

# Вестник Московского университета

НАУЧНЫЙ ЖУРНАЛ

Основан в ноябре 1946 г.

Серия 14 ПСИХОЛОГИЯ

Издательство Московского университета

№ 3 • 2010 • ИЮЛЬ–СЕНТЯБРЬ

Выходит один раз в три месяца

## СОДЕРЖАНИЕ

### *Теоретические, эмпирические, экспериментальные исследования*

- Богоявленская Д. Б. Одаренность: ответ через полтора столетия . . . . . 3
- Александров Ю. И., Александрова Н. Л. Комплементарность культуроспецифичных типов познания (окончание) . . . . . 18
- Мельникова О. Т., Хорошилов Д. А. Сравнительный анализ результатов качественного исследования (на материале интервью) . . . . . 36
- Панкратова А. А. Эмоциональный интеллект: о возможности усовершенствования модели и теста Мэйера—Сэловея—Карузо . . . . . 52
- Погожина И. Н. Обучение дошкольников принципу сохранения через формирование структуры логических операций классификации и сериации . . . . . 65
- Пчелинова В. В. Дескрипторный словарь в формировании представлений психолога о мире труда . . . . . 76

### *Обзорно-аналитические исследования*

- Россохин А. В. Рефлексия измененных состояний сознания в психоанализе . . . . . 88
- Шмелева И. А. Проблема взаимодействия человека с окружающей средой: области и аспекты психологического исследования . . . . . 105

### *Дискуссии, размышления*

- Петренко В. Ф. Вернем психологии сознание! . . . . . 121

### *Психология — практике*

- Цветкова Л. А. Профилактика злоупотребления психоактивными веществами в студенческих общностях: интегративная теоретическая модель Г. Гонзалеса . . . . . 142

### *Научная жизнь*

- Веракса А. Н., Леонов С. В. Спортивная наука — университетам Европы. . . . . 153

### *Юбилей*

- К 80-летию Нины Николаевны Даниловой . . . . . 156

## CONTENTS

### *Theoretical, empirical, experimental studies*

Bogoyavlenskaya D. B. Giftedness: the answer one and a half centuries later .....	3
Alexandrov Yu. I., Alexandrova N. L. Complementarity of culture-specific types of cognition (the end) .....	18
Melnikova O. T., Khoroshilov D. A. The comparative analysis of results of qualitative research (on the material of interview) .....	36
Pankratova A. A. Emotional intelligence: possibility to improve Mayer—Salovey—Caruso’s model and test .....	52
Pogozhina I. N. Preservation principle formation at preschool children through formation of classification and ranking logic operations structures .....	65
Pchelina V. V. Formation of psychologist’s labor world pattern on the basis of the descriptor dictionary codes .....	76

### *Review, analytical studies*

Rosokhin A. V. Reflection of the altered states of consciousness in psychoanalysis .....	88
Shmeleva I. A. The problem of human—environment interactions: areas and aspects of psychological study .....	105

### *Discussions*

Petrenko V. F. Let’s return consciousness to psychology! .....	121
--	-----

### *Psychology to practice*

Tsvetkova L. A. Prevention of psychoactive substances abuse in student communities: integrative theoretical model by G. Gonzalez .....	142
--	-----

### *Scientific events*

Veraksa A. N., Leonov S. V. Sport science to European universities ...	153
--	-----

### *Anniversaries*

To the 80 <sup>th</sup> anniversary of Nina Nikolayevna Danilova .....	156
--	-----

## ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ, ЭМПИРИЧЕСКИЕ, ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

**Д. Б. Богоявленская**

### ОДАРЕННОСТЬ: ОТВЕТ ЧЕРЕЗ ПОЛТОРА СТОЛЕТИЯ

В статье подчеркивается необходимость научно обоснованного раскрытия понятия «одаренность». В ходе исторического экскурса в проблему раскрываются причины широкой распространенности представления об одаренности как об «уровне интеллекта выше среднестатистического». Выделение единицы анализа одаренности (способности к развитию деятельности по своей инициативе) и метода ее измерения («систематического наблюдения») позволило реализовать заложенное Ф. Гальтоном понимание одаренности.

*Ключевые слова:* одаренность, системное качество, диагностика, единица анализа, личность, шкалирование, способности, развитие, гениальность.

The article puts special emphasis on the necessity of giving a scientifically grounded definition to such a concept as «giftedness». By taking a retrospective look on the problem the author reveals reasons why the perception of giftedness as «intellect above average» is so widespread. Determining a unit of analysis of giftedness (i.e. ability to develop activity on one's own initiative) and creating a method for its measurement («systematic observation») made it possible to realize F. Galton's concept of giftedness.

*Key words:* giftedness, system quality, diagnostics, unit of analysis, personality, scaling, mental faculties, development, genius.

Обзор литературы по проблемам одаренности указывает на теснейшую связь решения этих проблем с непосредственными запросами общества. Особенно четко эта закономерность прослеживается при анализе американской литературы за последние полстолетия, который убедительно показывает, как социально-экономические потребности общества подчиняют себе стратегию образования.

В 1950-х гг. действуют две тенденции: 1) доступность рабочих мест в сфере занятости в период стабильности оказывает влияние на снижение возраста приема детей в школу; 2) из-за демографического взрыва появляется множество работ, указывающих на вред снижения

---

**Богоявленская Диана Борисовна** — докт. психол. наук, профессор, зав. лабораторией диагностики творчества ПИ РАО, профессор кафедры общей психологии ф-та психологии МГУ.  
*E-mail:* mpo-125@mail.ru

возраста приема в школу. В 1960-е гг. снова меняются образовательные ценности. Внимание к развитию таланта падает. Педагогические усилия направляются на детей с недостатками развития. В научной литературе идет речь о достоинстве личности, ее праве на реализацию. Поиск и процедура выявления талантов воспринимается как насильственная мера. Новый всплеск интереса к учебной акселерации в середине 1970-х гг. вызван нарастающей тревогой и недовольством американской нации уровнем среднего образования и страхом перед отставанием от своих основных промышленных конкурентов. Поэтому упраздняются жесткие рекомендации в определении содержания предметов. Общественность выражает недовольство слишком сильной фиксацией школы на эмоциональном благополучии детей за счет снижения учебной нагрузки, а следовательно, и интеллектуального потенциала. Таким образом, четко прослеживается зависимость смены философских концепций образования и реализующих их конкретных педагогических стратегий от социально-экономических причин (Кузнецова, 1994/2006).

Задачи, выдвигавшиеся ранее советской школой, были вызваны к жизни проблемами, связанными с осуществлением закона о всеобщем и обязательном среднем образовании. Поэтому внимание, прежде всего, сосредоточивалось на детях, которые с трудом овладевали программой (а их не менее трети всех учащихся). Сюда же входила огромная работа по определению детей с задержками психического развития. Эта общая направленность на решение задач обучения отстающих, безусловно, являлась макропроблемой существовавшей тогда системы школьного обучения. В этих условиях именно одаренный ребенок часто становился изгоем учебного процесса, где его способности в лучшем случае эксплуатировались, а в худшем — подавлялись.

В период перестройки впервые возникает установка на создание интеллектуальной элиты в нашей стране и признание, что дети не равны по своим способностям. Особое внимание к работе с одаренными детьми компенсирует многолетнее забвение данной проблемы и восстанавливает обязанность школы работать *с каждым*. Несмотря на микроколебания интенсивности данной кампании, идущей «сверху» и зависящей от общей социально-экономической ситуации в стране и направления общей реформы в системе образования, интерес к данной проблеме оставался достаточно стабильным.

В настоящее время на смену лозунгам перестройки пришло требование воспитания конкурентоспособной личности, что соответствует переходу общества на рельсы рыночной экономики. При распространенной интерпретации конкурентоспособности личности по экономической модели, где наличие конкурента является стимулом развития, такие дети ставятся в эпицентр учебного процесса, а остальная масса учащихся не рассматривается в качестве его *значимого субъекта*.

Призыв к воспитанию конкурентоспособной личности стимулирует стремление к ранним достижениям, высокому рейтингу, победам в соревнованиях разного рода. Какими средствами решается данная проблема? Сегодня это находит отражение в снижении возрастной планки мероприятий, носящих явно выраженный соревновательный характер: например, конкурс «Щелкунчик» для маленьких музыкантов, конкурс исследователей и изобретателей, предполагающий участие дошкольников с 5 лет. Основным аргумент инициаторов этих мероприятий заключается в том, что мы живем в обществе с рыночной экономикой и дети с малолетства должны быть включены в конкурентные отношения.

Как правило, всякого рода победы рассматривают как самоактуализацию, видя в ней главную задачу развития одаренного ребенка. Следует признать, что конкурсы и олимпиады необходимы и имеют ряд положительных сторон: учат мобилизации сил, упорству, умению выдерживать длительное напряжение. В целом конкурсные мероприятия — это средства реализации и демонстрации достигнутых возможностей. Однако в этих случаях может происходить, по словам А.Н. Леонтьева, «сдвиг мотива», но с цели на средства. Победа на конкурсе становится самоцелью и задействует механизмы совсем не связанные с развитием ребенка. Вместе с тем данные мероприятия нельзя рассматривать как средства и пути развития одаренности (хотя такая попытка делается). В связи с этим необходимо четко развести понятия цели и средств.

Конкурентоспособная личность — это личность, обладающая богатыми резервами, более высокими, чем у других. В этом плане одаренные дети являются резервом решения поставленной проблемы. Поэтому так актуальна задача теоретического обоснования понятия одаренности.

### **Определение понятия «одаренность»**

По моей инициативе и при организационной и научной поддержке замминистра МО РФ академика РАО В.Д. Шадрикова, коллективом ученых под моим руководством в 1998—2003 гг. была разработана *рабочая концепция одаренности* — РКО (Рабочая..., 2003). Она давала практику единую научно обоснованную непротиворечивую систему понятий. При определении понятия одаренности подчеркивался ее системный характер. Напомним читателю это определение: «Одаренность — это системное, развивающееся в течение жизни качество психики, которое определяет возможность достижения человеком более высоких (необычных, незаурядных) результатов в одном или нескольких видах деятельности по сравнению с другими людьми» (там же, с. 5). Таким образом, данное определение понятия одарен-

ности позволяет отойти от сложившегося на определенном этапе представления об одаренности как количественной степени выраженности способностей и перейти к пониманию одаренности как системного качества. Следует помнить, что понятие «система» не синоним понятия «комплекс» как суммы компонентов. Система подразумевает процесс интеграции, т.е. целое обладает новым свойством по сравнению со свойствами ее компонентов. То, что понятие одаренности может быть раскрыто лишь в рамках системного подхода, было осознано классиками отечественной психологии. Так, С.Л. Рубинштейн еще в 1935 г. писал: «Одаренность нельзя отождествлять с качеством одной функции — даже если это мышление. Функции являются продуктом далеко идущего анализа, выделяющего отдельные психологические процессы... Одаренность, так же как и характер, определяет более синтетические, комплексные свойства личности» (Рубинштейн, 1948, с. 103). К такому же выводу приходит позже Б.М. Теплов: «В этой характеристике личности, которую мы называем одаренностью, нельзя видеть простую сумму способностей: по сравнению со способностями она составляет новое качество» (Теплов, 1961, с. 103). Согласно Теплову, нельзя понять одаренность, если ограничиваться лишь анализом специальных способностей и связанных с ними особенностей творчества. Разбирая приемы творчества гениальных музыкантов, он указывает на ряд их личностных особенностей и подчеркивает, что значительным музыкантом может быть только человек с большим духовным, интеллектуальным и эмоциональным содержанием (Теплов, 1968).

Фактически при разработке РКО была реализована тенденция, постепенно нарастающая в последние полвека. Это отражает смену этапов в развитии самой науки, ее готовность перейти от абстрактного уровня исследования к более полному восстановлению конкретного. Отмечаемая тенденция к исследованию целостной личности — это закономерный этап в становлении психологического знания. В одной из недавних работ В.Д. Шадриков пишет, что настало время перейти от этапа глобально-аналитического подхода к этапу «синтеза накопленных знаний — учению о целостной психике на основе системного подхода» (2006, с. 9).

Одаренность относится к такому типу психологических проблем, решение которых просто невозможно вне целостно-личностного подхода. В РКО утверждается, что особо яркая одаренность или талант свидетельствуют не только о наличии высоких способностей по всему набору компонентов, затребованных структурой деятельности, но и, что особенно важно, — об интенсивности интеграционных процессов «внутри» субъекта. Их интенсивность и полнота определяют динамику индивидуального развития одаренности. Регресс этих процессов объясняет исчезновение одаренности.

## Исторический анализ проблемы

Нам могут возразить, что все можно рассматривать как систему. В том числе и входящие в нее компоненты. Однако, утверждая системный характер одаренности, мы ставили цель интерпретировать на современной теоретической основе представления о природе одаренности, заложенные еще Ф. Гальтоном. По его мнению, гениальность отражает сплав трех важных компонентов — таланта (как высшего проявления ума), характера (как личностных и мотивационных черт, обеспечивающих его реализацию) и выносливости, способности к усердной работе (как энергетического показателя). При этом он выделил талант и характер как содержательные термины, «исчерпывающие» гениальность, ибо «они включают всю человеческую духовную природу, насколько мы способны ее понимать. Нет другого класса известных качеств, который может быть помещен над ними» (Galton, 1865, с. 322). В «широкую одаренность» Гальтон включил наряду с «интеллектуальной силой» и эмоционально-личностный компонент — исключительно характерную для деятельности одаренного человека приверженность делу (в дальнейшем она трактуется как внутренняя мотивация).

Когда сегодня сводят одаренность к умственным способностям «выше среднестатистических», то отмечают средство, но упускают суть. Почему же потеряна квинтэссенция понятия одаренности? Как ни грустно, но сам Гальтон заложил начало отхода от его собственного понимания. Суммарным итогом, учитывающим различные проявления гениальности, выступает, по Гальтону, репутация — глубокое общественное признание. Для подкрепления своего доказательства наследования гениальности и полагая, что социальный статус является ее надежным показателем, Гальтон обратился к анализу выдающихся английских семейных кланов. Необходимо было формализовать этот массив данных. Для этого их нужно было, прежде всего, измерить, т.е. сопоставить большое число разнообразных признаков с соответствующими им «единицами».

Материал для рассмотрения оборотной стороны высоких проявлений ума — потерю интеллекта — Гальтон нашел в работах психиатра Сегэна. Это позволило установить континуальность распределения природных способностей. Введение представления о континуальном распределении проявлений способностей в популяции было ключевым для формирования измерительного подхода. Гальтон установил совпадение содержательных интерпретаций репутации (как высшего выражения гениальности) и способностей. При сопоставлении классификаций гениальности и способностей он установил в целом сходные тенденции популяционных распределений их проявлений и на основании этого допустил, что преимущественно умственные способности репрезентируют гениальность.

Будучи действительно фундаментальным, исследование Гальтона отразило всю сложность проблемы и те исходные противоречия, которые сопутствуют ее решению учеными с XIX по XXI в. Их понимание одаренности с необходимостью включало личность, а именно ее духовную зрелость. У К.Г. Юнга одаренный — это тот, «кто несет светоч» (2006, с. 54). Г. Ревеш призывает: «...мы должны охранять одаренных, отдающих свою энергию углублению своей духовной и моральной жизни», но вместе с тем замечает: «Особенное затруднение для определения характерных для одаренности свойств представляет тот факт, что пока систематически может быть исследован только интеллект, тогда как другие качества могут подлежать лишь несистематическому наблюдению» (Ревеш, 2006, с. 11). Не только предельно четко, но и верно по сути намечает путь определения одаренности В.М. Экземплярский. Он подчеркивает, что имел выраженное стремление установить основное ядро, которое является определяющим для одаренности, чтобы понять таковую в конечном итоге как некоторый цельный комплекс, а не только как сумму изолированных функций. Как нельзя более точно он указывает на «гордиев узел» проблемы: «Мы хотели бы оставить в дальнейшем обозначении проблемы одно слово «одаренность», имея в виду, что в качестве идеальной задачи стоит, конечно, определение высоты развития всех основных свойств психической жизни, и интеллектуальной, и эмоциональной, и волевой, и лишь недостаточность имеющихся у нас экспериментальных методов для определения высоты развития эмоционально-волевой сферы и, наоборот, значительное развитие методики количественного исследования интеллекта ограничивают до сих пор по преимуществу интеллектуальной сферой разрешение проблемы. С этим ограничением естественно придется считаться и в самом принципиальном выяснении проблемы и путей к ее разрешению» (Экземплярский, 2006, с. 264).

С именем В. Штерна связан целый этап в понимании и измерении одаренности. Его позиция последовательна: потребность измерения приводит к сужению понятия одаренности. «Мы не только ограничиваем умственную одаренность от эмоциональных и волевых свойств индивидуума, но отводим ей ясно очерченное место и среди интеллектуальных функций» (Штерн, 1997, с. 58). Таким образом, на многие десятилетия в психологии воцарилось это редуцированное представление об одаренности и сведение ее измерения к  $IQ$ .

Итак, раскрытие понятия определяется способом измерения. Факт сведения целого к одной его части лежит в основе тенденции, которую Л.С. Выготский назовет поэлементным анализом. Но «на пути отождествления целого с элементами, проблема не решается, а просто обходится» (Выготский, 1982, с. 12). Вместе с тем данная тенденция четко прослеживается и далее на протяжении XX в. при классификации видов одаренности, что все более уводит от решения

проблемы. Поскольку деление одаренности (кроме видов деятельности) на академическую, интеллектуальную и творческую внедрилось как в практику, так и в теоретические работы, необходимо на этом вопросе остановиться специально.

### **Теоретико-методические основы классификации одаренности**

По мере накопления психометрических данных об интеллекте выяснялось, как далеки создатели тестов от измерения креативности. Проведенная Гилфордом «самая массовая в истории программа тестирования» (Changing..., 1994, p. 1) показала, что возможности измерения интеллекта исчерпаны, и подготовила плацдарм для поиска специфических тестов креативности. Однако условность границ охватываемой тестированием реальности и при отсутствии исходного определения, раскрывающего сущности исследуемого феномена, его эмпирическое изучение, лишенное направляющего вектора, производится дивергентным «просвечиванием» достижимой области во всех возможных направлениях. Чем больше признаков измерено, тем лучше.

Через 30 лет после построения модели интеллекта Гилфорд заключает: «Всегда был значительный интерес к отношению между креативностью и интеллектом, особенно до той степени, до которой последний объясняет первую. К сожалению, “интеллект” никогда не был уникально (однозначно) определен. Более того, накопление фактов указывает, что интеллект — многомерная штука, с множеством компонентов, открытых факторным анализом. Наш следующий вопрос: могут ли быть рассмотрены способности, которые, кажется, являются компонентами креативного таланта, как компоненты интеллекта. Если так, то имеют ли они какой-то значимый статус среди интеллектуальных способностей?» (Guilford, 1988, p. 152). После рассмотрения всех известных факторов, принадлежащих интеллектуальной категории, включая способности беглости, гибкости, оригинальности, а также чувствительности к проблемам, Гилфорд предложил систему этих факторов, названную «структурой интеллекта»<sup>1</sup>. Так, «креативно-мыслительные способности находят логические места внутри этой системы» (ibid, p. 153). Таким образом, факторы креативности входят в единую структуру интеллекта, являются ее частью. В отличие от первой тенденции, где творческие способности отождествлялись с интеллектом, здесь они — его составная часть. Однако, входя в структуру, они не влияют на общий характер интеллекта. Гилфорд оговаривал, что это морфологическая, но не функциональная модель, т.е. в ней нет иерархии. Факторы не являются в полном смысле компонентами структуры, которая в силу этого

---

<sup>1</sup> Модель в кубической форме, какой все ее знают сегодня, была впервые представлена Дж. Гилфордом в 1958 г., во время выступления на ежегодной сессии Западного отделения Службы тестирования в образовании — лидировавшего в течение многих лет в США агентства для тестирования способностей к обучению в колледже.

обладает неаддитивным, т.е. не присущим входящим в нее компонентам свойством. В структуре Гилфорда все факторы — независимые способности. Это и создает объективную возможность рассмотрения факторов, отраженных в тестах «интеллекта» и специальных тестах «креативности», и их отдельных показателей, что и демонстрируют многочисленные сопоставительные исследования креативности и интеллекта на протяжении второй половины XX в. Эти исследования проходят в триаде, которую определило включение обучаемости (или профессиональной успешности) как показателя жизненной валидности тестов интеллекта и креативности. Эти три показателя и легли в основу классификации одаренности на три отдельных вида — академическая (проявляющаяся в быстроте и легкости овладения большими объемами готовых знаний), интеллектуальная, творческая.

На поверхности эмпирии можно найти факты, как бы подтверждающие наличие этих видов. Широкая популярность деления одаренности на академическую, интеллектуальную и творческую является результатом и находит объяснение в том факте, что сами по себе способности не тождественны творческому потенциалу человека. Однако имплицитно заложенная в концепцию дихотомия «усвоение знаний — порождение новых знаний или способов применения имеющихся знаний» представляется механистической. Возражение против деления одаренности на академическую, интеллектуальную и творческую, В. Кудрявцев аргументировал тем, что в нормальных условиях творческие свершения ложатся в фундамент учебных. Сторонникам этой классификации следует иметь в виду мнение ведущих американских специалистов: «Решающий вопрос о том, что креативные способности сами по себе могут не иметь никакого отношения к школьной успеваемости, просто никогда не ставился» (Getzels, Jackson, 1962, с. 6).

Даже сторонники приведенной выше классификации признают, что в некоторых случаях учителю бывает трудно различить у учеников интеллектуальный и академический вид одаренности, так как «и те, и другие могут блестяще учиться, у тех и других есть познавательная потребность. Разница, пожалуй, заключается в особой умственной самостоятельности интеллектуалов, в их повышенной критичности мышления, способности самостоятельно выходить на глобальное, философское осмысление сложных интеллектуальных проблем. Академически одаренные школьники — это всегда гении именно учения, это своего рода блестящие профессионалы школьного, а потом и студенческого труда, великолепные мастера быстрого, прочного и качественного усвоения» (Журнал «Одаренный ребенок». 2004. № 4—5, с. 18). Оказывается, что интеллектуальную одаренность характеризует самостоятельность, философское осмысление глобальных проблем, но это все равно не творческая одаренность. А как возможно качественное усвоение без самостоятельного осмысления? Думается, что предлагаемое

деление одаренности весьма прагматично и, скорее, просто привязано к типу диагностической процедуры (отметкам, тестам на интеллект и креативность). Таким образом, способ измерения определяет объект, а не наоборот. При таком подходе не вскрывается сущность явления, и в его основе лежит ориентация на частные признаки.

При этом расщепление одаренности на три вида отражает само понимание природы творческих способностей, которое подчас переходит от прямого их отождествления с интеллектом к прямому противопоставлению (критическое мышление тормозит генерацию идей). Повторим, что согласно новому подходу факторы творческой продуктивности существуют параллельно факторам, фиксируемым тестами интеллекта, и имеют свою локализацию (факторы дивергентного мышления). Выделение Гилфордом суммированного показателя креативности — *Cr*, отличного от коэффициента интеллекта — *IQ*, иллюстрирует тенденцию, которая заключается в колебании от полного отождествления к столь же метафизическому, столь же абсолютному разрыву и разъединению. А затем начинается установление между ними «чисто внешней механической зависимости как между двумя различными процессами» (Выготский, 1982, с. 12), что характерно именно для поэлементного анализа. Это подтверждает прогностичность выдвинутого Выготским методологического принципа и лежит в основе понимания творческих способностей и одаренности, складывавшегося на протяжении XIX—XX вв. Вместе с тем идея Выготского о том, что психология, желающая изучать сложные единства, должна заменить методы разложения на элементы методами анализа, расчленяющего на единицы, требует для корректного раскрытия понятия одаренности выделения единицы его анализа.

### **Единица анализа одаренности**

Положение, сформулированное Выготским в начале прошлого века, не только не потеряло своей актуальности, но все еще находится в «зоне ближайшего развития» психологии. Выход в эту зону достигается каждый раз ценой кризиса в изучении проблемы и при условии достаточной зрелости и исчерпанности назревшего конфликта (о чем косвенно говорят попытки его обойти).

Трудность вычленения единиц анализа приводит подчас к утверждению, что их вовсе нет. Однако в отечественной психологии пример такой работы был давно дан Д.Б. Элькониным. Он говорил: «Предметное человеческое действие двулико. Оно содержит в себе смысл человеческий и операциональную сторону. Если Вы выпустите смысл, то оно перестанет быть действием, но если Вы из него выкинете операционально-техническую сторону, то от него ничего не останется... Таким образом, внутри единицы человеческого поведения, а единицей человеческого поведения является целенаправленное сознательное действие, нахо-

дятся эти две стороны. И их нужно видеть как две стороны, а не как различные и никак не связанные между собой сферы мира» (цит. по: Эльконин, 1994, с. 106).

Как было показано выше, основная трудность в понимании одаренности как системного качества заключалась в невозможности систематического наблюдения всех его компонентов — эмоциональных, мотивационных, волевых и др. Действительно, трудно сделать систематически наблюдаемыми одновременно все компоненты целого. Даже при наличии должного набора диагностических методик эта работа чрезвычайно трудоемка, поскольку требует не только учета множества факторов, но и выделения тех, которые обеспечивают «реализацию ума». Но это можно сделать, если мы «схватили» целое, выделив его «единицу анализа», что соответствует методологическим представлениям Л.С. Выготского.

Думается, что все согласятся с тем, что одаренность проявляется в том, как человек овладевает деятельностью и далее ее развивает. В РКО нашло отражение мое понимание одаренности, поскольку деятельность всегда осуществляется личностью. Ее цели и мотивы оказывают влияние на уровень выполнения деятельности. Если цели личности лежат вне самой деятельности (например, ученик готовит уроки только для того, чтобы не ругали за плохие отметки или чтобы не потерять свой престиж отличника), то деятельность выполняется в лучшем случае добросовестно и ее результат даже при блестящем исполнении не превышает нормативно требуемый продукт (Рабочая..., 2003, с. 22). Отмечая способности такого ребенка, не следует говорить о его одаренности, поскольку последняя предполагает увлеченность самим предметом, поглощенность деятельностью, «приверженность делу» по Ф. Гальгону. В этом случае деятельность не приостанавливается даже тогда, когда выполнена исходная задача, реализована первоначальная цель. То, что человек делает с любовью, он постоянно совершенствует, реализуя все новые замыслы, рожденные в процессе самой работы, т.е. проявляет познавательную самодеятельность. В результате новый продукт его деятельности значительно превышает первоначальный замысел. В этом случае можно говорить о том, что имело место развитие деятельности. Развитие деятельности по инициативе самой личности и есть творчество как проявление одаренности. Предельно точно эту мысль выразил М. Горький: «Мне кажется, что вдохновение ошибочно считают возбудителем работы. Вероятно, оно является уже в процессе успешной работы, как следствие ее... Талант — это любовь к своей работе. Талант развивается из чувства любви к делу, возможно даже, что талант — в сущности его — есть только любовь к делу, процессу работы...» (Горький, 1937, с. 30).

Поскольку одаренность мы оцениваем через успешность овладения деятельностью и ее развития, то при таком понимании понятия «одаренность» и «творческая одаренность» выступают как синонимы.

Таким образом, «творческая одаренность» не рассматривается как особый, самостоятельный вид одаренности.

Развитие же деятельности приводит к получению творческого продукта, что в конечном счете определяет ценность одаренности как таковой. В тоже же время способность к развитию деятельности по собственной инициативе можно рассматривать как единицу анализа и операциональное раскрытие одаренности.

### **Структура одаренности**

В этом свете можно в полной мере оценить проницательность Ф. Гальтона, ухватившего сущностную характеристику одаренности как интеграцию проявлений ума и обеспечивающих его реализацию личностных и мотивационных черт. Действительно, экспериментально в срезовых и лонгитюдных исследованиях нами было показано, что общие и специальные способности являются реальным средством успешного осуществления деятельности, но не определяют однозначно способность к ее развитию. Их вклад реализуется, лишь преломляясь через мотивационную структуру личности, ее ценностные ориентации.

Нами были выделены два типа мотивации. К первому, обеспечивающему высокий уровень познавательной самостоятельности, относятся, прежде всего, доминирование познавательной мотивации, заинтересованность в деле, а не в своем успехе. Буквально: «цель творчества — самоотдача, а не шумиха, не успех» (Пастернак, 1965).

Вообще говоря, познавательная потребность, конечно, может существовать и в репродуктивном варианте (эрудит — «ходячая энциклопедия») как бросающаяся в глаза любознательность. Так, М. Пришвин утверждал: «В этой нетерпеливой потребности в новых впечатлениях, будоражащих воображение, угадывается незрелость мысли, поверхностность. На самом деле не нужно ехать в Центральную Африку, когда под Москвой можно найти мир еще менее известный. Надо делать открытия возле себя. Чем ближе подойдете к себе, тем глубже проникнете к сокровищам» (Пришвин, 1969, с. 70). В продуктивном варианте она сопровождается потребностью в своем видении мира.

Следует обратить особое внимание на данный вопрос, поскольку педагоги часто не различают быструю и легкую, но репродуктивную по своим эффектам обучаемость. Сам факт «хорошей» обучаемости, определяемой по критериям скорости и объема, но в рамках внешней мотивации, является для них признаком одаренности.

В противоположной нашей позиции берет начало, по мнению В. Франкла, специфическая разновидность субъективизма, которую он называет калейдоскопизмом. «В калейдоскоп можно увидеть лишь калейдоскоп, в отличие от бинокля или подзорной трубы» (Франкл, 1990, с. 72). В этой модели познания человек лишь продуцирует свой мир, и

виден лишь он сам. Поэтому так логичен финальный вывод Франкла: «Лишь в той степени, в какой я сам отступаю на задний план, предаю забвению мое собственное существование, я приобретаю возможность увидеть нечто большее, чем я сам. Такое самоотречение является ценой, которую я должен заплатить за познание мира. Одним словом, я должен игнорировать себя» (там же, с. 73). Если же это человеку не удастся, то его познавательные возможности терпят ущерб, поскольку он сам преграждает путь своему познанию.

Итак, второй тип мотивации выступает психологическим барьером для проявления познавательной самодеятельности. Сюда относятся внешние по отношению к познанию мотивы. При их доминировании, личностной направленности, сфокусированности на себе, познавательные возможности человека заблокированы. Известный физик, академик М.А. Мигдал (1970) с сожалением отмечал, сколько талантов погибло для науки из-за безудержного стремления к самоутверждению и погони за эффектными результатами.

В проведенном В. Франклом анализе легко усматривается аналогичная связь между творчеством как результатом, но не целью, и последовательно осуществляемой и в силу этого развиваемой деятельностью, если в ней человек видит смысл своего бытия.

Таким образом, «самочинное» развитие деятельности, совершаемое вне утилитарной потребности, по своей воле, свободному выбору, — это и есть проявление позиции субъекта деятельности, авторской позиции, подлинной одаренности.

В первом случае мотивы стимулируют реализацию способностей, во втором — тормозят. Крайнюю ситуацию комментирует Ясперс: «Поскольку высокого положения достигает только тот, кто пожертвовал своей сущностью, он не хочет допустить, что другой ее сохранил» (Ясперс, 1991, с. 312), т.е. не верит в возможность бескорыстного анализа деятельности. Этим можно объяснить факты, когда при высочайших умственных способностях мы не наблюдаем проявления познавательной самодеятельности, тогда как при одинаковом уровне способностей люди различаются по своему творческому потенциалу — одаренности.

Понимание необходимости целостного видения одаренности характерно и для некоторых зарубежных ученых. Так, Э. Ландау пишет: «Сегментарный подход, когда каждый элемент воспринимается отдельно, лишает нас возможности видеть целое... и таким образом воспринимать реальность в ее динамике действий и противодействий» (Ландау, 2002, с. 134). В книге приводится сравнение сегментарного подхода с разбитым зеркалом. В каждой его части что-то видно, но не всю картину. Опасность заключается в том, что люди удовлетворяются частичным знанием и даже не пытаются постигнуть полную, истинную картину. Действительно, при отсутствии исходного определения, раскрывающего существо исследуемого феномена, его эмпирическое

изучение, лишенное направляющего вектора, обеспечивает лишь его частичное представление.

Исторический анализ проблемы одаренности позволяет утверждать, что реализация «холистического» (целостного) подхода реально может быть осуществлена лишь при выделении «единицы анализа» как существенной характеристики его высшей, ставшей формы. В других случаях любой учет личностных факторов приобретает случайный характер и не может дать целостного представления об одаренности.

### **Метод идентификации одаренности**

В предшествующих разделах статьи было показано, что редукция понятия одаренности определялась наличными методами измерения. Вместе с тем, понятие не может быть рабочим, если оно не сопровождается процедурой его идентификации. В соответствии с этим метод идентификации одаренности как способности к развитию деятельности по собственной инициативе должен содержать две плоскости — шкалированную фиксацию заданной деятельности и также шкалированную плоскость фиксации выхода за пределы ее требований. Разработанный мною ранее психодиагностический метод «Креативное поле» для исследования высшей формы творчества («спонтанных открытий») соответствует этим требованиям и может рассматриваться как валидный метод идентификации одаренности (Богоявленская, Богоявленская, 2005). Метод позволяет оценить не только меру проявления одаренности, но и ее структурные компоненты по значительному числу параметров одновременно в одном материале. Следует также отметить, что параметры представлены не разрозненно, а интегрированно, что и дает целостное представление об одаренности. Ее можно воспринять визуально, это своеобразная фотография или, скорее, рентген.

Встает вопрос: не является ли достаточным простое применение стандартных психодиагностических методик для представления о личностных качествах, мотивации и умственных способностях? Нам представляется, что описание в рамках диаграммы «Креативного поля» более эффективно, чем при изолированном тестировании отдельных качеств. Поскольку мы сразу видим не просто их относительную величину, но вклад в становление одаренности. Наличие метода позволило сделать одаренность в своей целостности «систематически наблюдаемым» феноменом. «Гордиев узел» оказался разрубленным.

### **Плоскости (уровни) шкалирования деятельности**

В плоскости заданной деятельности процесс овладения ею шкалируется по множеству параметров, среди которых обобщенность, экономичность, самостоятельность мышления, а также аспекты само-

регуляции и стратегии поиска решения (от хаотичного до целенаправленного). На этом уровне деятельность имеет продуктивный характер, но она каждый раз определяется действием внешнего стимула. Инициативу по дальнейшему развитию деятельности тормозят мотивы второго типа — «каледоскопизм». Вследствие этого высшие проявления здесь отражают лишь высокий уровень развития умственных способностей (Богоявленская, 2002). Фактически феноменологию этой плоскости отражает широко распространенное в психологической литературе понятие «общая одаренность».

Настойчивое определение одаренности как «интеллекта выше среднестатистического» рядом специалистов на сегодняшний день следует квалифицировать как консервативную позицию, ведущую к неразрешимым противоречиям, которые иллюстрирует исторический анализ проблемы. Противоречия современной методологии, такая позиция находит объяснение, скорее всего, просто в отсутствии собственных средств измерения искомой психической реальности.

Выход в плоскость развития деятельности, где она принимает творческий характер, отражает доминирование мотивации первого типа — доминирование в структуре личности познавательной мотивации и бескорыстной увлеченности выполняемой деятельностью.

Шкалирование в этой плоскости идет путем фиксации открытых закономерностей (экспериментальный материал предполагает наличие их иерархии) и их теоретического обоснования. Последнее лежит в основе построения человеком новой теории.

Приведенное описание уровней выполнения деятельности позволяет объяснить факты, когда при высочайших умственных способностях у людей отсутствуют творческие способности, и почему при одинаковом уровне способностей люди различаются по своему творческому потенциалу. В то же время дифференциация продуктивной феноменологии позволяет нам по аналогии с У. Джемсом, выделившим из сферы умственных процессов мышление в строгом смысле слова, выделить в области продуктивных процессов творчество и одаренность в «строгом смысле слова».

В заключение следует подчеркнуть, что представленный теоретический подход имеет важное практическое следствие: говоря о развитии одаренности, нельзя ограничивать свою работу лишь составлением программ обучения. Необходимо создавать условия для формирования внутренней мотивации деятельности, системы ценностей, которые лягут в основу становления духовности личности.

Существующие методы работы с одаренными, их возможные формы в различных образовательных учреждениях в своей реализации зависят от понимания одаренности самих организаторов. В конечном счете, это определяет и результат: развивается одаренность или отрабатываются умения и выдаются достижения здесь и сейчас.

## СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- Богоявленская Д.Б.* Психология творческих способностей. М., 2002.
- Богоявленская Д.Б., Богоявленская М.Е.* Психология одаренности: понятие, виды, проблемы. М., 2005.
- Выготский Л.С.* Собр. соч.: В 6 т. Т. 2. М., 1982.
- Горький М.* Письма к рабочим и писателям. М., 1937.
- Кузнецова Ю.И.* Проблема детской одаренности в американской педагогической литературе XX в. Н. Новгород, 2006.
- Ландау Э.* Одаренность требует мужества. М., 2002.
- Мигдал А.В.* Психология творчества // Наука и жизнь. 1976. № 2.
- Пастернак Б.* Избранное. М., 1965.
- Пришвин М.* О творческом поведении. М., 1969.
- Рабочая концепция одаренности / Под ред. Д.Б. Богоявленской, В.Д. Шадрикова. МО РФ, 2003.
- Ревеш Г.* Раннее проявление одаренности и ее узнавание // Что такое одаренность / Под ред. А.М. Матюшкина, А.А. Матюшкиной. М., 2006.
- Рубинштейн С.Л.* Основы психологии. М., 1948.
- Теплов Б.М.* Проблемы индивидуальных различий. М., 1961.
- Франкл В.* Человек в поисках смысла. М., 1990.
- Шадриков В.Д.* Мир внутренней жизни человека. М., 2006.
- Штерн В.* Умственная одаренность. СПб., 1997.
- Экземплярский В.М.* Проблема одаренности. Измерение одаренности как теоретическая и практическая проблема // Что такое одаренность / Под ред. А.М. Матюшкина, А.А. Матюшкиной. М., 2006.
- Эльконин Б.Д.* Введение в психологию развития. М., 1994.
- Юнг К.* Феномен одаренности // Что такое одаренность / Под ред. А.М. Матюшкина, А.А. Матюшкиной. М., 2006.
- Ясперс К.* Смысл и назначение истории. М., 1991.
- Changing the world: A framework of the study of creativity / Ed. by D. Feldman et al. L., 1994.
- Galton F.* Hereditary talent and character // MacMillan's Magazin. 1865. Vol. XII.
- Getzels X.X., Jackson Ph.W.* Creativity and intelligence. L., 1962.
- Guilford J.P.* An odyssey of the SOI model: Autobiography of Dr. J.P. Guilford. Tokyo, 1988.

