопровождение (8), критический анализ собственной исследовательской деятельности (9);
- 3) развивает такие полезные для ученого социально-личностные компетенции, как коммуникабельность, лидерство, умение и готовность работать в команде, общественная активность и др.

Формы и методы создания такой среды обсуждаются нами, например, в работе С.А. Пиявского и Г.П. Савельевой (2009). В настоящей статье рассматривается вопрос о количественной оценке степени одаренности студентов, проявляющейся в результатах их научной деятельности в вузе. Такая оценка нужна, в первую очередь, самим студентам, поскольку позволяет им на объективной основе следить за развитием своих творческих способностей, сравнивать себя со своими товарищами, сознательно корректировать, совместно со своими руководителями, направление и характер деятельности. Необходимость же подобной оценки для планомерного и целенаправленного управления развитием одаренной молодежи со стороны организаторов образовательного процесса в комментариях не нуждается. Существенной особенностью предлагаемой количественной оценки одаренности студентов является ее встроенность в учебный процесс, ориентированный на компетентностную парадигму образования. В таком учебном процессе фундаментальную роль играет так называемый наддисциплинарный курс, охватывающий весь период обучения. Цели этого курса состоят в том, чтобы:

1) обеспечить в течение всего периода обучения студента в вузе индивидуальное целенаправленное оперативное управление его компетентностным развитием, имея в качестве субъектов управления организаторов учебно-воспитательного процесса, преподавательский персонал, а также самого студента;

2) обеспечить высокий уровень сформированности универсальных (общенаучных, инструментальных, социально-личностных) компетенций обучаемых.

Основу курса, создающую платформу для совместной целенаправленной деятельности студента и преподавательского коллектива в течение всего периода обучения, составляет выполнение исследовательских работ корректируемой методической структуры по индивидуальной тематике. Такое построение курса продиктовано следующими соображениями.

1. Исследовательская деятельность в максимальной степени аккумулирует в себе компетенции, входящие в группы общенаучных и инструментальных, а на старших курсах – и профессиональных компетенций.

2. Новые виды образовательной деятельности, порожденные переходом к компетентностной парадигме образования, не могут вырасти «на пустом месте». Они должны быть результатом развития уже существующих массовых форм внеучебной работы с молодежью в вузе и их переосмысления в сторону расширения спектра задач. Из них наиболее развитой и охватывающей максимальное число компетенций является научная исследовательская работа студентов (НИРС). Она может стать основой для новой системы управляемого формирования универсальных компетенций студентов, причем в рамках этой системы более эффективно решить и свои изначальные задачи – поиск и развитие научных способностей наиболее одаренной в творческом отношении молодежи, подготовки кадрового резерва науки.

3. Каждый преподаватель высшей школы в той или иной мере занимается научными исследованиями. Следовательно, для ведения подобного курса уже существует готовый преподавательский коллектив.

Курс читается в течение всего периода обучения по 2 часа в неделю и базируется на комплексе из трех автоматизированных информационных интернет-систем (АИС), осуществляющих мониторинг учебной, внеучебной и исследовательской работы студентов. Преподавание курса обеспечивает преподавательский коллектив, в который входят: 1) научный руководитель направления подготовки студентов, 2) преподаватель потока, 3) индивидуальные научные руководители (преподаватели, аспиранты и студенты-старшекурсники), 4) руководитель внеучебной деятельности студентов.

Опишем проведение наддисциплинарного курса в течение семестра.

Первым этапом является распределение студентов по научным руководителям. Это тонкий процесс, непосредственное участие в котором принимает научный руководитель направления подготовки. Он совместно с преподавателями потоков распределяет научных руководителей по студентам. Затем преподаватели потоков в предварительном порядке согласовывают с научными руководителями темы индивидуальных исследовательских работ. Эта информация вводится преподавателями потоков в АИС и на занятии доводится до сведения студентов, которым даются координаты научных руководителей. В течение недели студенты должны обсудить со своими руководителями тематику и содержание предполагаемых исследовательских работ, составить и ввести в АИС аннотации работ.

Второй этап состоит в предварительной оценке творческого уровня предлагаемых работ по специальной системе критериев с помощью АИС. Этот этап имеет фундаментальное значение. Анализируя рассчитанную АИС структуру текущей творческой компетенции студента, научный руководитель вместе с ним планирует такую методическую структуру очередной исследовательской работы, которая развивает компетенции студента в желательном направлении. Предполагаемая оценка работы рассматривается на занятии с использованием проектора и обсуждением со всеми студентами. Анализируется, насколько выполнение работы повысит творческий рейтинг студента и гармонизирует структуру его творческих компетенций. В процессе обсуждения содержание работы и, соответственно, аннотация корректируются.

Третий этап, занимающий весь семестр, включает два параллельных сюжета.

Во-первых, выполнение студентом запланированной работы с еженедельными консультациями научного руководителя и преподавателя потока. При этом научный руко-

водитель и преподаватель записывают соответственно комментарии и задания в «электронный дневник» студента в АИС, а сам студент непосредственно до очередного аудиторного занятия заносит в АИС краткий отчет о ходе работы. Такая система побуждает студента регулярно заниматься выполнением исследования, дает возможность своевременно его направлять. Кроме того, важно, что анализ хода работы каждого студента буквально «на глазах» его товарищей (с использованием проектора) позволяет заслуженно поощрить или пристыдить его перед одноклассниками, мнением которых он дорожит, возможно, больше, чем преподавательским.

Во-вторых, привлечение внимания студентов к содержанию и интенсивности их учебной и внеучебной деятельности, отражаемой соответствующими АИС. Эту функцию выполняет преподаватель потока на аудиторных занятиях в контакте с ответственными за воспитательную работу на факультете. Плодотворность такой работы зависит от того, имеется ли в вузе достаточная система стимулов успешной деятельности студентов в семестре, за которые молодым людям было бы интересно бороться.

Четвертый этап проходит в середине семестра на аудиторном занятии с участием научного руководителя направления подготовки и, по возможности, индивидуальных научных руководителей. Он предусматривает коллективное (с помощью проектора) обсуждение выполняемой работы каждого студента по специальной системе критериев с помощью АИС с позиций ее перспектив при защите в конце семестра. По итогам обсуждения уточняется аннотация работы, а, возможно, и сама ее тематика.

Наконец, пятый, заключительный, этап состоит в гласной защите на аудиторном занятии каждым студентом выполненной исследовательской работы перед комиссией, состоящей из преподавателя потока и научного руководителя направления подготовки. Ими производится оценка работы по специальной системе критериев с помощью АИС, тем самым измеряется продемонстрированный студентом уровень сформированности его общенаучных, инструментальных и, частично, профессиональных компетенций. На этом же занятии подводится итог сформированности компетенций, проявляющихся во внеаудиторной трудовой, культурной, спортивной и общественной сферах деятельности.

В АИС встроена экспертная система, которая пересчитывает результаты оценки работы студента по указанным критериям в уровни проявления его компетенций по различным элементам исследовательской деятельности. Ее описание приведено в нашей работе (Пиявский С.А., Кадочкин В.Е., 2009). В основе системы лежат специальным образом обработанные результаты опроса около 20 ученых. Экспертная система позволяет формировать количественную оценку одаренности, проявленной студентами при выполнении исследовательских работ, как по отдельным (девяти) указанным выше компонентам исследовательской деятельности, так и в целом. В результате управляемого развития творческой квалификации студентов в период обучения на основе количественного мониторинга наиболее существенный прирост компетенций происходит по функциям 3–6, характеризующим основные этапы целостной исследовательской деятельности: от формализацию проблемы до синтеза результатов. В итоге творческая структура личности становится более гармоничной. Интегральная компетентность вычислена по методологии ПРИНН (Пиявский С.А., 2001) исходя из того, что наиболее важными в творческом отношении считаются функции исследовательской деятельности 1, 3, затем 2, затем 5, 6, 9 затем 4, 7, 8. Видно, что профиль потока носит плавный характер, т. е. в нем отсутствуют личности с существенно «вырывающейся» творческой компетенцией. Возможно, это связано с чрезвычайной едкостью таких личностей; возможно, с тем, что СГАСУ (при всем уважении автора к своему вузу) привлекает их менее, чем, скажем, МГУ; возможно, с тем, что предложенная методика оценки не фиксирует наиболее выдающихся личностей, каковая задача перед ней и не ставилась.

Творчество как сущностная характеристика личности

В.М. Поставнев (Москва)

Известно, что становление свойств личности в онтогенезе протекает неравномерно. Предпосылки развития – природные свойства человека, с одной стороны, и условия развития человека как личности – созданная и создаваемая человеком культурная среда, с другой, определяют развитие и жизненный путь человека. При этом в индивидуальном развитии человека отмечается относительная молодость личности в сравнении с биологическим возрастом: история личности, несмотря на то, что считается со дня рождения, начинается много позже, с момента получения доступа к наследию всего человечества (через усвоение знаний, традиций, ценностей и т. д.). Как справедливо заметил Б.Г. Ананьев (1980, т. 1), «...наступление зрелости человека как индивида (“физическая” зрелость), личности (“гражданская”), субъекта познания (“умственная” зрелость) и труда (“трудоспособность”) во времени не совпадают и подобная гетерохронность зрелости сохраняется во всех формациях. Еще более выражена разновременность моментов, характеризующих финал человеческой жизни».

Отмечая разнородность и противоречивость психофизиологического развития человека в период зрелости, указывая на повышение функционального уровня различных механизмов деятельности, их стабилизацию и понижение, которое не отождествляется с явлениями инволюции, происходящими в старости, Б.Г. Ананьев обратил внимание на противоположный ход развития ряда функций. Им было выявлено, что вербальные функции активно прогрессируют, в то время как невербальные стабилизируются, а затем снижаются. Таким образом: «речемыслительные, второсигнальные функции противостоят общему процессу старения и сами претерпевают инволюционные сдвиги значительно позже всех других психофизиологических функций» (Ананьев Б.Г., 1996, с. 276). Такая гетерохронность является важнейшим приобретением исторической эволюции человека и, по мнению Б.Г. Ананьева, определяется степенью активности человека как личности. Очевидно, что творчество как особый вид человеческой деятельности, результатом которой является создание нового, до сих пор не существовавшего, представляет собой мощное средство противодействия инволюционным сдвигам.

Многие исследователи старости отмечают, что деятельность, требующая максимальных умственных затрат, в результате постоянной тренировки интеллекта становится к старению весьма устойчивой. В пожилом и старческом возрасте у представителей науки появляется склонность к созданию теорий, к теоретическому осмыслению результатов эмпирического опыта и накопленных знаний. Пожилые писатели, режиссеры, художники также сохраняют интерес к своей деятельности и создают выдающиеся произведения.

Представляется, что изучение личности пожилых людей, посвятивших себя творческой деятельности (научной и художественной), позволит приблизиться к пониманию сложной корреляции творчества и личности, определить предпосылки и условия, ориентация на которые и есть путь к продуктивной жизни на завершающих этапах онтогенеза.

Для нас исходным положением при анализе особенностей личности пожилых, увлеченных творчеством, является понимание В.С. Мухиной (2007, с. 914) значимости внутренней позиции человека, погруженного в творчество: «Для творящего творчество превращается в образ жизни, которому подчинена сама его жизнь». И далее: «Только включенность в творческую деятельность, только постоянное физическое, психологическое и духовное сосредоточение на предмете своего творчества есть некий гарант успеха, реализации смысла жизни» (там же, с. 922).

В своей фундаментальной работе «Личность: Мифы и Реальность» В.С. Мухина раскрывает психологическую сущность творчества и феноменологическую сущность самой

творческой личности: «Принадлежа своему историческому времени, своему социальному и психологическому пространству, творец представляет в мире самого себя, свой сущностный внутренний мир и свое непобедимое стремление выразить себя. Сущностная особенность творящего состоит в том, что он не может не выразить себя через свое творчество» (там же, с. 953). При этом В.С. Мухина отсылает нас к персонам, осуществляющим творчество на базе фундаментальных знаний реально в пожилом и старческом возрасте. Так, Н.М. Амосов, будучи в старческом возрасте, часть своих программ относил к *будущему*, несколько меньшую — к *прошлому*, большую часть — к *настоящему*.

Особенности личности пожилых людей, продолжающих активную профессиональную жизнь в творчестве, исследовались нами в ходе анализа материалов интервьюирования известных ученых, писателей и режиссеров, которые были собраны В.С. Мухиной. Некоторые из большого числа интервью были опубликованы в журнале «Развитие личности» (2003 — 2009 гг.).

Интервью «Жизненные ценности и жизненный путь», разработанное В.С. Мухиной, включает в себя одиннадцать вопросов, направленных на изучение значимых ценностей и смысложизненных ориентаций.

Для нас имеют особое значение вопросы, ответы на которые отражают преемственность направленности творческой деятельности от Учителя к Ученику; дают ответы об удовлетворенности жизнью и карьерой; показывают актуальное состояние души на момент интервью, выявляют особенности планирования творческой деятельности на ближайшее и отдаленное будущее; показывают понимание смысла жизни; выявляют особенности любимых занятий; указывают на заветные желания.

Анализ результатов интервьюирования известных творческих личностей дает основание утверждать, что уникальность внутренней сущности пожилых людей, продолжающих активную творческую профессиональную жизнь, естественным образом проявляется:

- в понимании особой роли Учителя, который выступает одновременно как Учитель в профессиональной деятельности и духовный наставник;
- в выраженном чувстве удовлетворенности жизнью в целом и карьерой;
- в состоянии души, тесно связанном с оценкой возможностей реализации творческих планов;
- в планировании на далекие перспективы новых замыслов;
- в исключительной погруженности в творчество и невозможности существования вне творческого процесса, когда творчество выступает одновременно и любимым занятием, и смыслом существования.

Возраст и достижения

Л.А. Рудкевич (Санкт-Петербург)

Демографы называют наше время веком постарения населения, они определяют это явление как возрастание пропорции или доли старших возрастных групп за счет относительного уменьшения числа молодых. Постарение населения — проблема не только демографическая, но и психологическая, поскольку пожилые люди в наши дни с большим трудом справляются с быстрыми и ускоряющимися темпами научно-технического прогресса. Все это ставит новые задачи перед психологами, прежде всего перед психологами, занимающимися возрастными изменениями высших психических функций, включая способность творчески мыслить. Вопрос о связи возраста и творческой продуктивности еще далек от завершения. Наибольшей популярностью, как на Западе, так и в нашей стране до наших дней пользуется работа американского психолога Гарвея Лемана (Lehman H.C., 1953) под названием «Возраст и достижения». Построенные им графики возрастной динамики выявили, что период творческого подъема, «пик» для большинства специальностей приходится на возраст 30—35 лет.

Самым серьезным недостатком метода Г. Лемана, по нашему мнению, является чрезвычайная его абстрактность. Увлекаясь выявлением общестатистических закономерностей, Г. Леман практически полностью абстрагируется от индивидуальных вариаций творческой эволюции, которые безусловно представляют не меньший интерес. С этой целью, мы воспользовались не историометрическим, а историографическим методом – т. е. изучали биографии деятелей науки и искусства (всего 872 биографии). Мы исходили из того положения, что случаи высокой сохранности продуктивности в период старения могут представлять не меньший интерес для психолога, чем наиболее часто встречающаяся закономерность спада в среднем возрасте. О желательности специального выделения группы творческих работников, в которой выражен ранний спад, и группы, сохраняющей высокую продуктивность до позднего возраста писал Л. Терман в предисловии к монографии Г. Лемана «Возраст и достижения». Если бы Г. Леман поделил эти две группы, он, возможно, обнаружил бы, что во вторую группу вошли преимущественно наиболее выдающиеся деятели науки и искусства. Такой же вывод мы можем сделать и на основе сопоставления двух групп: А – наиболее выдающихся представителей науки и искусства (всего 405 человек) и Б – менее выдающихся деятелей (всего 467 человек).

Проведя статистическую обработку всего материала (группы А и Б), мы смогли установить, что в выборке А спад во всех профессиональных группах констатируется намного реже, чем его отсутствие. И, напротив, в выборке Б (менее выдающихся) спад обнаруживается чаще также во всех профессиональных группах. Достоверность различий для возраста «финиша» между группами А и Б как и различий для возраста «старта» оказалась статистически значимой. Полученные данные позволяют нам сделать фундаментальный вывод: *частота спада творческой продуктивности в среднем и пожилом возрасте отрицательно связана со значимостью личности творческого работника, с уровнем его творческого потенциала*: наиболее выдающиеся деятели науки и искусства характеризуются высокой сохранностью продуктивности творческого труда в позднем онтогенезе, тогда как у менее значительных лиц спад встречается значительно чаще (во всей группе у 68,7%).

Многие авторы (Jarvik L.E., Falek A., 1963; Kleemeier N.W., 1962) выявляют положительную корреляцию уровня интеллекта в позднем возрасте с выживаемостью. На большую продолжительность жизни лиц творческого труда указывает ряд исследователей (Kollman J.E., Sander G., 1949). «За некоторыми драматическими исключениями наиболее выдающиеся люди довольно долго жили», – писал Г. Леман. Наши данные также свидетельствуют о большой продолжительности жизни представителей творческого труда; интересно также отметить, что продолжительность жизни ученых и деятелей искусства в выборке «А» (наиболее выдающихся) во всех сферах выше, чем в группе «Б». У. Майлс и К. Майлс (Miles W.R., Miles C.C., 1943, 1944) писали, что данные Г. Лемана интересны, но они не объясняют причин, приводящих к спаду творческой продуктивности в зрелом возрасте. «Процесс поведения при старении необходимо рассматривать как причины и одновременно результаты старения», писал Дж. Биррен (Birren J.E., 1961). «Та или иная степень сохранности, деградации или полного одряхления является функцией не только от возраста, но и социально-трудова активной, т. е. продуктом не только биогенетической эволюции, но и жизненного пути человека как личности и субъекта деятельности», – писал Б. Ананьев (1969). Вопросом о факторах, сдерживающих возрастное увядание важных психических функций занималась Дж. Гилберт (Gilbert J.G., 12952). Условием снижения спада она считала развитие новых потенций, т. е. новых форм активности: «Это предотвратит застой идей и сделает старых более интересными для себя и других.» Б. Ньюгартен с соавторами (Newgarten V.L., Narighurst R.J., Tolin S.S., 1968) пишут, что активность, взаимодействие с социальной средой способствует не только сохранности отдельных психических качеств, но и сохранности, интегрированности личности в целом.

Строгая последовательность развития, характерная для ранних этапов онтогенеза, зависит от саморегуляции, которая в пожилом и старческом возрасте расстраивается: точная взаимообусловленность становления и формирования отдельных функций сменяется хаотической инволюцией систем организма. Среди этих систем, нервная система отличается наибольшей возможностью к саморегуляции, поэтому, сохранность ее чрезвычайно велика. Однако, функциональное состояние других систем, в особенности, сердечно-сосудистой, не может не воздействовать на ее активность. В то же время, целостность нервной системы способна отражаться на деятельности сердечно-сосудистой системы, в частности, на кровоснабжении мозга. Биллс (Bills A.G., 1943) предположил, что умственная работа улучшает кровоснабжение мозга и, таким образом, сдерживает деструктивные изменения, происходящие в нем. Сохранение на высоком уровне творческой активности само по себе может служить фактором, омолаживающим организм и психику и препятствующим преждевременному старению. Именно в этой связи изучение наиболее выдающихся представителей творческого труда представляет собой интерес: постоянная интеллектуальная активность, накопление и приобретение опыта на протяжении всей жизни, деятельный образ жизни способны затормозить биологическое старение организма.

Пути исследования творчества

И.А. Сусоколова (Берн)

Опираясь на теорию познания, Л.С. Выготский обозначил два пути изучения психики: прямой путь усложнения структуры и функций, которым шла природа, и обратный путь, исходящий из знания высшей формы, что позволяет проследить зачатки соответствующих признаков во всех предшествующих формах. Прямой путь заимствования универсальных понятий из других областей знаний и использования методов широкого профиля приводит к построению эмпирической модели, описывающей искомое психическое явление по предполагаемым феноменологическим признакам. Обратный путь исходит из формирования специфически психологического понятия и разработки адекватного метода диагностики и приводит к построению теоретической модели, отражающей существо изучаемого феномена, что позволяет выявить его природу и раскрыть механизм его действия.

При опоре только на эмпирические признаки психического феномена вопрос о выявлении сущности и раскрытии механизма меняется на вопрос о локализации стимулов, предположительно вызывающих наблюдаемые проявления. В зависимости от универсального метода прослеживаются две модели: одна исходила из представления о внутренне присущей психике активности; другая допускала непосредственную зависимость ответа от внешних воздействий. Опора на определение сущности феномена, отражающее его процесс и результат, дает гармонию имманентной активности и внешней детерминации.

Для создания формальной модели психической жизни Г.В. Лейбниц выделил ее существенную характеристику — самодвижение и поместил источник активности в бесплотной непротяженной души внутри нее Х. Вольф по данным самонаблюдения выделил содержание универсальной монады: познание окружающего и внутреннего мира. Но при интерпретации способностей души как сил, существующих на собственных основаниях, отличных от основания существования внешних объектов, возможное стало первично по отношению к существующему. Для моделирования взаимодействия универсальных элементов сознания Й. Герbart применил соответствующую математическую метафору: закономерности жесткой детерминации реконструируют динамику непрерывно самодвижущихся, умозрительных конструктов, отличающихся только по силе. При отсутствии содержания элементов души единственной переменной динамики психической жизни выступает физическое время, движение которого однонаправ-

лено и равномерно. Но построенная в формате физического времени модель взаимодействий «атомов души», не учитывающая безграничного многообразия содержания психической жизни, не могла описать познание. Это завершило линию «сущности с выключением существования» (Рубинштейн) и эксплицировало проблему объективного представления психических феноменов.

Заимствовав у Р.Декарта опыт фиксации психофизиологических ответов в стимульно-реактивной схеме эксперимента для изучения сенсорики, первооткрыватели психофизики измерили, т. е. выразили отвлеченным числом зависимость между количественными оценками внешних воздействий и психического ответа. Не принимая в расчет различие содержания духовной и материальной сфер жизни, формализовали закономерностями жесткой детерминации отношение между величинами раздражителей и ощущений.

Широко употребляемый термин ассоциация, отражающий взаимосвязи объектов действительности в форме закономерной связи между нервно—психическими явлениями, дал Ф. Гальтону теоретическое основание для распространения опыта психофизиков на изучение психических явлений всех уровней сложности. Предполагая наследуемость психических свойств, он непосредственно перенес основные положения концепции биологической эволюции в психологию. В свете практической задачи «улучшения расы» он начал изучение филогенеза гениальности высшего проявления человека. Объединить множество признаков гениальности, взятых из различных сфер: психической (способности, одаренность, мотивы), социальной (должность, положение в обществе), биологической (энергия, здоровье), Гальтон мог лишь в формальной модели. Заимствуя механизм биологической эволюции (выбор и закрепление для наследственной передачи наиболее адаптивного признака из множества случайных вариаций ответа на непредсказуемые воздействия окружающей среды), он закономерно ввел в психологию статистическую метафору. Но статистика не предполагает раскрытие причинной обусловленности деятельности индивида, ибо в вероятностных процессах отдельное событие не может быть непосредственным проявлением необходимости. А гениальность — штучный феномен. Гальтон обошел эту трудность очевидным допущением, что умственные способности, измеряемые у всех людей, «вполне надежно» представляют гениальность. Это привело к господству чисто «интеллектуалистической» ее интерпретации, а учет лишь количественных оценок, полученных универсальным методом тестов, привел к представлению о ней как максимальном уровне интеллектуальных проявлений.

По результатам тестирования шкалами Бине — Симона В. Штерн предложил отвлеченную величину для измерения интеллекта: отношение ментального возраста к хронологическому IQ. Как и в психофизике, измерения интеллекта устанавливали отношение между элементами двух непсихических множеств: степенью трудности заданий и величиной количественных оценок фиксируемых ответов. Психическая деятельность в этой схеме не изучается, а лишь предполагается, как возможная, в ограниченной форме ментальных операций, модальность которых можно различить только гипотетически. Возлагая надежды на усовершенствования психометрического аппарата, Дж. Гилфорд искал способ измерения признаков гениальности для обеспечения полноты эмпирического подхода. Он внедрил в психологию статистическую интерпретацию креативности как общечеловеческого свойства, индивидуально различающегося лишь степенью выраженности. Исходно исключив изучение качественной специфики креативности, психометрики не смогли установить и ее характерные количественные показатели. Представление креативности как производной интеллекта не дало валидных результатов тестирования. Принятый в психометрике вариант метода тестов односторонне улавливает лишь ответ, оставляя за пределами научной досягаемости то, что человек может сделать по собственной инициативе. Требование дать много ответов (дивергентная продуктивность) не восполняет этого пробела. Не успешны были попытки

установления связи интеллектуального и личностного компонентов креативности. Зашла в тупик линия «возможного существования с исключением сущности».