Поступила в редакцию  
18.02.10

**Ю. И. Александров, Н. Л. Александрова**

## **КОМПЛЕМЕНТАРНОСТЬ КУЛЬТУРОСПЕЦИФИЧНЫХ ТИПОВ ПОЗНАНИЯ (окончание)**

В первой части статьи дано системное описание структур и динамики субъективного опыта и культуры. Отмечено влияние культуры на формирование субъективного опыта. Указано, что мейнстрим мировой науки идет по пути, уже пройденному отечественной системной психофизиологией. Данный феномен связывается с тем, что «локальные» науки, составляющие мировую науку, обладают культуроспецифичными особенностями; причем к важнейшим из таких особенностей, свойственных отечественной науке, относятся «системность» и «антиредукционизм». Приведены данные, демонстрирующие различие мышления, восприятия, а также паттернов мозговой активности принадлежащих к разным культурам индивидов, которые совершают внешне сходные действия. Нумерация сносок продолжается.

### **Мировая наука и ее культуроспецифичные компоненты (окончание)**

Говоря о «западной» науке, мы не имеем в виду гомогенность Запада. Возьмем, например, сравнение особенностей немецкой и американской психологии, которое приводило (Watson, 1934) и приводит (Toomela, 2007) авторов к выводу о более выраженном холизме и системности первой и редукционизме второй (см. ниже об «аналитико-холистическом континууме»). Подчеркнем при этом, что А. Тумела (Toomela, 2007) относит к холистическому направлению и Россию (где холистичность мышления выражена в еще большей степени, чем в Германии; см., напр.: Grossmann, Varnum, 2010). Одно и то же научное событие обусловило разную направленность развития физики на континенте — во Франции и в Англии. С появлением закона теплопроводности (Фурье) пути развития физики в этих странах разошлись<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> Во Франции превалирует позитивистская классификация науки на отграниченные и иерархически упорядоченные отделы (по О. Конту), в Англии — направленность на объединение всех областей знания и движение к созданию теории необратимых процессов (Пригожин, Стенгерс, 2003).

**Александров Юрий Иосифович** — докт. психол. наук, профессор, зав. лабораторией ИП РАН. *E-mail:* yuraalexandrov@yandex.ru

**Александрова Наталья Львовна** — канд. психол. наук, ст. науч. сотр. ИП РАН. *E-mail:* nataliya-alexandrova@yandex.ru

Окончание. Начало см.: № 1, 2010. С. 22—35.

Работа выполнена при финансовой поддержке РГНФ (грант № 08-06-00250а) и Совета по грантам Президента РФ ведущим научным школам РФ (грант НШ-3752.2010.6).

М. Поповский (1978) замечал, что, когда в СССР говорят о *советской науке*, «иностранцы иронически улыбаются», потому что для них «прописной истиной» является утверждение, что есть *лишь* одна наука — мировая. Эта ирония — вовсе не показатель профессионализма и знания соответствующей литературы, а наоборот — свидетельство поверхностности и использования штампов («прописных истин»). Свидетельство непонимания того, что национальное своеобразие наук — принципиальная характеристика и ценность мировой науки и рассмотрение концепций глобального и локального знаний, национальных и мировой науки как взаимоисключающих, — неверно (Jackunas, 2006); также неверны утверждения о социокультурной нейтральности науки (Воронина, 2000; Петренко, 2005) и о том, что указание на локальные особенности науки есть национализм<sup>2</sup>.

Следует отметить стойкость упомянутых штампов. Уже 140 лет назад они рассматривались как *старые* предрассудки: «Обычаи и учреждения везде и всегда носят на себе отпечаток страны, где они образовались. Но относительно науки мы далеко еще не успели разделаться со старым предрассудком и остаемся в убеждении, что она составляет исключение из общего правила» (Кавелин, 1989, с. 316).

Полезно или вредно для развития мировой науки разнообразие локальных наук? Ситуация, при которой «теоретики, работающие в разных традициях и в разных странах, будут приходить к теориям, которые, соответствуя всем известным фактам, тем не менее, взаимно несовместимы» (Фейерабенд, 1986, с. 54, 55), — весьма вероятна, но мы считаем, что, в конечном счете, обсуждаемые различия взглядов играют в развитии мировой науки положительную роль. Г.И. Абелев (2006) также отмечает, что разнообразие национальных наук принадлежит к главным ценностям науки мировой.

Очевидно, Н.А. Бердяев был прав, утверждая в «Вехах», что «истина не может быть национальной, истина всегда универсальная, но разные национальности могут быть призваны к раскрытию отдельных сторон истины» (1991, с. 49). Прав был и М.К. Мамардашвили (1982), рассматривавший науку в двух ипостасях: как познание единой для всех истины и как локальный феномен, обладающий культурной специфичностью как право, искусство и пр. Также прав и П.Е. Астафьев, подчеркивавший в конце XIX в., что «специфические характеристики ведущих мотивов, задач, методов и ценностей, которые формируют национальные искусство и науку, никоим образом не лишают последние общемировой ценности и не препятствуют осуществлению их общемировой миссии» (1996, с. 12). В.А. Лекторский (1979), рассматривая межпарадигмальные отношения, отмечает, что если не иметь в виду простейшие случаи, то с помощью разных средств объекти-

---

<sup>2</sup> Хотя в больном обществе подчеркивание национальных особенностей может выступать как проявление национализма, как это было в период борьбы с «космополитизмом» в СССР (Идеология..., 2008) или в период нацизма в Германии (Моссе, 2003).

визации знания (в том числе языковых) передается не совершенно одно и то же содержание. Эти средства (в том числе культурозависимые) не просто «передают сообщение», а обуславливают разнообразные варианты объективизации, оптимально «прочитываемые» субъектами, адаптированными к данному средству-«посреднику». Автор подчеркивает, что в определенном смысле объективизация вносит дополнительное содержание в знание даже в случае «простого копирования». Использование разных «посредников» ведет, по существу, к созданию разных «миров». Однако, это взаимно обогащающие, а не «альтернативные миры», исключающие друг друга.

Итак, мы полагаем, что можно описать *мировую науку как состоящую из разнородных компонентов структуру, в которой эти локальные культуроспецифичные 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 (Alexandrov, 2009): системность и холизм предопределяют большее средство делу формирования научных школ, разработке новых направлений в науке, «откалыванию глыб», конструированию «мировоззренческих представлений», а картезианский редукционизм и аналитизм — делу «разбивания глыб на куски», детализации знания и поиску путей его практического приложения<sup>3</sup>.

### **Этапы познания и особенности национальных наук**

Один из создателей социобиологии Э.О. Уилсон отмечает, что западная наука преуспевает «в основном благодаря культивируемому в ней редукционизму. У большинства продуктивных ученых... нет времени думать об общих представлениях, и они не видят в них особой выгоды. Взгляд большинства ведущих ученых, увы, обращен к деньгам» (Wilson, 1998, p. 31).

Действительно, в соответствии с тщательно аргументированной позицией Э.С. Кульпина (2007) в западной цивилизации знание связано с практическими целями, с потребностями рынка<sup>4</sup>, а в русской

---

<sup>3</sup> Н. Луман (2005, с. 132, 133) обосновывает подход к пониманию техники как «функционирующей симплификации», при котором речь идет о «процессе эффективной изоляции» и «редукции сложности». Однако и в технике при решении особо сложных проблем именно интуиция может играть важную роль (Бунге, 1967).

<sup>4</sup> Высокая адаптированность западного общества (и, вероятно, более низкая — общества восточного) к знанию, имеющему практическое значение, может быть рассмотрена в качестве одной из причин такого явления, как *широкое внедрение* на Западе того, что было раньше изобретено на Востоке. Так, компас, печатный станок и порох — инновации, существенно повлиявшие на европейское развитие, — были открыты гораздо раньше в Китае, но оказали там несравненно меньшее влияние, чем в «предприимчивом меркантильном европейском обществе» (Пригожин, Стенгерс, 2003, с. 50). Говоря о России, надо отметить следующее: анализ русской языковой картины мира выявляет отрицательное отношение к человеку, действующему из соображений практической выгоды (Шмелев, 2002).

цивилизации связь с сиюминутной практической выгодой значительно менее выражена: высокую значимость имеет не прикладное, а фундаментальное знание. По существу, о том же, но с коннотацией, четко характеризующей его позицию по отношению к шкале западничество/славянофильство, писал К.Д. Кавелин (1989, с. 315): «...в Европе мысль не забава, как у нас ... она там идет рука об руку с трудными задачами действительной жизни. Где она запряжена в тяжелый воз ежедневной жизни, она по необходимости *узка и одностороння*. Мы же воображаем, что широкими отвлеченностями решаются мировые вопросы» (курсив наш. — Ю.А., Н.А.).

Примером, демонстрирующим подобное различие культурно обусловленных модусов в конкретной предметной области, может служить результат сравнения стилей мышления советских и американских психологов и нейрофизиологов. «Они [русские] любят создавать грандиозные теории, чтобы вписать в них свои данные. Американцы же более молекулярно ориентированы, более эмпиричны и избегают глобальных гипотез» (Holden, 1978, p. 631).

Два упомянутых подхода к решению проблем науки могут быть сопоставлены с традицией формально-логических, рациональных и интуитивных<sup>5</sup> решений, которые в свою очередь сопоставимы с аналитическим и холистическим подходами соответственно (Buchtel, Norenzayan, 2009). Эксперименты показывают, что *испытываемые, принадлежащие к западной культуре, чаще выбирают рациональные, логически обоснованные пути решения, чем индивиды, принадлежащие к культуре азиатской*. В согласии с этим выбором находится и эксплицируемая социальная желательность соответствующих путей: при необходимости одобрить один из них первые достоверно чаще одобряют рациональный, а вторые — интуитивный путь (Buchtel, Norenzayan, 2008). Рациональность европейского мышления и науки связана со средневековой теологией, точнее — с идеей рационального бога; эта идея существенно отличалась от азиатской, согласно которой бог иррационален (Пригожин, Стенгерс, 2003; Уайтхед, 1990). На отсутствие

---

<sup>5</sup> В настоящее время, конечно, устарела позиция, согласно которой «интуиция — коллекция хлама, куда мы сваливаем все интеллектуальные механизмы, о которых не знаем, как их проанализировать» (Бунге, 1967, с. 93). Подробнее об этом см., напр.: Майерс, 2009; Lieberman, 2000. В психологии под интуицией, которая играет центральную роль в выборе поведения и принятии решений (Neisser, 1963), предлагается понимать «феноменологический и поведенческий коррелят ... субъективного опыта, ... полученного путем имплицитного научения» (Lieberman, 2000, p. 110, 109), т.е. вне декларирования. Относительно понимания роли интуиции в науке М. Бунге отмечает, что она, играя «эвристическую роль», «может быть источником прогресса», несмотря на «приблизительность ее плодов» (1967, с. 6, 121). Определяя интуицию в науке и противопоставляя ее логике, А. Пуанкаре (1989) замечает: для того чтобы создать какую бы то ни было науку, нужно нечто иное, чем чистая логика. И для обозначения этого иного у нас есть только слово «интуиция».

рационального Творца Мира у китайцев указывает также Э.О. Уилсон (Wilson, 1998).

Каждое решение, каждый творческий акт имеет как рациональную, так и интуитивную составляющую. Преобладание какой из них лучше? Это зависит от того, какова проблема. Показано, например, что наиболее *сложные* экономические проблемы, анализ которых требует учета индивидом множества факторов, могут лучше решаться именно с преобладанием *интуитивного компонента*, тогда как для более *простых* проблем эффективнее *рациональный* путь (Dijksterhuis et al., 2006).

Известно также, что при решении проблемы в процессе индивидуального акта познания *интуитивное* «эмоциональное предрешение», направляющее поведение по правильному руслу, *предшествует* осознанному оформлению решения, его вербализации (Психологические..., 1975; Vechara et al., 1997). Согласно представлениям Я.А. Пономарева (1999) формирование нового опыта соотношения со средой начинается с интуитивного типа взаимодействия и заканчивается рациональным. Структура индивидуального знания может быть представлена в виде семантической ассоциативной сети и семантической пропозициональной сети. Семантическая ассоциативная сеть, характеризующая одновременную актуализацию множества компонентов структуры индивидуального знания связана с феноменом *интуитивного* взаимодействия субъекта с миром, метафоричностью. Она формируется на ранних этапах становления компетенции в данной предметной области более интенсивно, чем семантическая пропозициональная сеть. Последняя, характеризующая логическую преемственность последовательных состояний упомянутой структуры индивидуального знания, связана с феноменом *рационального* взаимодействия, аналитичностью. Она интенсивнее формируется на поздних этапах. Оказывается, что семантическая сеть является структурной основой формирования пропозициональной сети, а пропозициональная сеть — основой *следующей* семантической (Васильев, Павлов, 2008; Максимова и др., 2001; Осипов, 1997).

Подобная последовательность имеет место, в частности, потому, что решение новой проблемы, научение начинается с процессов, сопоставимых с регрессией и описываемых как повышенная активность систем сравнительно низкой дифференциации, сформированных на ранних стадиях индивидуального развития (Alexandrov, Sams, 2005). Подобное соотношение отражает отсутствие в памяти индивида подходящего для новой ситуации способа поведения. После нахождения нового пути относительный «вес» более дифференцированных систем вновь повышается. Интересно заметить в связи с этим, что К.Г. Юнг рассматривал регрессию как возможность сформировать «новый жизненный план». «Регрессия, по существу, — писал он, — есть также основное условие творческого акта» (Юнг, 2000, с. 119).

Имея в виду только что сказанное, можно представить, что после того, как в результате развертывания, условно говоря, «азиатской» холистической стадии реализации научного поиска<sup>6</sup> направление решения определено, наступает время частных разработок. На этом этапе весьма эффективными могут быть формальная *логика* и *анализ*. Здесь начинает функционировать фабрика «нормальной науки», ориентированная на решение «головоломок», которое опирается на жесткую сеть четко сформулированных концептуальных и инструментальных предписаний (Кун, 1975).

Нет ничего удивительного в том, что на этапе частных разработок научная деятельность может быть автоматизирована, перепоручена роботу, успешно осуществляющему *весь цикл* научно исследовательской деятельности — формулировку гипотезы, ее экспериментальное тестирование, интерпретацию результатов, формулировку следующего вопроса (King et al., 2009). Не удивительно также и то, что гипотезы и данные подобного типа могут быть сравнительно легко изложены и приняты к публикации, пройдя оценку в соответствии с конвенциональными критериями<sup>7</sup>, тогда как допущения холистической интуитивной стадии, хуже формализуемые и легко подвергающиеся критике за несоответствие упомянутым критериям, опубликовать сложнее. Возможно, не в последнюю очередь поэтому «беседа с западноевропейским ученым дает то, что им выражено в его трудах, а общение с русским ученым оказывается, обыкновенно, гораздо более содержательным и более полным новых мыслей, чем его печатные труды» (Лосский, 1957, с. 42).

Как подчеркивал Э.О. Уилсон, «тяга к сложности без редукционизма формирует искусство, а к сложности с редукционизмом — науку» (Wilson, 1998, p. 84). Так же, как при анализе когнитивного акта, осуществляемого отдельным человеком, утверждается, что холистический и аналитический модусы (а также интуицию и рациональность) не следует понимать как однозначную дихотомию. Ч. Фоард и Н.Д. Кемле предлагают рассматривать континуум модусов (Foard, Kemle, 1984). При анализе коллективных усилий в решении проблем науки необходимо иметь сочетание этих модусов, имея в виду, что на разных этапах

---

<sup>6</sup> Именно для начальной стадии особенно верно замечание П.Л. Капицы: «Научная работа, по существу, всегда есть искание чего-нибудь нового в природе, того, ... о чем можно только *приблизительно догадываться чутьем*» (1990, с. 16; курсив наш. — Ю.А., Н.А.). Подчеркнем, что развертывание интуитивной стадии вовсе не предполагает игнорирования всего прежде накопленного, в том числе и на логической стадии. Наоборот, как считает, например, А. Гейтинг, для того чтобы построить новую интуитивистскую отрасль данной науки, надо хорошо знать классический вариант последней (см.: Бунге, 1967, с. 84).

<sup>7</sup> Учет множества этих критериев необходим для прохождения процедуры рецензирования в серьезном издании.

решения и в разных культурах относительные их «веса» различны. Не только при рассмотрении индивида, но и при сопоставлении культур вводится представление об «аналитико-холистическом континууме», на котором от аналитического к холистическому полюсу располагаются, соответственно, США, страны Западной Европы, Центральной и Восточной Европы (в том числе РФ), страны Юго-Восточной Азии (Varnum et al., 2008). Именно *разницу «весов», а не «чистый» холизм или аналитизм* мы имели в виду, говоря выше об азиатской и западной стратегиях решения проблем.

Таким образом, характеризуя динамику решения проблем, можно полагать, что интуитивный холистический и аналитический логический модусы предполагают друг друга. Чистая логика аналитизма, — отмечает А. Пуанкаре (1989), — приводит лишь к тавтологии, не может создать ничего нового, не может сама по себе дать начало науке, но является точным «орудием доказательства»<sup>8</sup>. Для этого необходим интуитивистский холизм, являющийся «*орудием изобретательства*», помогающим исследователю в выборе пути. Автор называет интуицию противовесом (и даже противоядием) логике. Интересно, что экспериментальный анализ, в процессе которого сопоставлялись характеристики формирования знаний испытуемых интуитивного и рационального типа, показывает, что последний сопряжен с пониженной оригинальностью творческого мышления (Максимова и др., 2001).

Также и М. Бунге (1967) подчеркивает, что одна логика не ведет к новым идеям. Генерация действительно новых идей, новых точек зрения — результат «интуитивных действий». А дело логики — обнаруживать формальные ошибки, развивать мысли, отбирать верные идеи. Поэтому, хотя именно интуиция указывает путь, но она не будет плодотворна без рациональной процедуры. Следовательно, на вопрос: «Какой из путей лучше?» надо ответить так: лучше, когда пути со-организованы<sup>9</sup>. Представляется контрпродуктивным желать унификации культуроспецифичных наук, так же, как и желать, например, преодоления культурной специфики, препятствующей созданию «всемирной литературы», которая «возникнет по преимуществу тогда, когда отличительные признаки одной нации будут выравнены (ausgeglichen) через посредство ознакомления с другими [нациями]» (Гёте И.В. Письмо Сульпицу Буассере от 12 октября 1827 г.; цит. по: Михайлов, 1985, с. 117).

Наше представление о комплементарности культуроспецифичных компонентов согласуется с идеями Н. Бора, который применял свой

---

<sup>8</sup> Такое заключение трудно вслед за М. Бунге (1967, с. 138, примеч. 1) квалифицировать как «позорную войну» Пуанкаре «против научной логики».

<sup>9</sup> Как пример недомыслия М. Бунге (1967) приводит утверждения национал-социалистической пропаганды, что есть доброкачественные «интуитивные» теории арийского происхождения и семитские «абстрактные» теории.

принцип дополнительности, исходно сформулированный в физике, и для обсуждения отношений между культурами: «Мы поистине можем сказать, что разные человеческие культуры дополнительны друг к другу». Однако, в отличие от физики, «здесь нет взаимного исключения черт, принадлежащих разным культурам» (Бор, 1961, с. 49, 128). Комментируя Бора, И. Пригожин и И. Стенгерс (2003, с. 200) отмечают, что его позиция предполагает отход от классической точки зрения, согласно которой существует единственное объективное описание, не зависящее от способа наблюдения, — описание системы «такой, какая она есть». Неправильно думать, что литература, например, соответствует концептуализации реальности, чему-то субъективному, вымышленному, а наука, наоборот, выражает объективную реальность. Реальность, изучаемая наукой, — это также «конструкция нашего разума, а не только данность». Урок из принципа дополнительности, который важен для всех областей знания, состоит в следующем. Множественность описания системы неустранима. Нет «божественной» точки зрения, с которой открывается «едиственно верный», исчерпывающий взгляд на всю реальность. Богатство реальности превосходит возможности любого одного языка, любой логической структуры.

Продолжая эту логику, и имея в виду уже отмеченную выше связь особенностей языка и стилей мышления, можно считать, что смешение языков строителям Вавилонской башни позволило достичь сразу двух результатов. Не только того, который благодаря авторитетности всем известного источника принято рассматривать, — наказание за гордыню и прекращение строительства, но и, как нам кажется, более значительного — обогащения культуры мира как целого. Тогда смешение языков — не столько наказание человечества, сколько награда ему.

Подчеркнем, что комплементарность холизма и аналитизма, по-видимому, может описывать не только *меж-*, но и *внутрикультурные* взаимодействия. Беря данную культуру, можно говорить о *преобладающей* тенденции, выявляемой при сравнении больших случайных выборок. Но внутри каждой культуры существуют субкультуры. И люди, принадлежащие к разным субкультурам, могут быть в разной степени холистичны/аналитичны.

Так, А.К. Ускул с соавт. (Uskul et al., 2008) обнаружили, что в разных сообществах Турции может превалировать либо холистический (восточный), либо аналитический (западный) модус. Первый наблюдается в сообществах, занятых деятельностью, требующей развития коллективистских навыков (сельское хозяйство, рыболовство), второй — в сообществах, деятельность которых остается преимущественно индивидуальной (пастушество). Интересно, что соответствующий модус характеризует не только мужчин (рыбаков или пастухов), но

все сообщество, включая женщин и детей<sup>10</sup>. Сходные различия получены при изучении разных субкультур внутри Италии. Жители более коллективистского юга (а также представители рабочего класса юга и севера) мыслят более холистично, чем северяне (и представители среднего класса юга и севера) (Knight, Nisbett, 2007). То же различие в выраженности холистического мышления было обнаружено при сравнении представителей рабочего и среднего класса в России и США (Grossmann, Varnum, 2010).

Можно предположить, что превалирование того или иного модуса у индивида, приходящего в науку, оказывается немаловажным фактором в выборе им характера исследовательской деятельности. Во всяком случае, для ученых, работающих в одной стране, в рамках одной дисциплины и примерно в одно время, может быть характерен либо холистический, либо аналитический модус деятельности. Разные «стили мышления — стили не только в искусстве, но и в науке»; они определяют тот или иной характер теорий в физике (Борн, 1963, с. 228). В.П. Визгин (2000) сравнил социокультурные типы русских ученых-физиков на рубеже XIX—XX вв. на примере Н.А. Умова и П.Н. Лебедева. Первый — в большей степени теоретик, ориентировавшийся на национальное сообщество; его работы остались непризнанными (авторитетные коллеги, в частности А.Г. Столетов, считали, что они носят «чисто спекулятивный характер»). Сам же Умов подчеркивал преимущества целостного, синтетического описания явлений в противовес классическому раздроблению мира на элементы. Второй ученый — в большей мере экспериментатор, ориентировавшийся на мировое сообщество и заслуживший мировое признание. В.П. Визгин отмечает, что сравниваемые типы не просто существенно отличаются друг от друга, но даже прямо противоположны, и, проводя аналогию с борвской дополнительностью, подчеркивает, что они в тоже время и «взаимодополнительны».

---

<sup>10</sup> М.Э. Варнум с коллегами (Varnum et al., 2008), а также А.К. Ускул с коллегами (Uskul et al., 2008) отмечают, что аналитизм связан с индивидуализмом, а холистичность — с коллективизмом, который требует учета сравнительно большего (чем индивидуализм) числа *правил и ограничений*, регулирующих социальные взаимодействия, отношения и влияющих на поведение индивида. Они полагают, что социальные взаимодействия способствуют формированию холистического мышления. Приводят данные, демонстрирующие, что дети из ортодоксальных еврейских семей, в которых данные правила и ограничения строгие и многочисленны, демонстрируют в большей степени холистический модус, а дети из нерелигиозных еврейских семей — аналитический. Фактор правил и ограничений, характеризующих социальные отношения в Германии с ее прусскими авторитарными традициями (Дорпален, 2008), может быть в определенной степени ответственным за отмеченную выше холистичность немецкой науки. Эта особенность отчетливо проявляется, в частности, при анализе немецкой науки в период национал-социализма; отмечается, что для нее характерны «упор на системность» и критика «механистического мировоззрения» (Моссе, 2003, с. 236, 379).

Говоря о разных типах ученых-математиков, А. Паункаре (1989) также отмечает, что сама природа ума делает из математика сторонника логики, рационализма или интуиции и отрешиться от этой природы, работая в науке, невозможно. Он подчеркивает, что и логический, и интуитивный ум необходимы для прогресса науки, приводя в качестве примеров соответственно Вейерштрасса и Римана (Германия), Бертрана и Эрмита (Франция).

Психологические эксперименты показывают, что подобное разделение людей экспертами имеет под собой глубокое основание: их структуры опыта при взаимодействии с миром претерпевают разную динамику. У испытуемых-рационалистов и испытуемых-интуитивистов по-разному происходит изменение структуры индивидуального знания при приобретении ими компетенции в одной и той же предметной области. У первых временной сдвиг и разделенность формирования ассоциативной и пропозициональной сетей (см. выше) достоверно меньше, чем у вторых (Максимова и др., 2001).

Нельзя не принять позицию М. Бунге (1967) о том, что в каждой стране есть как ученые «интуитивисты», так и исследователи с другим, рационалистским, формально-логическим складом ума<sup>11</sup>. Но к этому важно добавить, что, по-видимому, эти типы распределены по разным странам неравномерно. Так, например, с использованием опросника Кейрси показано (Овчинников и др., 1994), что психологический тип, в состав которого входит «интуиция» (изобретательность, умозрительность), встречается в несколько раз чаще в коллективистской и «холистичной» (см., напр.: Александров, Александрова, 2009а; Grossmann, Varnum, 2010; Tower et al., 1997) России, чем в супер-индивидуалистских, «супер-аналитичных» (Grossmann, Varnum, 2010; Henrich et al., 2010) США, а тип, в который входит

<sup>11</sup> Выше, говоря о об азиатской и западной стратегиях решения проблем, мы подчеркивали, что имеем в виду разницу «весов», а не «чистый» холизм или аналитизм. Так и здесь: отмечая существование людей с превалированием рационального или интуитивного типа (что выявляется как при экспертном анализе деятельности исследователей в данной области науки, так и при психологическом исследовании испытуемых), необходимо подчеркнуть, что у демонстрирующих тот и другой тип происходит (хотя и по-разному) формирование как семантических ассоциативных сетей, связываемых с интуицией, так и пропозициональных сетей, связываемых с рациональностью. Следовательно, интуитивность и рациональность не могут рассматриваться как взаимоисключающие типы взаимодействия индивидов с миром. На любом этапе развития, у любого индивида речь может идти лишь о преобладании (разнице «весов») того или иного типа. Для нас же важно еще раз подчеркнуть, что вероятность преобладания холизма или аналитизма может быть связана с тем, в какой культуре развивается индивид. К подобному выводу на основании обширного обзора литературы приходят и Дж. Хенрих с коллегами (Henrich et al., 2010). Они подчеркивают, что хотя любой взрослый индивид обладает «обеими когнитивными системами», но в зависимости от особенностей культуры он/она может использовать в большей степени одну в ущерб другой, что ведет к выявляемым на популяционном уровне различиям в вероятности выбора стратегии при решении идентичных проблем.

противопоставляемое интуиции «здравомыслие» (реалистичность, практичность)<sup>12</sup>, — наоборот, значительно чаще встречается в США, чем в России.

## Заключение

Познание рассматривается здесь как процесс активного взаимодействия со средой, порождающего знания в качестве средств достижения целей, а субъективный опыт — как структура, представленная системами (элементами субъективного опыта), сформированными при научении достигать новые результаты. Результат поведенческого акта достигается за счет одновременной актуализации множества систем, сформированных на последовательных этапах индивидуального развития. Данное множество является единицей субъективного опыта. Культура рассмотрена в статье как структура, представленная набором элементов (систем) и единиц, которые символизируют пути достижения коллективных результатов в данном сообществе на данном этапе его развития. Формирование субъективного опыта (систем и межсистемных отношений в процессе системогенеза) зависит от того, в какой культуре научение происходит.

В работе обосновано утверждение о культурной специфичности не только обыденного, но и научного познания. Приведены аргументы в пользу заключения о том, что в разных культурах люди (и ученые среди них) видят мир, думают о нем, классифицируют события по-разному. Выделены особенности российской науки, обусловленные спецификой культуры России. Рассмотрены аналогии между структурами субъективного опыта и культуры, а также между этапами индивидуального акта познания и познания как процесса, разворачивающегося на уровне мировой науки. Обосновано представление о том, что «локальные» (национальные) науки не просто различны, но комплементарны. Предполагается, что взаимодействие этих наук принимает характер взаимодействия, направленного на достижение глобального результата — развития единой и при этом состоящей из гетерогенных компонентов мировой науки.

## СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- Абелев Г.И.* Очерки научной жизни. М., 2006.  
*Александров Ю.И.* Психофизиологическое значение активности центральных и периферических нейронов в поведении. М., 1989.  
*Александров Ю.И.* Введение в системную психофизиологию // Психология XXI века / Под ред. В.Н. Дружинина. М., 2004. С. 39—85.

---

<sup>12</sup> Отмечается, что «интуиция» и «здравомыслие» составляют пару противоположных качеств (Овчинников и др., 1994).

- Александров Ю.И.* О «затухающих» парадигмах, телеологии, «каузализме» и особенностях отечественной науки // *Вопр. психологии.* 2005. № 5. С. 155—158.
- Александров Ю.И., Александрова Н.Л.* Субъективный опыт, культура и социальные представления. М., 2009а.
- Александров Ю.И., Александрова Н.Л.* Структура и динамика субъективного опыта и культуры // *Системные исследования культуры.* 2008. Вып. 2 / Под ред. Г.В. Иванченко, В.С. Жидкова. СПб., 2009б. С. 49—75.
- Александров Ю.И., Брушлинский А.В., Судаков К.В., Умрюхин Е.А.* Системные аспекты психической деятельности. М., 1999.
- Аллахвердян А.Г., Мошкова Г.Ю., Юревич А.В., Ярошевский М.Г.* Психология науки. М., 1998.
- Анохин П.К.* Проблема центра и периферии в современной физиологии нервной деятельности // *Проблема центра и периферии в нервной деятельности.* Горький, 1935. С. 9—70.
- Анохин П.К.* Очерки по физиологии функциональных систем. М., 1975.
- Анохин П.К.* Философские аспекты теории функциональной системы. М., 1978.
- Астафьев П.Е.* Национальность и общечеловеческие задачи (к русской народной психологии) [1890] // *Вопр. философии.* 1996. № 12. С. 84—102.
- Бердяев Н.А.* Философская истина и интеллигентская правда // *Вехи. Интеллигенция в России. Сборники статей 1909—1910* / Под ред. Н. Казаковой, В. Шелохаева. М., 1991. С. 24—42.
- Богданов А.А.* Всеобщая организационная наука (тектология): В 2 т. М., 1913—1917.
- Бор Н.* Атомная физика и человеческое познание. М., 1961.
- Борн М.* Физика в жизни моего поколения. М., 1963.
- Бунге М.* Причинность. Место принципа причинности в современной науке. М., 1962.
- Бунге М.* Интуиция и наука. М., 1967.
- Васильев В.Н., Павлов А.В.* Оптические технологии искусственного интеллекта: В 2 т. Т. 1: Основы оптических информационных технологий и теории искусственных нейронных сетей. СПб., 2008.
- Ведущие научные школы России: Справочник. М.; Киев, 1998.
- Визгин В.П., Н.А. Умов и П.Н. Лебедев:* социокультурный тип русского ученого физика на рубеже XIX—XX веков // *Исследования по истории физики и механики.* 1998—1999. М., 2000. С. 153—180.
- Визгин В.П., Горелик Г.Е.* Восприятие теории относительности в России и СССР // *Эйнштейновский сборник.* 1984—1985. М., 1988. С. 7—70.
- Воронина О.А.* Социокультурные детерминанты развития гендерной теории в России и на Западе // *Общественные науки и современность.* 2000. № 4. С. 9—20.
- Грэхэм Л.Р.* Естествознание, философия и науки о человеческом поведении в Советском Союзе. М., 1991.
- Гумбольдт В., фон.* Язык и философия культуры / Под ред. А.В. Гулыги, Г.В. Рамишвили. М., 1985.
- Дорпален А.* Германия на заре фашизма. М., 2008.
- Иванченко Г.В.* Принцип необходимого разнообразия в культуре и искусстве. Таганрог, 1999.
- Идеология и наука. Дискуссии советских ученых середины XX века / Отв. ред. А.А. Касьян. М., 2008.
- Кавелин К.Д.* Статьи по философии русской истории и культуры. М., 1989.
- Капица П.Л.* О науке и власти. М., 1990.
- Кирдина С.Г.* X- и Y-экономики: институциональный анализ. М., 2004.
- Клайн М.* Математика. Утрата определенности. М., 1994.
- Кожин В.В.* О русском национальном сознании. М., 2002.

Кульпин Э.С. Становление системы основных ценностей российской цивилизации // Россия как цивилизация. Устойчивое и изменчивое / Под ред. И.Г. Яковенко. М., 2007. С. 195—206.

Кун Т. Структура научных революций. М., 1975.

Лекторский В.А. «Альтернативные миры» и проблема непрерывности опыта // Природа научного знания: Логико-методологический аспект / Под ред. М.А. Ельяшевича и др. Минск, 1979. С. 57—105.

Лосский Н.О. Характер русского народа. Книга первая. Франкфурт, 1957.

Думан Н. Эволюция. М., 2005.

Майерс Д. Интуиция. СПб., 2009.

Максимова Н.Е., Александров И.О., Тихомирова И.В., Филиппова Е.В. Типология интуиции — рационального — и формирование структуры индивидуального знания // Психол. журн. 2001. Т. 22. № 1. С. 43—60.

Мамардашвили М.К. Наука и культура // Методологические проблемы историко-научных исследований / Под ред. И.С. Тимофеева. М., 1982. С. 38—57.

Мироненко И.А. Отечественная психология и вызов современности // Теория и методология психологии: Постнеклассическая перспектива / Под ред. А.Л. Журавлева, А.В. Юревича. М., 2007. С. 249—267.

Михайлов А.В. Гёте и поэзия Востока // Восток—Запад. Исследования. Переводы. Публикации / Под ред. М.Л. Гаспарова и др. М., 1985. С. 83—128.

Моссе Дж. Нацизм и культура. Идеология и культура национал-социализма. М., 2003.

Овчинников Б.В., Павлов К.В., Владимирова И.М. Ваш психологический тип. СПб., 1994.

Осипов Г.С. Приобретение знаний интеллектуальными системами: основы теории и технологии. М., 1997.

Петренко В.Ф. Школа А.Н. Леонтьева в семантическом пространстве психологической мысли // Традиции и перспективы деятельностного подхода в психологии: школа А.Н. Леонтьева / Под ред. А.Е. Войсунского, А.Н. Ждан, О.К. Тихомирова. М., 1999. С. 11—37.

Петренко В.Ф. Что есть истина? (или наш ответ лорду Чемберлену) // Психология. Журн. ВШЭ. 2005. № 1. С. 93—101.

Полани М. Личностное знание. На пути к посткритической философии. Благовещенск, 1998.

Пономарев Я.А. Психология творения. Избранные психологические труды. М.; Воронеж, 1999.

Поповский М. Управляемая наука. Л., 1978.

Пригожин И., Стенгерс И. Порядок из хаоса. Новый диалог человека с природой. М., 2003.

Психологические исследования творческой деятельности / Под ред. О.К. Тихомирова. М., 1975.

Пуанкаре А. Ценность науки. Математические науки // Пуанкаре А. О науке / Под ред. Л.С. Понтрягина. М., 1989. С. 205—218.

Роуз С. Устройство памяти от молекул к сознанию. М., 1995.

Скотникова И.Г. Проблемы субъектной психофизики. М., 2008.

Слобин Д. Психолингвистика // Слобин Д. Психолингвистика. Грин Д. Психолингвистика. Хомский и психология / Под ред. А.А. Леонтьева. М., 2004. С. 26—215.

Степин В.С. Структура и эволюция теоретических знаний // Природа научного знания. Логико-методологический аспект. Минск, 1979. С. 179—258.

Уайтхед А.Н. Избранные работы по философии. М., 1990.

Уорф Б.Л. Отношение норм поведения и мышления к языку // Новое в лингвистике. Вып. 1. М., 1960. С. 58—92.

Фейерабенд П. Избранные труды по методологии науки. М., 1986.

- Флоренский П.А.* Наука как символическое описание // Флоренский П.А. У водоразделов мысли. М., 1990. Т. 2. С. 109—124.
- Чуковская Л.* Счастливая духовная встреча. О Солженицыне // Новый мир. 2008. № 9. С. 70—138.
- Чурикова Н.И.* Психология умственного развития: принцип дифференциации. М., 1997.
- Швырков В.Б.* Введение в объективную психологию. Нейрональные основы психики. Избранные труды / Под ред. Ю.И. Александрова. М., 2006.
- Шишкин М.А.* Индивидуальное развитие и уроки эволюционизма // Онтогенез. 2006. № 3. С. 179—198.
- Шмелев А.Д.* Русская языковая модель мира: Материалы к словарю. М., 2002.
- Юнг К.Г.* Критика психоанализа. СПб., 2000.
- Юревич А.В.* Национальные особенности российской науки // Науковедение. 2000. № 2. С. 9—23.
- Ярошевский М.Г.* Сталинизм и судьбы советской науки // Репрессированная наука / Под ред. М.Г. Ярошевского. Л., 1991. С. 6—33.
- Ярошевский М.Г.* Наука о поведении: русский путь. М.; Воронеж, 1996.

*Alexandrov Yu.I.* On the way towards neuroculturology: From the neuronal specializations through the structure of subjective world to the structure of culture and back again // Proc. of the Intern. sympos. «Perils and prospects of the new brain sciences». Stockholm, 2001. P. 36—38.

*Alexandrov Yu.I.* How we fragment the world: The view from inside versus the view from outside // Soc. Sci. Inform. 2008. Vol. 47. P. 419—457.

*Alexandrov Yu.I.* Global science and its culture-specific components // Liberalizing research in science and technology: Studies in science policy / Ed. by B.K. Pattnaik, N. Asheulova, B. Uo. Kanpur, India, 2009. P. 3—4.

*Alexandrov Yu.I., Sams M.E.* Emotion and consciousness: Ends of a continuum // Cognitive Brain Res. 2005. Vol. 25. P. 387—405.

*Alexandrov Yu.I., Jrvilehto T.* Activity versus reactivity in psychology and neurophysiology // Ecol. Psychol. 1993. Vol. 5. P. 85—103.

*Baranski J.V., Petrusic W.M.* Realism of confidence in sensory discrimination // Perception and Psychophysics. 1999. Vol. 61. P. 1369—1383.

*Barrett L.F., Lindquist K.A., Gendron M.* Language as context for the perception of emotion // Trends in Cognitive Sciences. 2007. Vol. 11. P. 327—332.

*Bechara A., Damasio H., Tranel D., Damasio A.R.* Deciding advantageously before knowing the advantageous strategy // Science. 1997. Vol. 275. P. 1293—1295.

*Boroditsky L.* Does language shape thought? Mandarin and English speakers' conceptions of time // Cognit. Psychol. 2001. Vol. 43. P. 1—22.

*Boroditsky L.* How the languages we speak shape the ways we think. Plenary lecture // Proc. of the 3<sup>rd</sup> Intern. conf. on cognitive science (Moscow, 2008, June 20—25). Vol. 1. P. 16.

*Buchtel E.E., Norenzayan A.* Which should you use, intuition or logic? Cultural differences in injunctive norms about reasoning // J. of Soc. Psychol. 2008. Vol. 11. P. 264—273.