Реализуя в процессуально-деятельностной парадигме линию на «сущность в существовании», Д.Б. Богоявленская впервые дала теоретическое определение, раскрывающее существо феномена творчества и выделила единицу его психологического анализа – интеллектуальную активность (ИА), понимаемую как «познавательная самостоятельность», и определяемую, как выход за пределы заданных требований. При свободном развитии познания параметры результата творчества, характеризующегося самостоятельной постановкой проблемы, непредсказуемы. Но они не случайны, ибо определяются поступательным развитием человеческого знания и культуры. При отсутствии четких пределов, ограничивающих познание скоростные показатели физического времени не релевантны для оценки свободно развивающейся познавательной деятельности. Силой духа и мощью интеллекта гений создает вневременные творения. Приобретая целепорождающий характер, творческая активность, по Богоявленской, перестает быть только ответом. Методы диагностики творчества не могут строиться из заданий, требующих только ответа, признаки которого измеряются лишь ситуативно детерминированными величинами: конвенциальные единицы времени, количественные оценки результатов. Богоявленская разработала адекватный данному определению, специфически психологический метод диагностики качественно различных уровней ИА. В отличие от корреляций измеряемых признаков двух предполагаемых компонентов креативности (ума и характера) в концепции Богоявленской дается иерархия процесса и результата взаимодействия подсистем, образующих целостную систему, которая обладает свойствами, отличными от свойств входящих в нее компонентов. Предложенное понимание творчества раскрывает содержание мотива творческой деятельности, что снимает вопрос о локализации стимулов креативной продуктивности. Аккумулируя лучшие достижения и преодолевая ограничения ранее предложенных представлений, концепция Богоявленской обеспечивает построение адекватной модели высшей формы психической активности, исчерпывающей духовную природу человека.

К проблеме понимания

П.Т. Тюрин (Рига)

До сих пор, как признает Р. Солсо, «оценка понимания – это одна из наиболее неуловимых проблем в изучении интеллекта». Способность человека отвлекаться от поверхностных значений текста, которые непосредственно следуют из содержащихся в тексте слов и обнаруживать глубинный смысл высказываний характеризует его способность находить в них как системы, обладающие внутренними смыслами. По сути, понимание это есть «конструирование» смысла полученного сообщения, который возникает в результате мыслительной работы над исходным текстом и извлечения из него новой информации. И более того, в процессе понимания часто наблюдается «усмотрение в сообщении некоего содержания, которого нет в самом тексте» Г.П. Щедровицкий отмечал, что «на деле восстановление содержания в процессе понимания, как правило, превращается в создание его». Процесс понимания нередко рассматривается как активный процесс разгадывания, расшифровки сообщения, когда происходит приращение содержания сообщения за счет его осмысления, т. е. его глубокого понимания. По этой же причине цель понимания следует характеризовать не как некую конкретную цель, поскольку «задача понимания» это вовсе и не задача, ее, скорее, можно охарактеризовать как проблему формирования цели. Любой текст может быть прочитан человеком с разной степенью глубины проникновения в него. А.Р. Лурия писал, что одно дело выделить из текста слова, повествующие об определенном внешнем событии, но можно выделить скрытый в них подтекст и понять, какой внутренний смысл

таится за излагаемыми событиями. Далее можно проделать еще более глубокий анализ над текстом, устанавливая не только общий подтекст высказывания, но и мотивы, побудившие автора именно к такому тексту. А.Р. Лурия также подчеркивал, что «глубина прочтения текста» не зависит от широты знаний или степени образования человека: можно встретить людей, которые, анализируя его значение, с большой полнотой и ясностью понимают логическую структуру внешнего текста, но почти не воспринимают того смысла, который стоит за этими значениями, не понимают подтекста и мотива, оставаясь только в пределах анализа внешних логических значений. Способность же оценивать внутренний подтекст «представляет собой совершенно особую сторону психической деятельности, которая может совершенно не коррелировать со способностью к логическому мышлению»; понимание смысла текста, проникновение в его суть не обеспечивается только лишь формальным интеллектом, но в большей степени зависит от эмоциональной «тонкости» человека. Многие психологи полагают, что в наибольшей мере изучению личностных характеристик, без их упрощения и искажения, отвечают методы проективных техник, поскольку слабо структурированные стимулы приобретают для испытуемого смысл, главным образом, не в силу их объективного содержания, а, прежде всего, в связи с их субъективным значением, отражая прошлый опыт и личностные особенности человека. По нашему мнению, в наибольшей степени целям исследования способности человека глубинному пониманию текстов как опосредованной творческой способности отвечает метод «Креативного поля» (Богоявленская Д.Б., 1969).

Многочисленные исследования, проведенные Богоявленской и сотрудниками, показывают, что *интеллектуальная активность* (ИА) человека включает в себя как формальные стороны интеллекта, необходимых в познавательной деятельности, так личностную, мотивационную его часть. Было установлено, что ИА человека может находить и находить, свое выражение в различных видах деятельности.

С другой стороны, следует констатировать, что метод «креативного поля» позволяет не только изучать творческие способности человека с учетом его мотивации, но и по целому ряду признаков отвечает принципам проективного подхода к исследованию личности. В исследованиях творческих способностей с применением проективных методик тестовый материал, должен сочетать в себе следующие свойства:

1) в интерпретационном отношении он должен быть поливариантным, предоставляя испытуемому возможность собственного выбора пути движения в стимульном материале и, тем самым, выполняя основной принцип проективности;

2) активизирующее действие тестовых стимулов должно иметь ограничение в виде иллюзорной ненужности продолжения мыслительной деятельности в пользу экспериментатора, т. е. он должен обладать такими качествами, которые, при условии включенности испытуемого в экспериментальную ситуацию, создавали бы у человека устойчивую иллюзию законченности (решенности) поставленной перед ним задачи, тем самым, предотвращая внешнюю и внутреннюю стимуляцию поиска. В методиках «креативного поля» перечисленным требованиям удовлетворяет принцип многослойности экспериментальных ситуаций.

Для целей исследования способности человека к глубинному пониманию текстов нами была разработана специальная методика «креативного поля» — «Пословица», с помощью которой исследуется целенаправленность и гибкость мышления, умение понимать и оперировать переносным смыслом, характерный для человека уровень-тип ИА испытуемого, проявляемый им в процессе работы с текстом. Тестовым материалом в описываемой методике являются пословицы, т. е. компактные вербальные конструкции, в отношении которых был проведен предварительный «нормативный анализ», устанавливающий потенциальное информационное поле, на котором развертывается деятельность испытуемого. Выбор в качестве экспериментального материала пословиц обусловлен тем, что их афористичность делает данные тексты целостными семанти-

ческими конструкциями. Значение и смысл других осмысленных высказываний часто претерпевают значительное варьирование в зависимости от контекста — того семантического поля, фрагментом которого они являются. Внеконтекстность пословицы позволяет относительно легко произвести предварительный «нормативный анализ» ее содержания, необходимого для интерпретации и последующей оценки успешности деятельности испытуемого в эксперименте.

Как отмечают некоторые паремииологи, существует тесная связь между структурой пословицы и структурой загадки. А. Дандис, например, говоря о поверхностных и глубинных структурах пословицы, полагает, что она в определенной степени сопоставима с другими типами «прецедентных высказываний». При определении данного понятия за основу берется критерий свертывания текста до отдельного слова, словосочетания или фразы, которые являются их символом, или отрываются от текста-источника в силу универсальности своего содержания. «Прецедентное высказывание» охватывает единицы, полученные в результате текстовой редукции, способные жить самостоятельной жизнью со значением, не равным их собственному значению. Это такое «сгущение мысли» (Потебня А.А.), при котором смысл целого текста находит свое выражение в одном изречении, в «крылатых выражениях» и они имплицитно содержат его существенное содержание и связанные с ними коннотации, обладающие двуплановостью. Раскрытие содержания прецедентных высказываний предполагает установление соответствия между самым «поверхностным» слоем и его «глубинным» семантическим представлением. Как отмечает В.В. Малявин, афоризм завязывает «цепь мыслей» в узел. Не нуждающийся в доказательствах, он отсылает не к другому суждению, а к смыслу, схороненному в нем самом.

Пословицы — это такие тексты, значение которых в большинстве случаев лежит, так сказать, «на поверхности», что создает устойчивую иллюзию легкости задачи раскрытия ее содержания. Тем самым выполняется одно из важнейших требований метода «креативного поля» — испытуемый должен располагать хорошо работающими средствами решения задачи, он должен быть заранее уверен, что поставленную задачу он сможет успешно решить с помощью имеющихся у него знаний. Проникновение в глубинные слои текста требует от испытуемых значительных интеллектуальных усилий. Яркий и сильный шаблон, каким является пословица, как бы внушает человеку мысль отказаться от «излишних» умственных усилий («Что тут объяснять?! И так все ясно!»), которые он должен был бы приложить для значительно более полного содержательного охвата значений и смысла пословицы. Сила традиционного, известного человеку понимания смысла пословицы может подавлять желание испытуемого подвергнуть текст более полному анализу, создает иллюзию его понимания взамен осознания иных значений текста. Выход же за пределы уже известного, способность преодолеть давление стереотипов и шаблонов восприятия и мышления указывает на степень развитости способности к творческому мышлению, поскольку проникновение в глубинные слои текста требует от испытуемых значительных интеллектуальных усилий. В процессе исследований можно наблюдать как «эхо смысла» пословицы оказывается сообразным пространству души человека, отражая сложность его внутреннего мира. Нами был проведен «нормативный анализ» нескольких пословиц для возможного использования их в исследовательских и диагностических целях: «Что у трезвого на уме, то у пьяного на языке», «Разлука любовь бережет» и «С глаз долой — из сердца вон» и др. В экспериментах испытуемыми предъявляется одна из пословиц.

Ответы стимульно-продуктивного уровня ИА, отражают ближайшее и поверхностное семантическое поле пословицы, что проявляется в том, что испытуемый вместо собственно объяснения смысла пословицы ограничивается припоминанием о различных ситуативных приложениях традиционной объяснительной формулы, перечислением «жизненных» случаев. Такие испытуемые обычно не задерживаются с ответами — «все ясно», «давно известно», «сколько угодно случаев» и т. д. Эвристический уровень

представляет развитие семантически-информационного поля пословицы — ее подтекст, отражающего ее глубинный слой. Ответы испытуемых характеризуются выходом за пределы стандартного значения пословицы, нахождением более широкого спектра ее поучающего смысла, новых вариантов ее применения. Креативный уровень проявляется в том, что помимо упоминаний об общеизвестном значении пословицы, испытуемые, как правило, составляют развернутые рассказы, в которых они рассуждают на заданную тему как бы сами с собой, в которых отражается их стремление к уяснению причин того, что делает возможным те эффекты, о которых сообщает пословица. Наши исследования показали, что, хотя общепринятый смысл известных пословиц более или менее однозначен и, как правило, широко известен, глубина и объем извлекаемого из текста субъективного содержания может существенно отличаться у людей с разным типом (уровнем) интеллектуальной активности.

Творческий потенциал и его реализация как факторы психического здоровья личности

М.С. Чернакова (Москва)

Творчество, то есть деятельность, направленная на создание качественно новых материальных и духовных ценностей, является одним из важнейших аспектов человеческой жизни. В то время как в прошлые века творческая деятельность не была в достаточной мере востребована в социуме, в современном обществе потребность в творчестве стремительно возрастает. Причина этого состоит в очень быстром (по сравнению с прошлыми эпохами) темпами социальных перемен, к которым не приспособлено медленное и часто довольно стереотипное конвергентное мышление. Потребность практики в творческих личностях ставит перед современной психологией встала задача серьезного и глубокого изучения феномена творчества в целях поиска методов развития творческих способностей индивидов.

В связи с этим возникает вопрос: как повышение творческого потенциала индивида может отразиться на его психическом здоровье? Дело в том, с древних времен прослеживается и подтверждается в современных исследованиях положительная корреляция величины творческого потенциала с психическими отклонениями. Это отразилось, в частности, в известной проблеме гениальности и помешательства (Сиротина И.Е., 2000). Однако имеются данные и о противоположенной корреляции. Например, согласно исследованиям А. Маслоу более творческие личности обладают более здоровой психикой.