*Buchtel E.E., Norenzayan A.* Thinking across cultures: Implications for dual processes // Two minds: Dual processes and beyond / Ed. by J. Evans, K. Frankish. Oxford, UK, 2009. P. 217—238.

*Campbell J.I.D., Xue Q.* Cognitive arithmetic across cultures // J. of Exper. Psychol.: General. 2001. Vol. 130. P. 299—315.

*Cantlon J.F., Brannon E.M.* Adding up the effects of cultural experience on the brain // Trends in Cognitive Science. 2007. Vol. 11. P. 1—4.

*Carroll M., Stutterheim C., von.* Typology and information organization: perspective taking and language-specific effects in the construal of events // Typology and second language acquisition / Ed. by A. Ramat. Berlin, 2003. P. 365—402.

*Chang K., Rotello C., Li X., Rayner K.* Scene perception and memory revealed by eye movements and ROC analysis: Does a cultural difference truly exist? // *J. of Vision*. 2008. Vol. 8. Abst. 742. P. 742a.

*Chen J.-Y.* Chinese and English speakers think about time differently? Failure of replicating Boroditsky (2001) // *Cognition*. 2007. Vol. 104. P. 427–436.

*Chua H.F., Boland J.E., Nisbett R.E.* Cultural variation in eye movements during scene perception // *PNAS*. 2005. Vol. 102. P. 12629–12633.

*Cole M., Cole Sh.* Three giants of soviet psychology // *Psychology Today*. 1971. Vol. 5. (March) P. 43–99.

*Corson S.A.* Review of neurophysiologic investigation of systems mechanisms of behavior // *Pavlov. J. Biol. Sci.* 1981. Vol. 16. P. 222.

*Crombie A.C.* Commitments and styles of European scientific thinking // *History of Science*. 1995. Vol. 33. P. 225–238.

*Debru C.* Styles in neurophysiological research. The case of sleep and dreaming physiology in the nineteen-sixties in France and the U.S. // 3<sup>rd</sup> Intern. conf. of the European Society for the History of Science (Vienna, 2008, September 10–12). Book of abstracts. P. 5.

*Dijksterhuis A., Bos M.W., Nordgren L., Fvan Baaren R.B.* On making the right choice: The deliberation-without attention effect // *Science*. 2006. Vol. 311. P. 1005–1007.

*Donald M.* The central role of culture in cognitive evolution: a reflection on the myth of the «isolated mind» // *Culture, thought, and development* / Ed. by L.P. Nucci, G. Saxe, E. Turiel. Mahwah, NJ, 2000. P. 19–38.

*Ellis R.D.* Dynamical systems as an approach to consciousness: emotion, self- organization and the mind-body problem // *New Ideas in Psychol.* 1999. Vol. 17. P. 237–250.

*Engel K.A., Fries P., Singer W.* Dynamic predictions: oscillations and synchrony in top-down processing // *Nature Rev. Neurosci.* 2001. Vol. 2. P. 704–716.

*Fisher K.W., Bidell T.R.* Dynamic development of action, thought and emotion // *Theoretical models of human development: Handbook of child psychology* / Ed. by W. Damon, R.M. Lerner. 6<sup>th</sup> ed. N.Y., 2006. Vol. 1. P. 313–399.

*Foard Ch., Kemler N.D.* Holistic and analytic modes of processing: The multiple determinants of perceptual analysis // *J. of Exper. Psychol.: Learning, memory and cognition: General*. 1984. Vol. 113. P. 94–111.

*Freeman W.J.* Three centuries of category errors in studies of the neural basis of consciousness and intentionality // *Neural Networks*. 1997. Vol. 10. P. 1175–1183.

*Gavin W.J., Blakeley T.J.* Russia and America: a philosophical comparison. Dordrecht, Holland; Boston, USA, 1976. (Ser.: «Development and change of outlook from the 19<sup>th</sup> to the 20<sup>th</sup> century»). Vol. 38).

*Graham L., Kantor J.-M.* A comparison of two cultural approaches to mathematics. France and Russia, 1890–1930 // *ISIS. J. of The History of Science Society*. 2006. Vol. 97. P. 56–74.

*Grossmann I., Varnum M.* Social class, culture, and cognition // *Soc. Psychol. and Person. Sci.* 2010 (in press)

*Haun D.B.M., Rapold C.J., Call J. et al.* Cognitive cladistics and cultural override in Hominid spatial cognition // *PNAS*. 2006. Vol. 103. P. 17568–17573.

*Henrich J., Heine S.J., Norenzayan A.* The weirdest people in the world // *Behav. and Brain Sci.* 2010 (in press).

*Holden C.* Russians and Americans gather to talk psychobiology // *Science*. 1978. Vol. 200. P. 631–634.

*Hsee C.K., Weber E.U.* Cross-national differences in risk preference and lay predictions // *J. of Behav. Decision Making*. 1999. Vol. 12. P. 165–179.

*Jackunas Z.J.* Local vs global knowledge: Is it a meaningful dichotomy? // *The global and the local: The history of science and the cultural integration of Europe* / Ed. by M. Kokowski. Cracow, Poland, September 6–9. Online Book of Abstracts. 2006. R-18. URL: <http://www.cyfronet.pl/~n1kokows/home.htmln1kokows@cyf-kr.edu.pl>

- January D., Kako E.* Re-evaluating evidence for linguistic relativity: Replay to Boroditsky (2001) // *Cognition*. 2007. Vol. 104. P. 417–426.
- Ji L.-J., Zhang Z., Nisbett R.E.* Is it culture or it is language? Examination of language effects in cross-cultural research on categorization // *J. of Person. and Soc. Psychol.* 2004. Vol. 87. P. 57–65.
- Jordan J.S.* Recasting Dewey's critique of the reflex-arc concept via a theory of anticipatory consciousness: implications for theories of perception // *New Ideas in Psychology*. 1998. Vol. 16. P. 165–187.
- King R.D., Rowland J., Oliver S.G. et al.* The automation of science // *Science*. 2009. Vol. 324. P. 85–89.
- Klemun M.* Geological state surveys: Geological maps as acts of synthesis and as evidence of differing «styles of thinking» // 3<sup>rd</sup> Intern. conf. of the European Society for the History of Science (Vienna, 2008, September 10–12). Book of abstracts. P. 9.
- Knight N., Nisbett R.E.* Culture, class and cognition: evidence from Italy // *J. of Cognition and Culture*. 2007. Vol. 7. P. 283–291.
- Kobayashi C., Glover G.H., Temple E.* Cultural and linguistic influence on neuronal bases of «Theory of Mind»: An fMRI study with Japanese bilinguals // *Brain and Language*. 2006. Vol. 98. P. 210–222.
- Kobayashi C., Glover G.H., Temple E.* Cultural and linguistic effects on neural bases of “Theory of Mind” in American and Japanese children // *Brain Res*. 2007. Vol. 1164. P. 95–107.
- Kragh H.* The internationalization of physical cosmology // *The global and the local: The history of science and the cultural integration of Europe* / Ed. by M. Kokowski. Cracow, Poland, September 6–9. Online Book of Abstracts. 2006. R-9. URL: <http://www.cyfronet.pl/~n1kokows/home.htmln1kokows@cyf-kr.edu.pl>
- Kühnen U., Hannover B., Roeder U. et al.* Cross-Cultural variations in identifying embedded figures. Comparisons from the United States, Germany, Russia, and Malaysia // *J. of Cross-cultural Psychol.* 2001. Vol. 32. P. 366–372.
- Lewontin R., Levins R.* Dialectics and reductionism in ecology // *Synthese*. 1980. Vol. 43. P. 47–78.
- Lieberman M.D.* Intuition: A social cognitive neuroscience approach // *Psychol. Bull.* 2000. Vol. 126. P. 109–137.
- Masuda T., Nisbett R.E.* Attending holistically versus analytically: Comparing the context sensitivity of Japanese and Americans // *J. of Person. and Soc. Psychol.* 2001. Vol. 81. P. 922–934.
- Masuda T., Nisbett R.E.* Culture and change blindness // *Cognit. Sci.* 2006. Vol. 30. P. 381–399.
- Maturana R.H., Varela F.J.* The tree of knowledge. Boston, MA, 1987.
- Mesoudi A., Whiten A., Laland K.N.* Toward a unified science of cultural evolution // *Behav. and Brain Sci.* 2006. Vol. 29. P. 329–383.
- Neisser U.* The multiplicity of thought // *Brit. J. of Psychol.* 1963. Vol. 54. P. 1–14.
- Niles F.S.* Cultural differences in learning motivation and learning strategies: a comparison of overseas and Australian students at the Australian university // *Inter. J. Intercult. Rel.* 1995. Vol. 19. P. 369–385.
- Nisbett R.E., Peng K., Choi I., Norenzayan A.* Culture and systems of thought. Holistic versus analytic cognition // *Psychol. Rev.* 2001. Vol. 108. P. 291–310.
- Nisbett R.E., Masuda T.* Culture and point of view // *PNAS*. 2003. Vol. 100. P. 11163–11170.
- Nosulenko V.N., Barabanshikov V.A., Brushlinsky A.V., Rabardel P.* Man-technology interaction: some of Russian approaches // *Theor. Iss. in Ergonom. Sci.* 2005. Vol. 6. P. 359–383.
- NSF Task Force // *Newsletter of the Animal Behaviour Society*. Vol. 36. N 4. Цит. по: *Waal F., de.* Good natured. The origins of right and wrong in humans and other animals. Cambridge, MA, 1996.

*Paló G.* Scientific nationalism: Historical approach to nature in the late 19<sup>th</sup> century // 3<sup>rd</sup> Intern. conf. of the European Society for the History of Science (Vienna, 2008, September 10–12). Book of abstracts. P. 6.

*Peng K., Ames D.A., Knowles E.D.* Culture and human inference: perspectives from three traditions // Handbook of cross-cultural psychology / Ed. by D. Matsumoto. N.Y., 2001. P. 243–263.

*Perner J., Aichorn M.* Theory of mind, language and temporoparietal junction mystery // Trends in Cognitive Sciences. 2008. Vol. 12. P. 123–126.

*Rendell L., Whitehead H.* Culture in whales and dolphins // Behav. and Brain Sci. 2001. Vol. 24. P. 309–382.

*Schall J.D.* Neural basis of deciding, choosing and acting // Nature Rev. Neurosci. 2001. Vol. 2. P. 33–42.

*Singh A.* Action and reason in the theory of yurveda // AI and Society. 2007. Vol. 21. P. 27–46.

*Sozinov A.A., Laukka S.J., Glavinskaya L.A. et al.* Cross-cultural difference of transfer effect during learning in approach and withdrawal situations // Мат-лы Междунар. науч. конф. «Физиология развития человека» (Москва, 22–24 июня 2009 г.). Секция 1. Индивидуальные и возрастные особенности познавательного развития. Секция 2. Физиология развития нейроэндокринной системы / Под ред. М.М. Безруких, В.Д. Сонькина. М., 2009. С. 134–135.

*Stamhuis I.H.* A national style of statistical thinking // 3<sup>rd</sup> Intern. conf. of the European Society for the History of Science (Vienna, 2008, September 10–12). Book of abstracts. P. 4.

*Strange K.* The end of «naive reductionism»: Rise of systems biology or renaissance of physiology? // Amer. J. of Physiology: Cell Physiology. 2005. Vol. 288. P. 968–974.

*Stutterheim C., von, N se R.* Processes of conceptualization in language production: language-specific perspectives and event construal // Linguistics. 2003. Vol. 41. P. 851–881.

*Stutterheim C., von, N se R., Serra J.M.* Cross-linguistic differences in the conceptualisation of events // Information Structure in a cross-linguistic perspective / Ed. by H. Hasselgard et al. Amsterdam, 2002. P. 179–198.

*Tan L.H., Chan A.H.D., Kay P. et al.* Language affects patterns of brain activation associated with perceptual decision // PNAS. 2008. Vol. 105. P. 4004–4009.

*Tang Y., Zhang W., Chen K. et al.* Arithmetic processing in the brain shaped by cultures // PNAS. 2006. Vol. 103. P. 10775–10780.

The encyclopedia of philosophy / Ed. by P. Edwards. N.Y.; L., 1967.

*Thompson E., Varela F.J.* Radical embodiment: neural dynamics and consciousness // Trends in Cognit. Sci. 2001. Vol. 5. P. 418–425.

*Tononi G., Edelman G.M.* Consciousness and complexity // Science. 1998. Vol. 282. P. 1846–1851.

*Toomela A.* Culture of science: strange history of the methodological thinking in psychology // Integrat. Psychol. and Behav. Sci. 2007. Vol. 41. P. 6–20.

*Tower A., Kelly C., Richards A.* Individualism, collectivism and reward allocation: A cross-cultural study in Russia and Britain // Brit. J. of Soc. Psychol. 1997. Vol. 36. P. 331–345.

*Uskul A.K., Kitayama S., Nisbett R.E.* Eco-cultural basis of cognition: Farmers and fishermen are more holistic than herders // PNAS. 2008. Vol. 105. P. 8552–8556.

*Vandervert L.R.* Consciousness: a preliminary multidisciplinary mapping of concepts // New Ideas in Psychol. 1998. Vol. 16. P. 159–164.

*Varnum M.E.W., Grossmann I., Katunar D. et al.* Holism in a European cultural context: Differences in cognitive style between Central and East Europeans and Westerners // J. of Cognition and Culture. 2008. Vol. 8. P. 321–333.

*Waal F., de.* Good natured. The origins of right and wrong in humans and other animals. Cambridge, MA, 1996.

*Watson G.* Psychology in Germany and Austria // Psychol. Bull. 1934. Vol. 31. P. 755–776.

*Webb B.* Neural mechanisms for prediction: do insects have forward models? // Trends in Neurosci. 2004. Vol. 5. P. 278—282.

*Werner H., Kaplan B.* The developmental approach to cognition: its relevance to the psychological interpretation of anthropological and ethnolinguistic data // Amer. Anthropologist. 1956. Vol. 58. P. 866—880.

*Whitcomb K.M., nkal D., Curley S.P., Benson P.G.* Probability judgment accuracy for general knowledge. Cross-national differences and assessment methods // J. of Behav. Decision Making. 1995. Vol. 8. P. 51—67.

*Wilson E.O.* Consilience. The unity of knowledge. N.Y., 1998.

*Winawer J., Witthoft N., Frank M.C. et al.* Russian blues reveal effects of language on colour discrimination // PNAS. 2007. Vol. 104. P. 7780—7785.

*Woese C.R.* A new biology for a new century // Microbiol. and Molecul. Biol. Rev. 2004. Vol. 68. P. 173—186.

*Wright G.N., Phillips L.D.* Cultural variation in probabilistic thinking: alternative ways of dealing with uncertainty // Intern. J. of Psychol. 1980. Vol. 15. P. 239—257.

*Yates J.F., Lee J.-W., Shinotsuka H.* Beliefs about overconfidence, including its cross-national variation // Organiz. Behav. and Hum. Decision Processes. 1996. Vol. 65. P. 138—147.

*Yusupova T.I.* National and nationalistic reasons in motivation for Russian expeditions in entral Asia // 3<sup>rd</sup> Intern. conf. of the European Society for the History of Science (Vienna, 2008, September 10—12). Book of abstracts. P. 11.

Поступила в редакцию  
18.02.10

**О. Т. Мельникова, Д. А. Хорошилов**

## **СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ РЕЗУЛЬТАТОВ КАЧЕСТВЕННОГО ИССЛЕДОВАНИЯ (НА МАТЕРИАЛЕ ИНТЕРВЬЮ)**

Статья посвящена проблеме изучения гносеологических и практических особенностей, характерных для современных методов качественного анализа: метода матриц Майлса и Хабермана, метода обосновывающей теории Страусса и Корбин и метода дискурс-анализа. Приведены результаты сравнительного эмпирического исследования, а также авторские модели для рассмотрения аналитического инструментария с точки зрения специфики данных, особенностей кодировки первичных данных, стратегии описания полученных категорий, интерпретации результатов.

*Ключевые слова:* качественная методология, качественный анализ, метод матриц, метод обосновывающей теории, дискурс-анализ, стратегии анализа данных.

Article is devoted a problem of studying of gnoseological and practical features, of modern qualitative analysis methods: Miles and Huberman's matrix method, Strauss and Korbin's grounded theory and discourse-analysis. The results of comparative empirical research and author's models for consideration of analytical toolkit from the point of view of specificity of the data, features of the coding of the primary data, strategy of the description of the received categories, interpretation of results are resulted.

*Key words:* qualitative methodology, qualitative analysis, matrix method, grounded theory, discourse analysis, strategies of the data analysis.

Предмет данного исследования — современные методологические подходы, используемые при качественном анализе данных (КАД): метод матриц Майлса и Хабермана, метод обосновывающей теории Страусса и Корбин и метод дискурс-анализа (Henwood, 1996; Henwood, Pidgeon, 1994). Выбор именно этого ряда опирается на исследование К. Хенвуда, выделившего на основе изучения специальной литературы и периодических изданий методы КАД, наиболее часто употребляемые в психологии и социальных науках (Henwood, 1996). Объектом исследования стали первичные качественные данные, представленные в текстуальном

---

**Мельникова Ольга Тимофеевна** — докт. психол. наук, профессор кафедры социальной психологии ф-та психологии МГУ. *E-mail:* melnikova-o@yandex.ru

**Хорошилов Дмитрий Александрович** — аспирант кафедры социальной психологии ф-та психологии МГУ. *E-mail:* dmitry\_libra@mail.ru

виде, — стенограммы индивидуальных интервью<sup>1</sup>. Выбор именно этих материалов диктовался необходимостью соблюдения валидности нашего исследования, что потребовало устранения такой переменной, как групповая динамика, которая при определенных условиях может выступать побочной. Для устранения другой побочной переменной, а именно влияния содержательного аспекта интервью на результаты анализа, мы постарались варьировать темы интервью и сделать их как можно более разнообразными. Нами было изучено 100 интервью общим объемом около 700 страниц.

Исследование включало два этапа. На *первом* этапе стенограммы анализировались тремя основными методами КАД: методом матриц Майлса и Хабермана (Miles, Huberman, 1994), методом обосновывающей теории Страусса и Корбин (Страусс, Корбин, 2001; Charmaz, 2006; Goulding, 2002) и методом дискурс-анализа (Филлипс, Йоргенсен, 2008; Potter, Wetherell, 1987; Wiggins, Potter, 2008). Далее проводилось сравнение методов по следующим критериям: а) особенности стратегии кодировки первичных данных; б) особенности стратегии описания полученных категорий данных; в) особенности стратегии интерпретации данных; г) специфика вида данных, получаемых при каждой из обозначенных стратегий; д) итоговый результат анализа. На *втором* этапе исследования анализировались специфические черты изученных стратегий работы с качественными данными.

Валидность и надежность исследования обеспечивались специальным методическим рядом, традиционно применяемым при КАД: методом триангуляции, методом комплексной обработки данных, константным методом, а также включением в анализ полуформализованных процедур — качественного контент-анализа (Мельникова, 2007; Breitmayer et al., 1993; Kirk, Miller, 1986; Silverman, 2000, 2006).

## **Метод матриц Майлса и Хабермана**

В самом начале работы со стенограммами интервью мы столкнулись с двумя отличительными чертами этого метода. Во-первых, категориальная сетка для кодировки первичных данных оказалась весьма абстрактной и общей, вследствие чего нам приходилось постоянно дополнять категориальный аппарат по ходу исследования. Во-вторых, специфика используемых в данном методе универсальных категорий существенным образом определила тематическое направление аналитической работы. Авторы метода делают акцент преимущественно на социальных коммуникациях между индивидами и малыми группами, а также на особенностях восприятия ими изучаемого предмета или явления (Richards, 2005).

---

<sup>1</sup> Использовались материалы, полученные в исследованиях, выполненных лично и под руководством О.Т. Мельниковой.

Например, в серии интервью, посвященных изучению представлений студентов о работоспособности, удалось выявить многочисленные и сложно дифференцированные связи между категориями, которые касаются восприятия и каузальной атрибуции относительно своей и чужой группы. Респонденты часто причисляют себя к группе с высокой степенью работоспособности, рассматривают себя примерно на одном уровне с другими членами референтной группы. Кроме того, их внимание сосредоточено преимущественно на умственной работоспособности.

Выявленные категории вида работоспособности (умственная/физическая), социальной группы («здоровая»/«социально неблагоприятная») показывают, что стратегия кодировки данных, применяемая в методе матриц, модифицирует первичные данные преимущественно с точки зрения индивидуальных и групповых отношений. Категории психологических характеристик, напротив, имеют весьма абстрактный и разрозненный характер, что обнаруживает недостаточное внимание к собственно внутренним личностным переменным. При этой стратегии кодировки данных они приобретают сугубо дескриптивный вид, оформляются в некоторые наборы черт и установок (Auerbach, Silverstein, 2003).

Стратегия описания категорий, которая в методе Майлса и Хабермана сводится к построению логически структурированных матриц, оказалась удобным и практичным аналитическим инструментом. Матрицы раскрывают логические уровни изучаемого явления и взаимосвязи между ними. Разделение категорий по логическим уровням позволяет увидеть ключевые элементы анализа с несколько иной точки зрения. Категории объединяются здесь в целые тематические блоки, позволяющие понять структурные составляющие предмета качественного исследования и подчас обнаружить латентные отношения между категориями (David, Sutton, 2004; Miles, Huberman, 1994).

Покажем на примере процесс принятия решения об употреблении некоторого витаминного препарата. Матрица интервью состоит из 5 уровней. По рекомендации врача ребенок начинает принимать витаминный препарат для восстановления иммунитета и повышения успеваемости в школе. Мать видит благоприятные результаты и отмечает, что препарат, возможно, также эффективно работает «против старения». Этот первый уровень матрицы отражает логику знакомства с препаратом и тем самым устанавливает причинные связи в триаде «врач—ребенок—мать». На втором уровне матрицы можно увидеть, что мать, вспомнив совет врача, начинает усиленно принимать рекомендованный ребенку препарат. Она руководствуется также мнением референтной группы подруг, которые принимают этот препарат «от сердечных болезней» и «для омоложения». На третьем уровне образ препарата становится более сложным и дополняется такими характеристиками, как «обновляет клетки», «снимает синдром хронической усталости». Имеют место атри-

буции биологического действия препарата, ибо он «растворяет жиры», «работает внутри организма». Эти атрибуты представляют особый интерес ввиду того, что инструкция по применению данного препарата показалась респондентке слишком сложной («для профессионалов») и она серьезно не вникала в ее содержание. На четвертом и пятом уровнях матрица показывает, что принятие препарата становится для женщины частью образа жизни, привычкой.

Данный пример раскрывает конкретно-методические особенности стратегии построения матриц. Логические уровни матриц показывают развитие представлений респондента об изучаемом продукте или явлении. В интервью эти представления часто описываются непоследовательно. Видно, что ключевая фигура врача исчезает уже на начальных уровнях, происходит своеобразная деперсонализация причины приема витаминного препарата, ее последующее усложнение и отнесение к значимым для респондента социальным группам. Итогом анализа категорий по матрицам является раскрытие более глубокого психологического механизма, который во многом обуславливает последовательность действий респондента.

Интерпретация данных начинается уже при построении матриц. Однако отдельная стратегия, предусмотренная в рассматриваемом методе, переносит полученные логические схемы в эмпирическую реальность. Эта стратегия получила название процесса контекстуализации (Denzin, 2002). Для осуществления контекстуализации нам необходимо сравнить полученные логические схемы и конкретные высказывания, выражающие непосредственный живой опыт респондента. С помощью разработанной логической схемы и понимания целостного контекста интервью происходит конкретизация и реконструкция реального опыта респондента (Brannen, 2004).

В ходе анализа интервью методом матриц мы обнаружили, что процесс контекстуализации представляет собой скорее проверку валидности, нежели интерпретацию данных. Привлечение конкретного фактического материала скорее позволяет говорить о стратегиях повышения валидности исследования, а интерпретация в полном смысле этого слова осуществляется при конструировании логических матриц.

Таким образом, несмотря на то что матрицы являются функциональным и валидным инструментом для проведения КАД, их гносеологические возможности как специальных стратегий работы с данными приходится признавать ограниченными. Эта ограниченность определяется прежде всего специфически заданными гносеологическими рамками как при кодировке, так и при дальнейшем анализе данных. Эти рамки в свою очередь обусловлены определенными методологическими особенностями самого аналитического подхода, а именно его позитивистской ориентацией и акцентированием понятий валидности и надежности полученных данных (Henwood, 1996).

## Метод обосновывающей теории Страусса и Корбин

Отличительной особенностью кодировки здесь является изучение условий, которые приводят к изменению связи между категориями. Подобные условия называются знаками изменений (Страусс, Корбин, 2001). Иллюстрацией отношений между категориями и знаками является следующий случай.

При анализе серии интервью, посвященной представлениям о внешности, нами был выведен весьма противоречивый категориальный ряд. Четко обозначились категории социальных групп («богатые и красивые», «бедные и уроды»), образа внешней красоты (по дихотомии «естественная — эталонная») и личного образа красоты. Однако подкатегории (внутренняя и внешняя красота), составляющие последний код, оказались логически противоречивыми и обладали различной частотой встречаемости. Если внутренняя красота упоминалась в общей сложности по всей серии интервью 16 раз, то телесная красота («эстетика тела», «мой телесный эталон») — 37.

Затем полученные категории рассматривались с точки зрения условий, послуживших причиной для подобных логических несоответствий. Мы вновь обратились к стенограммам интервью, т.е. первичным данным, и обнаружили любопытный факт: переход от категории внутренней красоты к категории красоты внешней характеризовался ярко окрашенным эмоциональным фоном. Респонденты говорили о возникающем чувстве неуверенности (в нескольких интервью — даже о чувстве собственного «уродства»), когда им не удается посвятить достаточно времени уходу за своей внешностью. За подробным описанием внутренних переживаний следует вывод: «Не хочу вообще выходить на улицу. Никуда. И для меня внешность — это реально вообще определяющий фактор. И это правда». Итак, глубокое эмоциональное переживание собственной внешности является условием логического перехода между двумя категориями. Если воспользоваться специальной терминологией Страусса и Корбин, то анализ обнаружил знаки, указывающие на изменение вектора действий и опыта участников исследования (Strauss, Korbin, 1990). Знаки изменений близки тому, что в качественной интерпретации данных проективных методик принято называть эмоциональным тоном восприятия (Бурлачук, 2002; Соколова, 1980). Таким образом, можно предположить, что знаки изменений представляют собой вербальные индикаторы глубинной мотивационной сферы личности.

После описания специфики стратегии кодировки данных обратимся к изучению специфики матрицы условий, интерпретирующей и объединяющей полученные категории и знаки в целостный контекст. Страусс и Корбин исходят из предположения, что все уровни матрицы одинаково важны и связаны между собой. Матрица условий, представляя системный взгляд на изучаемый феномен, считается отличительной

чертой метода обосновывающей теории в целом. В нашем исследовании эта гипотеза не получила полного эмпирического подтверждения.

При анализе ряда интервью на тему создания специальной радиостанции для работающих в Москве выходцев из стран ближнего зарубежья, мы увидели существенный разрыв между категориями и знаками изменений, предварительно распределенных по этим матричным уровням (табл. 1).

Таблица 1

**Уровни матрицы условий, построенной методом Страусса и Корбин**

Уровень матрицы условий	Категории	Конкретные данные
Территориальный	Информация о городе	«Программы с информацией о том, где купить дешевые продукты, с указанием, какое метро, какая ветка...»
Организационный	Проблемы с документами	«Большая проблема — прохождение регистрации. Если в общежитии живешь, то все понятно. А что делать с регистрацией, если я буду жить в квартире? Как ее получить? ... И другие юридические вопросы первое время в Москве вызывают проблемы... и нужна помощь»
	Психологическая поддержка	«Когда приехала в Москву, поддерживал только муж, а так я все делала одна, очень не хватало поддержки... Она вначале очень нужна — от друзей или хотя бы вот взять от такого радио»
Коллективный (групповой)	Новости из родной страны	«Обязательно стал бы слушать, чтобы быть в курсе событий, происходящих на малой родине»
	Родной язык вещания	«Я думаю, узбеки бы с удовольствием слушали радио на своем родном языке и свою родную музыку»
Действий	Относительно пассивная позиция, установление дистанции	«Мне эта идея кажется чуждой, так как ни один нормальный человек по приезду в Москву не бросится первым делом внимать FM-волнам, хотя бы потому, что у него не будет на это времени!»; «У меня время на радио зависит от количества дел на кухне. Поэтому я думаю, что это ничего принципиально бы не изменило»; «Специально, нет, наверное, не слушала бы, если только в приступе жесткой ностальгии»

Характеристики такой радиостанции, предложенные респондентами, имели вид следующих категорий: «информация о городе» (частота встречаемости — 23), «проблемы с документами» (18), «психологическая поддержка» (12), «новости из родной страны» (5), «родной язык вещания» (5). Указанные категории относятся преимущественно к территориальному и организационному уровням. Следовательно, новая радиостанция должна помогать интеграции приезжих в информацион-

ное пространство Москвы в рамках местного вещания; государственный и индивидуальный уровни не были отражены в анализе.

Итак, мы показали, что уровни матрицы условий при использовании метода обосновывающей теории варьируются в зависимости от особенностей изучаемого предмета. Несмотря на высказанные критические замечания, следует подчеркнуть и достоинства использования матрицы в методе обосновывающей теории. Полученные в результате кодировки данные помещаются в широкий социальный контекст; это позволяет формулировать гипотезы относительно не только малых групп, но и более крупных социальных общностей (Goulding, 2002). В приведенном выше примере проблема новой радиостанции при помещении в условное матричное пространство была последовательно раскрыта в контексте общественной структуры.

В заключение еще раз обратим внимание на тот факт, что мы по ходу анализа постоянно возвращались к исходным данным. Некоторая цикличность анализа данных — их редукция до отдельных категорий, уровней, систем и одновременная работа с конкретным эмпирическим материалом — обусловлена спецификой самого метода обосновывающей теории, постулирующей системный характер качественного исследования (Charmaz, 2006). Системность метода Страусса и Корбин, как мы продемонстрировали на ряде иллюстраций, предполагает формулирование широких теоретических обобщений и параллельное изучение конкретного эмпирического материала (Страусс, Корбин, 2001). Эта отличительная черта метода расширяет его гносеологические возможности и является инструментом обеспечения валидности исследования в целом.

## **Метод дискурс-анализа**

Работа со стратегией кодировки, характерной для данного метода, оказалась достаточно сложной. В ходе кодировочного процесса возникало впечатление абсолютной разрозненности «повествования» (стенограммы интервью). Мы намеренно употребляем этот термин по отношению к исходным данным, так как, согласно методологическим основаниям метода дискурс-анализа, понятие данных операционализируется как текст, подлежащий деконструкции (Деррида, 2007; Ильин, 1996). В результате кодировки текста мы получаем ряд логических конструкций. Остановимся на их характерных чертах.

Во-первых, эти конструкции представляют собой индивидуальные смысловые образования, рассматриваемые отдельно от семантического пространства текста. В большинстве случаев речь идет об утверждениях, имеющих ярко выраженный оценивающий характер. Приведем конкретные примеры из различных интервью. Так, при обсуждении витаминного препарата респондент утверждает, что «всегда в нем дол-

жен быть витамин Е, это всегда приветствовалось». Или, скажем, на вопрос, от каких факторов зависит работоспособность человека, дается ответ следующего рода: «Первое — от заработной платы, второе — от квалификации и третье — от желания работника выполнять свою работу». Анализ обнаруживает множество подобных частных утверждений, имеющих вид житейской оценки той или иной стороны исследуемого предмета (Arribas-Ayllon, Walkerdine, 2008). Эти частные утверждения теоретики дискурса иногда называют пропозицией (Макаров, 2003).

Во-вторых, объектом процесса имплицатурной кодировки становятся преимущественно использованные в тексте метафоры. Метафоры символически отражают степень включенности изучаемого предмета в реальный опыт, его бессознательно определяемое функциональное назначение в некоторой практической деятельности (McLeod, 2001). В нескольких интервью мы видели, как рефлексия решения респондента об обращении к некоторым витаминным препаратам завершается абстрактным заключением: из болезни «нужно было как-то вылезать». Эта метафора, заключенная в приведенном единичном высказывании, раскрывает внутренние структуры создаваемого дискурса. Через несколько страниц стенограммы та же метафора повторяется в чуть измененном виде: «врач посоветовал витамины и вытащил меня». Итак, можно сделать заключение о наличии локального дискурса, который находит выражение в имплицатурных и релевантных категориальных рядах (Макаров, 2003).

В-третьих, отдельного упоминания заслуживает специфическое наполнение категории, которая в методе дискурс-анализа называется референцией; ее функция заключается в отражении процесса преломления и переосмысления имен из общественного дискурса в индивидуальных и локальных дискурсах. Анализ интервью показал, что через эти имена в категории включаются символические элементы, заимствованные из широкого социального контекста. Референция в определенном смысле служит связующим звеном между категориями, относящимися к конкретным исследовательским случаям и к большим социальным группам (Филлипс, Йоргенсен, 2008). Использование подобных категорий при стратегии кодировки данных становится инструментом реализации внешней валидности исследования уже на ранних этапах анализа.

Так, в приведенных выше интервью, где обсуждалась проблема значимости внешней привлекательности, мы столкнулись с упоминанием Кэмерон Диаз или Дженнифер Лопес. Эти имена выражают некоторые эталоны (нормативы), характерные для общественного дискурса. Если при кодировке данных набор эталонных имен представляется случайным набором иллюстраций, то на следующих этапах анализа он получит свое обоснование.

Описание полученных категорий выстраивает данные в некий логический ряд. Продолжим для ясности изложения предыдущий пример. Референции звезд и знаменитостей выглядят закономерным

образом по той причине, что субъектом дискурсивной практики здесь выступает молодежная группа, преимущественно включающая лиц женского пола. Далее нам необходимо восстановить последовательность категорий. Так, при дискурсивном анализе интервью, которое мы приводили при описании метода Страусса и Корбин, нам удалось построить последовательность такого рода (табл. 2): пропозиции об отношении к определенным лицам и красоте — метафора об эстетике тела — референция относительно знаменитостей — метафора о собственных телесных ощущениях — пропозиции относительно ухода за собой — референция стереотипных персонажей. Критические точки тут представляют переходы от пропозиций к метафорам, затем от метафоры к референции. Подобная закономерность была подтверждена в других сериях интервью и является, похоже, отличительной особенностью развертывания дискурса и повествовательного вектора.

Таким образом, стратегия описания категорий является логической систематизацией полученных данных. Ее специфика заключается в том, что категории оформляются в своеобразные модели текста. В этих моделях отражается процесс деконструкции текста и развертывания его латентного дискурса (Gasche, 1986). Заметим, что по результатам нашего анализа дискурс, стоящий за этими моделями, имеет отстраненный, фактически безличный и внесубъектный характер.

Эта особенность оказывается решающей при интерпретации итоговых данных. Дискурс обсуждения соединяется с широкими социальными дискурсивными практиками, принятыми в данном обществе (Фуко, 1996; Wooffitt, 2005). При конечной интерпретации обнаруженная структура дискурса становится, если мы прибегнем к специальной философской терминологии, замкнутой в самой себе, самодовлеющей детерминантой опыта и суждений участников исследования (Зотов, 2005). Скажем, итогом анализа отношения к витаминным препаратам стало раскрытие роли социального института здравоохранения в распространении информации о некоторых лекарствах, которая принимается различными социальными группами и включается в их практическую деятельность. Это включение объекта потребления в деятельность оказывает влияние на познание социального мира: представления о сохранении иммунитета посредством витаминов трансформируются и становятся более сложными и дифференцированными. Очевидна известная пассивность позиции познающего субъекта.

В целом метод дискурс-анализа акцентирует внимание на скрытых в повествовательной структуре обсуждения моментах. Важным, но вместе с тем весьма дискуссионным представляется положение, аксиоматично принимаемое сторонниками этого метода, о семантическом единстве используемых категорий и структуры общественного дискурса (Burr, 2003; Harre, Stearns, 1995). Это дает возможность расширить границы

## Фрагмент логической структуры текста, построенной методом дискурс-анализа

Ключевые категории	Конкретные данные	Критические точки (1) и место в структуре дискурса (2)
Пропозиция	«Сейчас общество делится на красивых и богатых и бедных уродов»	(2) Обозначение границ и носителей социального дискурса
Пропозиция и метафора	«Они красят себе ядерные ресницы, волосы белые, ногти наращенные, декольте до пупа... Вот это вообще не красота, это отстой, потому что мужчины на это не ведутся совершенно либо идиоты ведутся»	(2) Феноменологические характеристики
Пропозиция	«Для меня модель та красивая, у которой большие глаза, большие губы, маленький нос. Ну, такая классическая»	(2) Феноменологические характеристики
Пропозиция	«Признаки красивой женщины — это либо волосы какие-то роскошные, либо глаза огромные, либо губы пухлые. Что-то такое, ну, какие-то банальности»	(2) Феноменологические характеристики
Метафора	«Банальности, которые, в принципе, работают»; «Если ты нормальная [с точки зрения обычных людей], то все, ты уже жирная свинья и это уже некрасиво [по мнению ближайшего окружения респондентки]» «Я лично люблю эстетику тела»	(1) Начало перехода от общих суждений к конкретным лицам (2) Метафорическое употребление понятия из науки эстетики и его внешний характер («банальности работают») указывает на формальные границы власти социального дискурса (по терминологии М. Фуко)
Референция и релевантная пропозиция	«Кэмерон Диаз, она такая... она никогда не поправлялась в жизни, всегда такая хорошенькая, у нее отличный баланс между симпатичным лицом и телом проработанным, т.е. у нее не природное ж такое, она работает над собой, и это, по-моему, классно»	(2) Формирование связи между социальным и локальным дискурсом: конкретный образ определяет индивидуальные представления о красоте
Пропозиция	«Не люблю очень не покрашенные корни волос, т.е. я в принципе каждую неделю хожу в салон: солярий, чистки лица, маски для волос... Челка у меня всегда должна быть идеально пострижена...»	(1) Переход к образу жизни и индивидуальному опыту
Метафора и пропозиция	«У меня болезнь была адская... так что все-все в кучу... У меня была нервная булимия. Очень серьезная»; «Этот механизм [борьба с лишним весом], он бесконечен»	(1) Переход к биографическим подробностям (2) Возможно, выявлена связь между болезнью и социальным дискурсом («адская», «механизм» как указание на «потусторонний», внешний характер причины)

анализа от конкретного исследовательского случая до более широких социальных общностей. Одновременно мы достаточно ясно показали наличие некоторого разрыва между конкретным, живым опытом участников и конечными моделями дискурсивной практики ввиду их специфических особенностей.

### **Сравнительный анализ трех подходов**

После эмпирического исследования особенностей основных подходов, используемых для анализа результатов качественного исследования, мы можем перейти к процедуре сравнительного анализа рассмотренных нами подходов. Критериями для сравнения выступают: а) специфика стратегий анализа и получаемых данных; б) особенности итогового результата качественного анализа, т.е. гносеологические возможности метода для изучения социальной реальности, охватываемая им феноменология; в) особые решения проблем валидности и надежности.

***Стратегия кодировки данных.*** Мы обнаружили сходство между стратегиями кодировки метода матриц Майлса и Хабермана и метода обосновывающей теории Страусса и Корбин. Если первый из них охватывает наиболее часто встречающиеся темы и действующих лиц интервью, то второй делает акцент на конкретном опыте и участниках некой последовательности действий. Здесь, однако, имеется небольшое отличие, которое даст о себе знать на следующих уровнях анализа. Метод матриц работает с категориями, которые являются как бы статичными, законченными с точки зрения внутренней структуры и содержания. Метод обосновывающей теории, напротив, формирует семантически неоднородный категориальный аппарат. Кроме того, в нем присутствует дополнительный кодировочный ряд условий, выступающий в качестве знака изменений происходящего действия. Семантика категорий является тут производной от опосредствующих действие условий, в роли которых часто выступают глубинные личностные диспозиции. Их анализ возможен за счет специальных вербальных индикаторов. Метод матриц часто редуцирует не только частные условия, обнаруживающие себя при повествовании, но и эмоциональный фон интервью, ибо главной целью кодировочного процесса оказывается формулирование максимально полного набора категорий. Кодировка ограничивается исключительно первичным вербальным материалом.

Обсуждая стратегии кодировки данных, следует отметить, что метод дискурс-анализа и предыдущие аналитические подходы различаются здесь кардинальным образом. Получаемые посредством дискурс-анализа данные являются фрагментарными логическими последовательностями, единичными составляющими текста. Коды объединяются

на последующих уровнях анализа непосредственно в структурные компоненты дискурса. Таким образом, категориальная сетка дискурс-анализа построена довольно жестко и потому оказывается сложной в практическом использовании, но достаточно функциональной и адекватно охватывающей проблематику интервью. Этим она отличается и от категориальной сетки метода матриц, где категории сводятся в большей степени к социальным характеристикам и не раскрывают полностью отношения между внутренними переменными, и от метода Страусса и Корбин, утверждающего принцип открытой кодировки.

Важно также, что понятие критической точки, анализ которой осуществляется на более высоких уровнях дискурс-анализа, формально оказывается близким понятию знака изменений в методе обосновывающей теории. Формальное сходство не должно запутать нас: ведь знак есть отдельная категория условий, в отличие от критической точки, представляющей изменение дискурсивной последовательности выделенных текстуальных структур. Следовательно, знак относится к неким частным аспектам происходящего действия или ситуации, а критическая точка отражает общие векторные направления повествования.

**Стратегия описания категорий.** Общей чертой для всех рассматриваемых методов является использование схематических матриц. Матрицы распределяют категории данных в схемы, оформляют разрозненный тематический ряд в модель. Специфика получаемой модели зависит, разумеется, от методических особенностей того или иного подхода. Метод матриц выстраивает категории по логическим уровням, отчетливо обнаруживает формальные связи между этими уровнями. Метод обосновывающей теории также систематизирует категории, но, в отличие от предыдущего подхода, выносит их за пределы конкретного случая. Здесь осуществлена попытка представить категории, различные тематические объединения с точки зрения общественно-процессуальной динамики. Матрица условий Страусса и Корбин, как мы видели при рассмотрении конкретного эмпирического материала, демонстрирует тенденции к объяснениям изучаемого явления через отношения между различными социальными группами и институтами. Главное отличие между двумя подходами проходит по критерию наличия или отсутствия переменной широкого социального контекста.

В этом сравнении метод дискурс-анализа вновь занимает особое место. Логическая последовательность категорий и критических точек имеет совершенно отличное от метода матриц и метода обосновывающей теории функциональное назначение. Цель схемы в дискурс-анализе — обнаружить латентные детерминанты индивидуальных действий, определяемые общественным дискурсом. Через метафоры и референции в текстуальное пространство вносится связь с принятым в данном обществе дискурсом. При этом, хотя категории и вскрывают истинное смысловое пространство текста, очевиден производный

характер кодировочного ряда от самого дискурса. В предыдущих методах, напротив, категории связываются общей логикой и составляют внутреннее единство.

**Стратегия интерпретации.** Результаты, полученные по исследованию стратегий интерпретации, весьма удивили нас. Интерпретация полученных данных оказалась либо смешана с процедурой анализа, либо заменена ею. В методе Майлса и Хабермана процесс интерпретации связан с контекстуализацией полученного матричного материала. Теоретически введение понятия контекстуализации представляется перспективным решением, ибо предполагает возвращение изучаемого феномена в эмпирическую реальность. Однако эта реальность у Майлса и Хабермана ограничивается отдельными исследовательскими случаями. Контекстуализация становится проверкой валидности и надежности итоговых данных. Интерпретация как таковая остается на уровне построения матричных логических связей.

Аналогичная ситуация характеризует метод обосновывающей теории. Здесь интерпретация, в сущности, сводится к дифференциации и объяснению изучаемого явления по уровням, представляющим социальные группы различной степени общности. Несмотря на выведение исследуемой проблематики в более широкий контекст, возникают вопросы относительно достоверности итоговых данных вследствие смешения их описания и интерпретации.

Указанный недостаток, объединяющий оба метода, частично исправлен в дискурс-анализе, который связывает выявленные дискурсивные последовательности с социальными практиками. Эта интерпретация, как обнаружилось в ходе эмпирического исследования, неминуемо противопоставляет культурный и индивидуальный опыт, подчиняя последний замкнутой нормативно-дискурсивной системе. Таким образом, все три метода отличаются непоследовательным разделением стратегий описания и интерпретации.

Гносеологические особенности каждого подхода можно условно представить в виде трехступенчатой модели.

*На первой ступени* будет располагаться метод матриц Майлса и Хабермана, охватывающий феноменологию изучаемого явления в рамках конкретного случая или набора случаев. Акцент делается преимущественно на социальных характеристиках феномена; внутренние переменные оказываются дополнительными. *На второй ступени* стоит метод обосновывающей теории Страусса и Корбин. Здесь гносеологические границы могут захватывать те или иные аспекты социального контекста, что целиком определяется результатами, полученными по стратегии кодировки данных. Наконец, *на третьей ступени* мы видим метод дискурс-анализа. Его методический инструментарий позволяет связать конкретный материал и процессы, осуществляемые на макро-социальном уровне.

Конечно же никакая гносеологическая модель не оценивает аналитические подходы с точки зрения их практической ценности применительно к научным исследованиям (Пигров, 2005). Каждый из трех рассмотренных методов обладает своими достоинствами и недостатками. Модель отражает закономерность, которая ясно обнаружила себя при проведении нашего эмпирического исследования. Эта закономерность есть определенного рода методологическая дилемма: обобщение итоговых данных относительно больших социальных групп становится угрозой понижения валидности и надежности качественного анализа; напротив, изучение отдельного случая часто предполагает наличие разработанного инструментария для соблюдения достоверности данных (Flick, 2006; Maxwell, 2004).

Последнее положение подтверждается и нашими результатами. Метод матриц Майлса и Хабермана выделяет, в сущности, отдельный уровень для проверки валидности проведенного анализа и соответствующие техники, называемые процессами контекстуализации. Выводы делаются только после проведения проверочной процедуры. Валидность обеспечивается включением универсальной сетки для качественного контент-анализа и подробным инструктированием по построению матриц.

Метод обосновывающей теории Страусса и Корбин обладает одним отличительным свойством, на которое мы в свое время обращали пристальное внимание. Каждый этап работы с данными предполагает параллельное обращение к первичным неструктурированным материалам. Это касается не только процесса наполнения категорий, но и более высоких уровней анализа.

Что касается метода дискурс-анализа, то здесь меры соблюдения валидности выглядят не столь исчерпывающими. Введение категории референции предполагает соблюдение внешней валидности анализа. Впрочем, авторы метода дискурс-анализа апеллируют к богатой философской традиции и предполагают пересмотр самого критерия научности.

В ходе проведенного исследования было установлено, что все три изученных метода фактически ограничиваются подробным анализом явления и подчас не осуществляют никакой интерпретации. Методы анализа качественного исследования, используемые нами, выявляют специфические особенности мышления и действий участников, их логические и смысловые структуры. Никаких дальнейших профессиональных заключений не предполагается. Тем самым теряется связь между аналитическим процессом и исследовательскими целями (Мельникова, 2007; Coffey, Atkinson, 1999; Silverman, 1997, 2006). Этот момент указывает на необходимость изучения взаимоотношений между эпистемологией и практической спецификой каждого метода качественного анализа. Мы надеемся, что наша работа является начальным шагом в исследовании этой сложной, но весьма перспективной области.

## СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- Бурлачук Л. Ф.* Психодиагностика. М., 2002.  
*Деррида Ж.* Диссеминация. М., 2007.  
*Зотов А. Ф.* Современная западная философия. М., 2005.  
*Ильин И. П.* Постструктурализм. Деконструктивизм. Постмодернизм. М., 1996.  
*Макаров М.* Основы теории дискурса. М., 2003.  
*Мельникова О. Т.* Фокус-группы: методы, методология, модерирование. М., 2007.  
*Пиэров К. С.* Социальная философия. СПб., 2005.  
*Соколова Е. Т.* Проективные методы исследования личности. М., 1980.  
*Страусс А., Корбин Д.* Основы качественного исследования. Обосновывающая теория. Процедуры и техники. М., 2001.  
*Филлипс Л., Йоргенсен М. В.* Дискурс-анализ: теория и метод. Харьков, 2008.  
*Фуко М.* Воля к истине: по ту сторону знания, власти и сексуальности. М., 1996.
- Arribas-Ayllon M., Walkerdine V.* Foucauldian discourse analysis // Handbook of qualitative research in psychology / Ed. by C. Willig, W. Stainton-Rogers. L., 2008. P. 91—108.  
*Auerbach C.F., Silverstein L.B.* Qualitative data: an introduction to coding and analysis. N.Y., 2003.  
*Brannen J.* Working qualitatively and quantitatively // Qualitative research practice / Ed. by C. Seale et al. L., 2004. P. 312—326.  
*Breitmayer B.J., Ayres L., Knafel K.A.* Triangulation in qualitative research: evaluation of completeness and confirmation purposes // Image: J. of Nursing Scholarship. 1993. Vol. 25 N 3. P. 237—43.  
*Burr V.* Social constructionism. L.; N.Y., 2003.  
*Charmaz K.* Constructing grounded theory: a practical guide through qualitative analysis. L., 2006.  
*Coffey A., Atkinson P.* Making sense of qualitative data. Thousand Oaks, CA, 1999.  
*David M., Sutton C.D.* Social research: The basics. L., 2004.  
*Denzin N.K.* The interpretive process // The qualitative researcher's companion / Ed. by A.M. Huberman, M.B. Miles. L., 2002. P. 349—366.  
*Flick U.* An introduction to qualitative research. L.; Thousand Oaks, CA, 2006.  
*Gasche R.* The Tain of the Mirror: Derrida and the philosophy of reflection. Cambridge, MA, 1986.  
*Goulding C.* Grounded theory: a practical guide for management, business and market researchers. L., 2002.  
*Harre R., Stearns P.N.* Introduction: psychology as discourse analysis // Discursive psychology in practice / Ed. by R. Harre, P.N. Stearns. L., 1995. P. 1—8.  
*Henwood K.L.* Qualitative inquiry: perspectives, methods and psychology // Handbook of qualitative research methods for psychology and the social sciences / Ed. by J. Richardson. Leicester, UK, 1996. P. 25—42.  
*Henwood K., Pidgeon N.* Beyond the qualitative paradigm: a framework for introducing diversity within qualitative psychology // J. of Community and Appl. Soc. Psychol.. 1994. Vol. 4. N 4. P. 225—238.  
*Kirk J., Miller M.L.* Reliability and validity in qualitative research: qualitative research methods. Beverly Hills, CA, 1986.  
*Maxwell J.A.* Qualitative research design: an interactive approach. Thousand Oaks, CA, 2004.  
*McLeod J.* Qualitative research in counseling and psychotherapy. L., 2001.  
*Miles M.B., Huberman A.M.* Qualitative data analysis. Thousand Oaks, CA, 1994.  
*Potter J., Wetherell M.* Discourse and social psychology: beyond attitudes and behavior. L., 1987.  
*Richards L.* Handling qualitative data: a practical guide. L., 2005.

*Silverman D.* The logics of qualitative research // Context and method in qualitative research / Ed. by G. Miller, R. Dingwall. L., 1997. P. 12—25.

*Silverman D.* Doing qualitative research: A practical handbook. L., 2000.

*Silverman D.* Interpreting qualitative data: Methods for analyzing talk, text and interaction. L., 2006.

*Strauss A.L., Korbin J.* Basics of qualitative research. Newbury Park, CA, 1990.

*Wiggins S., Potter J.* Discursive psychology // Handbook of qualitative research in psychology / Ed. by C. Willig, W. Stainton-Rogers. L., 2008. P. 73—90.

*Wooffitt R.* Conversation analysis and discourse analysis: a comparative and critical introduction. L.; Thousand Oaks, CA, 2005.

Поступила в редакцию

31.07.09

**А. А. Панкратова**

## **ЭМОЦИОНАЛЬНЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ: О ВОЗМОЖНОСТИ УСОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ МОДЕЛИ И ТЕСТА МЭЙЕРА—СЭЛОВЕЯ—КАРУЗО**

В статье рассматриваются основные теории эмоционального интеллекта и два альтернативных подхода к его измерению. Обосновывается преимущество модели способностей Дж. Мэйера, П. Сэловея, Д. Карузо перед смешанными моделями Д. Гоулмана и Р. Бар-Она, а также преимущество тестов как метода измерения эмоционального интеллекта перед опросниками. Проводится критический анализ тестовых заданий *MSCEIT* с точки зрения их соответствия конструкту эмоционального интеллекта, модели способностей и теории эмоций. Делается вывод о возможности сокращения состава модели до трех способностей — распознавание эмоций, понимание причин эмоций, управление эмоциями. Обозначаются направления усовершенствования теста: опора на определенный круг эмоций и когнитивную теорию эмоций при разработке заданий, изменение формы предъявления заданий на видео-ситуации.

*Ключевые слова:* эмоциональный интеллект, смешанные модели, модель способностей, измерение эмоционального интеллекта, тест *MSCEIT*.

The basic theories of emotional intelligence and two alternative approaches to its assessment are considered in this article. The advantage of the ability model (J.D. Mayer, P. Salovey, D.R. Caruso) before mixed models (D. Goleman and R. Bar-On) and also the advantage of performance-based measures as a method of emotional intelligence assessment in comparison to self-report measures are proved. The critical analysis of *MSCEIT* tasks from the point of view of its consistency with the emotional intelligence concept, with the ability model and with the theory of emotions is carried out. The conclusion is made about that it is possible to reduce the model structure to three abilities — recognition of emotions, understanding of the reasons of emotions, management of emotions. The directions of test improvement are discussed: developing tasks basing on a certain range of emotions and cognitive theory of emotions, as well as changing the tasks presentation form to video situations.

*Key words:* emotional intelligence, the mixed models, the ability model, the assessment of emotional intelligence, *MSCEIT* test.

В научной литературе существуют два теоретических подхода к объяснению природы *эмоционального интеллекта* (ЭИ) и соответствующие им два метода диагностики. Проблема заключается в том,

---

**Панкратова Алина Александровна** — канд. психол. наук, мл. науч. сотр. кафедры психогенетики ф-та психологии МГУ. *E-mail:* alina\_pankratova@mail.ru

что измерения ЭИ, полученные с помощью этих двух методов, не коррелируют друг с другом. В связи с этим научный статус конструкта ЭИ подвергается сомнению. По мнению Дж. Мэттьюса, М. Зайднера и Р.Д. Робертса, для развития теории требуется большее согласие между исследователями по поводу того, что такое ЭИ (Matthews et al., 2004). Цель данной статьи — описать теории ЭИ, обосновать преимущество модели способностей перед смешанными моделями и преимущество тестов как метода измерения ЭИ перед опросниками. При этом остается и другая проблема, связанная с несоответствием тестов ЭИ критериям, которые предъявляются к тестам интеллекта. Чтобы добиться этого соответствия, мы проанализируем последнюю версию теста, разработанного авторами модели способностей, и наметим мероприятия по его усовершенствованию.

### **Эмпирическое определение и теории эмоционального интеллекта**

На эмпирическом уровне ЭИ представляет собой умение управлять эмоциями — своими и другого человека. В первом случае имеется в виду саморегуляция в целях более эффективного решения разного рода практических задач (например, снижение уровня страха для более успешного публичного выступления, переход от раздраженного к более умиротворенному состоянию для приготовления вкусного ужина и т.д.); во втором случае цель — повлиять на поведение другого человека в отношении некоторого «события» (например, добиться, чтобы он проголосовал за определенного кандидата на выборах, предварительно вызвав к этому кандидату положительные эмоции). Подробнее см.: Панкратова, 2010.

В литературе описан ряд теорий ЭИ, объясняющих, почему одни люди умеют лучше управлять эмоциями, чем другие. Теории ЭИ принято делить на смешанные модели и модели способностей (см., напр.: Робертс и др., 2004). Представители первого направления утверждают, что управление эмоциональным состоянием происходит за счет определенного комплекса когнитивных способностей и личностных черт. Представители второго направления относят к ЭИ когнитивные способности, связанные с переработкой эмоциональной информации. Базовых теорий ЭИ всего три: две смешанные модели (Д. Гоулмана и Р. Бар-Она) и одна модель способностей (Дж. Мэйера, П. Сэловея, Д. Карузо).

Д. Гоулман — один из главных популяризаторов ЭИ и, в частности, идеи о том, что ЭИ является ключевым фактором, определяющим успешность в бизнесе. По его мнению, ЭИ помогает «мотивировать себя и противостоять неприятностям, контролировать побуждения и откладывать удовлетворение, регулировать свое настроение и сохранять способ-

ность мыслить, придавать значение и надеяться» (Goleman, 1995, с. 34). Автор выделяет два измерения («Я—Другие», «Опознание—Регуляция»), сочетание которых дает четыре элемента структуры ЭИ (Гоулман и др. 2007; Matthews et al., 2004). Первые два элемента (самосознание, самоконтроль) касаются личностных навыков, с помощью которых человек управляет собственными эмоциями. Вторые два элемента (социальная чуткость, управление отношениями) связаны с социальными навыками — как человек управляет эмоциями других людей и влияет на отношения с ними. Каждый из этих аспектов ЭИ раскрывается через набор когнитивных способностей и личностных черт: 1. *Самосознание* («Я—Опознание»): эмоциональное самосознание, точная самооценка, уверенность в себе; 2. *Самоконтроль* («Я—Регуляция»): обуздание эмоций, открытость, адаптивность, воля к победе, инициативность, оптимизм; 3. *Социальная чуткость* («Другие—Опознание»): сопереживание, деловая осведомленность, предупредительность; 4. *Управление отношениями* («Другие—Регуляция»): воодушевление, влияние, помощь в самосовершенствовании, содействие изменениям, урегулирование конфликтов, укрепление личных взаимоотношений, командная работа и сотрудничество.

Р. Бар-Он рассматривает ЭИ в более широком контексте адаптации человека к реальной жизни. Так, в определении ЭИ он отмечает, что это «совокупность некогнитивных способностей, компетенций, умений, которые влияют на способность быть успешным в совладании с требованиями и давлением окружающей среды» (Bar-On, 1997, с. 14). При этом остается не совсем понятным, что означает для способности быть некогнитивной (Matthews et al., 2004). Видимо, термином «некогнитивные способности» автор еще раз хотел подчеркнуть основную идею смешанных моделей, в которых ЭИ — когнитивно-личностный конгломерат. Модель Бар-Она включает в себя следующие пять компонентов, каждый из которых оценивается через набор когнитивных и личностных субкомпонентов (Bar-On, 1997; Matthews et al., 2004): 1. *Внутриличностный интеллект*: осведомленность о собственных эмоциях, уверенность в себе, самоуважение, самоактуализация и независимость; 2. *Межличностный интеллект*: эмпатия, межличностные отношения, социальная ответственность; 3. *Адаптация*: разрешение проблем, оценка реальности, гибкость; 4. *Управление стрессом*: устойчивость к стрессу, контроль побуждений. 5. *Общее настроение*: счастье, оптимизм.

Сравнение содержания моделей Д. Гоулмана и Р. Бар-Она приводит к следующим выводам: 1) *самосознание* по Гоулману то же самое, что *внутриличностный интеллект* по Бар-Ону; 2) *самоконтроль* по Гоулману включает в себя *адаптацию, управление стрессом и общее настроение* по Бар-Ону; 3) *социальная чуткость и управление отношениями* по Гоулману соответствуют *межличностному интеллекту* по Бар-Ону. Таким образом,

мы видим, что Гоулман и Бар-Он включают в состав ЭИ одни и те же конструкты, но предлагают разную внутреннюю структуру ЭИ. Стоит отметить, что обе модели основываются на субъективных представлениях их авторов о структуре ЭИ и не имеют под собой четких теоретических положений о психике человека в целом. Гоулман описывает управление эмоциональным состоянием в рамках конкретных бизнес-задач (например, помощь в самосовершенствовании, урегулирование конфликтов, командная работа и т.д.), а Бар-Он — в рамках общего процесса адаптации человека. В свою очередь, конструкты, включенные этими авторами в состав ЭИ, можно охарактеризовать как глобальные (например, уверенность в себе, самоуважение, самоактуализация) и не всегда достаточно разработанные (например, обуздание эмоций, воля к победе, инициативность, воодушевление).

В отличие от авторов смешанных моделей, Дж. Мэйер, П. Сэловей, Д. Карузо придерживаются более строгого научного подхода при изучении ЭИ (Matthews et al., 2004). В своем определении данного конструкта они опираются на теоретическое положение о единстве интеллекта и эмоций: ЭИ рассматривается как «общая способность рассуждать об эмоциях и эмоциями повышать эффективность мышления» (Mayer et al., 2004, p. 197) или, другими словами, как особый вид интеллекта, который обрабатывает эмоции и извлекает из них пользу. Согласно данному подходу, ЭИ включает в свой состав когнитивные способности, связанные с переработкой эмоциональной информации. Эти способности авторы относят к четырем «ветвям» ЭИ (идентификация эмоций, эмоциональное содействие мышлению, понимание эмоций, управление эмоциями), которые организованы в виде иерархии. Под иерархией имеется в виду, что каждая последующая «ветвь» опирается на предыдущую. Таким образом, в основе управления эмоциями (как внешнего индикатора ЭИ) лежат способности, относящиеся к первым трем «ветвям». Приведем расшифровку каждой из четырех «ветвей» ЭИ (Matthews et al., 2004; Mayer et al., 2004): 1. *Идентификация эмоций* — способность точно выражать и распознавать эмоции. 2. *Эмоциональное содействие мышлению* — способность определять эмоции, которые повышают эффективность мышления и деятельности. 3. *Понимание эмоций* — способность понимать состав сложных эмоций, переходы одной эмоции в другую, обстоятельства, вызывающие ту или иную эмоцию. 4. *Управление эмоциями* — способность сохранять или изменять свое эмоциональное состояние и эмоции другого человека.

### **Подходы к измерению эмоционального интеллекта**

Каждому из теоретических направлений соответствует свой метод измерения ЭИ. В рамках смешанных моделей разрабатываются опросники, основанные на самоотчете. В рамках модели способностей —

тесты, которые состоят из заданий с правильными и ошибочными ответами. В таблице приведены основные зарубежные методики диагностики ЭИ: в секции 1 — опросники, в секции 2 — тесты (Робертс и др., 2004, с. 6—7). Звездочкой отмечены методики, предложенные авторами моделей ЭИ, а именно методики Д. Гоулмана, Р. Бар-Она и Дж. Мэйера, П. Сэловея, Д. Карузо. Последней группе авторов принадлежат две методики — *MEIS* и *MSCEIT*, имеющие сходную структуру. В настоящий момент широко используется *MSCEIT* — более поздняя и совершенная версия теста. Как видно из столбцов «Структура методики», все методики на ЭИ построены в рамках одной из описанных нами моделей (*ECI*, *EQ-i*, *SSRI*, *MEIS*, *MSCEIT*) или опираются на схему, объединяющую две модели из нашего списка (*TEIQue*), также есть методики, ориентированные на диагностику только отдельных способностей внутри ЭИ (*LEAS*, *EARS*). Отметим, что Н. Шутте, работающий в рамках модели способностей, вместо теста предлагает опросник для диагностики ЭИ (*SSRI*).

#### Основные зарубежные методики диагностики ЭИ

Секция 1. Опросники		Секция 2. Тесты	
Название/Автор	Структура методики	Название/Автор	Структура методики
<b>*ECI</b> (Emotional Competence Inventory-360) / <b>D. Goleman</b>	Самосознание, самоконтроль, социальная чуткость, управление отношениями	<b>*MEIS</b> (Multi-factor Emotional Intelligence Scale) / <b>J. Mayer, P. Salovey, D. Caruso</b>	4 «ветви»: идентификация эмоций, эмоциональное содействие мышлению, понимание эмоций, управление эмоциями
<b>*EQ-I</b> (Bar-On Emotional Quotient Inventory) / <b>R. Bar-On</b>	Внутриличностный ЭИ, межличностный ЭИ, адаптация, управление стрессом, общее настроение	<b>*MSCEIT</b> (Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test) / <b>J. Mayer, P. Salovey, D. Caruso</b>	Иерархическая модель ЭИ, состоящая из четырех ветвей (как в MEIS)
<b>SSRI</b> (Schutte Self-Report Index) / <b>N. Schutte et al.</b>	Иерархическая модель ЭИ, состоящая из четырех «ветвей» (как в MEIS)	<b>LEAS</b> (Levels of Emotional Awareness Scale) / <b>R. Lane et al.</b>	Понимание эмоций
<b>TEIQue</b> (Trait Emotional Intelligence Questionnaire) / <b>K. Petrides, A. Furnham</b>	Совмещение структур EQ-i и MEIS	<b>EARS</b> (Emotional Accuracy Research Scale) / <b>J. Mayer, G. Geher</b>	Понимание эмоций

Использование опросников на ЭИ сталкивается с рядом трудностей. Эти методики требуют от человека не только ответа, как он будет себя вести в той или иной ситуации, но и оценки своих способностей. Согласно экспериментальным данным, самооценка когнитивных способностей лишь умеренно коррелирует с результатами объективных тестов (Paulhus et al., 1998). Подобные исследования ставят под сомнение точность самоотчета и при измерении способностей, входящих в состав ЭИ (в большей степени это касается методики SSRI). Кроме того, опросники на ЭИ (*ECI*, *EQ-I* и производные от них) практически не коррелируют с интеллектуальными тестами (корреляции близки к нулю) и показывают максимально возможные корреляции с личностными чертами (Робертс и др., 2004; Roberts et al., 2001). Это можно объяснить тем, что в смешанные модели ЭИ включены уже известные личностные конструкты (уверенность в себе, оптимизм, стрессоустойчивость и т.д.), которые измеряются соответствующими методиками. Таким образом, опросники на ЭИ диагностируют не один из видов интеллекта, а некоторую комбинацию личностных черт.

В отличие от опросников, тесты на ЭИ (*MEIS*, *MSCEIT*) умеренно коррелируют с показателями способностей (на уровне 0.3—0.4) и минимально — с личностными чертами (Робертс и др., 2004; Roberts et al., 2001). Это свидетельствует о том, что тесты позволяют оценить ЭИ как особый вид интеллекта, а не как совокупность уже известных личностных черт. Основная же проблема тестов связана с методом подсчета баллов (Робертс и др., 2004). В настоящий момент используется метод, основанный на консенсусе выборки стандартизации или группы экспертов. Каждому ответу приписывается коэффициент, равный доле респондентов, выбравших этот ответ. Следовательно, правильный ответ — это тот, который был отмечен большинством. Однако по ряду заданий не происходит явного консенсуса выборки стандартизации. Кроме того, не совсем понятно, что отражает полное согласие испытуемых — представления об эмоциях в данной культуре или легкость заданий? Обсуждается вопрос и о том, кого включать в группу экспертов. С нашей точки зрения, из этих двух методов более адекватным является метод экспертных оценок при условии, что содержание тестовых заданий будет скорректировано согласно определенным теоретическим представлениям.

Таким образом, анализ методик измерения ЭИ показал, что опросники диагностируют определенную комбинацию личностных черт, тесты — особый вид интеллекта. Это позволяет нам судить о двух теоретических подходах, в рамках которых эти методики разработаны. Смешанные модели включают в свой состав набор уже известных личностных конструктов, модель способностей — новый вид когнитивных способностей. Именно это является для

нас основанием для отказа от смешанных моделей в пользу модели способностей. При этом наиболее адекватным методом измерения ЭИ как особого вида интеллекта являются объективные тесты с правильными и ошибочными ответами. Опросники с опорой на модель способностей будут отражать не уровень развития способностей, а представления о своих способностях в данной области. Основную же проблему тестов, связанную с методом подсчета баллов, можно преодолеть за счет анализа и корректировки содержания тестовых заданий с точки зрения конструкта ЭИ, модели способностей и теории эмоций.

### **Анализ содержания тестовых заданий *MSCEIT***

Рассмотрим модель Мэйера—Сэловея—Карузо (единственную модель способностей) и субтесты *MSCEIT* (последней и наиболее совершенной версии теста на ЭИ), направленные на диагностику каждой из четырех «ветвей» ЭИ (Mayer et al., 2003; русская адаптация и примеры тестовых заданий см.: Сергиенко, Ветрова, 2009):

«Ветвь» 1. *Идентификация эмоций*: 1.1. «Лица» — определить, насколько выражены разные эмоции на лицах людей на фотографиях. 1.2. «Картинки» — определить, насколько выражены разные эмоции на картинках с пейзажами и абстрактными узорами.

«Ветвь» 2. *Эмоциональное содействие мышлению*: 2.1. «Содействие» — определить эмоции, которые способствуют более эффективному решению мыслительных задач. 2.2. «Ощущения» — сравнить эмоции с другими сенсорными стимулами.

«Ветвь» 3. *Понимание эмоций*: 3.1. «Изменения» — определить, как одно эмоциональное состояние переходит в другое, какие обстоятельства усиливают или уменьшают эмоциональную интенсивность. 3.2. «Смещения» — выделить эмоции, которые входят в состав более сложных аффективных состояний.

«Ветвь» 4. *Управление эмоциями*: 4.1. «Управление эмоциями» — оценить эффективность предложенных действий с точки зрения сохранения или изменения своего эмоционального состояния. 4.2. «Эмоциональные отношения» — оценить, каким способом лучше управлять эмоциями других, чтобы добиться желаемого результата.

В ходе *анализа субтестов с точки зрения их соответствия конструкту ЭИ* было установлено, что не все они диагностируют способности и не все диагностируемые способности имеют отношение к переработке эмоциональной информации.

Во-первых, при диагностике способности распознавать эмоции испытуемого просят определить, в какой степени выражены разные эмоции на картинках с пейзажами и абстрактными узорами («ветвь» 1, субтест «Картинки»). Как показывают результаты адаптации *MSCEIT*

на русской популяции<sup>1</sup>, при решении этих заданий испытуемые выбирают все варианты ответа практически в равной степени. Исключением являются отдельные шкалы оценки внутри заданий, по которым происходит согласие выборки по типу «точно не...» (например, на картинке с пейзажем *точно не* выражен гнев). Мы предполагаем, что данный субтест носит проективный характер и диагностирует личностные особенности испытуемого.

Во-вторых, диагностика способности использовать эмоциональное состояние при решении мыслительных задач осуществляется с помощью задания на сравнение эмоции (например, чувство вины) с другими сенсорными стимулами (холодный, синий, сладкий и т.д.) («ветвь» 2, субтест «Ощущения»). По сути, здесь речь идет о феномене синестезии: ощущения, характерные для одной модальности и возникающие при воздействии соответствующего раздражителя, сопровождаются ощущениями другой модальности (например, «цветовой слух») (Краткий..., 1998). Поскольку данный феномен является достаточно индивидуальным (например, с одной и той же тональностью у разных людей могут ассоциироваться разные цветовые представления), постольку нет возможности установить правильный ответ в подобных заданиях. Кроме того, не совсем понятно, на каком основании выделяется новый вид синестезии (эмоции—ощущения) и постулируется его связь с эффективностью мышления.

В-третьих, в одном из субтестов на понимание эмоций от испытуемого требуется определить состав «сложных эмоций» (например, чувства любви, ненависти, ностальгии и т.д.), или, в терминологии отечественной психологии, состав чувств («ветвь» 3, субтест «Смешения»). Критерий, с помощью которого можно отличить чувство от эмоции, следующий: чувства предметны, эмоции ситуативны (Леонтьев, 2001). Например, можно любить человека, но испытывать отрицательные эмоции по поводу его поведения в некоторой ситуации. В данном субтесте чувства и эмоции рассматриваются как явления одного порядка: в одних заданиях чувство включает в свой состав набор эмоций, в других — является составной частью эмоции. Сами задания сформулированы без опоры на какие-либо научные представления о составе «сложных эмоций» и в большей степени связаны с определением значения слова (например: «постоянное ожидание “хорошего” — это...?», «печаль, вину и сожаление обозначают словом...?»).

Как мы видим, субтесты «Картинки» и «Ощущения» не имеют отношения к диагностике способностей и вследствие этого возникают трудности с установлением правильного ответа. Субтест «Смешения» диагностирует способность, которая относится скорее к вербальному,

---

<sup>1</sup> Мы участвовали в адаптации теста на русской популяции и располагаем «сырыми» данными.

чем к эмоциональному интеллекту. Таким образом, для диагностики ЭИ как особого вида интеллекта субтесты «Картинки», «Ощущения», «Смешение» не подходят.

*Анализ субтестов по отношению к заявленной модели* показал, что знание того, какие эмоции содействуют мышлению («ветвь» 2, субтест «Содействие»), обслуживает умение вызывать эти эмоции для более эффективного решения практических задач (например, для создания необычного интерьера, приготовления блюда и т.д.). Стоит отметить, что вызов эмоций (наряду с сохранением и изменением) является вариантом управления эмоциональным состоянием, который как раз не диагностируется в субтестах на управление. Таким образом, субтест «Содействие» относится к способности управлять эмоциями (ветвь 4) и нуждается в соответствующей доработке для диагностики этой способности. После исключения субтеста «Ощущения» и перестановки субтеста «Содействие» становится очевидным, что ветвь «Эмоциональное содействие мышлению» является избыточной для понимания сути ЭИ. Это подтверждают и результаты факторного анализа MSCEIT: в большинстве исследований эта «ветвь» не получает эмпирической поддержки, а при выделении четырехфакторной структуры коррелирует на уровне 0.9 с другими «ветвями» ЭИ (см., напр.: Roberts et al., 2006).

На основании сказанного мы делаем вывод, что модель Мэйера—Сэловея—Карузо может быть сокращена до трех способностей — *идентификация эмоций, понимание эмоций, управление эмоциями*. Кроме того, исключение субтеста «Смешения» позволяет уточнить содержание способности «Понимание эмоций» и сформулировать более точное название: «Понимание причин эмоций».

Теперь *проанализируем с точки зрения теории эмоций* субтесты, направленные на диагностику способностей, — идентификация эмоций, понимание причин эмоций, управление эмоциями.

Диагностика способности «Идентификация эмоций» в MSCEIT проводится с помощью четырех фотографий («ветвь» 1, субтест «Лица»; субтест «Картинки» мы не рассматриваем, о чем говорилось выше). Испытуемого просят оценить выраженность разных эмоций (например, счастья, страха, удивления, отвращения, волнения) на лице человека. Без проведения дополнительных исследований остается непонятным, насколько можно по четырем фотографиям из MSCEIT судить об умении человека распознавать по лицевой экспрессии определенный набор базовых эмоций. В качестве образца методики на распознавание эмоций по мимике можно привести тест JACFEE (*Japanese and Caucasian Facial Expressions of Emotion*) П. Экмана и Д. Матсимото (Matsumoto, Ekman, 1988). В основу этой методики положено семь эмоций, которые одинаково проявляются в разных культурах: гнев, презрение, отвращение, страх, удивление, радость, печаль. Тест включает в себя 56 фотографий (по 8 на каждую из 7 эмоций) мужчин и женщин, принадлежащих к

разным этническим группам. Все слайды методики *JACFEE* соответствуют системе кодирования *FACS* (*Facial Action Coding System*), которая обеспечивает надежность изображения эмоций на уровне активности лицевых мышц.

Кроме того, идентификация эмоции происходит не только по мимике, но и по другим невербальным сигналам — позам, жестам, интонации голоса. Задания на весь спектр невербальных сигналов встречаются, например, в тесте на социальный интеллект Дж. Гилфорда, М. Салливена (см.: субтесты «Группы экспрессии» и «Вербальная экспрессия» — Михайлова, 2002). Более валидный метод диагностики вокальной составляющей эмоций представлен в методике *VAR* (*Vocal Affect Recognition*) К. Шерера (Scherer, 2003). Этот тест, как и *JACFEE*, опирается на семь универсальных для разных культур эмоций. Испытуемому предъявляется одна и та же тестовая фраза на разных языках, прочитанная разными дикторами (мужчинами и женщинами) с разным эмоциональным подтекстом. Стоит отметить, что такая диагностика умения распознавать эмоции — раздельно по мимике, интонации голоса и т.д. — не всегда будет отражать уровень развития данной способности у испытуемого, так как об истинном эмоциональном состоянии человека иногда можно судить только по рассогласованию между его невербальными сигналами и словами или внутри невербальных сигналов. По-видимому, комплексная диагностика способности распознавать эмоции возможна только при использовании видеоситуаций<sup>2</sup>.

Для диагностики способности «Понимание причин эмоций» в *MSCEIT* используются вербальные задания двух типов (ветвь 3, субтест «Изменения»): 1) определить событие, которое вызвало определенную эмоциональную реакцию (например, «была уверена в себе... почувствовала себя подавленной... с чем это связано?»); 2) предсказать реакцию человека на определенное событие, при этом в задании дается оценка события (например, «никогда не испытывала столь сильного шока... поняла, что может извлечь некоторую выгоду из сложившейся ситуации... что почувствовала?»); Согласно когнитивной теории эмоций, событие само по себе является нейтральным, а реакция на то или иное событие зависит от того, как человек его интерпретирует (Изард, 2002). Таким образом, задания второго типа с теоретической точки зрения являются более правильными и должны формулироваться с опорой на конкретную теорию о причинах эмоций. На наш взгляд, таким подходом может быть теория *ABC* (*Activating event—Beliefs—Consequences*) А. Бека (1998) и А. Эллиса (1998), в рамках которой обозначены причины основных разрушительных переживаний. В зарубежной литературе есть попытка разработать альтернативную версию субтеста на понимание эмоций с

---

<sup>2</sup> В настоящее время эта идея воплощается в видеотесте, разрабатываемом В.В. Овсянниковой под руководством Д.В. Люсина. Публикаций по этому тесту еще нет.

опорой на оценочную теорию эмоций И. Роусман (тест *STEU — Situational Test of Emotional Understanding* — см.: MacCann, Roberts, 2008).