В качестве примера неоднозначности взаимосвязи величины творческого потенциала с психическим здоровьем приведем результаты исследования Н.В. Хазратовой, работавшей над задачей повышения творческого потенциала школьников. Обнаружилось, что повышение уровня креативности влечет за собой такие изменения эмоционально-личностных проявлений, как: повышение агрессивности, сензитивности, депрессивности. Исследователи объясняют это тем, что повышение креативности нарушает равновесие в системе жизнедеятельности личности. При этом существуют два основных типа индивидуального реагирования на указанное нарушение равновесия: 1) восстановление прежней системы путем понижения креативности; 2) обретение новой устойчивости без понижения креативности. Связь творческого потенциала с эмоциональными проблемами установлена и другими учеными. Так, исследования Е.Л. Барышниковой обнаружили, что с ростом уровня креативности повышаются аффективность, уровень тревожности, дезадаптация, страх смерти, депрессивные тенденции. Таким образом, мы имеем, с одной стороны, актуальную потребность практики в творческих личностях, с другой — часто наблюдаемое ухудшение психического здоровья с ростом уровня креативности. Следовательно, встает задача выявления (с целью последующего устранения) причин такого отрицательного влияния творчества на пси-

хическое здоровье. В данной работе мы останавливаемся на одной из возможных причин, а именно, на недостаточной реализованности творческого потенциала индивида как факторе его психического нездоровья. Творческая реализованность индивида имеет место в том случае, когда его (потенциальная) творческая энергия направляется в социально приемлемое и удовлетворяющее личность русло (Максимова С.В., 2006). Если же условия для творческой реализации отсутствуют, то излишек данной энергии может выливаться либо в разного рода асоциальное поведение, либо оказывать разрушительное действие на психику индивида, приводя к ухудшению его психического здоровья (Самохвалова В.И., 2006).

В психологической литературе психическое здоровье определяется как относительно устойчивое состояние, в котором личность хорошо адаптирована, сохраняет интерес к жизни и достигает самореализации (Васильева О. С., Филатов Ф.Р., 2001). Таким образом, психическое здоровье включает в себя две составляющие: 1) внешнюю (связанную с адаптацией к внешней среде) – это отсутствие психологических препятствий для успешной адаптации индивида к внешней среде; 2) внутреннюю (связанную с внутренним самочувствием, эмоциональным фоном индивида) – это общий положительный эмоциональный фон, ощущение счастья и благополучия. Противоположным понятию «психическое здоровье» является понятие «психическая болезнь». Однако в данной работе мы не касаемся таких крайних вариантов психического нездоровья, а исследуем лишь тех индивидов, чье психическое здоровье находится в пределах социальной нормы. Кроме того, при экспериментальном исследовании психического здоровья мы измеряем лишь его вторую (т. е. внутреннюю, эмоциональную) составляющую. Таким образом, гипотеза нашего исследования состоит в том, что одной из причин психического нездоровья индивида является недостаточная реализованность его творческого потенциала. Поэтому целью нашего экспериментального исследования явилось выявление корреляционной связи между уровнем творческого потенциала, степенью его реализации и психическим здоровьем личности. В нашем исследовании приняли участие 122 человека (из них 38% – мужчины и 62% – женщины), составившие следующие пять групп.

1. Молодые (в возрасте от 21 до 33 лет) участники международной конференции по теоретической физике, проходившей в г. Москве. Численность данной группы 21 человек, из них 58% – мужчины, 42% – женщины. Возраст испытуемых от 21 до 33 лет, средний возраст 27 лет. В состав группы вошли в основном магистры, аспиранты, преподаватели и научные сотрудники вузов.

2. Участники этой же конференции в возрасте старше 37 лет. Численность группы 20 человек, все мужского пола. Возраст испытуемых от 37 до 67 лет, средний возраст 52,6 года. В состав этой группы вошли в основном преподаватели и научные сотрудники вузов.

3. Студенты 4-го курса государственного гуманитарного вуза, педагогический факультет. Численность группы 30 человек, из них 7% – мужчины и 93% – женщины. Возраст почти всех испытуемых 20-21 год.

4. Студенты 1-го курса государственного гуманитарного вуза, факультет информатики. Численность группы 25 человек, из них 92% – мужчины и 8% – женщины. Возраст почти всех испытуемых 17-18 лет.

5. Студенты разных курсов и факультетов негосударственного гуманитарного вуза. Численность группы 23 человека, из них 78% – мужчины и 22% – женщины. Возраст испытуемых от 17 до 29 лет; средний возраст 21,3 года. Многие студенты данной группы совмещают учебу с работой.

По результатам тестирования мы вычислили средние значения творческого потенциала, творческой реализованности и психического здоровья. Во всех группах средние значения данных показателей оказались в пределах нормы. Это означает, что творчес-

кий потенциал наших испытуемых в среднем достаточно высок и достаточно хорошо реализуется; психическое здоровье также достаточно хорошее, т. е. наши испытуемые в среднем практически не имеют проблем с психическим здоровьем. Для выявления корреляционной связи между уровнем творческого потенциала, творческой реализованностью и психическим здоровьем мы вычислили коэффициенты корреляции Спирмена и Пирсона для каждой из групп. Во всех группах наблюдается положительная корреляция между степенью реализации творческого потенциала и психическим здоровьем личности. Таким образом, данные нашего экспериментального исследования говорят о том, что чем более полно индивид реализует свой творческий потенциал, тем он оказывается более психически здоровым. Выдвинутая нами гипотеза получила подтверждение в экспериментальном исследовании. В связи с этим можно сделать следующие предложения. Для того чтобы быть более психически здоровым, индивид должен стремиться реализовать свой творческий потенциал. Общество, со своей стороны, для того чтобы иметь более психически здоровых граждан, должно создавать условия, позволяющие личности более полно реализовать свой творческий потенциал.

Гений как художник и творец

С.В. Чернов (Москва)

Настоящее исследование не есть попытка классификации гениальных людей по какому-либо признаку, поскольку любая классификация, если вообще она здесь уместна, затеняет, нивелирует, стирает сущность того, что мы называем *гением*. Если мы считаем гениальных людей определенным, обособленным типом, и выделяем их из среды всех других людей, то придать этому типу жизнь, описать его, можно, как считал Оноре де Бальзак, только одним способом, — «индивидуализируя» этот тип. Можно говорить и исследовать реальный *гений Бальзака*, но нельзя говорить об абстрактном «гении писателя» и исследовать абстрактную же «литературную гениальность», можно говорить и исследовать реальный *гений Лобачевского*, но нельзя говорить об абстрактном «гении ученого» и исследовать абстрактную же «гениальность в науке» и т. п. Попытки что-либо понять о человеческом гении, рассуждая о «гении в искусстве» или «гении в науке», классифицируя при этом гениальных людей по роду их деятельности, подразделяя гениев на «гениальных ученых», «гениальных правителей», «гениальных литераторов» и т. п., абсолютно ничего не объясняют и не могут привести нас ни к пониманию явления *гениальности*, ни к раскрытию *сущности человеческого гения*. И тогда мы выберем единственно верный путь, — подчеркивая, выделяя и раскрывая уникальность *гения Платина*, *гения Ньютона*, *гения Гоголя* и всех других гениальных людей, используя при этом *имя гения*. Здесь «*имя*» как таковое, мы вслед за А.Ф. Лосевым будем понимать как «сами предметы в их смысловой явленности» (Лосев А.Ф., 2009, с. 84). Гений не просто уникален, как и вообще любая личность, он *предельно уникален* и поэтому к любому из гениев вполне применимы слова, которые ученики Пифагора, согласно преданию, обращали к своему гениальному учителю: «*Сам сказал*». В связи с вышесказанным, в нашем исследовании человеческого гения предпринимается попытка выделить те предельные, сущностные, критериальные точки по которым мы можем отличить *гения от не гения*, независимо от содержательной направленности его творчества и рода его деятельности. Но главное, что нас будет при этом интересовать — это тот смысл, значение и ценности, которые отражаются, и запечатлеваются в творчестве *гения*, персонифицированного в его *самости* через его *имя*.

На наш взгляд, *художник, мыслитель и творец* — это и есть те критериальные точки по которым мы можем отличить гения от не гения, независимо от содержательной направленности его творчества и рода его деятельности. Так, только тот живописец реализует свой гений, кто наряду с художественным талантом имеет потенцию мыслителя и прояв-

ляет волю творца. Точно так же можно сказать, что и ученый, лишенный художественного дара или дара мыслителя не может реализоваться как гений. Следовательно, лишь тот живописец, поэт, ученый или кто другой может быть назван гением, кто в одном лице вполне сочетает в себе — чувство красоты художника, глубину мысли мыслителя и созидательную силу творца. Согласитесь, что такое случается чрезвычайно редко.

Замечательное по своей содержательности и глубине исследование на предмет *что такое есть художник*, провел в свое время Оноре де Бальзак (1960), выделив важнейшие атрибуты, которые определяют тип художественно одаренной личности. Для Бальзака — истинный образец истины, любви и жертвенности — это сам Иисус Христос, а гений — это тот, кто вослед за Христом, сознавая того или не осознавая, осуществляет «апостольское служение», подкрепляемое верой художника в свой гений. Для Бальзака художник — это то же, что и гений. Талант и труд — вот та основа, на которой гений проходит свое становление. Дар гения человеку предопределен высшими силами. Дело художника творить, а не проявлять свое превосходство в том числе в защите своих интересов и своего дела. Главное орудие истинного художника — это его труд и смирение, поскольку у него, у художника, «кроме времени... есть помощник более сильный», чем он сам. Каждый человек, одаренный «творческой силой» должен «служить искусству ради самого искусства» и в этом творческом труде своем находить все радости и не искать «иных сокровищ», которые ему дает само его творчество. Художник — это творение и творец, «апостол некоей истины», жребий его предопределен всевышним, и, все достоинства его творчества есть ни что иное, как *путь*, который он открывает для всех, для всех без исключения живущих на земле людей. И в этом последнем, на наш взгляд, и есть цель, предназначение и смысл бытия самого гения.

Гений в истоках своей гениальности совершенно не связан с тем, что мы привыкли называть способностями. Только лишь выдающиеся способности не делают из человека творца (Чернов С.В., 2009). Вот что по этому поводу говорит нам гений Гоголя: «Все более или менее согласны в том, что писатель-творец творит творенье свое в поучение людей. Требования от него слишком велики — и справедливо: для того, чтобы передавать одну верную копию с того, что видим перед глазами, есть также другие писатели, одаренные иногда в высшей степени способностью живописать, но лишенные способности творить» (Гоголь Н.В., 2003, с. 273). Разворачивая в своих произведениях «естественную правду» жизни, «художник-волшебник», так называет истинного художника Ф.М. Достоевский, вкладывает в произведение «свою душу», осеняет его «правдой художественной», что собственно и делает такое произведение гениальным (Достоевский Ф.М., 2005, с. 142—164). Тот, чье знакомство с математикой не ограничивается лишь обязательными требованиями школьного курса, хорошо знает, каким эстетическим содержанием может быть наполнено математическое выражение, и какой красотой может обладать математический вывод, и какое чувство внутреннего восторга возникает тогда, когда до сих пор непонятный нам математический закон, раскрывает нам свой доселе скрытый смысл. Вот что по этому поводу говорит выдающийся французский математик Анри Пуанкаре: «именно это специальное эстетическое чувство играет роль того тонкого критерия», благодаря которому «становится понятным и то, почему человек, лишенный этого чувства, никогда не окажется истинным творцом» (Пуанкаре А., 1910). Главный талант гения — это творческий дар, творческая сила, способность творить. Но в чем же проявляется эта *созидательная способность творить*?

Созидателем гениальных творений, *творцом*, мы будем называть такого человека, который: 1) *узнает* нечто такое, чего до него не знал никто и впоследствии делает это нечто достоянием всеобщей человеческой культуры; 2) *продуцирует* и разрабатывает идеи, еще не известные человечеству, но имеющие значение для будущего и которые впоследствии станут важнейшей составляющей человеческой культуры; 3) *устанавливает* новые, еще неизвестные человечеству связи между явлениями и открывает новые,

еще неизвестные людям законы; 4) *преобразует* нечто уже существующее или уже известное, принципиально изменяя содержание, структуру, форму таким образом, что это преобразованное нечто становится источником познания, последующего развития и служит образцом для подражания; 5) *осмысливает*, продумывает и производит нечто такое, что еще не имеет аналогов в истории человеческой культуры или качественным образом отличается от всех уже существующих образцов, а это нечто, в свою очередь, становится основой для создания многочисленных копий и аналогов, а также служит источником для многих усовершенствований и модификаций; 6) *создает* новые (или возрождает в новом качестве незаслуженно забытые) направления и формы творческой деятельности человека; 7) *способствует* духовному преобразению других людей.