Субтест «Изменения» можно также усовершенствовать путем изменения формы предъявления тестовых заданий: давать испытуемому только внешний ряд «Поведение—Событие—Эмоциональная реакция» с пропуском одного из элементов данного ряда. Поведение до ключевого события и эмоциональная реакция после него будут свидетельствовать о внутреннем плане человека — о мотивации и соответствующей оценке ключевого события. Такого рода невербальные задания, в отличие от вербальных (как в *MSCEIT*), являются менее утомительными и в большей степени приближенными к реальной жизни, когда о внутреннем плане человека ничего не сообщается. Примеры невербальных заданий на определение причины эмоционального состояния можно также найти в тесте на социальный интеллект Дж. Гилфорда, М. Салливена (см.: субтест «Истории с дополнением» — Михайлова, 2002).

Диагностика способности «Управление эмоциями» в *MSCEIT* происходит с помощью вербальных заданий, в которых требуется оценить эффективность разных действий с точки зрения их влияния на эмоциональное состояние (ветвь 4, субтесты «Управление эмоциями» и «Эмоциональные отношения»). Пример ситуации: «подрезал грузовик... свернул вправо, чтобы избежать столкновения... был разъярен... что поможет справиться с гневом?» Если мы берем в качестве теоретической основы методики теорию А. Бека и А. Эллиса, задания на управление эмоциональным состоянием должны опираться на практическое приложение данной теории — рационально-эмотивную психотерапию, в рамках которой найдены и зафиксированы основные способы управления негативными эмоциями (Бек, 1998; Эллис, 1998). В общем виде: управление эмоциональным состоянием происходит через изменение оценки события и убеждений, которые лежат в основе этой оценки. Таким образом, более правильными с теоретической точки зрения являются задания, в которых происходит работа с оценкой события. Стоит отметить, что ряд заданий, работающих на диагностику способности управлять эмоциями, после теоретической проверки требует уточнения формулировок.

Кроме того, задания в вербальной форме (как в *MSCEIT*) являются очень громоздкими и утомительными для испытуемого. Переход к полностью невербальной рисуночной форме невозможен, так как управление эмоциональным состоянием происходит через изменение оценки события, т.е. вербально. Оптимальный способ диагностики — это вербально-невербальная форма (задания в виде комиксов или видеосюжетов). Что интересно, исследователи, которые первоначально предлагали вербальные методики для диагностики ЭИ, переходят к разработке видеоверсий. Так, например, К. МакКэнн (MacCann, Roberts, 2008) принадлежит альтернативная версия субтеста *MSCEIT* на управление

эмоциями — тест *STEM (Situational Test of Emotion Management)*. В настоящий момент автор разрабатывает видеoversию, в которой испытуемому предлагаются видеоситуации с вариантами видеопреветов. Анализ ситуации требует распознавания эмоции и понимания ее причины, а выбор ответа — определения наиболее эффективного способа управления эмоциональным состоянием. Таким образом, изменение формы тестовых заданий на управление эмоциями приводит к комплексной диагностике трех способностей, входящих в состав ЭИ, и приближает тестовые задания к ситуациям реальной жизни.

## Заключение

Анализ тестовых заданий *MSCEIT* с точки зрения их соответствия конструкту ЭИ, модели способностей и теории эмоций показал, что модель Мэйера—Сэловея—Карузо может быть сокращена до трех способностей — распознавание эмоций, понимание причин эмоций, управление эмоциями, а тест на ЭИ может быть усовершенствован в следующих направлениях.

1. В основу методики следует положить определенный круг эмоций, управление которыми необходимо для эффективного взаимодействия с окружающими людьми. С этой точки зрения среди 7 универсальных для разных культур эмоций можно выделить четыре основные — гнев, печаль, страх, радость.

2. Тестовые задания могут быть скорректированы согласно когнитивной теории эмоций: например, теории *ABC* и рационально-эмотивной психотерапии А. Бека и А. Эллиса, в рамках которых объяснены причины основных разрушительных переживаний (гнева, печали, страха) и механизмы управления этими эмоциями.

3. Изменение формы тестовых заданий на видеоситуации позволит снять ряд технических проблем, имеющих в настоящей версии теста *MSCEIT*, а именно диагностику способности распознавать эмоции только по мимике на фотографиях; необходимость судить о ситуации исходя из вербального описания этой ситуации; отдельную диагностику способностей, входящих в состав ЭИ.

В наших дальнейших публикациях будут представлены разработка и апробация альтернативной версии теста на ЭИ, отвечающей требованиям, обозначенным выше. Данный тест будет выполнен в парадигме тестов ситуативных суждений (*Situational Judgment Test Paradigm* — см., напр.: MacCann, Roberts, 2008). В качестве видеоситуаций будут использоваться отрывки из художественных фильмов, а также ситуации, разыгранные профессиональными актерами. Кроме этого для моделирования и предъявления тестовых ситуаций мы планируем использовать метод виртуальной реальности, с помощью которого возможно максимальное приближение ситуаций диагностики к реальной жизни.

## СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

*Бек А.* Когнитивная терапия // Эволюция психотерапии: В 4 т. Т. 2. М., 1998. С. 304—339.

*Гоулман Д., Бояцис Р., Макки Э.* Эмоциональное лидерство. Искусство управления людьми на основе эмоционального интеллекта. М., 2007.

*Изард К.* Психология эмоций. СПб., 2002.

Краткий психологический словарь / Под общ. ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. Ростов н/Д, 1998.

*Леонтьев А.Н.* Лекции по общей психологии. М., 2001.

*Михайлова (Алешина) Е.С.* Тест Дж. Гилфорда и М. Салливена. Диагностика социального интеллекта: Методическое руководство. СПб., 2002.

*Панкратова А.А.* Практический, социальный и эмоциональный виды интеллекта: сравнительный анализ // Вопр. психологии. 2010. № 2. С. 111—119.

*Робертс Р.Д., Мэттьюс Дж., Зайднер М., Люсин Д.В.* Эмоциональный интеллект: проблемы теории, измерения и применения на практике // Психология. Журн. ВШЭ. 2004. Т. 1. № 4. С. 3—24.

*Сергиенко Е.А., Ветрова И.И.* Эмоциональный интеллект: русскоязычная адаптация теста Мэйера—Сэловея—Карузо (MSCEIT V2.0) [Электронный ресурс] // Психологические исследования. 2009. № 6 (8). URL: <http://psystudy.ru>

*Эллис А.* Пересмотр основ рационально-эмотивной психотерапии // Эволюция психотерапии: В 4 т. Т. 2. М., 1998. С. 213—239.

*Bar-On R.* Bar-On Emotional Quotient Inventory: Technical manual. Toronto, 1997.

*Goleman D.* Emotional intelligence. N.Y., 1995.

*MacCann C., Roberts R.D.* New paradigm for assessing emotional intelligence: theory and date // Emotion. 2008. Vol. 8. P. 540—551.

*Matsumoto D., Ekman P.* Japanese and Caucasian Facial Expressions of Emotion and Neutral Faces (JACFEE and JACNeuF). San Francisco, 1988.

*Matthews G., Zeidner M., Roberts R.D.* Emotional intelligence: science and myth. Cambridge, MA, 2004.

*Mayer J.D., Salovey P., Caruso D.R., Sitarenios G.* Measuring emotional intelligence with the MSCEIT V 2.0. // Emotion. 2003. Vol. 3. P. 97-105.

*Mayer J.D., Salovey P., Caruso D.R.* Emotion intelligence: theory, findings, and implication // Psychol. Inq. 2004. Vol. 15. N 3. P. 197—215.

*Paulhus D.L., Lysy D.C., Yik M.S.M.* Self-report measures of intelligence: Are they useful proxies as IQ tests? // J. of Personality. 1998. Vol. 66. P. 525—554.

*Roberts R.D., Schulze R., O'Brien K. et al.* Exploring the validity of the Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT) with established emotions measures // Emotions. 2006. Vol. 6. P. 663—669.

*Roberts R.D., Zeidner M., Matthews G.* Does emotional intelligence meet traditional standards for an intelligence? Some new data and conclusions // Emotion. 2001. Vol. 1. P. 196—231.

*Scherer K.R.* Vocal communication of emotion: A review of research paradigms // Speech and Communicat. 2003. Vol. 40. P. 227—256.

Поступила в редакцию  
19.10.09

**И. Н. Погожина**

## **ОБУЧЕНИЕ ДОШКОЛЬНИКОВ ПРИНЦИПУ СОХРАНЕНИЯ ЧЕРЕЗ ФОРМИРОВАНИЕ СТРУКТУРЫ ЛОГИЧЕСКИХ ОПЕРАЦИЙ КЛАССИФИКАЦИИ И СЕРИАЦИИ**

Экспериментальное исследование направлено на проверку возможности и эффективность формирования понимания сохранения у дошкольников через формирование у них логических операций классификации и сериации. Разработаны новые методики обучения классификации и сериации, в основе которых лежит овладение детьми действиями, входящими в состав и структуру данных логических приемов. Параллельное формирование с помощью этих новых методик логических операций классификации и сериации позволило испытуемым не только в полной мере овладеть данными приемами, но также привело к преодолению детьми феноменов несохранения. Впервые показана возможность формирования одних конкретно-операциональных структур интеллекта (понимания принципа сохранения) через другие конкретно-операциональные структуры интеллекта (состав и структуру логических операций классификации и сериации).

*Ключевые слова:* логические операции классификация, сериация, понимание принципа сохранения, формирование конкретно-операциональных структур интеллекта.

The aim of experimental study is testing of the possibility and efficiency of conservation understanding formation in preschool children through the formation of their logical operations of classification and seriation. New training methods of classification and seriation were developed. They are based on the mastery of the actions belonging to the composition and structure of the data logic operations. Parallel formation of logical operations of classification and seriation using these new techniques allowed the subject not only to master these logic operations in a full, but also let the children overcome non-conservation phenomena. The possibility of formation of some concrete-operational structures of intelligence (understanding of the conservation principle) through other specific-operational structures of intelligence (the composition and structure of logical operations of classification and seriation) was proved for the first time.

*Key words:* logic operations of classification, ranking, understanding of a principle of conservation, formation of concrete-operational structures of intelligence formation.

В настоящее время возможность эффективного формирования в процессе специально организованного обучения способности к сохранению у не сохраняющих детей является общепризнанной (Бурменская, 1978;

---

**Погожина Ирина Николаевна** — канд. психол. наук, доцент кафедры психологии образования и педагогики ф-та психологии МГУ. *E-mail:* pogozhina@mail.ru

Обухова, 1972, 1981; Погожина, 1988; Сонстрем, 1971; и др.), хотя Ж. Пиаже (1994) и его сотрудники (Morf et al., 1959; Smedslund, 1961; Wohlwiell, 1960) примерно до начала 1960-х гг. считали, что логические операции не могут быть сформированы в процессе обучения, а формируются только в спонтанном индивидуальном взаимодействии с объектами. Вместе с тем они все-таки признавали возможность формирования новых логические структур у детей путем проблемного обучения (Инельдер, 1969; Veilin, 1992; Smedslund, 1961), особенно у тех, которые уже сами вышли на промежуточные, переходные к новым логическим структурам ступени и были в той или иной мере близки к полному овладению ими.

В психологической литературе описаны разработанные на основе разных теорий и подходов к обучению стратегии, применявшиеся для формирования понимания детьми принципа сохранения: через формирование умения ориентироваться в заданной внешней ситуации, выделять различные параметры объекта и устанавливать между ними связи (Обухова, 1972); через усвоение вербальных правил решения задач (Обухова, 1972, с. 88—106; Field, 1981; Halford, 1970 и др.); через наблюдение за поведением модели в рамках «теории социального научения» (Brainerd, 1971; Murray, 1972; Waghorn, Sullivan, 1970; Zimmerman, Rosenthal, 1974); а также через тренировку обратимости (Roll, 1970), компенсации (Lawson, Flavell, 1970), установления взаимно однозначного соотнесения объектов (Baron et al., 1975), через обучение операциям обращения и компенсации (Сонстрем, 1971), выделению инвариантного параметра объекта (Брунер, 1971; Инельдер, 1969; Gelman, 1967; Sheppard, 1974 и др.). В большинстве случаев в той или иной степени достигался успех в формировании принципа сохранения.

Сам Пиаже (1994) рассматривает сохранение как результат операциональной обратимости. «Истинная обратимость влечет за собой координацию отношений и не разрушается под влиянием внешних изменений. Она обеспечивает установление принципов сохранения» (цит по: Обухова, 1981, с. 50). «Логические операции классификация и сериация ... вырастают как продукт координаций действий соединения, разъединения, упорядочивания и установления соответствий, обретших форму обратимых систем» (Пиаже, 1994, с. 598); «...пока нет “группировки”, нет и сохранения совокупностей или целостностей, в то время как появление “группировки” характеризуется появлением принципа сохранения» (там же, с. 98), «понятия сохранения целого являются показателями самой “группировки”» (там же, с. 204). Операциональные группировки, образующиеся к 7—8 годам, «ведут к логическим операциям сериации асимметричных отношений и включения в классы» (там же, с. 200). «Одной из первых важных операциональных систем является классификация, или включение классов друг в друга ... Вторая столь же важная операциональная система — сериация, или объединение асимметричных транзитивных отношений в систему» (там же, с. 599). Так как сформированные логические операции класси-

фикации и сериации являются наиболее элементарными группировками, то их наличие предполагает появление обратимости и сохранения целого. Следовательно, понимание сохранения можно рассматривать как результат наличия логических операций классификации и сериации.

Некоторые исследователи при формировании понимания сохранения в определенной степени учитывали состав уже сформированных у ребенка логических операций. Например, А. Морф в качестве приема формирования сохранения количества использовал упражнения испытуемого в выполнении уже имеющейся у него операции классификации (Обухова, 1996). А.Г. Корнеева (1978) учитывала уровень сформированности классификации и сериации, но формировала понятие числа, а не принцип сохранения. Но ни А. Морф, ни А.Г. Корнеева не ставили задачу обучать пониманию принципа сохранения через формирование у детей конкретно-операциональных структур мышления. Таким образом, возможность и эффективность формирования понимания сохранения у детей через формирование у них логических операций классификации и сериации до сих пор экспериментально не проверялась.

Основываясь на представлениях Пиаже о последовательности становления у детей конкретно-операциональных структур, а также на результатах наших предыдущих экспериментальных исследований о существовании статистически значимой положительной корреляции между уровнями сформированности логических операций классификации и сериации и уровнем понимания принципа сохранения (Астахова, Погожина, 2003), мы предположили, что можно сформировать принцип сохранения через формирование состава и структуры логических операций классификации и сериации.

С целью проверки выдвинутой гипотезы под нашим руководством было осуществлено экспериментальное исследование (Астахова, Погожина, 2004; Савич, 2007), которое включало в себя 3 этапа — диагностический, формирующий и контрольный. В эксперименте участвовало две группы детей — основная и контрольная. В основной группе формировалось понимание принципа сохранения через формирование операций классификации и сериации. В контрольной группе формирование не проводилось, и понимание принципа сохранения могло возникнуть у детей только как результат стихийного развития логического мышления.

## **Этапы исследования**

*И. Диагностический этап* одинаков для испытуемых обеих групп. Цель данного этапа — выяснить исходный уровень владения принципом сохранения. Испытуемым предлагалось решить ряд задач на понимание принципа сохранения дискретных величин, длины, объема, веса.

*II. Формирующий этап* различен для испытуемых двух групп. Здесь проходят обучение только испытуемые основной группы. Цель этого эта-

па — обучение пониманию принципа сохранения через формирование состава и структуры логических операций классификации и сериации.

Схема формирующего эксперимента.

1) Ориентировочная часть: объяснение последовательности шагов, необходимых для верного решения задач на классификацию и сериацию (т.е. задание ООД приемов классификации и сериации) на конкретных задачах. Возможность успешного формирования логических приемов через овладение входящих в состав данного приема действий была экспериментально доказана (Балдина, 1987; Ильясов, 1986; и др.).

2) Исполнительная часть: овладение приемами классификации и сериации в процессе решения классификационных и сериационных задач.

3) Контрольная часть: диагностика уровня сформированности логических операций классификации и сериации с помощью диагностических задач.

III. *Контрольный этап.* Испытуемым обеих групп предлагается решить те же задачи Пиаже на понимание принципа сохранения, которые предъявлялись им ранее на диагностическом этапе. Контроль проводился не раньше, чем через полторы—две недели после последнего занятия формирующего этапа. Повторный контроль проводился не раньше, чем через месяц после первого.

#### **Методика формирования логической операции классификации**

*Материал:*

1. Карандаши: 2 голубых длиной 17 см, 2 голубых длиной 9 см, 2 желтых длиной 17 см, 2 желтых длиной 9 см.

2. Клубки шерстяных ниток: 2 желтых 6 см в диаметре, 2 желтых 3 см в диаметре, 2 сиреневых 6 см в диаметре, 2 сиреневых 3 см в диаметре.

3. Соломки для коктейля диаметром 5 мм: 2 зеленые 30 см длиной, 2 зеленые 15 см длиной, 2 желтые 30 см длиной, 2 желтые 15 см длиной.

4. Звездочки из металла: 6 зеленых, их них 3 большие и 3 маленькие; 6 желтых, из них 3 большие и 3 маленькие.

5. Геометрические фигуры, вырезанные из цветной бумаги: 2 оранжевых круга 50 мм в диаметре, 2 оранжевых круга 30 мм в диаметре, 2 зеленых круга 50 мм в диаметре, 2 зеленых круга 30 мм в диаметре.

6. Соломки для коктейля диаметром 3 мм: 4 синие 30 см длиной, 4 синие 15 см длиной, 4 красные 30 см длиной, 4 красные 15 см длиной.

7. Звездочки из металла: 3 серые маленькие; 6 зеленых, их них 3 большие и 3 маленькие; 6 желтых, их них 3 большие и 3 маленькие.

8. Геометрические фигуры, вырезанные из бумаги: 2 оранжевых треугольника — 50 мм длина каждой стороны, 2 оранжевых треугольника — 30 мм длина стороны, 2 зеленых круга — 50 мм в диаметре, 2 зеленых круга — 30 мм в диаметре, 2 оранжевых квадрата — 50 мм длина каждой стороны, 2 оранжевых квадрата — 30 мм длина стороны, 2 оранжевых круга — 50 мм в диаметре, 2 оранжевых круга — 30 мм в диаметре.

*Карта ООД* — состав и структура логической операции классификации: 1) выделение отличительных свойств предметов; 2) определение содержания выделенных свойств; 3) все возможные деления класса на противопоставляемые

подклассы на основе содержания выделенных свойств; 4) выделение общего для всех предметов признака; 5) сравнение объема класса с объемами входящих в него подклассов.

*Процедура:* А. Уяснение состава логической операции классификации (шаги 1—7). Б. Овладение составом логической операции классификации (шаг 8).

#### **Формирование качественного аспекта классификации**

ШАГ 1. Выделение признаков, по которым предметы отличаются друг от друга

Экспериментатор (Э.) размещает на столе перед ребенком (Р.) все предметы (например, все карандаши) в случайном порядке и предлагает: «Давай попробуем разделить эти карандаши на группы. Чтобы это сделать, нужно выделить признаки, по которым эти карандаши отличаются друг от друга. Посмотри внимательно и сделай это». Э. добивается, чтобы Р. выделил все признаки, по которым предметы отличаются друг от друга (в данном случае, цвет и размер).

ШАГ 2. Определение содержания выделенных различий

Э. спрашивает Р.: «Скажи, как по этим признакам различаются карандаши? (Как они различаются по цвету? Как — по размеру?)» Р. должен ответить, что есть карандаши голубые и желтые, есть большие и маленькие.

ШАГ 3. Первое деление класса на два противопоставляемых друг другу подкласса (1-я дихотомия)

Э. смешивает все карандаши и говорит: «Сейчас я хочу, чтобы ты разложил карандаши на две группы: карандаши с одним признаком — в одну сторону, а со вторым — в другую. По какому признаку ты хочешь разложить карандаши?» Р. говорит, например, что по цвету. Э. предлагает Р. сделать это, т.е. осуществить первое деление класса на два противопоставляемых друг другу подкласса.

ШАГ 4. Второе деление класса на два противопоставляемых друг другу подкласса (2-я дихотомия)

Карандаши снова смешиваются, и Э. говорит: «На этот раз я хочу, чтобы ты разложил карандаши на группы по другому признаку. По какому признаку ты теперь будешь это делать?» Если Р. начинает повторять свою первую дихотомию, Э. говорит: «Ты уже так делал. Положи их вместе по-другому». Э. добивается от Р. осуществления второго деления класса на два противопоставляемых друг другу подкласса (вторая дихотомия)

ШАГ 5. Третье и т.д. деление класса на два противопоставляемых друг другу подкласса (3-я дихотомия)

Предметы вновь перемешиваются, и повторяется процедура второй дихотомии (в случае, если предметы различаются по большему числу признаков).

#### **Формирование количественного аспекта классификации (способность соотносить объем класса с объемами входящих в него подклассов)**

ШАГ 6. Выделение общего для всех предметов признака

Э. смешивает все предметы и, например, спрашивает у Р.: «Посмотри на карандаши и скажи мне, что общего у этих карандашей?» Р. должен сказать, что все карандаши сделаны из дерева. Э. помогает Р. ответить, задавая наводящие вопросы. Например: «Из какого материала сделаны карандаши?» Цель этого шага — выделение ребенком общего для всех предметов признака.

ШАГ 7. Сравнение объема класса с объемами входящих в него подклассов

Э. продолжает: «Давай определим, каких карандашей больше, деревянных или желтых? Для того чтобы ответить на этот вопрос, надо сосчитать сначала все

деревянные карандаши, а затем все желтые. Потом надо сравнить полученное и сказать, каких больше. Сделай это, пожалуйста».

#### **ШАГ 8. Тренировка в овладении приемом классификации**

Процедура (с первого по седьмой шаг) повторяется снова и снова на разном материале до тех пор, пока Р. не пройдет все шаги самостоятельно, без помощи Э., т.е. пока не произойдет интериоризация логического приема классификации.

После обучения осуществляется диагностика сформированности логической операции классификации.

#### **Методика формирования логической операции сериации**

##### *Материал:*

1. Карандаши (6 штук) одинакового цвета, различающиеся между собой по высоте: размах по высоте от 17 до 12 см с интервалом в 1 см.

2. Клубки хлопчатобумажных ниток (5 штук): размах по диаметру от 6 до 4 см с интервалом в 0.5 см.

3. Пластиковые бутылки (5 штук), одинаковой формы и равного объема, различающиеся уровнем налитой в них воды: от 7 до 11 см с интервалом в 1 см.

4. Цветные карточки (6 штук), различающиеся интенсивностью тона: от бледно зеленого до насыщенного зеленого.

5. Полоски (7 штук), нарезанные из бумаги одного цвета, шириной 2 см, различающиеся между собой по высоте: размах по высоте от 14.5 до 8.5 см с интервалом 1 см.

6. Веревки (7 штук), различающиеся между собой по длине: от 15 до 9 см с интервалом в 1 см.

7. Камни (6 штук) белого цвета овальной формы, различающиеся между собой по величине.

8. Соломки для коктейля (9 штук) диаметром 3 мм зеленого цвета, различающиеся между собой по длине: от 18.7 см до 13.5 см с интервалом в 0.7 см.

*Карта ООД* — состав и структура логической операции сериации: 1) выделение отличительных свойств предметов; 2) определение содержания выделенных свойств; 3) составление серии из предметов путем их подбора с учетом выделенных свойств на основе сообщаемого экспериментатором алгоритма. Для составления серии следует выбрать предмет, у которого выделенное свойство выражено больше, чем у остальных предметов, и положить его первым в ряду; из оставшихся предметов выбрать тот, у которого выделенное свойство выражено больше, чем у остальных предметов, и положить его вторым; из оставшихся предметов выбрать тот, у которого выделенное свойство выражено больше, чем у остальных предметов, и положить его третьим, и т.д.; из двух оставшихся предметов выбрать тот, у которого выделенное свойство выражено больше, и положить его предпоследним; оставшийся предмет положить последним в ряду.

*Процедура:* А. Уяснение состава логической операции сериации (шаги 1—3).

Б. Овладение составом логической операции сериации (шаг 4).

**ШАГ 1.** Выделение признака, по которому предметы отличаются друг от друга

Э. размещает на столе все предметы, например карандаши, в случайном порядке и спрашивает: «Скажи, что ты видишь?» Получив ответ, Э. предлагает: «Давай построим серию (ряд) из карандашей. Чтобы это сделать, надо выделить признак, по которому карандаши отличаются друг от друга». Р. должен

правильно назвать признак, по которому предметы отличаются друг от друга и по которому можно составить из предметов ряд или серию.

**ШАГ 2.** Определение содержания найденного отличия

Э. спрашивает: «Как карандаши отличаются по этому признаку?» Р. должен дать правильный ответ: «Эти карандаши разного размера, есть побольше и поменьше».

**ШАГ 3.** Составление серии из предметов

Э. смешивает все карандаши и говорит: «Сейчас я хочу, чтобы ты построил серию из карандашей: от самого большого до самого маленького. Чтобы это правильно сделать, нужно увидеть, как карандаши отличаются друг от друга. Для этого можно выровнять все карандаши по одному краю, выстроить концы всех карандашей в шеренгу». При этом Э. уравнивает карандаши одним концом по линии плоскости стола и просит: «Найди среди них самый большой карандаш и положи его первым в ряду». После того как Р. делает это, Э. продолжает: «А теперь найди самый большой карандаш из оставшихся и положи его вторым». И так со всеми карандашами, пока не будет составлена серия.

**ШАГ 4.** Тренировка в овладении приемом сериации

Процедура (с первого по третий шаг) повторяется снова и снова на разном материале до тех пор, пока Р. не пройдет все шаги самостоятельно, без помощи Э., т.е. пока не произойдет интериоризация приема сериации.

После обучения осуществляется диагностика сформированности логической операции сериации.

### **Методика формирования принципа сохранения**

Методика представляет собой параллельное пошаговое формирование логической операции классификации и логической операции сериации в течение 6 занятий. На каждом занятии происходит формирование как логической операции классификации, так и логической операции сериации.

*Карта ООД* — состав и структура логической операции классификации и состав и структура логической операции сериации: 1) Последовательность шагов, необходимых для овладения логическим приемом классификации: выделение отличительных свойств предметов, определение содержания этого отличия, деление класса на два противопоставляемых друг другу подкласса, выделение общего для всех предметов свойства, сравнение объема класса с объемами входящих в него подклассов. 2) Последовательность шагов, необходимых для овладения логическим приемом сериации: выделение отличительных свойств предметов, определение содержания этого отличия, составление серии из предметов путем подбора предметов с учетом выделенного свойства.

*Процедура:* А. Уяснение состава логической операции сериации (занятие 1).  
Б. Овладение составом логической операции сериации (занятия 2—6).

На занятии 1 используются первые четыре коллекции предметов для формирования логических операций классификации и сериации. На занятиях 2—6 (по одному в неделю) Р. овладевает составом и структурой операций классификации и сериации в процессе решения классификационных задач и задач на серию. Для достижения результата важна периодичность занятий и отсутствие пропусков. На занятии 2 Р. классифицирует и серирует те четыре группы предметов, которые Э. использовал для объяснения приема классификации и приема сериации на занятии 1. Начиная с занятия 3, Р. выполняет уже известные ему по предыдущим занятиям задания и получает каждый раз новое

задание на классификацию и новое задание на сериацию. Таким образом, на каждом занятии добавляется по одному заданию на классификацию и на сериацию. На последнем занятии Р. работает уже с восемью группами предметов для классификации и сериации.

Процедура тренировки в овладении составом и структурой логических операций классификации и сериации повторяется снова и снова на разном материале до тех пор, пока Р. не пройдет все шаги самостоятельно, без помощи Э., т.е. пока не произойдет интериоризация приемов классификации и сериации.

На заключительном занятии 6 после выполнения формирующих заданий проводится диагностика сформированности логических операций классификации и сериации.

## Результаты

В диагностическом этапе приняли участие 64 ребенка в возрасте 5;5—6;9 лет, посещающие я/с СЗАО г. Москвы, район Хорошево-Мневники. Из них 10 детей не были допущены к следующему этапу исследования (дети, у которых понимание сохранения сформировано, частично сформировано, либо дети, не принявшие экспериментальную ситуацию).

В формирующем и контрольном этапах исследования приняли участие 54 ребенка. Они были разделены на две группы по 27 человек в каждой — основную и контрольную. Группы уравнивались по количеству мальчиков и девочек: в каждой было по 13 мальчиков и 14 девочек.

Формирование принципа сохранения проводилось только у детей, находящихся в основной группе. С каждым Р. индивидуально проводилось по 6 занятий (одно занятие в неделю), продолжительность которых колебалась от 25 до 10 минут в зависимости от номера занятия, количества заданий, которые решал Р. на каждом занятии, и от индивидуальных особенностей Р.

На контрольном этапе всем 54 детям предлагалось решить задачи Пиаже на владение принципом сохранения, предъявлявшиеся ранее на диагностическом этапе исследования.

Результаты формирования принципа сохранения представлены в таблице. В столбцах указаны имя, возраст Р., участие в занятиях («+» — занятие проводилось, «-» — Р. пропустил занятие). А также результаты контрольной диагностики логических операций классификации, сериации и понимание принципа сохранения: «+» — сформировано в полном объеме, «-» — не сформировано, Н — по объективным причинам диагностику провести не представилось возможным.

Как видно из таблицы, 24 из 27 испытуемых основной группы овладели логическими операциями классификации и сериации. 21 ребенок полностью завершил работу по формированию понимания принципа сохранения, не нарушив схему эксперимента. Все эти дети

**Журнал проведения формирующего исследования**

№ п/п	Имя	Возраст (лет;месяцев)	Занятия						Диагностика			
			1	2	3	4	5	6	Классификация	Серияция	Сохранение	
											Пр1	Пр2
1	Владик	6;7	+	+	+	+	+	-	+	+	+	+
2	Алеша Я.	5;11	+	-	+	+	+	+	+	+	+	+
3	Сереза	6;1	+	+	+	+	-	+	+	+	+	+
4	Артем	6;1	+	+	+	+	-	+	+	+	+	+
5	Филипп	5;11	+	+	-	+	+	+	+	+	+	+
6	Дима	6;6	+	-	+	+	+	+	+	+	+	+
7	Никита	6;9	+	+	+	-	+	+	+	+	+	+
8	Ваня	6;4	+	+	+	-	+	+	+	+	+	+
9	Света	6;6	+	+	+	+	-	+	+	+	+	+
10	Маша К.	6;0	+	+	+	+	+	-	+	+	+	+
11	Алина	6;9	+	+	+	+	+	-	+	+	+	+
12	Луиза	5;10	+	-	-	-	-	-	+	+	-	-
13	София	5;5	+	+	-	-	-	-	+	+	-	-
14	Женя(д)	6;5	+	-	+	+	+	+	+	+	+	+
15	Маша	6;3	+	-	+	+	-	+	+	+	+	+
16	Полина	6;2	+	+	+	+	+	-	+	+	+	+
17	Даша	6;5	+	+	-	+	+	+	+	+	+	+
18	Полина	6;0	+	+	-	+	+	+	+	+	+	+
19	Алеша К.	6;9	+	+	+	+	+	-	+	+	+	+
20	Влад	6;3	+	+	+	+	+	-	+	+	+	+
21	Игорь	6;8	+	+	+	+	+	-	+	+	+	+
22	Даня	6;4	+	+	+	+	-	-	Н	Н	Н	Н
23	Антон	6;1	+	+	+	+	+	-	Н	Н	Н	Н
24	Лена	5;9	+	+	+	-	+	+	+	+	+	+
25	Настя	6;2	+	+	-	+	+	+	+	+	+	+
26	Алина	6;1	+	-	+	-	-	-	+	+	-	-
27	Маша Г.	6;4	+	+	+	+	-	-	Н	Н	Н	Н

смогли правильно выполнить контрольные задания на сохранение в двух пробах — через полторы—две недели после формирующего этапа эксперимента (Пр1) и через месяц после первого контрольного занятия (Пр2). 6 из 27 детей нарушили схему проведения эксперимента по независящим от экспериментатора причинам: трое (№ 22, 23, 27) выбыли из хода эксперимента, еще трое (№ 12, 13, 26) присутствовали только на одном-двух занятиях, что не позволило им достигнуть понимания принципа сохранения.

Ни один ребенок из контрольной группы не справился с предложенными на этом этапе задачами на понимание принципа сохранения.

Таким образом, гипотеза нашего исследования о том, что обучение детей дошкольного возраста пониманию принципа сохранения возможно через формирование у них состава и структуры логических операций классификации и сериации, нашла свое экспериментальное подтверждение.

**Заключение.** Разработанные нами новые методики обучения классификации и сериации, в основе которых лежит овладение детьми действиями, входящими в состав и структуру данных логических приемов, позволили нашим испытуемым в полной мере овладеть данными приемами. А параллельное формирование с помощью этих новых методик логических операций классификации и сериации привело к преодолению детьми феноменов несохранения. Установленные нами в предыдущих экспериментальных исследованиях (Астахова, Погожина, 2003) статистически значимые корреляционные связи между уровнями сформированности логических операций классификации, сериации и уровнем понимания принципа сохранения получили, таким образом, новое толкование.

Экспериментально доказано существование не просто согласованного изменения уровней сформированности логических операций классификации, сериации и понимания принципа сохранения, а наличие причинно-следственной связи между ними у детей дошкольного возраста. Впервые показана возможность формирования одних конкретно-операциональных структур интеллекта (понимания принципа сохранения) через другие конкретно-операциональные структуры интеллекта (состав и структуру логических операций классификации и сериации).

Таким образом, теоретические представления Пиаже о том, что понимание сохранения можно рассматривать как результат наличия логических операций классификации и сериации, получили свое экспериментальное подтверждение.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

*Астахова И.В., Погожина И.Н.* О взаимосвязи уровней развития логических операций классификации, сериации и сохранения у детей дошкольного возраста // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 14. Психология. 2003. № 3. С. 52—61.

*Астахова И.В., Погожина И.Н.* О попытке обучения принципу сохранения через формирование структуры логических операций классификации и сериации // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 14. Психология. 2004. № 2. С. 30—36.

*Балдина Н.П.* Усвоение логических приемов при разных типах учения: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 1987.

*Брунер Дж.С.* О понимании детьми принципа сохранения количества жидкого вещества // Исследование развития познавательной деятельности / Под ред. Дж. Брунера. Пер. с англ. М., 1971. С. 224—250.

*Бурменская Г.В.* Возможности планомерного развития познавательных процессов дошкольника: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 1978.

*Ильясов И.И.* Структура процесса учения. М., 1986.

*Инельдер Б.* Применение генетического метода в экспериментальной психологии // XVIII Междунар. психол. конгресс (Москва, 4—11 августа 1966 г.) М., 1969. С. 197—201.

*Корнеева Г.А.* Роль предметных действий в формировании понятия числа у дошкольников // *Вопр. психологии.* 1978. № 2. С. 91—101.

*Обухова Л.Ф.* Этапы развития детского мышления. М., 1972.

*Обухова Л.Ф.* Концепция Жана Пиаже: за и против. М., 1981.

*Обухова Л.Ф.* Детская (возрастная) психология: Учебник. М., 1996.

*Пиаже Ж.* Избранные психологические труды: Психология интеллекта. Генезис числа у ребенка. Логика и психология / Пер. с англ. Н.Г. Алексеева, пер. с фр. А.М. Пятигорского. М., 1994.

*Погожина И.Н.* Манипуляции с объектом в составе внешней деятельности как условие познавательного развития дошкольников: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 1988.

*Савич И.В.* Соотношение уровней сформированности конкретно-операциональных структур (классификации, сериации, сохранения) у дошкольников: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 2007.

*Констрем Э.* О понимании детьми принципа сохранения количества твёрдого вещества // Исследование развития познавательной деятельности / Под ред. Дж. Брунера и др. М., 1971. С. 251—271.

*Baron J., Lawson G., Siegel L.* Effects of training and set size on children's judgments of number and length // *Develop. Psychol.* 1975. Vol. 11. N 5. P. 583—588.

*Beilin H.* Piaget's enduring contribution to developmental psychology // *Develop. Psychol.* 1992. Vol. 28. N 2. P. 191—204.

*Brainerd C.J.* Varieties of strategy training in Piagetian concept learning // *Psychol. Bull.* 1971. Vol. 75. P. 128—144.

*Field D.* Can preschool children really learn to conserve? // *Child Devel.* 1981. Vol. 52. N 2. P. 326—334.

*Gelman R.* Conservation acquisition: A problem of learning to attend to relevant attributes // *J. Exp. Child Psychol.* 1967. Vol. 7. P. 167—187.

*Halford G.S.* A theory of the acquisition of conservation // *Psychol. Rev.* 1970. Vol. 77. N 4. P. 302—316.

*Lawson G.Y., Flavell J.H.* Verbal factors in compensation performance and the relation between conservation and compensation // *Child Develop.* 1970. Vol. 41. N 4. P. 965—977.

*Morf A., Smedslund J. Vinh Bang A., Wohlwill J.* L'apprentissage des structures logiques. Paris, 1959.

*Murray F.B.* Acquisition of conservation through social interaction // *Develop. Psychol.* 1972. Vol. 6. N 1. P. 392—401.

*Roll S.* Reversibility training and stimulus desirability as factors in compensation of numbers // *Child Develop.* 1970. Vol. 41. N 2. P. 501—507.

*Sheppard J.L.* Compensation and combinatorial systems in the acquisition and generalization of conservation // *Child Develop.* 1974. Vol. 45. N 3. P. 717—730.

*Smedslund J.* The acquisition of conservation of substance and weight in children. I—IV // *Scand. J. of Psychol.* 1961. Vol. 2.

*Waghorn L., Sullivan E.V.* The exploration of transition rules in conservation of quantity (substance) using film mediated modeling // *Acta Psychologica.* 1970. Vol. 32. P. 65—80.

*Wohlwill J.F.* A study of the development of the number concept by scalogram analysis // *J. Genet. Psychol.* 1960. Vol. 97. P. 345—377.

*Zimmerman B.J., Rosenthal T.L.* Conserving and retaining equalities and in equalities through observation and correction // *Develop. Psychol.* 1974. N 10. P. 260—268.

Поступила в редакцию  
23.12.09

**В. В. Пчелинова**

## **ДЕСКРИПТОРНЫЙ СЛОВАРЬ В ФОРМИРОВАНИИ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ ПСИХОЛОГА О МИРЕ ТРУДА**

В статье представлен 53-признаковый буквенно-цифровой дескрипторный словарь (ДС). ДС использовался в эмпирическом исследовании формирования представлений психолога о мире труда и о мире профессий. ДС представляет собой интегрированную картину мира труда в таких категориях анализа профессий, как предметы, цели, средства и условия труда. Шесть психологов классифицировали 2298 профессий с помощью ДС. Анализ данных показал, что все признаки категорий ДС оказались представленными в сознании психологов. У каждого психолога обнаружилось их особое сочетание, названное индивидуальной картиной мира труда. Больше всего различий в этих картинах имеется между представлениями о типах труда и группировками средств труда. Индивидуальные выборы группировок целей и условий труда показывают, что представления психологов имеют сходство.

*Ключевые слова:* дескриптор, дескрипторный словарь, классификация профессий, представления о мире труда, картины мира труда, картины мира профессий, профконсультирование.