Гений как мыслитель, исследует смысловую явленность предметов, и *выявляет* сущность вещей; он *открывает* для себя, а затем *безвозмездно передает* человечеству те *идеалы*, на которых впоследствии укореняются и произрастают вся философия, все искусство, вся нравственность, вся наука, — как в отдельных своих частях, так и во всей своей целокупности. *Гений как художник* — это *высший творческий тип*, т. е. человек, который, во-первых, имеет особое уникальное, одному ему присущее *видение* мира и, во-вторых, умеет находить и использовать разнообразные выразительные средства — будь то цвет, форма, ритмика, гармонический звук, символ или слово для передачи этого своего видения всем другим людям. Или иначе: *творческий делатель*, способный представить и выразить свое понимание мира, бытия и сознания в *художественной форме*, которая «есть равновесно-адекватно понятая в своем лике личность» <...> «личность как символ или символ как личность» (Лосев А.Ф., 2010, с. 81). Следовательно, художник лишь тот, кто обладает в равной мере даром видения и даром творца. Здесь под *видением* мы понимаем способность духовного постижения *сущности* явлений бытия. Недаром сказано в Ветхом Завете: «Познал я все, и сокровенное и явное, ибо научила меня Премудрость, художница всего» (*Прем. 7, 21*). *Гений как творец* менее всего подвержен субъективным капризам и причудам, свойственным отдельному человеку, но более всего расположен к *вИдению* «трансцендентальной необходимости» (термин И. Канта), или, говоря иначе, — *вИдению* нерушимых основ мира, данного в сознании. Дух гения творца — это впередсмотрящий и в авангарде движущийся дух всего человечества, это факел, вырывающийся из потаенных глубин мироздания фрагменты истины, складывающиеся впоследствии в единое целое и рано или поздно становящиеся достоянием общечеловеческого сознания.

Гений — есть *художник, мыслитель и творец в одном лице*, независимо от рода своей деятельности и от того в каких конкретно видах творчества разворачивается его деятельность. Будь гений живописцем или философом, поэтом или архитектором, писателем или ученым, — он *всегда и необходимо и художник, и мыслитель, и творец*.

Процесс понимания как условие высокого познавательного развития

Г.Д. Чистякова (Москва)

Предпосылкой развития одаренности выступает познавательная деятельность, начинающаяся с понимания информации и ее усвоения. Процесс понимания обеспечивает осмысление человеком окружающего мира и включение нового знания в уже сложившиеся представления о мире. Осмысление воспринимаемой информации, составляющее суть процесса понимания, по своей природе носит творческий характер. Оно направлено на мысленное воссоздание описываемой ситуации и сопровождается актуализацией имеющихся в опыте индивида знаний, которые дополняют сообщаемую информацию. На основе этой совокупной информации — непосредственно сообщаемых и привлекаемых индивидом знаний — определяется содержание сообщаемой информации (Чистякова Г.Д.). В связи с этим для развития интеллектуальной одаренно-

сти важно исследовать возможности самостоятельного «перерабатывающего» познания, создающего само умение приобретать и использовать знания, которое раскрывается при понимании текста как основной формы фиксации знаний.

Исследование проводилось с учащимися 6–7 лет (индивидуальный эксперимент), 12–13 и 15–16 лет на материале доступных текстов, содержавших необычное описание известных явлений или новые сведения, противоречащие общепринятым взглядам на эти явления. Оценка понимания проводилась с помощью специально разработанной методики, диагностирующей умение использовать догадки при воссоздании контекста, заполнять пробелы в сообщаемых сведениях, объединять содержание текста общей темой, т. е. производить содержательное обобщение, выявлять непонятное, неизвестное. Эти свойства творческого мышления, обычно не оцениваемые тестами, определяют результат познавательного процесса — ту информацию, которая будет усвоена. Особенность методики состоит в том, что содержание текста разбито на несколько частей и после прочтения каждой части задаются вопросы, проверяющие понимание прочитанного и требующие догадки об описываемой ситуации. Выдвижение догадок, заполнение пробелов в информации позволяют судить об умении использовать имеющиеся знания, а также о направленности понимания на создание целостного представления о содержании текста. Определение темы служит показателем развития обобщения, возможность выделить существенные отношения в тексте, и полноты понимания. С помощью специальных вопросов о значениях отдельных слов текста дополнительно проверялась осведомленность, широта кругозора учащихся.

Полученные результаты позволили выделить характерные особенности влияния имеющихся знаний, зафиксированных в индивидуальных познавательных стереотипах, на усвоение новой информации. Наиболее полноценное усвоение сообщаемой информации происходит при направленности учащихся на осмысление имеющихся сведений в их совокупности, сопровождающееся сменой возникающих догадок по мере добавления новой информации, т. е. проявлением гибкости понимания. Учащиеся высказывают догадки, опирающиеся на описанную ситуацию в целом, что позволяет им включать новые сведения в складывающееся о ней представление. Часто высказывается несколько догадок о возможном продолжении текста, из которых затем отбирается наиболее соответствующая контексту. Возможность высказать несколько догадок о продолжении текста увеличивается с расширением кругозора и с возрастом.

К неполному пониманию приводит последовательное, «пошаговое», осмысление информации, учитывающее только поступающую информацию без попытки охватить описываемую ситуацию в целом. Догадки носят «локальный характер», опираясь на контекст текущего предложения, и могут противоречить прежде данной учащимися интерпретации текста, его контексту. Добавление новой информации приводит к замене возникших догадок другим стереотипом. Это ведет к частичному осмыслению новых сведений, или к их игнорированию, искажая содержание текста. Самые большие потери при понимании новой информации бывают обусловлены тем, что с самого начала ее содержание ассоциируется со стойким стереотипом, на основе которого получают интерпретацию последующие сведения вплоть до последнего отрывка, проясняющего всю ситуацию. Встречающиеся противоречия могут вызывать вопросы, но не приводят к пересмотру возникшего стереотипа.

В эксперименте выявлено влияние осведомленности, широты кругозора на проявление догадки и преодоление стереотипных представлений, а также с возможностью выдвинуть правильную догадку о контексте, располагая минимальной информацией. Низкая осведомленность у большинства учащихся приводит к пассивности понимания: используются известные стереотипы, многие вопросы к тексту остаются без ответа, отсутствуют попытки высказать свои догадки и задать свои вопросы. Однако, часть учащихся с высокой познавательной активностью независимо от недостаточной осве-

домленности оказываются в состоянии выявить суть сообщаемых сведений и полноценно воспринять новую информацию. Установлено также для большинства учащихся наличие связи осведомленности с полнотой понимания, позволяющая объяснить обширераспространенный факт частичного понимания, наблюдаемый во всех возрастах, когда воспроизводится и обобщается только доступная информация, опирающаяся на уже известное, а та часть, которая содержит новое, малознакомое, опускается. Даже в тех случаях, когда эти новые сведения не мешают установлению смысла всего текста, само их наличие вызывает исключение связанной с ними информации из процесса понимания. Эти результаты подчеркивают значимость культурной среды для полноценного усвоения нового знания и развития одаренности. Использование последовательного осмысления текста, опирающегося на догадки, стимулирует интерес учащихся, их познавательную активность. Вопросы, опирающиеся на осмысление всей имеющейся информации и привлечение широкого контекста, способствуют развитию целостности и полноты понимания.

Творческое развитие как предпосылка готовности к обучению в школе и становлению учебно-познавательной мотивации у младших школьников

С.М. Чурбанова (Москва)

Общеизвестно, что в современной массовой образовательной системе к концу младшего школьного возраста отмечается отчетливое снижение учебной мотивации, в связи с этим полноценно не осваивается учебная деятельность и не получают дальнейшего развития учебно-познавательные потребности и интересы ребенка. Однако достаточно успешно обозначенная проблема решается в единичных условиях обогащенной учебной среды, предполагающей внедрение в систему образования младших школьников специальных программ развивающего обучения (П.Я. Гальперин, Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов, Н.Б. Шумакова). Очевидно, что при создании этих условий решается и важнейшая задача современной начальной школы – формирование у младших школьников творческого отношения к учебной деятельности (Давыдов В.В., 1986).

Для практики образования все еще остается открытым вопрос о тех специфических внутренних предпосылках, которые складываются задолго до поступления ребенка в школу и определяют творческое отношение к деятельности учения, обеспечивая реализацию учебно-познавательной мотивации. Е.Е. Сапогова (1986) полагает, что суть переходного периода между дошкольным и школьным детством определяется сменой игровой деятельности на учебную под влиянием внутренних предпосылок, важнейшей из которых является сформированность символической функции и воображения. Воображение как психологическая основа творческого развития ребенка выступает центральным новообразованием дошкольного возраста (О.М. Дьяченко), способствуя развитию надситуативности, независимости от конкретной ситуации, возможности сделать ее предметом своего рассмотрения (В.Т. Кудрявцев).

В исследованиях В.В. Давыдова и В.Т. Кудрявцева (Кудрявцева В.Т., 1998) показано, что на дошкольном ступени формируются универсальные психологические предпосылки учебной деятельности, ключевой из которых видится развитое продуктивное воображение – ядро творческого потенциала, определяющего связь с развитием теоретического мышления младшего школьника. Через обогащение образовательного процесса у дошкольников творчески развивающими формами деятельности (игра, художественное творчество, активное восприятие сказки и др.), создается психологический фундамент готовности к начальному школьному обучению. Но на практике обнаруживается бедность детского воображения, обусловленная в целом современной организацией дошкольного воспитания.

Особую актуальность в связи с этим, приобретает проблема повышения уровня раз-

вития воображения и творчества у дошкольников, которая может решаться через создание «системы планомерного воспитания воображения», где «...особое место должны занять не нормативы и эталоны деятельности, а пути их усвоения» и ориентация на смысловую сторону деятельности (Кравцова Е.Е., 1991, с. 130–131).

В отечественной возрастной психологии накоплен большой фактический материал по изучению различных феноменов творчества в дошкольном и младшем школьном возрасте, основанных на развитии воображения, но, стоящих особняком, вдали от решения психолого-педагогических проблем школьной готовности и анализа внутренних предпосылок успешного осуществления учебной деятельности. Это работы по детскому экспериментированию, при котором ребенок проявляет самостоятельную активность в создании проблемно-исследовательских ситуаций (Поддяков Н.Н., 1995); по изучению элементов диалектики в ходе преобразования противоречивых проблемных ситуаций, создающих предпосылки для формирования творческой позиции у дошкольников (Веракса Н.Е., 1981); выявлению условий планомерного упорядочивания «хаотичной» мысли ребенка при решении образных дивергентных задач (Обухова Л.Ф., Чурбанова С.М., 1994); исследованию становления продуктивного целеполагания (целеобразования), состоящего из двух взаимосвязанных между собой процессов: способности создавать и выделять продуктивные результаты и процесса превращения продуктивных результатов в цель (Лысюк Л.Г., 2000) и др.

Представляется важным включить в состав внутренних предпосылок психологической готовности ребенка к школе и становления учебно-познавательной мотивации у младших школьников целый ряд показателей, полученных при исследовании феноменов творчества. И с этой целью соотнести их с развитием учебно-познавательной мотивации и операционально-технической готовностью ребенка к обучению в школе на рубеже дошкольного и младшего школьного возрастов.

В исследовании (выполненном под нашим руководством Н.А. Корягиной) приняли участие дети трех возрастных групп: старшая (5 лет; 43 человека), подготовительная (6 лет; 48 человек) группы детского сада №2426 г. Москвы и первый класс (7 лет; 60 человек) школы № 1967 г. Москвы. Использовались методики, направленные на выявление уровня развития творческого воображения (В.Т. Кудрявцев); модифицированные методики, оценивающие уровень развития различных феноменов творчества: детского экспериментирования, преобразования противоречивых проблемных ситуаций, продуктивности решения образных дивергентных задач, целеполагания. Диагностика психологической готовности к школе в подготовительной группе детского сада (в мае) и в первом классе (в сентябре) осуществлялась по методикам, направленным на выявление уровня развития учебно-познавательной мотивации (Н.Г. Лусканова; М.Р. Гинзбург); методикам, направленным на выявление уровня развития операционально-технической готовности к школьному обучению (Б.Д. Эльконин; А. Керн, Й. Йирасек); методике, направленной на выявление уровня развития сюжетно-ролевой игры (Захарова, 1993). Анализ результатов эмпирического исследования обнаружил статистически значимые различия (критерий Пирсона хи-квадрат при $p \leq 0,01$ и $p \leq 0,05$) между показателями, отражающими уровни развития воображения и феноменов творчества у детей при переходе в старший дошкольный возраст и на рубеже старшего дошкольного и младшего школьного возрастов, а также психологической готовности к школьному обучению на рубеже старшего дошкольного и младшего школьного возрастов. Это свидетельствует о действительной перестройке поведения и деятельности ребенка в переходные периоды психического развития, о возникновении качественных изменений в сфере воображения и творчества, учебно-познавательной мотивации и произвольности.

Было получено процентное распределение детей подготовительной группы и первого класса, выделены три подгруппы: с высоким, средним и низким уровнем развития творческого воображения, феноменов творчества, и показателей психологической го-

товности к школе. Так, обнаружена тенденция в росте значений высокого уровня достижений по показателю творческого воображения – на 21% (от 21% детей в подготовительной группе до 42% – в первом классе), феноменов творчества – на 9% (от 21% до 30%); учебно-познавательной мотивации – на 18% (от 29% до 47%); операционально-технической готовности – на 51% (от 19% до 70%); сюжетно-ролевой игры – на 57% (от 23% до 80% детей в первом классе). Важно отметить, что как в подготовительной группе детского сада, так и в первом классе, не были обнаружены низкие показатели развития творческого воображения по сравнению с детьми младшего дошкольного возраста. Низкие уровни достижений по показателям феноменов творчества и учебно-познавательной мотивации были отмечены лишь у 4% старших дошкольников и совсем не обнаружены у младших школьников. Но, в целом, для всех подгрупп детей в переходный период отмечается более медленный прирост показателей творческого воображения, феноменов творчества, недостаточный темп развития учебно-познавательной мотивации по сравнению с операционально-технической стороной психологической готовности к школе и развитием игровых действий. Очевидно, реальные предпосылки становления учебной деятельности в данном случае подменяются «мнимыми» предпосылками, а подлинное развитие ребенка заменяется упражнениями и тренировками. Мы предварительно полагаем, что исследуемые феномены творчества как внутренние предпосылки психологической готовности ребенка к школе, наиболее причастны к становлению учебно-познавательной мотивации в условиях развития специфических видов исследовательских деятельностей дошкольников: детского экспериментирования, преобразования на основе элементов диалектики противоречивых проблемных ситуаций, порождения множества решений в «открытых» задачах, продуктивного целеполагания.

Музыкальная одаренность как проблема психологии творчества

А.В. Шестакова (Москва)

В настоящее время проблема музыкальной одаренности носит дискуссионный характер в связи с различиями в определении понятия «одаренность».

Определяя музыкальную одаренность как качественно своеобразное сочетание способностей, от которого зависит возможность успешного занятия музыкальной деятельностью, Б.М. Теплов выделял *особый комплекс* индивидуально-психологических особенностей – *музыкальность* (Теплов Б.М., 2003, с. 19) – компонент музыкальной одаренности, необходимый для занятия именно музыкальной деятельностью. В поиске решения проблемы музыкальности были выделены: ее основной признак – *переживание музыки как выражение некоторого содержания*, а также, – *способность эмоциональной отзывчивости на музыку* (центр музыкальности) и достаточно тонкое, *дифференцированное восприятие*, «слышание» музыки (Теплов Б.М., 2003, с. 29).

Раскрывая природу музыкальности, Б.М. Теплов особо подчеркивал, что не отдельные музыкальные способности как таковые непосредственно определяют возможность успешного занятия музыкой, а лишь то своеобразное сочетание этих способностей, которое характеризует данную личность. Вместе с тем, как талантливый ученый-психолог на основе своих наблюдений он шел дальше и понимал, что в характеристике личности, «которую мы называем одаренностью, нельзя видеть просто сумму способностей: по сравнению со способностями она составляет новое качество» (Теплов Б.М., 2003, с. 32). При анализе творчества композиторов, он приходит к выводу, что «Значительным музыкантом может быть только человек с большим духовным интеллектуальным и эмоциональным содержанием».

Таким образом, одаренность не сводится к «сумме» музыкальных способностей, а выступает как свойство целостной личности и под музыкальностью понимается *одаренность человека* в музыке. Это понимание соответствует ее определению, данному в «Ра-

бочей концепции одаренности» (2003). Принципиальное значение для нашего исследования имеет представление об одаренности как способности «к развитию деятельности по своей инициативе» (Богоявленская Д.Б., 2009). На одном из этапов исследования структурных компонентов музыкального творчества возникла необходимость понять особенности и признаки детской одаренности в процессе музыкально-исполнительской деятельности. В связи с этим мы рассматриваем детскую одаренность, учитывая ее специфику в отличие от одаренности взрослого человека, в качестве потенциала психического развития по отношению к последующим этапам жизненного пути личности (Рабочая концепция..., 2003, с. 10). При этом музыкальная одаренность как вид одаренности по критерию вида деятельности, составляет функционирование всех сфер психики (интеллектуальной, эмоциональной, мотивационно-волевой) и одновременное включение различных уровней психической организации. Мы пришли к выводу, что именно в развитии деятельности по инициативе самого ребенка выражено творческое начало.

Первый этап нашего исследования был проведен на основе анализа результатов музыкально-исполнительской деятельности детей, принимавших участие в Международном музыкальном телевизионном конкурсе «Шелкунчик» (2006, 2007, 2008, 2009 гг.), традиционно проводимом телеканалом «Культура» на базе Центральной музыкальной школы при МГК им. П.И. Чайковского. По условиям конкурса участниками являлись юные музыканты из большинства регионов России и многих стран мира в возрасте до 14 лет. Музыкальное соревнование включает три тура по следующим специальностям: фортепиано, струнные, духовые и ударные инструменты. Принимая во внимание то, что организаторами конкурса в полной мере были созданы благоприятные условия, позволяющие его участникам раскрыть не только свои возможности, но и уровень профессиональной подготовки, который был определен требованиями конкурсной программы, творческая атмосфера отражала характер соревнования, требующий проявления определенных волевых качеств. Вместе с тем, возникли обстоятельства, требующие дальнейшего анализа, т. к. профессиональные трудности, которые преодолевали юные музыканты во время концертного исполнения, носили разнородный характер и были обусловлены различными причинами.

Цель данной работы – описать признаки музыкальной одаренности, выявленные экспертами, в качестве которых выступали известные музыканты России, имеющие большой музыкально-исполнительский и педагогический опыт и реализующие основную цель музыкальных конкурсов – «выявить и отметить музыкально одаренных детей, дать им стимул для продолжения музыкального образования и дальнейших творческих успехов». В соответствии с условиями конкурса на первый тур допускаются 48 участников, на второй – 10 (1 из участников второго тура – выбор детского жюри конкурса), на третий (финал) – 3. В эксперименте принимали участие 192 конкурсанта.

На данном этапе исследования признаков музыкальной одаренности были выявлены следующие факты и получены следующие результаты:

- завышенный уровень программы не позволял детям осмысленно доносить содержание исполняемых произведений как в целом, так и отдельных элементов (в таких случаях исполнение сводилось исключительно к моторному воспроизведению технических фрагментов или к потере нотного текста);
- программы, уровень которых соответствовал уровню требований только музыкальной школы и не в полной мере отражал требования конкурса, были понятны исполнителям, и их исполнение детьми носило осмысленный характер, выражало определенное эмоциональное переживание музыкального образа. Это проявлялось в звуковедении (интонационной глубине воспроизводимого звука), ощущении формы;
- при наличии ярких музыкальных способностей низкий уровень программного материала не позволял детям в полной мере раскрыть свои музыкально-исполнительские возможности;

- уже имеющийся опыт участия детей в других конкурсах позволял многим участникам уверенно чувствовать себя на сцене и не проявлять сценического волнения;
- после объявления результатов II тура конкурса было очевидно огорчение, недовольство и неудовлетворенность некоторых детей результатами отбора в финал конкурса (возможно, это связано с полной уверенностью в успешном исполнении).

Необходимо отметить, что участники конкурсов по специальности «Фортепиано» ощутили определенные трудности в связи со сменой зала, рояля и ограниченной возможностью репетиционного времени, в отличие от конкурсантов других специальностей. Это привело к тому, что успешное исполнение В.Ю. (Москва) на II туре конкурса было не вполне уверенным в финале конкурса (забывание текста, исполнение отдельных фрагментов сводилось только к техническому исполнению, т. е. к «преодолению рояля»).

На этом основании были сделаны следующие выводы.

1. В какой мере данная форма (конкурс) проявления музыкально-творческой деятельности юных исполнителей влияет на уровень и широту одаренности ребенка, на развитие его музыкальных способностей.

2. Приводит ли это к драматизму в том случае, если проявление детской одаренности лишь результат благоприятных условий жизни.

3. Мнение экспертов о необходимости проведения данной конкурсной формы отбора одаренных детей были противоречивы и сводились в большей степени к выполнению социального заказа в отношении необходимости проведения конкурсов.

Полученные результаты позволяют сделать вывод о том, что оценка экспертами признаков музыкальной одаренности носит субъективный характер (обсуждение результатов музыкального исполнения и выбор победителя проходили после прослушивания всех исполнителей в закрытой форме). Это подтверждается мнением экспертов: «родители создают культ “маленького Моцарта”»; «штучки лауреатские – негативные последствия, но существуют редкие исключения»; «стоит проводить конкурсы, чтобы открывать действительно талантливых детей»; «конкурс – это такая субъективная и несправедливая вещь, потому что у всех есть свои вкусы», «ребятам не переоценивать себя»; программа конкурсантов «заходит за грань возможного, несерьезно, а если уж не справился, но попытка на такое... и ребенка жалко, и данные видны, но пропускать дальше нельзя»; «нужно смириться с конкурсами как с неизбежным»; «профессионально полезно? Да. Профессионально не полезно – тоже да»; «и как же это человек, который лауреат уже нескольких конкурсов, вдруг выясняет, что он никак не может поступить в консерваторию, это полный перекос всего мировоззрения, это уже сломанные дети».

Обобщая опыт известных педагогов-музыкантов, сопоставляя его с результатами нашего исследования, мы пришли к следующим выводам: признаки музыкальной одаренности проявляются: в интересе детей к музыкально-исполнительской деятельности; в повышенной познавательной потребности; в повышенной чувствительности к музыкальному звуку, музыкальным представлениям, музыкальным образам; в высокой требовательности к результатам своего исполнения (мотивационные аспекты); в особом способе организации знаний. Выявление признаков детской одаренности влияет на формирование личности будущего музыканта, на формирование человека с «большим духовным – интеллектуальным и эмоциональным содержанием».

Основные подходы к выявлению и развитию детской одаренности в современных условиях обучения в школе

Н.Б. Шумакова (Москва)

(Исследование выполнено при финансовой поддержке РГНФ, проект 08-06-00371а.)

Данные зарубежных исследователей из разных стран, так же как и оценки, представленные в отечественном исследовании Е.И. Щеплановой, свидетельствуют о том, что

примерно половина одаренных школьников остается не выявленной (Щебланова Е.И., 2008). В чем же причина этого столь широко распространенного феномена? Основной причиной этого является то понимание одаренности, которое фактически лежит в основе наиболее распространенной практики работы с одаренными детьми. В настоящее время мы можем констатировать существенное расхождение между научным представлением об одаренности, претерпевшем значительные изменения за последние 20–30 лет, и тем, которое «реально работает» в образовательной практике. Так, фактически стало общепризнанным фактом, что высокие достижения ребенка не могут быть единственным показателем одаренности. В «Рабочей концепции одаренности», известной широкому кругу отечественных исследователей и практиков, обобщено представление об одаренности как о системном, развивающемся в течение всей жизни качестве личности, определяющем *возможность* выдающихся достижений в далеком или не столь далеком будущем. В то же время, на практике, высокие достижения ребенка в освоении той или иной учебной дисциплины, его школьная успешность чаще всего и становятся единственным критерием одаренности. Данные же разных исследователей свидетельствуют о том, что успеваемость 40–60% одаренных школьников не соответствует высокому уровню тестовых показателей их когнитивных способностей. Последние десятилетия отмечены и высоким научным интересом зарубежных исследователей к изучению причин школьной неуспешности одаренных детей. Среди основных выявленных причин выделяются следующие (Щебланова Е.И., 2008):

- неуспешность является симптомом несоответствия условий школьного обучения образовательным возможностям и потребностям учащегося;
- неуспеваемость вызвана серьезными физическими, познавательными и/или эмоциональными проблемами;
- неуспешность является результатом личностных особенностей (ценностных ориентаций, мотивации, саморегуляции, самоофективности).

Для того чтобы оценить реальный «вес» определения одаренности через высокие достижения и школьную успешность рассмотрим существующие в нашей стране подходы к выявлению и развитию одаренных детей. Среди них можно выделить три основных: 1. срезовой («констатирующий»); 2. развивающий («порождающие»); 3. коррекционно-развивающий.

К первому подходу, условно названному нами «срезовым», можно отнести все виды интеллектуальных соревнований: предметные олимпиады, интеллектуальные марафоны, конкурсы и т. п., а так же в той или иной мере (но в значительно меньшей степени) конкурсы проектных и исследовательских работ. В подавляющем большинстве случаев победителями таких состязаний становятся успешные одаренные школьники, те, кто обнаружил свои незаурядные способности в изучении школьных дисциплин. Такие дети имеют возможность заниматься по ускоренным и/или углубленным и обогащенным программам, т. е. получают ту или иную поддержку и условия для развития своих способностей. Понятно, что «срезовой подход, практически не позволяет выявить тех одаренных детей, которые характеризуются относительной неуспешностью.