The paper presents the descriptor dictionary of 53-letter-numeric codes (DC). DC was used for empirical study of formation of occupational and labor world pictures by psychologists. DC constitutes the integrated picture of the labor world using such categories of analysis as objects, aims, tools and conditions of labor. Six psychologists classified 2298 occupations using DC. The data analysis showed that all of DC category features were present in psychologists' minds. Each psychologist appeared to have a unique combination of them called an individual picture of labor world. The most difference in the pictures formed by the psychologists' was observed in their labor typologies and in the way they clustered labor tools. The individual choices of clusters of aims and clusters of conditions of work demonstrated similarity.

*Key words:* descriptor code, dictionary of 53-letter-numeric codes (DC), classification of occupations, labor world pattern, picture of labor world, picture of occupational world, counseling an occupational choice.

Необходимость развития научных основ и методики деятельности психолога, занятого консультированием по выбору профессии (на

---

**Пчелинова Вера Владимировна** — ст. преп. кафедры психологии труда и инженерной психологии ф-та психологии МГУ. E-mail: pchelinova@mail.ru

Работа выполнена под руководством докт. психол. наук Е.А. Климова.

уровне индивидуального самоопределения), направляется задачами теории и практики. Опросы об удовлетворенности деятельностью служб занятости, проводимые на протяжении последних лет, показывают, что в разных регионах страны от 40 до 60% обратившихся за помощью к психологам и профконсультантам ею не удовлетворены. Причиной такого положения дел оказывается отсутствие базовой профессиональной подготовки специалистов в области профориентации и профконсультирования на протяжении всей истории нашей страны и как следствие в настоящее время в соответствии с квалификационной характеристикой профконсультантами могут стать лица, имеющие образование в области социальной работы, психологии, педагогики, социологии (Квалификационная..., 1995).

При подготовке психологов недостаточно учитывается то, что мировоззрение психолога, выполняющего работу профконсультанта, напрямую связано с представлениями о мире труда и о мире профессий во всем их количественном и качественном своеобразии. Стандарты психодиагностической и психопрофилактической поддержки, внедряемые в систему психологического образования и психологической помощи по выбору/смене профессии, предполагают выполнение деятельности психологом по шаблону. В этом случае стереотипность представлений о мире профессий во многом задается внешней, усредненной, в определенном смысле «чужой» для психолога, а свойственной автору теста картиной мира профессий (Никольская, 1996). Эти обстоятельства тормозят развитие процессов формирования и функционирования «своих» представлений — субъективной картины мира профессий психолога, адекватно отражающей все многообразие мира профессий и специальностей. На базе построения такой картины у психолога есть возможность развернуть профконсультирование как совместную деятельность с клиентом по построению его «я-образа» как субъекта труда. На основе построения и усовершенствования таких картин можно вести и профессиональную подготовку студентов-психологов, проявляющих интерес к этой области деятельности.

Объектом нашего исследования выступили субъективные (мысленные) картины мира труда, представленные в индивидуальном и общественном сознании. Предметом исследования были процессы формирования и усовершенствования картин мира труда, мира профессий и специальностей, их индивидуальных и культурно опосредованных моделей, пригодных в консультативной работе по выбору профессии (в сущности, по руководству выбором профессии).

Цели исследования формулировались как разработка психологически обоснованной системы профконсультирования на основе картин (образов) мира труда, мира профессий и специальностей.

Мы предположили, что: а) целостная дифференцированная картина мира профессий и ее моделей опосредована интегрированным знанием о мире труда; б) картины мира труда и картины мира профессий, представленные в общественном (групповом) и индивидуальном сознании, имеют качественное и количественное своеобразие. В соответствии с проверкой гипотез решались следующие задачи: 1. Анализ научно-практического опыта изучения мира труда, разнообразных профессий (как сложного множества) и построение практически приемлемых и теоретически обоснованных классификаций этого множества объектов. 2. Разработка программы выделения и оценивания признаков профессий, специальностей в целях профконсультирования. 3. Эмпирическое исследование служебной и учебной субъективных картин мира труда психолога (профконсультанта) и студента-психолога. 4. Разработка показателей профессиональной ориентированности участников консультации по выбору профессии. 5. Построение и внедрение в профконсультирование процедур освоения консультантом и оптантом функциональных средств анализа профессий и себя как субъекта определенного труда.

Результатом решения первой задачи было построение четырехъярусной 53-признаковой классификации профессий и специальностей в виде схемы и дескрипторного словаря (ДС). Результатом решения второй задачи было составление процедуры дескрипторного (условно-знакового) описания и оценивания служебной картины мира профессий и специальностей и ее моделей, включая составление «формул» профессий. Результат решения третьей задачи описан в виде индивидуальной дескрипторной картины мира труда психолога и состава и структуры субъективной служебной картины мира профессий и специальностей психолога и ее моделей. По четвертой и пятой задачам разработана технология консультирования на основе выявления показателей уровня профориентированности участников этого процесса. В данной статье частично изложены материалы исследования по решению третьей задачи.

### **Описание дескрипторного словаря**

ДС был разработан на основе литер — заглавных русских букв и арабских цифр для описания профессий в знаковой форме. Исходными обозначениями послужили обозначения из классификации Е.А. Климова (1984). Четырехъярусная дескрипторная схема включает 53 классификационных основания и определена как интегрированная картина мира труда на базе исследования классификационных признаков по библиографическим источникам (Климов, Пчелинова, 1997). В табл. 1 эти дескрипторы приведены в буквенно-цифровом виде. Ниже

Четырехъярусная 53-признаковая дескрипторная схема

Признаки труда	Дескрипторное обозначение признаков труда
Условия труда	АЛ, АН, Н, ИН, К, ИС, ОС, О, К1, К2, К3, К4, К5, К6, К7, К8, МТ, МР, ЖЗ, ОБ, Б, ОВ, Н1, Н2, Н3, Н4, Н5, Н6, Н7, Н8
Средства труда	Р, М, А, ПУ, Ф1, Ф2, Ф3, Ф4, Ф5, Ф6, Ф7
Цели труда	Г1, Г2, П1, П2, П3, И
Предметы труда	П, Т, Ч, З, Х

дано их краткое обзорное житейское описание с примерами профессий, иллюстрирующих каждый признак. Более подробное описание ДС содержится в других наших работах (Гусейнова, Овсянникова, 1989; Пчелинова, 1998).

Нижний, первый ярус содержит обозначения пяти типов профессий с помощью литеры — заглавной русскоязычной буквы по начальной букве названия предмета труда: **П** — живая **природа** объединяет в качестве главного ведущего предмета труда такие объекты окружающей действительности, как растения (овощевод), животные (рыбовод), микроорганизмы (микробиолог) или клетки (цитолог). **Т** — неживая органическая материя (геолог) и **технические** системы (слесарь по ремонту летательных аппаратов), вещественные объекты (чеканщик), материалы (травильщик фольги), виды энергии (физик-экспериментатор). **Ч** — люди (дежурный по станции метрополитена), группы (воспитатель группы продленного дня), коллективы (начальник цеха), общности людей (министр), **человек** (парикмахер). **З** — условные **знаки** (шифровальщик), цифры (брокер), коды (кодификатор), естественные и искусственные языки (лингвист). **Х** — **художественные** образы (скульптор), условия их построения (искусствовед).

Во втором ярусе обозначены цели (мысленные образы результатов) труда, представлены классы специальностей. Они определяются в зависимости от разнообразных действий, осуществляемых человеком с предметом (объектами) труда. К ним относятся цели гностической оценки — **Г1** и гностического оценивания — **Г2**, которые ведут свое название от древнегреческого **гнозис** (знание, познание) и предполагают выполнение операций сличения, сортировки (Г1 — сортировщик алмазов), углубления в скрытые связи предметов и явлений (Г2 — психолог-исследователь, инженер-металловед). **Преобразовательные** цели труда: **П1** — организации и упорядочивания (инженер-системотехник), **П2** — оказания влияния (писатель), воздействия (артист), обработки (токарь-универсал), **П3** — обслуживания (официант, проводник по сопровождению животных). **И** — **изыскательные** цели. Реализуя их, специалисты осуществляют поиск наилучшего варианта решения преобразующей задачи с одновременными интенсивными оперативными гностическими действиями, сопрягаемыми с требованиями конечного результата труда (скорняк-раскройщик; кинесценарист).

В третьем ярусе обозначены средства труда — способы и приспособления, позволяющие получать результат труда. Они составляют отделы специальностей. **Р** — профессии **ручного** труда (врач-хирург, ювелир-закрепщик),

**М** — машинно-ручного (машинист локомотива, швея-мотористка), **А** — автоматические и автоматизированные системы (оператор телевидения), аппараты (аппаратчик по выращиванию дрожжей). **ПУ** — приборы, устройства, средства передачи речи, усиливающие способности человека (микробиолог, оператор пейджинговой связи, астроном-исследователь). **Ф** — функциональные, невещественные орудия труда, анализаторы человека (дегустатор чая). **Ф1** — простые функциональные речеголосовые проявления в устной разговорной форме (приемщик заказов, водитель автобуса). **Ф2** — сложные функциональные речеголосовые проявления в разнообразных формах устной речи (диктор радио, учитель литературы) и ее особых выразительных формах (артист-вокалист-солист). **Ф3** — функциональная деловая письменная (научный сотрудник в области физики твердого тела) и построенная на ее основе специальная профессиональная устная речь (прокурор). **Ф4** — функциональный мимический (сурдопереводчик) и жестовый язык (дирижер). **Ф5** — тело, организм человека как единый функциональный орган (каскадер, балерина). **Ф6** — функциональное беспристрастное, справедливое поведение (президент, председатель суда). **Ф7** — широкий интеллект и оперативное владение функциональными базами знаний (директор атомной станции, командующий Черноморским флотом РФ).

В четвертом ярусе располагаются самые многочисленные характеристики трудовой деятельности, определяющие предметные и социальные обстоятельства ее выполнения, названные условиями труда и образующие группы профессий. **АЛ** — строгий алгоритм выполнения трудовых действий (оператор плазмохимических процессов). **АН** — алгоритм нестрогий (учитель-логопед). **Н** — разработка новых алгоритмов (летчик-испытатель). **ИН** — индивидуализированное выполнение трудовых заданий (агент коммерческий). **К** — коллективная работа (горнорабочий очистного забоя, шахтер). **ИС** — исполнительская активность (курьер). **ОС** — организация самостоятельной активности (композитор). **О** — организация активности других (кинорежиссер). **К1** — немногочисленные контакты-согласования (дефектоскопист по ультразвуковому контролю). **К2** — многочисленные контакты-соприкосновения (дежурный по вокзалу). **К3** — контакты межличностной сопричастности (акушерка). **К4** — контакты взаимодействия (второй пилот). **К5** — контакты с группой (заведующий кафедрой). **К6** — замкнутые контакты (член экипажа подводной лодки, самолета). **К7** — многочисленные кратковременные контакты с возможностью неожиданного разрыва структуры общения (продавец лотка мороженого, телефонист междугородной телефонной связи). **К8** — двойственные контакты с людьми и животным миром (ветеринарный врач). **МТ** — материальная ответственность (кладовщик). **МР** — моральная ответственность (политический обозреватель). **ЖЗ** — ответственность за жизнь и здоровье (шеф-повар). **ОБ** — обычная ответственность (расклейщик объявлений). **Б** — бытовой микроклимат помещения (модельер). **ОВ** — работа на открытом воздухе (уборщик территорий). **Н1** — нарушение потребности в самосохранении из-за риска погибнуть (военнослужащий). **Н2** — нарушение потребности в комфорте из-за внезапного появления опасности (проводник пассажирского вагона). **Н3** — нарушение потребности в эстетических ощущениях восприятия другого человека из-за наличия у него отклонений от нормы (врач-психиатр, судебный эксперт). **Н4** — нарушение

**биологических и социальных ритмов** жизнедеятельности из-за быстрых изменений часовых и климатических зон (бортпроводник). **Н5** — нарушение потребности в гармоничном напряжении умственной и физической деятельности из-за преимущества нагрузок на опорно-двигательную систему (лесоруб). **Н6** — соматические нарушения в связи с блокированием общей двигательной активности из-за рабочей позы (водитель автомобиля, парикмахер, оператор ЭВМ). **Н7** — нарушение суточного ритма как базового ритма жизнедеятельности из-за работы в ночное время (врач скорой помощи). **Н8** — нарушение потребности в естественной экологической связи с окружающим миром из-за наличия физико-химических опасностей (бактериолог, составитель реактивной воды, дозиметрист).

Заметим, что первоначально классификационная схема содержала 52 дескриптора. В ней имел место дескриптор Г, обозначающий понятие «Гностическая цель труда». По итогам исследования вместо него были включены два дескриптора, раскрывающих гностическую цель труда семантически точнее.

## Методика

Исследование проходило в два этапа. На **первом этапе** в нем приняли участие шесть сотрудниц ф-та психологии МГУ в возрасте 23—36 лет. Все с базовым психологическим образованием и интересом к консультированию по выбору профессии. Используя профессиографические описания из энциклопедического словаря «2000 профессий» (1986) и выпусков ЕТКС (Единый..., 1998) по схеме дескрипторного оценивания, каждому психологу нужно было выполнить условно-знаковое описание 2298 профессий и специальностей по 52 признакам. В табл. 2 приведен пример выполнения дескрипторной записи. На работу отводилось полгода<sup>1</sup>.

Таблица 2

Образец заполнения протокола оценивания

Название профессии по списку	Дескрипторное описание в виде формулы	Дифференцированная оценка предметов труда				
		П	Т	Ч	З	Х
Ювелир-гравёр	П2; Р, Ф, Ф3; АН; ИН; ОС; К1, К4, К6; МТ; Б; Н6	0	3	1	2	4

Эти материалы получили определение как служебная картина мира профессий и специальностей психолога (профконсультанта). Эта картина является составной частью более широких представлений в виде

<sup>1</sup> Мы благодарим за участие в исследовании Е.Э. Журбину, Н.В. Леонову, С.В. Леонова, Г.В. Мартемьянову, О.В. Митину, Л.Ю. Мякоту, И.Н. Овсянникову, Г.Н. Плахтиенко, Н.Н. Третьякова, Т.В. Чудину.

образа мира профессий. Его служебные количественные и качественные очертания насчитывают более 7500 наименований, входящих в национальный классификатор профессий и соответствующих им описаний (Единый..., 1998; Общероссийский..., 2000).

Все шесть психологов пользовались одними и теми же исходными профессиографическими описаниями, однако даже «на глаз» сравнительно-сопоставительный анализ дескрипторных описаний показал, что они содержали важные для каждого психолога различия, своего рода субъективные нюансы, «расставаться» с которыми никто не хотел.

В данном случае мы воочию сталкиваемся с явлениями простых и сложных семантических полей, которыми оперирует психолог при выполнении данного задания. Совокупность его мировоззренческих профессиоведческих знаний, которые выражаются в дескрипторах, «накладывается» на текст и из него, а также из подтекста, который во многом подсказан жизненными впечатлениями, вычленяются сведения, обогащающие представления об анализируемой деятельности.

Математическая подготовка данных для последующей статистической обработки заключалась в следующем: оценки профессии по дескрипторам предметов труда от 0 до 4 переносились в матрицу оценок в неизменном ранжированном виде. Это соответствовало вычленению психологом ведущего предмета труда или типа труда оцениваемой профессии. Дескрипторные оценки целей, средств и условий труда были переведены в бинарный вид: наличие дескриптора фиксировалось единицей, а отсутствие — нулем. Таким образом, была сформирована матрица, включавшая 2298×52 элементов. Матрицы были подвергнуты разбиению на 5 массивов в соответствии с высшими оценками по типу труда. Распределение всего массива данных по типам труда показало явный «перекос» в оценивании профессий и их отнесенности к техникоэкономическому типу за счет сигнономических профессий. Открылось плохое знание психологами сфер экономической деятельности, препятствовавшее становлению адекватных представлений и о мире труда, и о мире профессий.

В связи с тем что разброс оценок был велик, стало возможным говорить о субъективном оценивании психологом служебной картины мира профессий и специальностей и о формировании на этой базе его **субъективной служебной картины мира профессий и специальностей**. При использовании ДС наблюдалось в ряде случаев достаточно устойчивое сходство его применения.

В целях изучения структуры представлений был проведен факторный анализ данных оценивания. Факторизация массива велась в двух направлениях: изучались факторные пространства использования дескрипторов и факторные пространства профессий, специальностей и

должностей, которые подвергались дескрипторному оцениванию. ЭВМ-вариант сокращения оцениваемого массива на базе факторного анализа уменьшился на порядок и представлял собой фактически «ручную» субъективную модель служебной картины мира профессий. Факторный анализ 52 классификационных признаков показал устойчивость многомерной структуры в размере 8—10 групп (как выделенных факторов), соответствующих составу четырех ярусов расширенной классификации. ДС как модель картины мира труда был дополнен понятиями первой и второй гностических целей с включением в дескрипторный словарь знаков Г1 и Г2. Все эти данные позволили говорить об **индивидуальной картине мира труда психолога**, построенной на базе ДС.

Во **втором этапе** исследования приняли участие только четыре психолога из шестерых. Для разработки учебной модели картины мира профессий и специальностей психолога использовались четыре матрицы, сокращенные в ЭВМ-варианте. Они были дополнены каждым психологом «вручную». Количественный разброс названий профессий, включенных в сокращенную учебную модель каждым психологом, был разный и включал от 195 до 222 наименований. Учебный список был получен в результате сокращения списка из 2298 наименований каждым психологом самостоятельно. Но количественное сходство совсем не означало сходства содержательного. Полное включение всех профессий коллективно сформированного варианта модели составляло 491 наименование. Каждым психологом с помощью ДС было выполнено оценивание только «своего» массива в целях: а) коррекции индивидуально-личностной проекции, выявившейся при оценивании большого служебного массива, и б) построения учебной модели картины мира профессий психолога (попутно заметим, что впоследствии она была выявлена и составила список из 240 наименований).

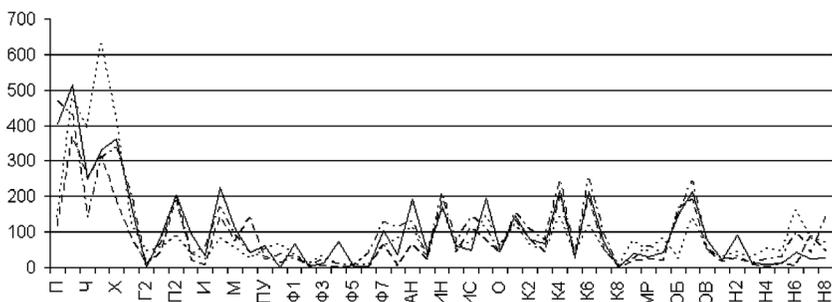
## Результаты

Проверка гипотезы о том, что построение целостной дифференцированной картины мира профессий и ее моделей опосредовано интегрированным знанием о мире труда, нашла подтверждение. С помощью специально разработанной методики составления «формул» 2298 профессий и специальностей на основе 52 условно-знаковых элементов, совокупно представляющих собой служебную картину мира профессий психолога (профконсультанта). Результатом исследования явилось дополнение ДС. Последующая проверка дополненного ДС на модели служебной картины мира профессий психолога показала его продуктивность как интегрированного функционального средства освоения психологом картины мира профессий.

С помощью частотного анализа удалось получить своеобразное отражение личностной проекции ДС. Индивидуальные дескрипторные картины мира труда четырех психологов представлены на рисунке. На горизонтальной оси по порядковым номерам расположены дескрипторы, а по вертикали — количественные данные частоты их использования при проведении оценивания по индивидуальному сокращенному списку служебной модели психолога. Большие «высоты», отражающие на диаграмме выборы предметов труда по сравнению с выбором других характеристик, обусловлены подсчетом частот совокупных выборов соответствующих дескрипторов в ранжированном виде от 0 до 4. В отличие от них другие дескрипторы «принимали участие» в выборах в бинарном виде, поэтому их «вклад» соразмерен «высоте» — количеству профессий из индивидуального списка.

На рисунке видно, что у первого психолога показатели дифференцированной оценки предметов труда при использовании дескрипторов указывают на большой «крен» в сторону использования дескриптора **З**, обозначающего выбор сигнономической составляющей в описании предметов труда, хотя в его списке (195 наименований) большинство профессий относились к технономической сфере. Этот феномен отражает специфику индивидуальной проекции психолога как своеобразную генеральную профессиональную направленность личности, свойственную в большей степени психологу-исследователю, чем психологу-практику.

У второго психолога (в его списке 202 наименования) показатели дифференцированной оценки предметов труда при использовании дескрипторов указывают на стремление использовать дескриптор **Т**, обозначающий выбор технономической составляющей в описании предметов труда. Это свидетельствует об адекватности индивидуальной



Индивидуальные дескрипторные картины мира труда у четырех психологов. Условные обозначения: первый психолог — штриховая линия, второй — пун-  
ктирная линия с точкой, третий — сплошная линия, четвертый психолог — пун-  
ктирная линия

проекции психолога по отношению к содержанию профессий, однако частое использование дескриптора **П** показывает особую личностную приверженность психолога к биономическому типу труда. Этот факт сам психолог объяснил так: «Наверное, я здесь компенсировала мои колебания в выборе факультета: долго не могла решить, куда идти учиться — на биофак или на психологию».

У третьего психолога (227 наименований) показатели дифференцированной оценки предметов труда при использовании дескрипторов указывают на приоритеты в использовании дескриптора **П**, обозначающего выбор биономической составляющей в описании предметов труда. Также много было и технономических оценок. Объяснение этих фактов психологом было следующим: «По результатам первого оценивания поняла, что плохо знаю мир живой природы. Старалась это положение исправить».

У четвертого психолога (222 наименования) показатели дифференцированной оценки предметов труда при использовании дескрипторов в этом случае указывают на достаточно адекватное отражение имеющихся в обществе видов труда (профессий). Больше всего насчитывается технономических, затем следуют сигнономические, потом — социономические, биономические и артономические.

При сравнении всех четырех профилей обращают на себя внимание факты полного сходства индивидуальных выборов дескрипторов, обозначающих условия труда, описывающие характер порядка и правил труда. Все четверо чаще всего «приписывают» предполагаемым субъектам труда характеристику **АН**. Она устойчиво выступает знаком, участвующим в оценивании больше других. Аналогично обстоит дело с характеристиками **ИН** и **Б**. При определении варианта ответственности мнения психологов разделились: трое сделали выбор в пользу **ОБ**, а первый психолог — в пользу **МТ**. Как показывают профили, по другим характеристикам, выбираемым психологами для оценивания, было больше различий, чем сходства.

## Заключение

В оценивании мира труда у каждого психолога, принимавшего участие в нашем исследовании, ярко проявился феномен субъектности — активного и пристрастного взгляда на окружающий мир. Исследование приоткрывает завесы «тайн» профессионального сознания этих специалистов. Его результаты показывают, что и картина мира профессий, и картина мира труда каждого психолога обладают индивидуальным своеобразием. Сила этого взгляда в профконсультировании может неоднозначно влиять на формирование картины мира труда клиента. Нужно учитывать, что человек, обратив-

шийся за поддержкой к психологу, также имеет сформировавшуюся индивидуально-своеобразную картину мира труда. «Столкновение» этих картин и может признаваться клиентом как «неудовлетворительная» работа психолога. Дальнейшее исследование необходимо вести с опорой на черты сходства картин мира труда у психологов и искать возможные области пересечения их картин с индивидуальными картинками мира труда у клиента. Взгляд психолога на мир труда представляет собой взгляд со стороны развивающейся личности в мире профессий. Участие в процедурах дескрипторного оценивания позволяет психологу перейти с уровня индивидуального воображения на уровень профессионального мышления при решении профориентационных задач путем проведения сравнительно-сопоставительных и обобщающих операций.

К великому сожалению, в нашей стране отсутствует трудоведение — соответствующая комплексная дисциплина о труде. Сведения о нем распределены по разным научным отраслям и ведомствам. В образовательном и воспитательном процессах по отношению к подрастающему поколению вообще образовался профессиоведческий вакуум. Не редкость, когда студент-психолог определяет деятельность токаря как «связанную с электрическим током», поскольку ему кажется, что «ток» и «токарь» — однокорневые слова. На этом фоне развитие дескрипторного подхода и включение его как в образовательный процесс, так и в практическую деятельность психолога представляется важной задачей.

Профориентационный подход с использованием ДС успешно внедряется в таких прикладных работах, как составление для военкоматов словаря сходства гражданских и военных специальностей (Боровиков и др., 1994), выполнение классификации РВСН (Третьяков, 1994). Он входит в деятельность педагога-психолога средней школы (Шалавина, 1995) и отражается в изданиях, посвященных профессиональному информированию (Горбунова, Кирилюк, 2010; Лазуткин, 2007).

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

2000 профессий, специальностей, должностей: Энциклопедический справочник Минск, 1986.

*Боровиков А.Ф., Булатов С.М., Булыко В.И. и др.* Справочник специальностей (должностей) военнослужащих сержантского и солдатского состава сухопутных войск с учетом их сходства с гражданскими специальностями / Под ред. Ю.М. Забродина, В.И. Лазуткина, В.П. Петрова. М., 1994.

*Горбунова М.Г., Кирилюк Е.В.* 333 современные профессии и специальности. 111 информационных профессиограмм. Ростов н/Д, 2010.

*Гусейнова В.В., Овсянникова И.Н.* О культуре решения профконсультационных задач // Профориентация и формирование социально-психологической культуры личности специалиста в вузе / Под ред. Е.И. Казанцева. Томск, 1989. С. 90—97.

Единый тарифно-квалификационный справочник работ и профессий рабочих. Вып. 1—68. М., 1998.

Квалификационная характеристика профконсультанта // Сборник нормативных и учебно-методических документов по профессиональной ориентации и психологической поддержке безработных граждан и незанятого населения. М., 1995. С. 32.

*Климов Е.А.* Как выбрать профессию. М., 1984.

*Климов Е.А., Пчелинова В.В.* Психология труда и инженерная психология: Программа и учебное пособие по курсу «Психология труда и инженерная психология». М., 1997.

*Лазуткин В.И.* Психология профессиональной деятельности: Учеб. пособие по специальному курсу. Одинцово, 2007.

*Никольская Н.И.* Психодиагностические методики, рекомендуемые для профконсультирования // Теория и практика профориентации. Вып. 3. Сер. «Профессиональная ориентация молодежи». Калуга, 1996. С. 85—91.

Общероссийский классификатор профессий рабочих, должностей служащих и тарифных разрядов. М., 2000.

*Пчелинова В.В.* Основы профессионального самоопределения: Программа и учеб. пособие по курсу «Основы профессионального самоопределения». М., 1998.

*Третьяков В.В.* Психологическая классификация основных воинских специальностей ракетных войск стратегического назначения: Дис. ... канд. психол. наук. М., 1994.

*Шалавина Т.И.* Мир труда и профессий. Кемерово, 1995.

Поступила в редакцию  
24.12.09

## ОБЗОРНО-АНАЛИТИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

**А. В. Россохин**

### **РЕФЛЕКСИЯ ИЗМЕНЕННЫХ СОСТОЯНИЙ СОЗНАНИЯ В ПСИХОАНАЛИЗЕ**

Психоанализ предоставляет уникальный эмпирический материал для исследования динамики личностной рефлексии в измененных состояниях сознания и ее влияния на различные аспекты жизнедеятельности личности. В статье показано, что по мере углубления измененных состояний сознания в ходе психоаналитического процесса происходит активизация, углубление и качественное преобразование рефлексивных процессов личности, что приводит к формированию активного «рефлексирующего Я».

*Ключевые слова:* личность, рефлексия, психоанализ, измененные состояния сознания, психоаналитический процесс, перенос, контрперенос, регрессия.

Psychoanalysis presents unique empirical material for the research of the dynamics of personality reflection in altered states of consciousness and its impact on different aspects of vital activity of the personality. It was shown that as altered states of consciousness become deeper during the psychoanalytical process the reflexive processes of a personality enhance, become more active and change qualitatively, which is expressed in particular in the formation of the active «reflexive I».

*Key words:* personality, reflection, psychoanalysis, altered states of consciousness, psychoanalytical process, transference, counter-transference, regression.

Мотивационно-динамическая стратегия исследования организации личности исторически возникла в русле психоанализа и противостоит конституциональной стратегии. Личность при этом понимается не как набор фиксированных черт или характеристик, а как развивающееся динамическое целое. Для мотивационно-динамической стратегии характерна методологическая предпосылка, основанная на убеждении, что в каком-либо одном динамическом образовании, словно в фокусе, сконцентрированы свойства личности как целого (Асмолов, 2001, 2002). Однако данный подход достаточно эвристичен, так как он охватывает такую реальную характеристику личности, как

---

**Россохин Андрей Владимирович** — докт. психол. наук, ст. науч. сотр. кафедры общей психологии ф-та психологии МГУ. *E-mail:* rossokhin@mail.ru

Работа выполнена при финансовой поддержке РГНФ (проект № 09-06-00616а).

ее динамичность, и способствует разработке взгляда на личность как на развивающуюся систему.

Проведя психосемантический анализ различных подходов в психологии, В.Ф. Петренко выделил конструкт «анализ личности через ее мотивацию», объединяющий психоанализ и деятельностный подход. Психоанализ исследует противоречия между глубинными мотивами и присвоенными ребенком требованиями общества, конфликт между которыми ведет к различным формам сублимации глубинных влечений или невротизации личности. Теорию А.Н. Леонтьева, трактующую личность как иерархию мотивов, характеризует интерес к факторам, побуждающим субъекта к активности. Но если в психоанализе рефлексивная активность личности в *измененном состоянии сознания* (ИСС) в основном направлена на решение внутриличностных проблем, то в теории деятельности — на расширение сознания человека в его отношении к миру, и мотивационные структуры задаются и формируются обществом. Однако интересен тот факт, что ряд работ в школе Леонтьева, в частности В.А. Петровского, Ф.Е. Василюка и В.К. Вилюнаса отходят от леонтьевской трактовки мотива как предмета потребности и переходят к психоаналитическому пониманию мотивирующей роли психического состояния (Петренко, 1997, 2010).

В отечественной психологии пионерские исследования психоаналитического процесса в целом и его важного феномена — проективной идентификации — принадлежат Е.Т. Соколовой (1995, 2002). Проективная идентификация понимается Е.Т. Соколовой одновременно «в интра- и интерпсихическом аспектах: как примитивная форма самосознания, в которой образы себя и другого недостаточно дифференцированы; но это также и паттерн общения, в котором находят свое не прямое выражение базовые потребности, нужды Я, удовлетворение которых было травматическим образом фрустрировано в раннем детстве... Спроецировав в Другого часть своего Я или “позаимствовав” ее от Другого, пациент становится с ним неразрывно связанным, поскольку только во взаимозависимости он способен компенсировать собственную самонедостаточность» (Соколова, 2002, с. 122). В отношении исследования психоаналитического процесса Е.Т. Соколова отмечает, что исследователь (он же психотерапевт) эмоционально вовлечен в исследуемый процесс, сохраняя при этом определенную нейтральность, необходимую для проведения исследования. Это раздвоение Я на эмоционально включенную и аналитическую позиции оправданно и необходимо как с терапевтической, так и с исследовательской точки зрения. В психоаналитическом процессе исследователь (аналитик) осознанно использует свое эмоциональное погружение в переживания пациента для более углубленного понимания внутриличностных конфликтов

последнего. Е.Т. Соколова отмечает в связи с этим, что рефлексия собственных переживаний помогает аналитику лучше понять нужды пациента.

### **Рефлексия трансферентных измененных состояний сознания**

В ходе психоаналитического процесса субъект, проходящий психоанализ, постепенно погружается в особые регрессивные ИСС, характерной особенностью которых является оживление прошлого в настоящем, приводящее к активизации глубинных бессознательных содержаний личности и к их взаимодействию с сознательным Я. Этот новый интерактивный диалог приводит к возникновению у субъекта специфических *трансферентных ИСС* (Т-ИСС) и создает условия для переосмысления им старых способов рефлексии, неэффективных в этой, новой для него, проблемной ситуации.

Согласно Д.А. Леонтьеву, современный психоанализ «направлен именно на раскрытие уникальных, часто не осознаваемых личностных смыслов. В этом отношении психоанализ имеет некоторую специфику, поскольку если в повседневном общении мы оперируем, как правило, общепринятыми денотативными и коннотативными значениями слов, то психоаналитику нередко приходится сталкиваться с весьма специфичными, глубоко индивидуальными смыслами, игнорирование которых (в частности ориентация исключительно на универсальные символы) становится достаточно распространенной ошибкой» (Леонтьев, 1999, с. 63). Изменения формы категоризации субъекта, сопровождающиеся переходом от ее культурно нормированных форм к иным «точкам сборки» (нестандартным способам упорядочения внутреннего опыта и переживаний), выражают изменения смысловых образований личности и выступают одним из признаков ИСС (Кучеренко и др., 1998). Другой признак, по которому феноменологию, полученную в процессе психоанализа, можно отнести к продукции ИСС, — это присутствие во внешнем диалоге фрагментов внутреннего диалога («диалог сознательного и бессознательного» — Россохин, Измагурова, 2004), т.е. вербально выраженного взаимодействия между структурами Я, имеющими разную степень представленности в сознании (осознанности).

Регрессия, понимаемая как возвращение онтогенетически более ранних моделей поведения и возникающая в критические фазы развития индивида, также есть ИСС, поскольку она сопровождается изменением эмоциональной окраски отражаемого в сознании внутреннего опыта, процессов самосознания, рефлексии, восприятия времени и последовательности происходящих во внутренней реальности событий (Кучеренко и др. 1998). Подобные регрессивные состояния

сознания и та или иная рефлексивная активность в ИСС возникают у субъекта в ходе психоанализа и находят свое отражение в вербальном материале психоаналитических сессий. Соответственно посредством изучения этого вербального материала могут быть исследованы и сами ИСС, и динамика рефлексивной активности в них. Тенденция к регрессии в ходе психоанализа возникает у субъекта в момент развития феномена переноса как реакции на возникновение новой для него, проблемно-конфликтной ситуации, связанной с проявлениями «прошлого в настоящем».

Г. Кельман (Kelman, 1975) утверждает, что ИСС — неотъемлемая часть психоаналитического процесса, и аналитики могут осознавать или оставаться в той или иной степени неведения в отношении ИСС как пациентов, так и своих собственных.

Многие психоаналитические работы посвящены описанию процесса регрессии, состояниям субъекта на ее различных стадиях, возникающим у него при этом психическим содержаниям, и, наконец, рефлексивным процессам, происходящим в этих ИСС как у аналитика, так и у субъекта. Как отмечают американские психоаналитики Л. Арон и А. Бушра (Aron, 1996; Aron, Bushra, 1988), целый ряд авторов, описывающих психоаналитический процесс, прямо используют понятие ИСС. Широко известен интерес Д. Рапапорта к ИСС. Он проводил систематические интроспективные исследования на самом себе, описывая переходы из одного ИСС в другое (Rapaport, 1951, 1967) и особенности своей рефлексии в этих ИСС. Интерперсональный психоаналитик Ф. Бромберг (Bromberg, 1979, 1994, 1996) и один из современных лидеров американской эго-психологической школы Ш. Бах (Bach, 1985, 1994) отчетливо обозначили свой интерес к изучению проблемы ИСС. По мнению Бромберга, психоанализ идеально расширяет возможность для углубления регрессии в присутствии Другого, обеспечивая таким образом принятие большего ассортимента ИСС. Последнее, с его точки зрения, служит важным шагом по направлению к саморегуляции и, в конечном счете, к личностной интеграции. Уникальность психоаналитической ситуации, согласно Бромбергу, состоит в том, что она может использоваться как потенциальное переходное пространство, в котором субъект может, не теряя полностью рефлексии, позволить себе перейти в ИСС, поддерживаемые психоаналитическим внушением и присутствием аналитика. С. Бах (Bach, 1985) идет еще дальше, утверждая, что психоаналитический процесс создает для субъекта особую возможность свободно передвигаться между множеством альтернативных ИСС, осознавая себя при этом через множество различных эго-состояний и рефлексивно переосмысливая возникающие в этих ИСС психические содержания.

Л. Арон (Aron, 1996) считает, что только сейчас, в связи с накоплением знаний о проявлениях контрпереноса и осознанием продолжительного влияния аналитика и субъекта друг на друга, психоаналитики могут развить расширенное представление о полном наборе ИСС, возникающих в ходе психоаналитической работы, и уточнить рефлексивные процессы, осуществляющиеся в этих ИСС. Совместно с А. Бушра (Aron, Bushra, 1998) он рассматривает концепцию регрессии в терминах ИСС и утверждает, что аналитик и субъект взаимно регулируют измененные регрессивные состояния друг друга, что является важнейшим и неизбежным аспектом психоаналитического процесса. Главными задачами психоаналитика при этом становятся помощь субъекту в рефлексивном переосмыслении психических содержаний, возникающих в ИСС (а также в переходе в ИСС, наиболее подходящее для текущих целей анализа), и в целом — развитие способностей субъекта к лучшему внутреннему и интерперсональному регулированию ИСС, более свободному переключению с одного состояния на другое. Аналитик должен быть способен к осуществлению хорошей рефлексивно-аналитической работы в собственном ИСС, сохраняя при этом связь с ИСС субъекта и помогая ему также овладеть этой рефлексивной способностью. Авторы уверены, что именно это даст возможность субъекту сохранить независимость от аналитика.

Большой вклад в прояснение влияния аналитика на регуляцию ИСС субъекта внесла работа Б. Левина. Напоминая об исторической связи между гипнозом и психоанализом, он утверждает, что «аналитическая ситуация — это измененная гипнотическая ситуация» (Lewin, 1955, p. 169). Обращаясь к понятию трансфера, он описывает скрытый смысл его традиционной интерпретации: «Проснитесь! Я на самом деле не Ваш отец, прекратите мечтать и искажать реальность, пробуждайтесь!» Если же субъект сопротивляется и не позволяет развиваться регрессу и отцовскому переносу, то, что бы аналитик ни говорил, имплицитное послание будет следующим: «Позвольте себе заснуть и потерять связь с реальностью. Разрешите себе увидеть во сне, что я Ваш отец!» В целом для Левина, «аналитик непрерывно заставляет субъекта или до некоторой степени просыпаться, или неглубоко засыпать, успокаиваться или возбуждаться; и этот эффект может быть совершенно бессознательным как для субъекта, так и для аналитика» (ibid, p. 193). Описанные Левиным Т-ИСС рассматриваются в психоаналитической концепции переноса. Сама эта концепция и техническое использование переноса в психоанализе со времени его первого описания Фрейдом как психического процесса, спонтанно возникающего в психоанализе и являющегося «неизбежной необходимостью», претерпели значительную эволюцию и имеют свою собственную сложную историю развития.

В широком смысле перенос — Т-ИСС субъекта — рассматривается как универсальный феномен, проявляющийся в межличностных отношениях. В узком смысле под переносом понимается специфическое отношение субъекта к аналитику. Важнейшим следствием фрейдовской концепции явилось понимание возможности переноса и его рефлексивного осмысления (достижения глубоких Т-ИСС при сохранении рефлексии) как важнейших психоаналитических инструментов.