Второй подход, который в образовательной практике представлен в нашей стране значительно скромней, направлен на обеспечение условий для выявления и развития детской одаренности в образовательном процессе. В этом случае, первым шагом в работе с одаренными детьми является создание особой, обогащенной образовательно-развивающей среды, стимулирующей развитие детской одаренности, что и обеспечивает основу для проявления ее разных граней, обнаружения не только актуальной и явной, но и потенциальной, а также скрытой одаренности. Этот подход фактически реализует положение С.Л. Рубинштейна о том, что дарования ребенка *не только выявляются, но и формируются в соответствующей деятельности* (Рубинштейн С.Л., 2003).

Наконец, третий подход, минимально представленный не только в нашей стране, но и за рубежом предполагает выявление причин неуспешности одаренного ребенка с целью обеспечения высокого уровня обучения в области опережающего развития ребенка и коррекционного обучения в области имеющихся трудностей. Второй и третий подход связывает не только общность теоретических оснований, но и практика работы с одаренными детьми. Так, в системе обучения, направленного на развитие одаренности выявляются одаренные неуспешные школьники, которые могут нуждаться и в специальном коррекционно-развивающем обучении, носящем, преимущественно не только индивидуализированный, но и индивидуальный характер.

Наша многолетняя работа с одаренными детьми осуществляется в рамках второго – «развивающего» подхода. В основе этой работы является создание обогащенной развивающей образовательной среды, соответствующей высоким познавательным потребностям и возможностям одаренных детей, учитывающей их личностное своеобразие. Основными «образующими» такой среды являются содержание, организация и методы обучения, а также определенная форма «детско-взрослой» общности, обеспечивающая возможность сотрудничества, диалога и творчества в процессе познания. Разработанная нами междисциплинарная программа «Одаренный ребенок» является основополагающим фактором создания обогащенной развивающей среды для одаренных детей на всех образовательно-возрастных этапах обучения в школе (Шумакова Н.Б., 2004).

Содержание обучения по экспериментальной программе «Одаренный ребенок» основано на применении принципа тематической междисциплинарной интеграции. Это предполагает структурирование содержания на основе выделения широких, глобальных тем, что обеспечивает такую гибкость, широту и насыщенность содержания обучения, которые позволяют каждому ребенку не только значительно расширить свои представления о мире, но и найти собственную область интересов, изучать эту область и представлять итоги своего изучения в качестве социально значимого результата на занятиях в школе.

В центре методики обучения – широкое применение проблемно-исследовательского метода, обеспечивающего высокий уровень творческой активности и самостоятельности ребенка в процессе познания, «субъективное открытие мира самим ребенком». Проблемно-диалогический характер процесса познания осуществляется на основе широкого использования групповых форм работы детей. Принципиально важным является то, что этот метод позволяет поставить ребенка в позицию исследователя, познающего окружающий мир с его закономерностями, противоречиями и загадками.

Систематическое обучение одаренных детей по экспериментальной программе начиная с 1-го по 11 класс обеспечило возможность осуществления лонгитюдного исследования развития одаренных школьников. Таким образом, исследование позволило не только выявлять одаренных детей с разными уровнями и видами одаренности (в том числе с трудностями обучения), но и проследить их индивидуальный путь развития на протяжении всего периода школьного детства. Нами было показано, что реализация такого подхода к выявлению и развитию детской одаренности обеспечивает достижение высоких результатов развития интеллектуальных и творческих способностей одаренных школьников, способствует становлению исследовательской позиции личности и ее творческой самореализации в различных областях деятельности во взрослой жизни. Разработанная нами система развития детей в школьном обучении отвечает потребностям и возможностям детей с общей одаренностью, отличающихся повышенными потребностями в познании, умственной нагрузке и осмыслении мира, настойчивостью в достижении цели, высокими интеллектуальными и творческими способностями. В то же время, она оказывает положительное влияние на интеллектуальное и личностное развитие неуспешных одаренных школьников, позволяет определить тех детей, которые нуждаются в коррекционно-развивающем обучении и оказать

им соответствующую помощь. В таких условиях происходит значительное расширение группы одаренных школьников, обнаруживающих высокие достижения в той или иной области уже к концу обучения в школе.

Возможности прогноза уровня интеллекта и успеваемости одаренных школьников

Е.И. Щепланова (Москва)

(Исследование выполнено при финансовой поддержке РГНФ, проект № 08-06-00371а.)

Выявление одаренных детей составляет сложную задачу, включающую обнаружение их скрытых возможностей, определение их особых потребностей и других личностных особенностей. Сложность этой задачи связана с тем, что ни один из признаков одаренности (из известных сегодня) не признается универсальным, и с тем, что одаренность не сводится к наличию того или иного признака или признаков, а является результатом функционирования и развития целостной личности в определенном социально-культурном контексте. Наиболее обоснованным научно и практически методом решения этой задачи на современном этапе выступает множественная оценка детской одаренности как системного качества, обладающего собственной структурой и динамикой.

Анализ современного состояния проблемы детской одаренности позволил предположить, что преемственность процессов развития и целостность интегральных характеристик общей одаренности детей определяют возможности прогноза развития их способностей и достижений на основе психодиагностических показателей. Цель нашего исследования включала изучение этих возможностей на всех этапах школьного обучения. В исследовании участвовали более 600 учащихся I, III, V, VII и IX классов с высокой общей одаренностью, которые обследовались трижды с интервалом в 1 год с помощью психодиагностической системы, предназначенной для диагностики интеллектуальных и творческих способностей и мотивационно-личностных особенностей (познавательной активности; мотивации достижений; тревожности; самооценки; саморегуляции). Для построения моделей прогноза способностей и достижений использовались методы простого и множественного регрессионного анализа.

Основные результаты исследования.

1. Наиболее прогностичными для первоклассников в отношении уровня их интеллекта в III классе оказались комплексы из тестовых и учительских оценок интеллекта. Максимальную прогностичность в отношении успеваемости в тот же период демонстрировали сочетания математических или суммарных показателей интеллектуальных способностей, учительских оценок интеллекта и с отрицательным коэффициентом разработанности в рисуночном тесте креативности. Включение мотивационных (надежды на успех или боязни неудачи) показателей во II классе повышало точность прогноза уровня интеллекта и успеваемости третьеклассников.

2. Наиболее эффективный прогноз уровня интеллекта учащихся в средних и старших классах через два года обеспечивало использование комплексных предикторов. В V классе это были модели, включающие 1) показатели математических, вербальных и невербальных способностей (или их сумму) и скорость обработки информации; 2) сочетания показателей интеллекта с одним из следующих параметров: учительскими оценками интеллекта, скоростью обработки информации, успеваемостью. Включение в комплексы показателей познавательной активности и (или) оригинальности мышления (с положительными коэффициентами) также повышало их прогностичность в отношении интеллекта в указанный период. В VII и IX классах максимально эффективными были сочетания математических и невербальных (или суммарных) показателей с выраженностью боязни неудачи (с отрицательным коэффициентом). Лучший прогноз

в отношении средней успеваемости в текущем году (краткосрочный прогноз) обеспечивали модели, включающие учительские и тестовые оценки интеллектуальных способностей, а также показатели надежды на успех в VII и IX классах. Наиболее эффективные комплексные предикторы при долгосрочном прогнозе (через два года) успеваемости, помимо текущих оценок, включали суммарные, невербальные или математические показатели (с V по VII и с IX по XI классы) или учительские оценки интеллекта (с VII по IX классы). Применение моделей, включающих одновременно и учительские, и тестовые оценки интеллекта существенно улучшало прогноз успеваемости по сравнению с их изолированным использованием или суммированием.

Таким образом, результаты проведенного многопланового лонгитюдного исследования подтвердили представление о том, что между способностями и достижениями нет однозначного соответствия, весьма существенную роль в успешности учебы и других видов деятельности играют личностные особенности детей и их ближайшее окружение. Полученные данные свидетельствуют о том, что процесс развития одаренности под влиянием взаимодействия разных факторов носит сложный и преимущественно нелинейный характер, отражающий неравномерность и неравнозначность этого взаимодействия в разные возрастные периоды. Результаты также подтверждают гипотезу о том, что преемственность процессов развития и целостность интегральных характеристик общей одаренности определяют возможности прогноза развития способностей и достижений одаренных учащихся на разных этапах их обучения в школе.

Показано, что наиболее прогностичными среди одиночных предикторов являются показатели тестов познавательных способностей (общего интеллекта, математических и / или вербальных способностей). Точность и надежность такого прогноза на основе одних и тех же показателей отличается в разном возрасте, но его эффективность выше на основе комплексных моделей из взаимодополняющих характеристик, используемых одновременно. Максимальную эффективность демонстрировали модели, включающие как объективные (тестовые), так и субъективные (учительские) оценки интеллекта, в сочетании с характеристиками мотивации: познавательной активности, надежды на успех (с положительным знаком) или боязни неудачи (с отрицательным знаком).

Анализ возможностей прогноза способностей и достижений одаренных школьников продемонстрировал сложные динамические межвозрастные взаимосвязи когнитивных и личностных компонентов одаренности.

ТОМ 1. СОДЕРЖАНИЕ

Открытие Юбилейной конференции МПО. 26 марта 2010 года. Актовый зал МГУ. (Стенограмма пленарного заседания Юбилейной конференции, посвященной 125-летию Московского психологического общества)	3
Пленарная дискуссия «Талант: поиск и развитие»	41
Секция «Методология психологии»	69
Сознание: методология консолидированного знания	69
<i>Г.В. Акопов (Самара)</i>	
Комплементарность типов познания	72
<i>Ю.И. Александров, Н.Л. Александрова (Москва)</i>	
Отечественная психология на пути из советской в российскую: утраты и приобретения	73
<i>В.М. Аллахвердов (Санкт-Петербург)</i>	
Компьютеризация психологических методик: проблема эквивалентности	76
<i>Л.Н. Бабанин (Москва)</i>	
О методологическом либерализме в изучении интеллигенции	77
<i>Е.В. Бакишутова (Самара)</i>	
К анализу личности как модуса культуры: интегративный подход	79
<i>Г.А. Балл (Киев)</i>	
Дефиниция психики как методологическая проблема	81
<i>Н.В. Беломестнова (Санкт-Петербург)</i>	
Метатранзитивный подход к истории психологии	83
<i>И.Е. Гарбер (Саратов)</i>	
Психология и историческая эпистемология	85
<i>М.С. Гусельцева (Москва)</i>	
Интеграционный потенциал методологических идей С. Л. Рубинштейна	87
<i>Т.В. Зеленкова (Москва)</i>	
Методология психологической практики	90
<i>И.Н. Карицкий (Москва)</i>	
Философия и психология многомерности	92
<i>В.Е. Ключко (Томск)</i>	
Неопределенность как принцип бытия и познания	95
<i>Т.В. Корнилова (Москва)</i>	
Ценностно-перформативное измерение теорий личности	97
<i>А.Н. Кричевец (Москва)</i>	
Практика как методологическая проблема культурно-исторической психологии ..	100
<i>В.Т. Кудрявцев (Москва)</i>	
Опыт применения культурно-исторической методологии для изучения вопросов профессионального развития личности	103
<i>С.А. Кузнецова (Магадан)</i>	
Когнитивная методология психологической науки	105
<i>В.А. Мазилев (Ярославль)</i>	
Психология в транзитивном обществе: теория и методология	106
<i>Т.Д. Марцинковская (Москва)</i>	