Фрейд был полностью убежден, что перенос имеет центральное значение для психоаналитической практики. С технической точки зрения, согласно Фрейду, аналитик должен всячески стремиться усилить проявления переноса. Предполагалось, что в ходе последующей рефлексивной проработки достигается разрешение переноса путем полного осознания его инфантильного происхождения, приводящее к устранению проблем субъекта (Bergmann, 1993).

Начиная с 1970-х гг. в психоаналитических журналах появилось много работ, направленных на пересмотр этой фрейдовской концепции переноса как «центрального технического и концептуального средства психоанализа». Критики отмечали, что, во-первых, глубокие Т-ИСС не могут быть полностью проработаны и окончательно разрешены; во-вторых, полное развитие регрессивного ИСС в анализе нежелательно, так как возникающая при этом сильная регрессия может привести к значительному ослаблению рефлексивного Я субъекта.

Ида Макалпин одна из первых обращает внимание на то обстоятельство, что окончательный выход из Т-ИСС и их постаналитическая судьба не были в достаточной мере поняты и изучены. Она критически заостряет проблему: «Всякий раз перенос, наконец, разрешался. Это происходило в течение некоторого периода времени после окончания анализа. Эта особенность разрешения переноса избавляет от строгого научного наблюдения» (Macalpine, 1950, p. 534). Еще дальше идет Энни Райх, предупреждая, что перенос не всегда может быть разрешен благодаря аналитической рефлексии. «Иногда отношение субъекта к аналитику может стать первым действительно надежным объектным отношением в жизни субъекта, что является чрезвычайным обстоятельством, влекущим за собой опасность, что это отношение может стать серьезной помехой возможности когда-либо проанализировать перенос» (Reich, 1958, p. 230). В теории техники считается, что аналитик способен полностью разрешить перенос, если в процессе анализа он помогает субъекту рефлексивно прорабатывать свой перенос в ИСС, владеет своим контрпереносом и остается инкогнито. Л. Куби (Kubie, 1968), тем не менее, сомневается, что даже строгая приверженность этим принципам гарантирует возможность разрешения переноса.

Соглашаясь с классическим представлением о переносе как о центральном аналитическом инструменте, Р. Уайт замечает, что «идея разрешения переноса вводит в заблуждение, если мы подразумеваем, что перенос количественно уменьшается или уничтожается. Скорее, перенос модифицируется и превращается в более зрелую объектную связь с аналитиком, в которой существует комбинация инсайта, восстановления памяти и опыта новых эмоций» (White, 1992, p. 335).

Пересмотр и преобразование психоаналитической теории переноса отчетливо прослеживается в работах Г. Левальда (Loewald, 1960, 1971). В фундаментальном исследовании, посвященном терапевтическому действию психоанализа и целиком основанному на переносе как ключевой психоаналитической концепции, Левальд, в частности, демонстрирует некоторые интересные и важные параллели между аналитическим процессом как процессом развития и разрешения переноса и процессом рефлексивного развития эго (Loewald, 1960).

М. Бергманн подчеркивает, что в ранних работах фокус внимания Левальда сосредоточивался на переносе и его рефлексивной проработке и разрешении, но позднее под влиянием теории объектных отношений Левальд изменяет акцент — анализ направляется на процесс взаимодействия с аналитиком как с новым объектом. В ходе этого процесса для субъекта становятся возможными новые взаимоотношения со значимыми людьми в реальной жизни (Bergmann, 1988).

Со временем среди психоаналитиков росло понимание, что процесс полного вывода субъекта из глубоких Т-ИСС и достижение им внутриспсихического изменения с помощью рефлексивно-аналитической работы с переносом оказались значительно более трудными, чем предполагали Фрейд и другие пионеры психоаналитического движения. Клинически не доказанное убеждение в целительной мощи Т-ИСС породило в 1970-х гг. кризис эго-психологического направления, доминировавшего в американском психоанализе, и соответствующее возрастание роли и влияния теории объектных отношений. Взаимоотношения между Я и интернализированными объект-репрезентациями, являющиеся ядром этой теории, становятся все более актуальными и значимыми и для других направлений. Акцентирование объектных отношений вводит в анализ фактор, имеющий равную значимость с интерпретацией, — отношения между аналитиком и субъектом.

В интерактивной (учитывающей невербальные аспекты взаимодействий) аналитической технике намного большее значение придается факторам поддержки аналитического процесса и значительно большее внимание уделяется рефлексивным процессам и реальности (не только реальности регрессивных ИСС, связанных с

активизацией прошлого, но также реальности самой аналитической ситуации), в которой не все автоматически оценивается как перенос (Treurniet, 1993).

Под влиянием теории объектных отношений и психологии двух и трех персон (Balint, 1950) стало возрастать внимание к бессознательным значениям актуальной ситуации здесь-и-теперь — «бессознательному настоящему» (Sandler, Sandler, 1987) во взаимодействии аналитика и субъекта. Аналитическая рефлексия все больше переносится с аффективной напряженности бессознательных конфликтов субъекта в ИСС на подробный анализ аффективного материала, преобладающего в данной клинической ситуации (здесь-и-теперь). Соответствующая техническая позиция представляет собой, согласно О. Кернбергу, конкретный рефлексивный анализ переноса и контрпереноса в текущей аналитической ситуации на каждом сеансе (Kernberg, 1993). Этот подход наиболее активно развивается аналитиками из Британской независимой группы (Bollas, 1989; Casement, 1991; Ogden, 1989; Stewart, 1987) и поддерживается практически всеми основными современными психоаналитическими школами.

Разрабатывая новые концепции, современные исследователи возвращаются к ключевым идеям Р. Штербы (Sterba, 1934), чей подход направлен на формирование аналитиком у пациента особой рефлексивной способности вызывать в моменты глубоких Т-ИСС «аналитическое расщепление» Эго, отстраняться от переживаний, наблюдать их со стороны и рефлексивно переосмысливать (анализировать вслед за аналитиком, но все больше самостоятельно и независимо от него) регрессирующую часть эго. Этот процесс помогает аналитику проработать трансферентное сопротивление пациента в ИСС. Штерба разрабатывает концепцию аналитического союза и дает его предельно конкретное определение: это временное, а не постоянное взаимодействие рефлексивного эго субъекта с аналитиком (сейчас мы бы сказали с рефлексивным эго аналитика), возникающее в процессе интерпретации сопротивления переносу пациента и основывающееся на временном частичном выходе субъекта из конфликтных Т-ИСС (аналитическом расщеплении эго) и на его способности благодаря рефлексии увидеть свое трансферентное поведение более объективно. Аналитическое расщепление эго у субъекта в глубоких ИСС становится возможным благодаря специально направленным на достижение этой цели интерпретациям и возникающей в ходе аналитической работы идентификации рефлексивного, ориентированного на реальность эго субъекта с рефлексивным эго аналитика. Возрастающая идентификация с функциями аналитика позволяет субъекту развивать собственный

рефлексивный процесс и принимать больше ответственности за происходящий аналитический процесс.

Продолжая линию Р. Штербы, М. Гилл (Gill, 1982) еще более акцентирует активность рефлексивного эго субъекта в Т-ИСС. С его точки зрения, оно должно активно участвовать в аналитической работе и помогать аналитику перевести перенос из пассивного навязчивого повторения в активный мощный инструмент личностного изменения субъекта. Проблему разрешения переноса в ИСС он предлагает решать, используя специальную рефлексивную работу. Согласно М. Гиллу, рефлексивное эго субъекта в ИСС, не только не «растворившееся» в регрессивных переживаниях, но даже окрепшее в ходе рефлексивной проработки сопротивлений, должно быть способно более эффективно подойти к рефлексивному разрешению трансферентных взаимоотношений здесь-и-теперь. Гилл уверен, что рефлексивная проработка Т-ИСС в ситуации здесь-и-теперь позволяет субъекту обрести новый опыт, который в сочетании с более глубоким пониманием и возрастающей способностью к рефлексии в ИСС становится критически важным для разрешения переноса.

Основной технической целью раннего этапа развития классического анализа считалась эффективная интеграция личного прошлого субъекта в его нынешнюю психическую жизнь. Однако Л. Стоун (Stone, 1981), как и М. Гилл, полагает, что с точки зрения аналитической эффективности этот подход себя не оправдал. Он рекомендует вести кропотливую рефлексивную аналитическую работу в ИСС в ситуации здесь-и-теперь, имея дело в большей степени с защитными механизмами эго, чем с бессознательными фантазиями.

Основываясь на своей вневременной концепции психоаналитического процесса, Р. Шафер предлагает чрезвычайно интересный и актуальный вариант решения сложной и запутанной проблемы выхода из Т-ИСС. То, что раньше считалось аналитической регрессией, он рассматривает как особый тип развития личности, характерный для аналитической работы. Шафер имеет в виду следующее: вневременная форма опыта и рефлексии, возникающая в ИСС в ситуации здесь-и-теперь, не является продуктом регрессии, а представляет собой результат совместной работы аналитика и субъекта в условиях контролируемой ситуации. Он полагает, что именно эта, возникающая в ходе успешного анализа, вневременная форма опыта ИСС и рефлексии и должна быть рассмотрена в качестве нового типа опыта, приводящего к развитию личности. В этом случае (когда этот новый опыт возникает) «прошлое появляется как никогда прежде не переживавшееся и настоящее становится тем, что никогда не могло бы быть испытано без этого анализа» (Schafer, 1982, p. 82).

## Рефлексия контртрансферентных измененных состояний сознания

Важнейшим и в то же время одним из наиболее трудных и злободневных вопросов современного психоанализа является выяснение влияния личности аналитика, стиля его рефлексивной работы и возникающих у него в процессе анализа собственных *контртрансферентных ИСС* (Кт-ИСС) на развитие и динамику Т-ИСС субъекта и на развитие его способности к осуществлению аналитической рефлексии.

М. Глюксман (Glucksman, 1998) подробно описывает Кт-ИСС, возникающие у аналитика в ходе психоаналитического процесса. Это могут быть состояния невнимательности, скуки, сонливости и пустоты или некоторой потери идентичности, ощущения бессмысленности, интеллектуального или эмоционального «паралича», беспомощности или утраты чувства реальности. В целом, с его точки зрения, Кт-ИСС любого психоаналитика выполняют защитную функцию или представляет собой форму идентификации с пациентом. Глюксман считает, что ИСС, в которые погружается аналитик, необходимо рассматривать как состояния, принадлежащие обширному множеству когнитивных, эмоциональных, перцептивных, телесных и поведенческих Кт-реакций аналитика, и подробно демонстрирует разные аспекты проявления Кт-ИСС в ходе эмпирического анализа клинических случаев.

Задавая себе вопрос, могут ли Т-ИСС быть реальным и ярким повторением прошлого в ситуации здесь-и-теперь без участия и вовлечения Кт-переживаний аналитика, Р. Уайт отвечает на него, описывая перенос как переживания в аналитической ситуации, которые субъект разворачивает в виде представления (игры), где аналитику отводится конкретная и важная роль. «Участие пациента в представлении состоит из бессознательных трансферентных реакций, сознательных аспектов аналитического союза и реальных взаимоотношений с аналитиком. Реальные отношения включают реакцию на личность и стиль аналитика и на контрперенос аналитика. Бессознательный перенос пациента формирует первичную динамику в содержании большинства представлений» (White, 1992, p. 340).

Субъект, погруженный в ИСС и не рефлексирующий мотивы собственного поведения, или пассивно ожидает, что аналитик присоединится к игре, или активно провоцирует его занять соответствующую ролевую позицию. Эффективная аналитическая позиция при этом не заключается в выборе между двумя крайними альтернативами — участие или не участие в разыгрываемом субъектом представлении. Уайт подчеркивает, что аналитик в любом случае вовлекается и участвует в таком представлении. Более важно получить ответ на вопрос:

способен ли аналитик рефлексировать моменты в аналитическом процессе, когда субъект неосознанно втягивает его в свои ИСС, и что он делает с этим?

С этих же позиций рассуждает Б. Бирд, в согласии с Винникоттом утверждающий, что «пациент должен иметь возможность включить аналитика в свои состояния... чтобы разделить их с аналитиком» (Bird, 1972, p. 279). Н. Треурнит акцентирует внимание на очень важном моменте, добавляя, что на определенной фазе развития аналитического процесса наступает «момент истины, когда пациенту необходимо чувствовать, что он может пробудить подлинные эмоции в аналитике... Сознательно или бессознательно, пациент наблюдает, как его аналитик справляется с этими трудными периодами: примет ли он и как примет проекции своего пациента, “переживет” ли и как “переживет” агрессию и всемогущество своего пациента» (Treurniet, 1993, p. 879). От этого, с его точки зрения, зависит или возможность продуктивной рефлексии и использования (в духе Винникотта) субъектом своего аналитика как объекта в ИСС, или, напротив, потеря субъектом способности к аналитической рефлексии, возрастание у него тревожности и бегство в «карающую самокритику» или патологическую уверенность (Adler, 1989). Ссылаясь на исследование Дж. Вайсса и Г. Сэмпсона (Weiss, Sampson, 1986), Н. Треурнит утверждает, что аналитик становится для субъекта новым терапевтически эффективным объектом только тогда, когда успешно проходит испытание, которое ему устраивает субъект.

Р. Уайт описывает вступление субъекта в трансферентную игру ИСС как результат традиционного анализа и проработки сопротивления переносу. В согласии с М. Гиллом он понимает анализ сопротивления разрешению переноса как взаимные рефлексивные усилия субъекта и аналитика по проработке Т-ИСС, в результате чего становится возможным прекращение навязчивого повторения переноса и открытие новых межличностных взаимоотношений. Техническую проблему представляет собой формирование у субъекта рефлексивной способности прорабатывать трансферентную игру. Как отмечает Уайт, цель сопротивления в этой точке психоаналитического процесса — поддержать повторение и представление — субъект находится в Т-ИСС и еще должен понять, что это искажение, которое требует рефлексивной проработки. Основываясь на понятии игры, Уайт, не ссылаясь, однако, ни на Штербу, ни на Гилла, предлагает метафорический выход из этой дилеммы: «Пациент как главный герой и режиссер одновременно назначает роль аналитику и ожидает соответствующей реакции. Когда аналитик реагирует иначе, чем ожидалось, пациент удивляется. Удивление часто является тем самым фактором, который

запускает процесс вытягивания пациента из его роли. Способность аналитика выйти из игры помогает привлечь внимание пациента к различным исполняемым ролям, постепенно обучая его таким образом развивать аналогичную способность (разделение между наблюдением и переживанием)» (White, 1992, p. 347).

Исследуя сложную динамику взаимоотношений в диаде аналитик—субъект, Левальд усиливает свои прежние формулировки (Loewald, 1971), утверждая, что возникающий здесь-и-теперь опыт бессознательного взаимодействия между субъектом и аналитиком (перенос—контрперенос) является необходимым условием для более глубокой рефлексивной проработки бессознательных конфликтов субъекта. Он отмечает, что и аналитик, и субъект осуществляют не только переносы друг на друга, но также и контрпереносы — реакции на перенос другого участника аналитической диады. Стараясь осуществить перенос, субъект вызывает в аналитике эмоциональную реакцию, а не продуманный аналитический ответ (Chused, 1991; McLaughlin, 1991). Дж. Маклафлин (McLaughlin, 1991) и Левальд (Loewald, 1986) утверждают, что эмоциональные реакции аналитика (или их отсутствие), которые возникают в Кт-ИСС уже самого аналитика, в действительности состоят из смеси переноса аналитика на субъекта и его контрреакции на перенос субъекта (эмпатического ответа на давление переноса субъекта) (White, 1992).

Подтверждая взгляды Маклафлина и Левальда, Треурнит (Treurniet, 1993), ссылаясь на Райкрофта (Rycroft, 1958), замечает, что проблема взаимоотношений в аналитической диаде — это в первую очередь проблема аффектов, возникающих в ИСС, и также проблема их рефлексивного осмысления и переработки. Согласно Райкрофту, аффекты одновременно со свойством быть видимыми и наблюдаемыми фактами, обладают способностью вызывать в наблюдателе аффективный отклик (ответное ИСС). Плач ребенка является верным признаком того, что он испытывает определенный дискомфорт, и вместе с тем он порождает соответствующие эмоциональные реакции у матери. Райкрофт убежден, что во многом в результате эмоционального взаимодействия возникает (или не возникает) чувство контакта между аналитиком и субъектом (Rycroft, 1958).

Начало описанному выше позитивному отношению к Кт-ИСС аналитика было положено работами П. Хайманн (Heimann, 1950), М. Литл (Little, 1951), Д. Винникотта (Winnicott, 1949) и др. Негативное отношение к Кт-ИСС в классическом анализе, иногда переходящее даже в фобическую установку, в новой концепции контрпереноса, возникшей в начале 1950-х гг., трансформировалось сначала в свою полную противоположность. Наиболее ясно это сформулировала П. Хайманн:

«...эмоциональная реакция аналитика на пациента в аналитической ситуации является одним из наиболее важных инструментов в его работе. Контрперенос аналитика — это инструмент исследования бессознательного у пациента» (Heimann, 1950, p. 82).

Еще более обостряя формулировку Хайманн, Левальд утверждает, что «способность к контрпереносу является мерой умения аналитика анализировать. Контрперенос, в этом общем значении, является условием для отзывчивости аналитика к любви-ненависти пациента по отношению к аналитику» (Loewald, 1986, p. 286). Он указывает, что любая эффективная интерпретация выступает следствием истинной психоаналитической рефлексии и понимания, которые могут возникнуть только при условии «резонанса между бессознательным пациента и бессознательным аналитика» (ibid, p. 283). Треурнит (Teurniet, 1993) добавляет, что явная или скрытая эмоциональная коммуникация, которую субъект, погруженный в регрессивные ИСС, пытается установить с аналитиком, в техническом смысле является эквивалентом свободной ассоциации, а следовательно, столь же эффективным материалом для рефлексивной аналитической работы.

Молчаливое участие аналитика в разворачиваемом представлении (в ИСС субъекта), согласно Дж. Чусед (Chused, 1991), дает ему возможность рефлексировать свои собственные эмоциональные реакции, мысли, фантазии, воспоминания, сравнивая их с характерными для него привычными и обыденными реакциями. Это позволяет аналитику отделить перенос на субъекта от своих реакций на его перенос (реакций на провоцирование субъектом у аналитика того или иного «ролевого» отклика или на пассивное ожидание того, что аналитик примет отведенную ему роль в Т-ИСС субъекта). Сознательное переживание реакций на перенос в собственных ИСС и их рефлексивное переосмысление позволяет аналитику лучше прочувствовать внутренние конфликты субъекта и патологичность создаваемых им объектных отношений. Внутренний анализ и рефлексивная проработка этих реакций (самоанализ) в ИСС делают возможным более глубокое понимание субъекта и путей помощи ему, что в конечном счете помогает выбрать нужную стратегию аналитической работы и скорректировать технику ее проведения (White, 1992).

Д. Эренберг (Ehrenberg, 1992) также настаивает на активной работе с эмоциональными аспектами опыта здесь-и-теперь как субъекта, так и аналитика. Одна из важнейших стратегий аналитической работы, по Эренбергу, состоит в постоянной рефлексии аналитиком собственного эмоционального состояния в ИСС, индуцированных субъектом, анализе этого состояния и при достижении понимания его причин предъявлении субъекту напрямую «без метапсихологиче-

ской путаницы и дистанцирования эмоционально сбалансированных здесь-и-теперь интерпретаций». Эренберг уверен, что иногда аналитик должен быть способен некоторое время работать, находясь под влиянием осознаваемого им Кт-ИСС. Это необходимо, чтобы лучше понять скрытый эмоциональный материал бессознательного настоящего. «Даже если мы сами не знаем, почему мы реагируем данным образом, мы можем все еще использовать нашу реакцию как подсказку к тому факту, что нечто во взаимодействии аналитика и пациента должно быть отрефлексовано и проинтерпретировано» (ibid, p. 36). Аналитик, по Эренбергу, должен идти на риск, адресуя субъекту свои эмоциональные ответы. Это предохраняет аналитическую работу от опасности интеллектуализации и способствует достижению аналитического инсайта. Аналитик при этом должен быть предельно внимателен к возможным проявлениям своего собственного сопротивления вхождению в Кт-ИСС.

Анализируя динамику процесса переноса-контрпереноса в ИСС в ситуации здесь-и-теперь (бессознательном настоящем), П. Пантон (Pantone, 1994) обращается к работе К. Болласа (Bollas, 1983), в которой, с его точки зрения, фокус внимания направлен на исследование эмоционального взаимодействия аналитика и субъекта. Боллас, полностью соглашаясь с Эренбергом, утверждает, что понимание аналитиком субъекта и в целом тех взаимоотношений, которые разворачиваются между ними в аналитической ситуации, во многом зависит от осознания и рефлексивной переработки аналитиком собственных эмоциональных состояний в ИСС. Подчеркивая важность рефлексии и самоанализа в ИСС, Боллас предлагает аналитику думать о себе как о другом субъекте, также находящемся в аналитическом кабинете.

К позициям Эренберга и Болласа Пантон добавляет, что, по его мнению, взаимодействие аналитика и субъекта теряет важнейшую составляющую, если субъект не получает от аналитика определенную версию его мыслей и чувств в различных ключевых точках психоаналитического процесса. Он утверждает: «...пациент и аналитик непрерывно находятся в эмоциональном отношении, в котором они оба активно участвуют на бессознательном уровне, несмотря на решение каждого участника быть неэмоциональным... открытие этой эмоциональной связи и ее рефлексивная проработка является важнейшим аспектом того, что есть аналитического в психоанализе» (Pantone, 1994, p. 609).

Вместе с тем Уайт в очередной раз предостерегает, что технический подход, постулирующий полезность и желательность личностного отношения аналитика к субъекту, следует не смешивать с остающейся чрезвычайно актуальной классической позицией — любое вторжение

контрпереноса аналитика (контрпереноса как переноса на субъекта), хотя и являющееся с современной точки зрения спонтанным и неизбежным, необходимо индивидуально рефлексивно прорабатывать и его влияние на анализ должно быть по возможности устранено. Уайт описывает целый диапазон Кт-ответов аналитика в ИСС — от незначительных оплошностей в технике до более организованного и устойчивого участия в переносе субъекта, иногда приобретающего черты бессознательного сговора между аналитиком и субъектом. Он же, тем не менее, подчеркивает, что независимо от того, было ли участие контрпереноса аналитика в «трансферентной игре» скрытым или явным, решающим, с точки зрения эффективности анализа, фактором является рефлексивная «способность аналитика выйти за пределы представления, сформировать свое понимание взаимного опыта и передать это понимание субъекту с помощью интерпретации» (White, 1992, p. 345). Осознание собственного участия в трансферентно-контртрансферентных ИСС помогает аналитику более отчетливо понять перенос субъекта. Это различие между бессознательным отреагированием и рефлексией в ИСС и делает возможной интерпретацию сопротивления разрешению переноса в здесь-и-теперь.

Таким образом, мерой аналитического умения становится не только способность входить в резонанс с бессознательным субъекта (Loewald, 1986), но и, что не менее важно, способность параллельно рефлексивно осмысливать происходящее в ИСС, сохраняя активное «рабочее эго» (Fliess, 1942), или умение вовремя выйти из этих ИСС, восстанавливая его активность.

В современной психоаналитической технике фокус рефлексии аналитика в ИСС должен быть в равной степени направлен на осознание своих эмоциональных реакций как возможных проявлений собственных бессознательных конфликтов (контрпереноса как переноса на субъекта) и на анализ контрпереноса (в смысле реакций аналитика на перенос субъекта) как важнейшего инструмента для исследования переноса, «бессознательного настоящего» и взаимоотношений аналитика и субъекта в совместных ИСС. Мы отчетливо видим здесь важнейшую роль, отводящуюся рефлексии в современном психоанализе.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

*Асмолов А.Г.* Психология личности. Принципы общепсихологического анализа. М., 2001.

*Асмолов А.Г.* По ту сторону сознания. Методологические проблемы неклассической психологии. М., 2002.

*Кучеренко В.В., Петренко В.Ф., Россохин А.В.* Измененные состояния сознания: психологический анализ // *Вопр. психологии.* 1998. № 3. С. 70—78.

- Леонтьев Д.А.* Психология смысла. М., 1999.
- Петренко В.Ф.* Основы психосемантики. Смоленск, 1997.
- Петренко В.Ф.* Многомерное сознание: психосемантическая парадигма. М., 2010.
- Россохин А.В., Измагурова В.Л.* Личность в измененных состояниях сознания. М., 2004.
- Соколова Е.Т.* К проблеме психотерапии пограничных личностных расстройств // Вопр. психологии. 1995. № 2. С. 92—105.
- Соколова Е.Т.* Психотерапия: теория и практика. М., 2002.
- Adler G.* Transitional phenomena, projective identification, and the essential ambiguity of the psychoanalytic situation // *Psychoanal. Quart.* 1989. Vol. 58. P. 81—104.
- Aron L.A.* Meeting of minds: mutuality in psychoanalysis. Hillsdale, NJ, 1996.
- Aron L.A., Bushra A.* Mutual regression: altered state in the psychoanalytic situation // *J. of Amer. Psychoanal. Assoc.* 1988. Vol. 46. P. 389—412.
- Bach S.* Narcissistic states and the therapeutic process. N.Y., 1985.
- Bach S.* The language of perversion and the language of love. N.Y., 1994.
- Balint M.* Changing therapeutic aims and techniques in psychoanalysis // *Int. J. of Psychoanal.* 1950. Vol. 31. P. 117—124.
- Bergmann M.S.* On the fate of the intra-psychoanalytic image of the psychoanalyst after termination of the analysis // *Psychoanal. Study of the Child.* 1988. Vol. 43. P. 137—153.
- Bergmann M.S.* Reflections on the history of psychoanalysis // *J. of the Amer. Psychoanal. Assoc.* 1993. Vol. 41. P. 929—955.
- Bird B.* Notes on transference: Universal phenomenon and hardest part of analysis // *J. of Amer. Psychoanal. Assoc.* 1972. Vol. 20. P. 267—301.
- Bollas C.* Expressive uses of the countertransference — notes to the patient from oneself // *Contemp. Psychoanal.* 1983. Vol. 19. P. 1—33.
- Bollas C.* Forces of destiny. N.Y., 1989.
- Bromberg P.M.* Interpersonal psychoanalysis and regression // *Contemp. Psychoanal.* 1979. Vol. 15. P. 647—655.
- Bromberg P.M.* «Speak that I may see you»: Some reflections on dissociation, reality, and psychoanalytic listening // *Psychoanal. Dial.* 1994. Vol. 4. P. 517—547.
- Bromberg P.M.* Standing in the spaces: The multiplicity of self and the psychoanalytic relationship // *Contemp. Psychoanal.* 1996. Vol. 32. P. 509—535.
- Casement P.J.* Learning from the patient. N.Y., 1991.
- Chused J.F.* The evocative power of enactments // *J. of Amer. Psychoanal. Assoc.* 1991. Vol. 39. P. 615—639.
- Ehrenberg D.B.* The role of the encounter in the process of working through // *Intern. Forum of Psychoanal.* 1992. Vol. 1. P. 44—50.
- Fliess R.* The metapsychology of the analyst // *Psychoanal. Quart.* 1942. Vol. 11. P. 211—227.
- Gill M.M.* Analysis of transference: In 2 v. Vol. 1. N.Y., 1982.
- Glucksman M.L.* Altered states of consciousness in the analyst // *J. of Amer. Acad. of Psychoanal.* 1998. Vol. 26. P. 197—207.
- Heimann P.* On counter-transference // *Int. J. of Psychoanal.* 1950. Vol. 31. P. 81—84.
- Kelman H.* Altered states of consciousness in therapy // *J. of the Amer. Acad. of Psychoanal.* 1975. Vol. 3. P. 187—204.
- Kernberg O.* Convergences and divergences in contemporary psychoanalytic techniques // *Int. J. of Psychoanal.* 1993. Vol. 74. P. 659—673.
- Kubie L.S.* Unsolved problems in the resolution of the transference // *Psychoanal. Quart.* 1968. Vol. 37. P. 331—352.
- Lewin B.D.* Dream psychology and the analytic situation // *Psychoanal. Quart.* 1955. Vol. 24. P. 169—199.

- Little M.* Counter-transference and the patient's response to it // Int. J. of Psychoanal. 1951. Vol. 32. P. 32—40.
- Loewald H.W.* On the therapeutic action of psycho-analysis // Int. J. of Psychoanal. 1960. Vol. 41. P. 16—33.
- Loewald H.W.* The transference neurosis: Comments on the concept and the phenomenon // J. of Amer. Psychoanal. Assoc. 1971. Vol. 19. P. 54—66.
- Loewald H.W.* Transference-countertransference // J. of Amer. Psychoanal. Assoc. 1986. Vol. 34. P. 275—287.
- Macalpine I.* The development of the transference // Psychoanal. Quart. 1950. Vol. 19. P. 501—539.
- McLaughlin J.T.* Clinical and theoretical aspects of enactment // J. of Amer. Psychoanal. Assoc. 1991. Vol. 39. P. 595—614.
- Ogden T.H.* On the concept of an autistic-contiguous position // Int. J. of Psychoanal. 1989. Vol. 70. P. 127—140.
- Pantone P.J.* Projective identification: Affective aspects // Contemp. Psychoanal. 1994. Vol. 30. P. 604—618.
- Rapaport D.* Organization and pathology of thought. N.Y., 1951.
- Rapaport D.* States of consciousness // The collected papers of David Rapaport. N.Y., 1967. P. 385—404.
- Reich A.* A special variation of technique // Int. J. of Psychoanal. 1958. Vol. 39. P. 230—234.
- Rycroft C.* An enquiry into the function of words in the psycho-analytical situation // Int. J. of Psychoanal. 1958. Vol. 39. P. 408—415.
- Sandler J., Sandler A.-M.* The past unconscious, the present unconscious, and the vicissitudes of guilt // Int. J. of Psychoanal. 1987. Vol. 68. P. 331—341.
- Schafer R.* The relevance of the «here and now» transference interpretation to the reconstruction of early development // Int. J. of Psychoanal. 1982. Vol. 63. P. 77—82.
- Sterba R.* The fate of the Ego in analytic therapy // Int. J. of Psychoanal. 1934. Vol. 5. P. 117—126.
- Stewart H.* Varieties of transference interpretations: An object-relations view // Int. J. of Psychoanal. 1987. Vol. 68. P. 197—205.
- Stone L.* Some thoughts on the «Here and Now» in psychoanalytic technique and process // Psychoanal. Quart. 1981. Vol. 50. P. 709—733.
- Treurniet N.* What is psychoanalysis now // Int. J. of Psychoanal. 1993. Vol. 74. P. 873—891.
- Weiss J., Sampson H.* On evidence for the concept of repression // J. of Amer. Psychoanal. Assoc. 1986. Vol. 34. P. 492—494.
- White R.S.* Transformations of transference // Psychoanal. Study of the Child. 1992. Vol. 47. P. 329—348.
- Winnicott D.W.* Hate in the counter-transference // Int. J. of Psychoanal. 1949. Vol. 30. P. 69—74.

Поступила в редакцию  
18.02.10

**И. А. Шмелева**

## **ПРОБЛЕМА ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ЧЕЛОВЕКА С ОКРУЖАЮЩЕЙ СРЕДОЙ: ОБЛАСТИ И АСПЕКТЫ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ**

В статье обсуждаются психологические аспекты междисциплинарной проблемы взаимодействия человека с окружающей средой. Обосновывается возрастание интереса к ней, обусловленное в том числе и обострением глобальных экологических проблем человечества, потребностями в психологическом обеспечении реализации концепции «устойчивого развития». Анализируются направления в западной психологии, объединенные общей научной проблемой и имеющие области предметного и методологического пересечения: экологическая психология, экопсихология, психология взаимодействия с окружающей средой и психология устойчивого развития. Рассматривается многозначность понятия «экология», широко используемого в современном психологическом дискурсе. Утверждается, что соотнесение контекста зарубежных и российских исследований будет способствовать более активному включению психологов в решение реальных проблем взаимодействия человека с окружающей средой.

*Ключевые слова:* понятие экологии в психологии, экологическая психология, экопсихология, психология взаимодействия с окружающей средой, психология устойчивого развития.

The psychological aspects of interdisciplinary problems of human—environment interactions are discussed in the paper. Increase of interest to the problem is justified resulting also from the intensification of global environmental problems humanity is facing and also from the needs of psychological maintenance of the concept of «Sustainable Development». Trends in Western psychology combined by the common scientific problem of human-environment interaction having the substantive and methodological crossing are examined, among them: «Ecological psychology», «Ecopychology», «Environmental psychology» and «Psychology of Sustainable Development». Multiple meanings of «ecology» notion widely used in modern psychological discourse are discussed. It is alleged that matches the context of foreign and Russian studies will contribute to the more active insertion of psychologists in the reality of human interaction with the environment.

*Key words:* the concept of ecology in psychology, ecological psychology, ecopsychology, environmental psychology, psychology of sustainable development.

Как показывает анализ научных публикаций и программ международных психологических конгрессов, интерес мировой психологии к

---

**Шмелева Ирина Александровна** — канд. психол. наук, доцент ф-та международных отношений СПбГУ. *E-mail:* irina\_shmeleva@hotmail.com

вопросам взаимодействия человека с окружающей средой (природной и антропогенной), экологическим проблемам возрастает с каждым годом. Этот интерес связан, во-первых, с переосмыслением парадигм классических психологических исследований и активизацией интереса к экологическому и ситуационному подходам в психологии; во-вторых — с философским и психологическим осмыслением проблем взаимоотношений человека и человеческого сообщества с природой и биосферой; в-третьих — с обострением глобальных проблем выживания человечества и с интенсивным развитием исследований в рамках концепции «Устойчивого развития», принятой ООН в 1987 г (Наше..., 1989).

Все сказанное послужило причиной активизации разработки областей, получивших на английском языке названия «Ecological psychology», «Ecopychology» и «Environmental psychology», что соответственно переводится на русский язык как экологическая психология, экопсихология и психология взаимодействия с окружающей средой<sup>1</sup>. Во многих русскоязычных публикациях термины, обозначающие их наименования, используются как синонимы. Задача этой статьи — показать, что по существу это разные направления, объединенные общей научной проблемой и имеющие области предметного и методологического пересечения.

### **Понятие «экология» и его использование в психологии**

Понятие «экология» происходит от двух греческих корней: oikos — «дом», «жилище» «место обитания», «родина» и logos — «учение», «знание», что в буквальном переводе означает «наука о местообитании». Существует множество современных определений, выводящих экологию за рамки сугубо естественных наук и включающих в нее другие дисциплины — право, экономику, социологию и психологию. «Экспансия экологии» в другие области научного знания является одной из характерных тенденций развития науки в последние десятилетия XX вв. (Дерябо, Ясвин, 1996). Поэтому использование понятий «экология», «экологический» в современной психологии не случайно, но при этом именно в психологии происходит расширение смыслового поля понятия «экология».

Словари и научная литература дают различную трактовку термина «экология». Помимо традиционных определений, затрагивающих условия существования живых организмов, взаимоотношения организма и окружающей среды, человека и природы, состояние окружающей среды, экология трактуется как целостность и паттерн взаимоотношений между

---

<sup>1</sup> Перевод последнего названия предложен и обоснован в наших публикациях (Шмелева, 2004, 2006).

организмом и его окружением, как контекст. В качестве синонима понятия «контекст» рассматривается понятие «окружающая среда».

Как показывает анализ публикаций, для психологии первичным является определение экологии через понятие «контекст» (*context*). Обращение к словарю Вебстера (Webster, 1976; электронная версия, 2000) дает нам следующие значения понятия *context* (отметим, что слово появилось в английском языке еще в 1568 г.): (1) часть дискурса, которая окружает слово или фразу и может пролить свет на ее значение; (2) взаимосвязанные условия, в которых что-либо существует или случается. В качестве синонимов рассматриваются такие слова, как *environment* (окружающая среда) и *setting* (паттерн — манера, позиция или направление, в котором что-либо расположено; время, место или обстоятельства, в которых что-либо развивается или существует). В качестве синонима понятия *environment* словарь дает *background* (фон, условия, истоки, окружение, задний план), а в качестве синонимов *background* — французские слова *milieu* (атмосфера, обстановка, среда) и *mis-en-scene* (мизансцена).

Трактовка этих терминов представляется наиболее интересной с точки зрения психологического анализа проблем взаимодействия с окружающей средой: *background* относится к обстоятельствам и событиям того, что предшествовало феномену или развитию; *setting* предполагает рассмотрение ситуаций реальной жизни «здесь и сейчас»; *environment* вбирает в себя все внешние факторы, которые оказывают формирующее воздействие на физическое, умственное или моральное развитие; *milieu* относится исключительно к физическому или социальному окружению человека или группы людей, а *mis-en-scene* характеризует использование тех или иных свойств для достижения определенного эффекта. Фактически здесь мы получаем семантическое поле понятий контекст—среда—паттерн (существования и развития), имеющее определенное отношение к смыслу термина «экология», используемого в англоязычной психологической литературе. Рассмотрим семантику понятия «экология», встречающегося в англоязычной психологической литературе<sup>2</sup>.

В трактовке кросс-культурной антропологии и психологии экология понимается как окружающая среда, среда обитания человека, включающая в себя географическое положение, ландшафт, климат, флору и фауну. В описании концепции, носящей название *Ecocultural Framework* (экокультурная схема, каркас) (Berry et al., 2002), встречаются такие словосочетания, как экологический контекст, экологическая

---

<sup>2</sup> Почти 25 лет назад анализ экологической ориентации в американской психологии развития 1970—1980 гг. был представлен в статье Г.В. Бурменской (1985), однако за последние годы стали доступны новые публикации, появилась возможность более широкого анализа проблемы.

ситуация, к которым авторы относят и экономические условия проживания этноса<sup>3</sup>.

«Экологией разума» называет новый способ думать об идеях и об агрегатах идей Г. Бейтсон (2000). Он полагает, что загадка биологической эволюции и современный кризис в отношениях человека с окружающей средой могут быть поняты с точки зрения предлагаемой экологии идей, и утверждает, что экологическими могут быть названы вопросы о том, как взаимодействуют идеи, существует ли естественный отбор, определяющий выживание одних и смерть других идей, какой тип экономики ограничивает разнообразие идей в данной области разума, каковы необходимые условия стабильности или выживания подобной системы. Фактически Бейтсон говорит о контексте как об экосистеме существования идей и воззрений по проблеме отношений человека с окружающей его средой.

У. Бронфенбреннер первоначально назвал разработанную им модель развития человека «экологической», затем «биоэкологической». Он утверждал, что с самого начала процесс развития представляет собой взаимодействие между организмом и его ближайшим окружением. Бронфенбреннер отмечал, что опирался на концепцию Л.С. Выготского о «зонах ближайшего развития», и в одной из своих работ говорил о совпадении объема понятий «экология» и «контекст развития» (Bronfenbrenner, 1994). Основной акцент в его модели делается на социальную среду развития ребенка, понимаемую достаточно широко: от ближайшего окружения — до экономических условий существования семьи и господствующей политической системы. Экология развития в модели Бронфенбреннера — это реальные жизненные условия развития ребенка.