Человек-субъект как социум, культура, произведение	108
<i>В.А. Мединцев (Киев)</i>	
Методологическая позиция конструктивизма в психологии	110
<i>В.Ф. Петренко (Москва)</i>	
Субъект в поисках предиката	113
<i>В.А. Петровский (Москва)</i>	
Смысл кризиса культурно-исторической концептуализации психики	116
<i>В.М. Розин (Москва)</i>	
Функциональный подход в современной психологии:	
единство функции и развития	118
<i>А.Н. Ромащук (Москва)</i>	
«Психологическое общество» и «психологический индивид»:	
из истории понятий	120
<i>И.Е. Сироткина (Санкт-Петербург), Р. Смит (Ланкастер, Великобритания)</i>	
Деятельность личности в пространстве и во времени	122
<i>В.А. Сонин (Смоленск)</i>	
Общенаучные диалектические принципы психологического исследования	124
<i>В.И. Тютюнник (Москва)</i>	
Социокультурно-интердетерминистская диалогическая перспектива понимания текстовой репрезентации психологической феноменологии	127
<i>В.А. Янчук (Минск)</i>	
Секция «История психологии»	129
Незаслуженно забытый психолог	129
<i>Т.И. Артемьева (Москва)</i>	
К вопросу об исторической обусловленности семейных отношений	132
<i>Ю.А. Артюх (Москва)</i>	
К вопросу о структуре советской психологической науки 1920–1930-х гг.	134
<i>С.А. Богданчиков (Саратов)</i>	
Н.Я. Грот как руководитель Московского психологического общества с 1887 по 1899 годы	137
<i>М.Д. Бойправ (Нежин), В.В. Рыбалка (Киев)</i>	
Исследование проблемы взаимосвязи мышления и речи детей раннего возраста в период становления детской психологии	139
<i>Е.В. Борусяк (Нижний Новгород)</i>	
О системности в изучении сна и сновидений	141
<i>А.А. Гостев (Москва)</i>	
Анализ подходов к проблеме определения психологической готовности к обучению в британской психолого-педагогической науке конца XIX в.	143
<i>Д.В. Жарова (Нижний Новгород)</i>	
Психологическое общество при Императорском Московском университете (1885–1922): этапы развития	144
<i>А.Н. Ждан (Москва)</i>	
Памфил Данилович Юркевич – философ, психолог, педагог	147
<i>С.А. Зайцева (Нижний Новгород)</i>	
Онтопсихология – антропо-психологическая теория индивидуального развития человека: замысел и его реализация в школе Б.Г. Ананьева	149
<i>Н.А. Логинова (Санкт-Петербург)</i>	

Век авиационной психологии	150
<i>Н.Д. Лысаков, Е.Н. Лысакова (Москва)</i>	
Новые страницы в истории российского психологического зарубежья «первой волны»: бразильский след	153
<i>Н.Ю. Масоликова (Москва)</i>	
Поколение как предмет исторической психологии	155
<i>О.И. Маховская (Москва)</i>	
Почетный член Московского психологического общества Александр Бэн (1818–1903)	157
<i>Е.С. Минькова (Нижний Новгород)</i>	
Этапы изучения творчества в обществе психологов на секции «Психология творчества»	157
<i>И.Н. Семенов (Москва)</i>	
К возвращению в психологию постулата непосредственности	159
<i>Е.Е. Соколова (Москва)</i>	
История разработки проблемы причин и мотивации террористической активности в мировой психологии	161
<i>В.А. Соснин (Москва)</i>	
Принцип исторической актуальности: понятие этнофункциональной среды и образная сфера личности	163
<i>А.В. Сухарев (Москва)</i>	
Тема женской психологии в русской науке конца XIX – начала XX веков	166
<i>Б.Н. Тугайбаева (Москва)</i>	
Проблема духовно-нравственного воспитания в русской философии XIX – начала XX веков	169
<i>Е.В. Харитонова (Москва)</i>	
«В сетях» сетевого подхода	171
<i>А.Г. Чеснокова (Москва)</i>	
Принцип детерминизма в трудах С.Л. Рубинштейна и его философские основания	173
<i>И.В. Щекотихина (Орел)</i>	
Секция «Психология способностей»	176
Анализ различных подходов к определению понятия «эмоциональный интеллект»	176
<i>Т.А. Барановская, В.В. Балашова (Москва)</i>	
Проблема преодоления ригидности мышления в творческой деятельности	177
<i>А.В. Губенко (Киев)</i>	
Сформированность мышления как условие понимания художественного произведения	180
<i>О.С. Дрыгина (Москва)</i>	
Исследование субъектности как системного качества личности	183
<i>М.Д. Кузнецова (Москва)</i>	
Личностный аспект развития способностей	184
<i>К.В. Макарова (Москва)</i>	
Самопознание личности как способность	186
<i>М.Д. Мороз, В.Д. Шадриков (Москва)</i>	

О возможных детерминантах формирования социального интеллекта у младших школьников	187
<i>О.В. Пукинска (Москва)</i>	
Разработка теста измерения умственных способностей	189
<i>А.А. Талдыкина (Москва)</i>	
Психологические особенности мнемических психомоторных способностей	191
<i>О.А. Таллина (Москва)</i>	
Системогенез мнемических способностей	192
<i>Л.В. Черемошкина (Москва)</i>	
Интерпретация результатов тестирования общих и профессиональных способностей	193
<i>В.Д. Шадриков (Москва)</i>	
Развитие интеллектуальных операций как основа формирования познавательных способностей человека	195
<i>В.Д. Шадриков, Н.А. Зиновьева (Москва)</i>	
Разработка тест-опросника для диагностики мнемических способностей	197
<i>Н.В. Шрейдер, Р.В. Шрейдер (Череповец)</i>	
Секция «Психологическое консультирование в учебной и профессиональной деятельности: системогенетический подход»	200
О компетентности педагогов в постановке цели учебной деятельности для учащихся	200
<i>М.Г. Абрамова (Москва)</i>	
Диагностика социальной компетентности студентов	202
<i>А.П. Авдеева (Москва)</i>	
Доверие в общении	203
<i>И.В. Антоненко (Москва)</i>	
О важности анализа учебных задач на развитие психомоторных способностей младших школьников	206
<i>М.А. Безбородова (Москва)</i>	
О новых условиях управленческой деятельности в образовании	207
<i>М.В. Бурко (Москва)</i>	
Понимание текста младшими школьниками как фактор сформированности психологической структуры чтения	209
<i>Т.В. Волкова (Ярославль)</i>	
Моделирование в профессиональной подготовке педагогов	211
<i>Л.В. Гаврилова (Москва)</i>	
Проблема ментального развития человека в профессиональной подготовке руководящих и педагогических кадров	212
<i>С.Л. Данильченко (Москва)</i>	
Факторы и особенности межгрупповых отношений в организации	214
<i>О.Н. Колбцева (Москва)</i>	
Психологическая структура учебной деятельности студентов первого курса с разными психодинамическими характеристиками	216
<i>Т.В. Ледовская (Ярославль)</i>	
О задачах изучения рефлексии интеллектуальных операций в процессе развития способностей школьников	218
<i>Ливьо Антонио да Сильва (Москва)</i>	

О компетентности в педагогическом оценивании	219
<i>М.О. Майсурадзе (Москва)</i>	
Формирование интеллектуальных операций как актуальная проблема ментального развития детей от 2 до 7 лет с позиций системогенетического подхода в психологии	220
<i>Л.С. Мкртчян (Москва)</i>	
Психологический анализ учебных задач на формирование понятий у первоклассников в целях консультирования по проблемам обучения (на примере изучения математики по учебнику Л.Г. Петерсон)	221
<i>А.Ю. Нестерова (Москва)</i>	
Теоретико-методологические основы структурно-индивидуальной диагностики готовности к обучению	222
<i>Н.В. Нижегородцева (Ярославль)</i>	
Психологическая готовность педагога к профессиональной деятельности: системогенетический подход	224
<i>В.А. Петрова (Москва)</i>	
О важности психологической экспертизы теле- и кинофильмов для детей	225
<i>И.А. Плиско (Москва)</i>	
Отношение студентов к полоролевой дифференциации в семье	226
<i>Л.В. Попова (Москва)</i>	
О научных задачах исследования интеллектуальных операций в учебной деятельности младших школьников	228
<i>А.В. Раздина (Москва)</i>	
Особенности эмоциональных проявлений в бизнес-организациях современной России	229
<i>И.А. Романова (Москва)</i>	
Системогенетическая парадигма в психологии и практика психологического консультирования в образовании	231
<i>Г.А. Суворова (Москва)</i>	
Об актуальности инновационной учебной программы «Профессиональный стандарт педагогической деятельности» для подготовки современного учителя	234
<i>М.В. Ульянова (Москва)</i>	
Социально-психологические особенности функционирования следственного изолятора Федеральной службы исполнения наказаний	234
<i>А.В. Шаклеин (Москва)</i>	
Рождение и деятельность	236
<i>И.С. Шемет (Москва)</i>	
Анализ мотивации учебной деятельности учащихся начальных классов в процессе психологического консультирования по проблемам обучения	238
<i>О.С. Яздвская (Москва)</i>	
Секция «Творчество и одаренность»	241
Особенности мотивационно-потребностной сферы одаренных подростков	241
<i>А.А. Адашкина, О.Б. Винтер (Москва)</i>	
Творческие кризисы: функции, причины, особенности проявления	243
<i>Ю.Д. Бабаева, А.Ю. Кононенко (Москва)</i>	

Методологические основания психологического сопровождения одаренных детей и подростков	245
<i>Ю.Н. Белехов (Зеленоград)</i>	
Социальные и эмоционально-личностные компоненты развития дошкольников с высоким творческим потенциалом	248
<i>Е.С. Белова (Москва)</i>	
Творческое мышление в инновационной парадигме	250
<i>Н.Б. Березанская (Москва)</i>	
Тревожность и художественная одаренность	253
<i>И.М. Бибичкова-Павлова (Москва)</i>	
Надситуативная активность: диапазон раскрытия	254
<i>Д.Б. Богоявленская (Москва)</i>	
Признаки одаренности: за и против	256
<i>М.Е. Богоявленская (Москва)</i>	
Идеи общих законов развития в психологии творчества	258
<i>Е.В. Волкова (Москва)</i>	
Нейрофизиологические корреляты творческой деятельности при сочинении музыки	261
<i>Л.А. Дикая, И.А. Денисова (Ростов-на-Дону)</i>	
Особенности внутри- и межполушарной когерентности ЭЭГ у учащихся с признаками одаренности при решении конвергентных и дивергентных когнитивных задач	263
<i>Л.А. Дикая, Е.Б. Кац (Ростов-на-Дону)</i>	
Внимание как медиатор между креативным мышлением и психометрическим интеллектом	265
<i>Л.Я. Дорфман, Г.В. Гасимова (Пермь)</i>	
О достижениях и перспективах организации работы с одаренными детьми в России	267
<i>Н.В. Зайцева (Москва)</i>	
О преемственности в работе по развитию творческого потенциала личности обучающегося	270
<i>И.А. Ильницкая (Омск)</i>	
Творческое мышление субъекта в условиях конфликтной ситуации	272
<i>М.М. Кашапов (Ярославль)</i>	
Проблема идентификации одаренных детей	274
<i>Л.И. Ларионова (Иркутск)</i>	
Психолого-педагогические условия развития творческой активности дошкольников и школьников	277
<i>С.В. Максимова (Москва)</i>	
Взаимосвязь развития мышления и креативности в подростковом возрасте	279
<i>Е.Я. Матюшкина (Тула)</i>	
Особенности мышления детей и подростков с высоким уровнем креативности	281
<i>А.И. Никишин (Москва)</i>	
Инновационные фобии как новый предмет психологических исследований	284
<i>В.М. Нурков (Москва)</i>	

Феномен мудрости с позиций культурно-деятельностного подхода	287
<i>В.В. Нуркова, А.Р. Алюшева (Москва)</i>	
Историко-психологический взгляд на развитие представлений о креативности и необходимости ее формирования у студентов младших курсов	288
<i>Е.В. Обухов (Москва)</i>	
«Стимул-реакция» или «вызов-выбор»?	291
<i>В.А. Петровский (Москва)</i>	
Интеллектуальная инициатива: деятельностный подход к изучению личности и творчества	293
<i>И.А. Петухова (Москва)</i>	
Как оценить научную одаренность студента	296
<i>С.А. Пиявский (Самара)</i>	
Творчество как существенная характеристика личности	299
<i>В.М. Поставнев (Москва)</i>	
Возраст и достижения	300
<i>Л.А. Рудкевич (Санкт-Петербург)</i>	
Пути исследования творчества	302
<i>И.А. Сусоколова (Берн)</i>	
К проблеме понимания	304
<i>П.Т. Тюрин (Рига)</i>	
Творческий потенциал и его реализация как факторы психического здоровья личности	307
<i>М.С. Чернакова (Москва)</i>	
Гений как художник и творец	309
<i>С.В. Чернов (Москва)</i>	
Процесс понимания как условие высокого познавательного развития	311
<i>Г.Д. Чистякова (Москва)</i>	
Творческое развитие как предпосылка готовности к обучению в школе и становлению учебно-познавательной мотивации у младших школьников	313
<i>С.М. Чурбанова (Москва)</i>	
Музыкальная одаренность как проблема психологии творчества	315
<i>А.В. Шестакова (Москва)</i>	
Основные подходы к выявлению и развитию детской одаренности в современных условиях обучения в школе	317
<i>Н.Б. Шумакова (Москва)</i>	
Возможности прогноза уровня интеллекта и успеваемости одаренных школьников	320
<i>Е.И. Щепланова (Москва)</i>	
Содержание	322