Э. Брунsvик ввел в психологию термин «экологическая валидность», что определяло степень соответствия условий эксперимента исследуемой реальности. Он утверждал, что «все проблемы психологии — не только психологии зрительного восприятия и обучения, но и более общие проблемы инстинкта, инсайта, интеллекта, мотивации, личности и эмоций — собираются вокруг одного общего свойства — данной организму способности и тенденции приспособляться к случайным текстурам окружающей среды» (цит. по: Neft, 2001, с. 9).

В концепции Дж. Гибсона (1988) понятие «экологический подход, экологический мир» означает окружающий мир, который существенно отличается от мира, описываемого физикой. Отличие заключается в том, что наблюдатель и окружающий мир взаимно дополняют друг друга, образуя некоторое единство. Еще два словосочетания «экологическая оптика» и «экологическая ниша» присутствуют в концепции Дж. Гибсона, понятие «экологическая ниша» также встречается в работах по гештальтпсихологии и гештальттерапии (Colman, 2009).

---

<sup>3</sup> Подробный анализ концепции см.: Шмелева, 2005а.

Р. Баркер (Barker, 1968) использовал термин «экологическая психология» в одной из публикаций, но затем определил пространство своих исследований как экоповеденческую науку (*ecobehavioral science*), способную, по его мнению, дать концепцию и метод для понимания закономерностей структурирования контекста окружающей среды в социальные действия индивидуумов и социальных групп (Смит, 2003; Barker, 1968).

В концепции К. Левина встречаются два понятия, включающие термины с корнем «эко», — «психологическая экология» и «экологическое окружение». Согласно К. Левину, многофакторная психологическая среда (окружение) в том виде, как она переживается личностью, является наиболее значимой для анализа ее поведения. Изначально К. Левин вывел «не-психологические» факторы из контекста анализа поведения и поместил их в так называемое «экологическое окружение» (*ecological environment*), так как предполагал, что биологические и физические факторы среды должны быть исключены из психологического поля. По его мнению, эти факторы и процессы находятся на периферии человеческого опыта, но непосредственно не переживаются. Исследования Левина 1940—1945 гг. показали, что такие «не-психологические» факторы сильно влияют на психологическое поле. Он подчеркивал в своих последних работах, что изучение области поведения должно начинаться с определения соответствующих граничных условий этих факторов. Именно этот тип анализа был назван «психологической экологией», которую Левин понимал как подход к пониманию того, какая часть физического или социального мира будет определять во время текущего временного периода «пограничную зону жизненного пространства» (Левин, 2001; Neft, 2001).

Описание концепции, названной «экологической семиотикой», представлено у Нартовой-Бочавер (2008). Автор опирается на понятие «семиотическая экология», используемое А. Лангом с целью понимания экологических систем, например системы «личность—культура».

Приведенный анализ показывает, что в упоминаемых работах слово «экология» используется в основном в значении «контекст» и «целостность» и имеет отношение к среде существования и развития. Оно также употребляется как метафора понятия «экосистема» и в некоторых случаях — для обозначения географических, природных условий окружающей среды.

## **Экологическая психология**

Современная (западная) *экологическая психология* (Э-психология) оформилась в середине 1950-х гг. Сегодня с уверенностью можно утверждать, что этим названием в западных психологических исследованиях именуется направление, развивающееся на методологических

позициях *экологического подхода* (Э-подхода) к зрительному восприятию Дж. Гибсона<sup>4</sup>.

К предшественникам Э-подхода исследователи относят представителей функционализма (У. Джемса), философского бихевиоризма (Э. Холла), гештальтпсихологии (К. Левина, К. Коффку и Фр. Хейдера), а в качестве последователя называют Р. Баркера, автора концепции «*behavioral settings*» (паттерн или авансцена поведения). Как пишет Х. Хефт (Heft, 2001), в большинстве исследований утверждается, что концепции Р. Баркера и Дж. Гибсона развивались как «симпатизирующие» друг другу, но абсолютно независимые, тогда как ему видится между ними глубокая связь, имеющая корни в гештальтпсихологии, что могло бы, по его мнению, внести весомый вклад в развитие современной Э-психологии. Э-подход Дж. Гибсона рассматривается как одно из направлений и определенная перспектива когнитивной науки в работах Б.М. Величковского (2006), а также как направление эколого-психологических исследований современной российской психологии (Панов, 2004).

Центральным в современной Э-психологии является понятие «*affordance*» — неологизм, созданный Дж. Гибсоном. Это слово заимствовано из немецкого языка (см.: Величковский, 2006), но в данном виде отсутствует в англо-русских словарях, а также в толковом словаре Вебстера. В английском языке слово происходит от глагола «*afford*» (быть в состоянии, позволить себе, давать, доставлять, делать доступным), относящегося к взаимоотношениям между организмом (личностью) и ее окружением, и трактуется как *возможность*, предоставляемая окружающей средой для восприятия, действий и поведения, как воспринимаемая функциональная значимость объекта, события или места. Понятие возможности лежит в основе концепции экологической оптики. Дж. Гибсон (1988) подчеркивал, что «*affordance*» является одновременно и фактом окружения, и фактом поведения, физическим и психическим феноменом и имеет отношение как к окружающей среде, так и к наблюдателю этой среды. Он утверждал, что истоки понятия возможности были им найдены в концепциях Левина (в конструктах «поле» и «валентность») и Келлера (в утверждении, что значение и ценности являются качествами воспринимаемого поля) (Heft, 2001). Д. Норман (Norman, 1999) расширил понятие, добавив в него субъектные характеристики (цели, планы, ценности, прошлый опыт), влияющие на восприятие функциональных возможностей окружения. По мнению Г. Хефта, дальнейшие пути гештальтпсихологии и Э-психологии разошлись, поскольку последняя в большей степени опиралась на радикальный эмпиризм У. Джемса, тогда как первая оставалась в рамках традиционных дуалистических кантианских воззрений (Heft, 2001).

---

<sup>4</sup> Лишь однажды название «экологическая психология» связывалось с проблематикой классической экологии, т.е. с переносом биологических принципов анализа популяций на небольшие социальные системы (Stokols, 1977), что было вызвано влиянием социальной экологии («Чикагская школа человеческой экологии») (Баньковская, 1991).

Идеи Дж. Гибсона получили дальнейшее развитие в работах Р. Баркера (Barker, 1968), предложившего концепцию для интерпретации наблюдений за разнообразными паттернами активности людей с позиций социофизических ситуаций, в которых люди оказывались в своей повседневной жизни. Понятие «behavioral setting» в русскоязычных изданиях переводится как «место поведения» (Андреева, 2005; Панов, 2004; Соловьева, 2006; Штейнбах, Еленский, 2004; Ясвин, 2000), что, по нашему мнению, значительно сужает семантическое поле данного понятия и ограничивает его исследовательские возможности, если при этом не раскрывается его семантическое содержание. Наш вывод подтверждается и ремаркой Г. Хефта (Heft, 2001, с. 252) о том, что понятие «behavioral setting», как и понятия «perceptual system» и «affordance», в публикациях часто используется (иногда ошибочно) в очень расплывчатых и неточных значениях.

Понятие «behavioral setting» включает в себя как статические, так и динамические, временные и ситуационные характеристики и более точно может быть переведено как «паттерн поведения» (ПП), понимаемый как система, структура, принцип, модель организации чего-либо. Как подчеркивают многие исследователи, возможности и паттерны поведения взаимосвязаны, но имеют отношение к разным уровням анализа: возможности концентрируются в большей степени на микроанализе и ситуациях развития, а поведенческие паттерны — на молярном уровне поведения и социальных действий. Р. Баркер стал рассматривать ПП как экологические комплексы наивысшего порядка, описывающие жизнедеятельность в конкретном сообществе. Концепция «паттернов поведения», так же как и концепция «возможностей», базируется на идее соответствия между физическими характеристиками паттерна и действиями, которые могут быть реализованы в его рамках. Р. Баркер полагал, что структура модели поведения и структура атмосферы, среды, обстановки в данном ПП являются конгруэнтными, соответствующими друг другу. Он описал конкретные свойства, присущие ПП, но утверждал, что перечень этот не исчерпывающий, поскольку необходимо учитывать динамические особенности этих экологических комплексов, и говорил, что паттерны обрамляют индивидуальное поведение. Соответственно индивидуумы и их поведение являются неотъемлемыми компонентами ПП. Паттерн создается из конкретных поведенческих моделей, генерируемых и поддерживаемых их участниками. В то же время, будучи динамической структурой высшего порядка, паттерн создает возможности для поведенческих актов и действий индивидуумов и групп, включенных в паттерн (Heft, 2001, с. 254).

В последних публикациях Р. Баркер подчеркивал: область, которой он занимался, была достаточно далека от той, что он назвал «экологической психологией» в своих ранних работах. Ее содержанию в большей степени соответствует название «экоповеденческая наука».

Дальнейшее развитие концепция Дж. Гибсона получает в работах Д. Грино (Greeno, 1994), В. Мейса (Mace, 2000), Г. Хефта (Heft, 2001), Дж. Юнта (Yunt, 2001), а также в многочисленных публикациях по проблеме возможностей (affordance), предоставляемых или не предоставляемых окружающей средой для развития и жизнедеятельности (Children..., 2006; Clark, Uzzell, 2002; Kytta, 2002).

Р. Гиффорд (Gifford, 2002) и Р. Кауфман-Хайоз (Kaufmann-Hayoz, 2006) полагают, что принципы экологической психологии могут быть рассмотрены в качестве методологических основ современной психологии взаимодействия с окружающей средой.

### **Экопсихология — изучение и конструирование отношений человека с природной средой**

В последнее десятилетие XX в. психология вплотную подошла к необходимости создания нового направления, основной задачей которого было бы изучение и «врачевание» отношений человека и природы. Название *экопсихология* (ЭП) было предложено в 1992 г. социальным историком Т. Росзаком. Несмотря на то что область исследований «человек—природа» существует столетия, именно ЭП рассматривается как призыв к спасению планеты от разрушений, вызванных человеком. В рамках ЭП Дж. Хиллман (Hillman, 1995) призывает к ревизии психологии, полагая, что она должна учитывать природный контекст всех психических процессов, всей человеческой жизни. По мнению Т. Росзака (Roszak, 1995), ЭП — это та область, где встречаются психология и экология с целью наладить здоровое и устойчивое взаимодействие человека с естественным окружением (природой). ЭП изучает взаимоотношения между человеком и природой путем интеграции психологии и экологии и утверждает, что экологическое здоровье планеты в большой степени зависит от экологического разума, от сознательности ее обитателей. Для его достижения необходимо глубокое проникновение в личностные проблемы и понимание места человека в окружающей природной среде.

Центральной в ЭП является концепция «экологической самости», в которой психика и мир сознательно соединены в психологическом восприятии себя самого и своего места в мире (Naess, 1995). Средовая идентичность рассматривается здесь как важнейший компонент личностной идентичности (Identity..., 2003; Roszak et al., 1995). В российских исследованиях значимость средовой идентичности в социальных репрезентациях отмечала Г.М. Андреева (2005). Другими важными понятиями являются: «биофилия» — любовь к природе; «экологическое бессознательное» — то, что позволяет людям испытывать чувство вины за вред, наносимый природе; «экологическое эго», вдохновляющее человека на ответственное отношение к своему природному окружению (Roszak, 1995).

ЭП имеет много корней в различных областях знаний: от психологии, философии, экологии, биологии до духовных течений Востока и Запада (Шмелева, 2005а). Среди западных философских концепций следует отметить ряд особо значимых для формирования целостного представления о мире и нравственного отношения к природе.

Во-первых, это философская концепция холизма, представленная Я. Смэтсом в 1926 г. (Smuts, 1999). В.И. Вернадский назвал ее предвестником будущего расцвета науки и определил как теорию целостности и творческой эволюции во всеобщей системе природы, с которой должен считаться современный ученый. Он писал, что философия холизма по-новому пытается перестроить теорию познания через новое понимание живого организма как единого целого в биосфере и может иметь большое значение для решения частной проблемы о непроходимой грани, разделяющей живые и косные естественные тела биосферы (Вернадский, 2002, с. 458).

Во-вторых, это глубинная экология (*Deep ecology*) — философская доктрина, выдвинутая норвежским ученым, философом и общественным деятелем А. Наессом (Naess, 1995) и получившая практическое выражение в общественном движении с тем же названием. Основные ее принципы сводятся к следующему: все живые существа или виды имеют равную ценность сами по себе, что отличает ее от любой инструментальной или утилитарной ценности, которую они могут представлять для других существ. Люди могут взаимодействовать с другими существами только по поводу своих жизненных потребностей, но не для того, чтобы удовлетворять свои неумные желания. Даже неживые существа — реки, горы — имеют внутреннюю ценность. Нет градации внутренней ценности, она абсолютна. Отношения с миром А. Наесс разделяет на глубинные и поверхностные и полагает, что необходимы глубинные изменения в установках, отношениях, духовное внутреннее изменение самого человека. Люди — часть природы. Ответственный образ жизни более согласуется с истинными человеческими целями, чем нынешний деструктивный подход к взаимодействию с природой. Глубинные вопросы — это вопросы о качестве жизни, о чувстве удовлетворенности, беспокойство о главном. Одна из задач человеческого существования — самореализация как непрерывный процесс осознания того, что Я не заканчивается личностью, а расширяется до целостного мира — так называемая широкая идентификация. Человеку необходимо избавиться от понятий «объект» и «субъект» и почувствовать целостность и сопричастность всему. Концепция допускает, что каждый должен конструировать свою философию (возможно, на основе одной из существующих систем — христианства, буддизма, гуманизма), так называемую экософию.

В-третьих, это концепция биоэтики (земельной этики) А. Леопольда, которая позволила распространить этические принципы не только

на взаимоотношения людей, но и на всех существ, живущих на земле, на отношение к земле и сохранение природных богатств и ресурсов (Leopold, 1995).

В-четвертых, это идея конечности и ограниченности природных ресурсов земли, высказанная Г. Хардином в 1968 г. (Hardin, 1995) и получившая метафоричное название «Трагедия общин». Метафора получила дальнейшее развитие в понятии «Глобальные совместные ресурсы» (*Global commons*), под которыми понимается вся природа и биосфера планеты.

В-пятых, это концепция Геи (*Gaia theory*) Дж. Лавлока (Lavlock, 1991), рассматривавшего Землю как целостный живой организм. Идеи Лавлока созвучны концепции Вернадского, работы которого о биосфере стали доступны на английском языке лишь в последние годы. В одной из статей Лавлок признал Вернадского своим предшественником.

Как отмечают многие исследователи, из психологических концепций XX в. наиболее значимыми для становления и развития ЭП являются концепции К. Юнга, С. Грофа и Дж. Хилмана. К. Юнг писал о дегуманизации мира, об оторванности человека от природы, о чувстве изолированности Человека в Космосе. Он полагал, что вместе с потерей контакта с природой потеряна и мощная энергия, которая питала эту символическую связь. Дж. Юнт (Yunt, 2001) отмечал, что К. Юнг никогда ничего не писал о науке экологии и никогда не подозревал, что появится область знаний, называемая ЭП. В то же время предложенный им глубинно-психологический подход является релевантным приемом для понимания и обращения с психологическими корнями экологических проблем современного мира, с использованием концепции архетипа, коллективного бессознательного, регрессии, архаичного сознания. По мнению Т. Росзак, идея К. Юнга о коллективном бессознательном может оказаться наиболее важной концепцией глубинной психологии для развития ЭП (Roszak, 1995). К. Юнг верил, что природа была одним из четырех архетипических образов, которые подавлялись в разуме цивилизованного человека. Потерю связи с бессознательной идентичностью он видел в качестве одной из причин потери психического здоровья. Он полагал, что психика служит инструментом восприятия мира, сохраняя способность к конструированию образа мира, который может быть эгоцентричным в противопоставление эгоцентричному (Yunt, 2001).

Трансперсональная психология, основателями которой выступили в 1960-е гг. известные психологи гуманистического направления, считается еще одной значимой концепцией для становления ЭП. По мнению С. Грофа (2001), нынешний глобальный кризис является кризисом духовно-психическим, ибо он отражает уровень эволюции сознания человеческого вида. В последние годы он, как и многие ученые, обращал внимание на то, что важными причинами разрастания глобального кризиса были ньютоново-картезианская парадигма и монистический материализм, которые господствовали в западной науке на протяжении

последних трех сотен лет. Такой образ мышления включал в себя резкое раздвоение между разумом и природой, а вселенную представлял как гигантскую сверхмашину, управляемую законами механики.

Дж. Хиллман (1996), рассматривая психотерапию в контексте ЭП, отмечает, что за плечами психологии уже сотни лет психотерапии, но люди становятся все более чувствительными, а мир делается все хуже и хуже. Причину он видит в том, что без всякого внимания психологии остается сам ухудшающийся мир. Отделяя душу от внешнего мира, не признавая факта, что душа обитает в этом мире, психотерапия загнала себя в тупик. На всем во внешнем мире лежит печать нездоровья: запущенные здания, неухоженные свалки, несовершенные учреждения, школы, банковские системы. Внешний мир стал подозрительно токсичен, он полон симптомов нездоровья. Именно здесь Хиллман видит истоки бегства в себя, причины аутизма и депрессии. Он полагает, что ЭП может стать основой новой терапии и через погружение в природу решить два взаимосвязанных комплекса проблем — психологических, вытекающих из особенностей западной индустриальной культуры и из нарастающего разрыва с природой, и терапевтических, нацеленных на исправление патогенетического эффекта культуры, все больше изолирующей человека и доминирующей над природными процессами.

## **Психология взаимодействия с окружающей средой**

*Психология взаимодействия с окружающей средой* (ПВОС)<sup>5</sup> на протяжении многих лет бурно обсуждалась в зарубежной и российской научной литературе (Дерябо, 1999; Нийт и др. 1989; Панов, 2004; Соловьева, 2006; Черноушек, 1989; Шмелева, 2004, 2006; Штейнбах, 2004; Ясвин, 2000; Altman, 1977; Ittelson et al., 1974; Niit et al., 2002; Proshansky, Hanlon, 1977), но до сих пор нет общепризнанного представления о ее роли и месте в пространстве психологической науки, а также о названии (Большой..., 2005). Р. Соммер пишет, что эта дисциплина и область исследования имела вереницу названий: «архитектурная психология», «экологическая психология», «экоповеденческая наука», «социофизическое проектирование» и множество других терминов, связанных с экологией (Sommer, 2000). В последние 10—15 лет наметился определенный консенсус, который позволил авторам многочисленных учебников и руководств отразить в названии дисциплины два ключевых момента: типологию окружающей человека среды и взаимодействие как основную характеристику взаимоотношений человека со средой. Основоположники этой области психологии Д. Стоколс (Stokols, 1977) и И. Альтман (Altman, 1977) полагали, что она изучает взаимоотношения между психическими процессами и процессами социофизической окружающей

---

<sup>5</sup> Методологические основы ПВОС были ранее нами рассмотрены (см.: Шмелева, 2004, 2005б, 2006).

среды. Р. Гиффорд определил ПВОС как «изучение взаимодействия между индивидуумами и их физическим окружением» (Gifford, 2002). Следует подчеркнуть, что в отличие от Э-психологии ПВОС является областью прикладных психологических исследований. Несомненное влияние на ее развитие оказали эргономика, техническая эстетика, архитектурная психология, прикладная социальная психология. По мнению большинства исследователей, появление ПВОС связано с двумя основными причинами, первая из которых — ограниченные возможности классической психологии в изучении взаимодействия со средой в лабораторных условиях; вторая — социальный запрос от различных сфер общественной практики.

Анализ выпущенных базовых учебников по ПВОС представлен в статье Дж. Симе (Sime, 1999). обстоятельный обзор конкретных прикладных зарубежных исследований в рассматриваемой области до середины 1990-х гг. был подготовлен в рамках проекта ИП РАН (Лапин, Епифанов, 1995), а также представлен в статье Ю. Абрамовой (1995). В этих работах были выделены следующие основные проблемы прикладных исследований: 1) стресс как результат реакции человека на взаимодействие с окружающей средой; 2) поведение в окружающей среде; 3) восприятие и оценка людьми окружающего их пространства; 4) пространственное познание и ментальная репрезентация среды.

Более широкое описание проблем ПВОС представил Р. Гиффорд (Gifford, 2002). Помимо уже перечисленных сюда вошли: 1) личность и окружающая среда; 2) персональное пространство, территориальность, скученность (перенаселенность), приватность; 3) взаимодействие с окружающей средой в городах и в местах непосредственного проживания (резиденциях); 4) взаимодействие в образовательной среде; 5) взаимодействие с окружающей средой на рабочем месте и в организациях; 6) взаимодействие с экстремальной природной средой, риск, инвайронментальный стресс и совладания с катастрофическими ситуациями; 7) управление ограниченными природными ресурсами; 8) проектирование окружающей среды, более приспособленной для жизнедеятельности (ландшафтный дизайн, социальный дизайн).

По мнению Ч. Влека (Vlek, 2000), перспективными направлениями исследований являются: 1) восприятие, познание и оценка человеком своего окружения в зависимости от основной установки (антропоцентрической или экоцентрической), культурных различий, базовых ценностей и убеждений, сформированных в процессе обучения и социализации; 2) отношения между раздражающим воздействием среды, стрессом, вызванным воздействиями среды, и качеством жизни; 3) когнитивные, мотивационные и социальные факторы в эксплуатации окружающей среды; выявление поведения, приносящего вред окружающей среде; 4) анализ вклада психологии в реализацию концепции устойчивого развития; изучение поведения, стиля жизни и организа-

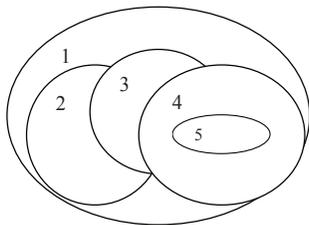
ционных культур в рамках данной концепции; 5) принятие решения в ситуации общественной дилеммы (*commons dilemma*) и применение моделей и методов изменения паттернов «неустойчивого» поведения; 6) обеспечение психологической поддержки в формировании политики в области управления проблемами окружающей среды, в принятии решений при оценке риска.

За последние 20 лет важной для ПВОС стала проблематика локальных, региональных и глобальных экологических проблем, что повлекло за собой появление и разработку ее нового направления — психологии устойчивого развития (Bonnes, Bonnaiuto, 2002; Schmuck, Schultz, 2002). *Устойчивое развитие* (УР) рассматривается в настоящее время как процесс гармоничного экономического развития, удовлетворяющий принципам социальной справедливости и экологической ответственности. Смысл концепции УР раскрывается как развитие, которое обеспечивает удовлетворение потребностей ныне живущих поколений без ущемления возможностей будущих поколений (Наше..., 1987). Роль психологии в решении глобальных проблем постепенно осознается профессиональным психологическим сообществом (Kaufmann-Hayoz, 2006; Pawlik, 1991; Uzzell, 2000).

## Заключение

В современной зарубежной психологии междисциплинарная проблема взаимодействия человека с окружающей средой изучается и решается в четырех взаимосвязанных областях, отношения между которыми могут быть представлены в виде диаграмм Эйлера—Венна (рисунок).

Структурирование предметного поля проблемы, более определенное очерчивание его семантических границ, соотнесение контекста зарубежных и российских исследований будет способствовать более активному включению психологов в решение реальных проблем взаимодействия человека и человеческого сообщества с окружающей средой, как это наблюдается сегодня в развитых странах Европы, Канаде и США.



Пространство существования проблемы взаимодействия с окружающей средой. Условные обозначения: 1 — проблема взаимодействия с окружающей средой; 2 — экологическая психология; 3 — экпсихология; 4 — психология взаимодействия с окружающей средой; 5 — психология устойчивого развития

## СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- Абрамова Ю.Г.* Психология среды: источники и направления развития // *Вопр. психологии.* 1995. № 2. С. 130—137.
- Андреева Г.М.* Психология социального познания. М., 2005.
- Баньковская С.Н.* Инвайронментальная социология. Рига, 1991.
- Бейтсон Г.* Экология разума. М., 2000.
- Большой психологический словарь / Под ред. Б.Г. Мещерякова, В.П. Зинченко. М., 2005.
- Бурменская Г.В.* Экологическая ориентация в современной американской психологии // *Вопр. психологии.* 1985. № 4. С. 155—162.
- Величковский Б.М.* Когнитивная наука: Основы психологии познания. М., 2006.
- Вернадский В.И.* Биосфера и ноосфера. М., 2002.
- Гибсон Дж.* Экологический подход к зрительному восприятию. М., 1988.
- Гроф С.* Психология будущего: Уроки современных исследований сознания. М., 2001.
- Дерябо С.Д.* Экологическая психология: диагностика экологического сознания. М., 1999.
- Дерябо С.Д., Ясвин В.А.* Методологические и теоретические проблемы экологической психологии // *Психол. журн.* 1996. Т. 17. № 6. С. 5—18.
- Лапин Е.В., Епифанов Е.Г.* Психологические аспекты взаимодействия человека и окружающей среды // *Психология и окружающая среда* / Редкол.: В.Н. Носуленко и др. М., 1995. С. 60—93.
- Левин К.* Динамическая психология. М., 2001.
- Наше общее будущее: Доклад Международной комиссии по окружающей среде и развитию (МКОСР) / Пер. с англ. под ред. С.А. Евтеева, Р.А. Перелета, предисл. Г.Х. Бругландт. М., 1989.
- Нартова-Бочавер С.К.* Человек суверенный: психологическое исследование субъекта в его бытии. СПб., 2008.
- Нийт Т., Хейдметс М., Круусвал Ю.* Психология среды в Эстонии // *Средовые условия развития социальных общностей* / Под ред. Т. Нийта, М. Раудсепп, М. Хейдметса. Таллинн, 1989.
- Панов В.И.* Экологическая психология: Опыт построения методологии. М., 2004.
- Смит Н.* Современные системы психологии: История, постулаты, практика. СПб.: М., 2003.
- Соловьева Е.А.* Основы средовой психологии. СПб., 2006.
- Черноушек М.* Психология жизненной среды. М., 1989.
- Хиллман Дж.* Архетипическая психология / Под ред. В.В. Зеленского. СПб., 1996.
- Шмелева И.А.* Методологические проблемы развития «Психологии взаимодействия с окружающей средой» // *Вестн. С.-Петерб. ун-та.* 2004. Сер. 6. Вып. 3. С. 110—119.
- Шмелева И.А.* Экология и культура в контексте кросс-культурной психологии и психологии взаимодействия с окружающей средой // *Кросс-культурная психология: актуальные проблемы* / Под ред. Л.Г. Почебут, И.А. Шмелевой. СПб., 2005а.
- Шмелева И.А.* Экопсихология: научные основы и духовные истоки // *Вестн. С.-Петерб. ун-та.* 2005б. Сер. 6. Вып. 1. С. 75—84.
- Шмелева И.А.* Психология экологического сознания. СПб., 2006.
- Штейнбах Х.Э., Еленский В.И.* Психология жизненного пространства. СПб., 2004.
- Ясвин В.А.* Психология отношения к природе. М., 2000.

*Altman I.* Research on environment and behavior: A personal statement of strategy // Perspectives on environment and behavior: Theory, research and application / Ed. by D. Stokols. N.Y.; L., 1977. P. 303—323.

*Barker R.G.* Ecological psychology: Concepts and methods for studying the environment of human behavior. Stanford, CA, 1968.

*Berry J.W., Poortinga Y.H., Segall M.H., Dassen P.R.* Cross-cultural psychology: Research and applications. Cambridge, UK, 2002.

*Bonnes M., Bonaiuto M.* Environmental psychology: From spatial-physical environment to sustainable development // Handbook of environmental psychology / Ed. by R.B. Bechtel, A. Churchman. N.Y., 2002. P. 28—54.

*Bronfenbrenner U., Ceci S.* Nature-nurture reconceptualizes in developmental perspective: A bioecological model // Psychol. Rev. 1994. Vol. 101. N 34. P. 568—586.

Children and their environments: Learning, using and designing spaces / Ed. by C. Spenser, M. Blades. Cambridge, MA, 2006.

*Clark C., Uzzell D.* The affordances of the home, neighborhood, school and town center for adolescents // J. of Environment. Psychol. 2002. Vol. 22. N 1—2. P. 95—108.

*Colman A.M.* Oxford dictionary of psychology. 3<sup>rd</sup> ed. Oxford, UK, 2009.

*Gifford R.* Environmental psychology: principles and practice. Victoria, Canada, 2002.

*Greeno D.* Gibson's affordances // Psychol. Rev. 1994. Vol. 101. N 2. P. 336—342.

*Hardin G.* The tragedy of the commons // People, penguins, and plastic trees: Basic issues in environmental ethics / Ed. by Ch. Pierce, D. Van DeVerr. Belmont, CA, 1995. P. 330—338.

*Heft H.* Ecological psychology in context: James Gibson, Roger Baker and the legacy of William James radical empirism. Mahwah, NJ; L., 2001.

*Hillman J.* A psyche the size of the earth: a psychological forward // Ecopsychology: Restoring the earth healing the mind / Ed. by T. Roszak, M.E. Gomes, A.D. Kanner; forewords by J. Hillman and L.R. Brown. San Francisco, 1995. P. xxvii-xxiii.

Identity and the natural environment: The psychological significance of nature / Ed. by S. Clayton, S. Opatow. L., 2003.

*Ittelson W. H., Proshansky H., Rivlin L., Winkel G.* Introduction to environmental psychology. N.Y., 1974.

*Kaufmann-Hayoz R.* Human action in context: a model framework for interdisciplinary studies in view of sustainable development // Umwelt Psychologie. 10 Jg., Heft 1, 2006. S. 154—177.

*Kytta M.* Affordances of children's environments in the context of cities, small towns, suburbs and rural villages in Finland and Belarus // J. of Environment. Psychol. 2002. Vol. 22. P. 109—123.

*Leopold A.* The land ethics // People, penguins, and plastic trees: Basic issues in environmental ethics / Ed. by Ch. Pierce, D. Van DeVerr. Belmont, CA, 1995. P. 142—151.

*Lovelock J.* Gaia: The practical science of planetary medicine. L., 1991.

*Mace W.M.* Discussion: The roots of emerging ecological psychology // Ecological Psychol. 2000. Vol. 12. N 4. P. 345—352.

*Naess A.* Self realization: an ecological approach of being in the world // People, Penguins, and Plastic Trees. Basic issues in environmental ethics / Eds Ch. Pierce, D. Van DeVerr. Belmont, CA, 1995. P. 192—197.

*Niit T., Raudsepp M., Heidments M.* Environmental psychology in Estonia: A Hard-to-Kill Enterprise // Psychology in the Baltics: At the crossroads / Abstr. from the 5<sup>th</sup> Intern. Baltic psychol. conf. (Tartu (Estonia), August 22—25, 2002). P. 44—45.

*Norman D.* Affordances, convention and design // Interactions. 1999. Vol. 6. N 3 (May). P. 38—43.

*Pawlik K.* The psychology of global environmental change: Some basic data and agenda from cooperative international research // Int. J. of Psychology. 1991. Vol. 26. N 5. P. 547—563.

*Proshansky H.M., Hanlon T.O.* Environmental psychology: Origins and development // Perspectives on environmental and behavior: Theory, research and application / Ed. D. Stokols. N.Y.; L., 1977. P. 101—127.

*Roszak T.* Where Psyche meets Gaia // Ecopsychology: Restoring the earth healing the mind / Ed. by T. Roszak, M.E. Gomes, A.D. Kanner; forewords by J. Hillman and L.R. Brown. San Francisco, 1995. P. 1—17.

*Roszak T., Gomes M.E., Kanner A.D.* Ecopsychology: Restoring the earth healing the mind. / Ed. by T. Roszak, M.E. Gomes, A.D. Kanner; forewords by J. Hillman and L.R. Brown. San Francisco, 1995.

*Schmuck P., Schultz W.P.* Psychology of sustainable development. Boston, 2002.

*Sime J.D.* What is environmental psychology? Text, content and context. Reviewed by J.D. Sime // J. of Environment. Psychol. 1999. Vol. 19. P. 191—206.

*Smuts J.C.* Holism and evolution: The original source of the holistic approach to life. N.Y., 1999.

*Sommer R.* Discipline and field of study: A search for clarification // J. of Environment. Psychol. 2000. Vol. 20. P. 1—4.

*Stokols D.* Origins and directions of environment-behavioral research // Perspectives on environmental and behavior: Theory, research and application / Ed. by D. Stokols. N.Y.; L., 1977. P. 5—31.

*Uzzell D.* The psycho-spatial dimensions of global environmental problems // J. of Environment. Psychol. 2000. Vol. 20. N 3. P. 307—318.

*Vlek C.* Essential psychology for environmental policy making // Int. J. of Psychol. 2000. Vol. 35. N 2. P. 153—167.

*Webster M.* Webster's new collegiate dictionary. Springfield, MA, 1976; URL: <http://www.merriam-webster.com/> (2006)

*Yunt J.D.* Jung's contribution to an ecological psychology // J. of Humanit. Psychol. 2001. Vol. 41. N 2. P. 296—121.

Поступила в редакцию  
18.02.10

## ДИСКУССИИ, РАЗМЫШЛЕНИЯ

**В. Ф. Петренко**

### **ВЕРНЕМ ПСИХОЛОГИИ СОЗНАНИЕ!**

Целью данной во многом полемической статьи является стремление автора рассмотреть проблему сознания (история которой насчитывает, если отталкиваться от древнегреческой, индийской и китайской философии, несколько тысячелетий) в более широком контексте современной физики и семиотики. Отсутствие значимых достижений современной психологической науки в области изучения сознания требует, на наш взгляд, пересмотра как философских и методологических оснований этой проблематики, так и системы понятий, описывающих данную область. На материале измененных состояний сознания обосновывается восходящая к Гегелю трактовка сознания как вторичного восприятия в знаковой форме или, согласно представлениям о сознании Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, А.Р. Лурии, как системы значений, опосредующей восприятие мира.

*Ключевые слова:* сознание, психосемантика, картина мира, редукция волновой функции, феномен Эйнштейна—Подольского—Розена, идея целостности, не локальность мира, эксперименты с гипнозом.

Purpose of this polemical article is author's aim to view problem of consciousness (it's history begins from the Classic Greek, Indian and Chinese philosophy, it has several thousands years history) in wide context of contemporary physics and semiotics. Lack of significant advances in contemporary psychological science in the studying of consciousness demands, in our opinion, both philosophical, methodological bases of this problem and conceptual frameworks of this area. On the material of altered states of consciousness we study interpretation of consciousness as secondary perception in a sign form (what rises up to Hegel) or interpretation of consciousness as system of a meanings which is mediates world view (L. Vygotsky, A. Leontiev, A. Luria).

*Key words:* consciousness, psychosemantics, world view, wave function reduction, Einstein—Podolsky—Rosen phenomena, wholeness idea, non-locality of the world, experiments with hypnosis.

---

**Петренко Виктор Федорович** — докт. психол. наук, профессор, зав. лабораторией психологии общения и психосемантики ф-та психологии МГУ. *E-mail:* victor-petrenko@mail.ru

Работа выполнена при финансовой поддержке РФФИ (грант № 08-06-001-176а).

## Не лирическое введение

«Бедная, бедная психология, сперва она утратила душу, затем психику, затем сознание и теперь испытывает тревогу по поводу поведения», — цитирует М.Г. Ярошевский (1985) одну из публикаций в Британской энциклопедии. Отечественная психология, появившись в начале двадцатого века в роли прекрасной принцессы, которой прочили великое будущее (и для которой меценатом Щукиным был построен дворец науки — нынешний Психологический институт РАО), не вписалась в последующую коллективизацию, стандартизацию и унификацию всего и каждого и оказалась золушкой среди других наук. Еще в 1950-х гг., на так называемой Павловской сессии, ставилась под сомнение необходимость самого существования такой науки и утверждалась ее сводимость к физиологии высшей нервной деятельности. Отцам-основателям факультетов психологии Московского и Ленинградского университетов пришлось практически из руин восстанавливать психологическую науку.

В этом контексте стоит отметить, что проблематика личности (как учебного курса) появилась в стенах факультета психологии Московского университета только в конце 1980-х гг., когда по инициативе А.Н. Леонтьева были разработаны две конкурирующие программы развития исследований по тематике личности. В одну из них, инициированную Б.С. Братусем, входили А.Г. Асмолов, В.А. Петровский, Е.В. Субботский, другая осуществлялась под руководством В.В. Столина при участии Е.Т. Соколовой, А.С. Спиваковской, В.Ф. Петренко, А.Г. Шмелева. Значительный толчок развитию личностной тематики дал декан А.А. Бодалев, занимавшийся проблемой межличностного восприятия, и, конечно же, эпохальное значение для отечественной психологии имел приезд Карла Роджерса и проведенные им мастер-классы. Так или иначе, но проблематика психологии личности вошла в программу курса общей психологии, и целый семестр сотрудники кафедры психологии личности, руководимой профессором А.Г. Асмоловым, читают общефакультетский курс по этой тематике.

На фоне обретения факультетом психологии личности грустно отметить вот что: читаются курсы по ощущению и восприятию, памяти, мышлению и речи, наконец, по личности, но общефакультетского курса по психологии сознания так и нет. Я читаю этот курс как факультатив, но в программе по курсу общей психологии его нет и соответственно нет семинарских занятий. А кто сказал, что проблематика ощущения, восприятия или памяти важнее проблемы сознания? Так, может быть, стоит рассмотреть этот вопрос в свете того, что по решению правительства МГУ и СПбГУ имеют право самостоятельно устанавливать учебные стандарты? Решение этого вопроса принесло бы мне только дополнительные хлопоты, но за державу-то (то бишь за родной факультет и нашу любимую науку) обидно.

## К истории проблемы сознания в философии и психологии

Проблема сознания была и остается стержневой как в философии (Б. Спиноза, Р. Декарт, И. Кант, И. Фихте, Ф. Гегель, К. Маркс, А. Бергсон, Э. Мах, А. Богданов, Л. Витгенштейн, Ауробиндо, Э. Гуссерль, М. Хайдеггер, Д. Деннетт, Дж. Серл, М. Велманс, М.К. Мамардашвили, В.А. Лекторский, В.С. Степин) и культурологи (О. Шпенглер, Р. Якобсон, М.М. Бахтин, А.Я. Гуревич), так и в психологической науке (В. Вундт, Э. Титченер, У. Джеймс, Ж. Пиаже, Г.И. Челпанов,

Л.С. Выготский, С.Л. Рубинштейн, А.Н. Леонтьев, А.Р. Лурия). В философии проблема сознания выступает той связующей нитью, на которую нанизываются драгоценные философские перлы: греческая философия, буддизм, средневековая схоластика, английский эмпиризм, немецкая классическая философия, марксизм, русский православный экзистенциализм, венская логическая школа, аналитическая философия, конструктивизм.

Проблеме сознания посвящены тонны словесной руды, но удивительно мал, как любил выражаться А.Н. Леонтьев, «сухой остаток»: сознание интенционально (т.е. направлено на объект), культурно-исторически обусловлено, связано с языком и реализуется мозговым субстратом (в первую очередь неокортексом, но при участии и других структур мозга); оно — высшая форма психического отражения и саморегуляции. Сознание диалогично и выступает как автокоммуникация. Вот, пожалуй, и все краткое резюме психологического изучения сознания. Гора родила мышь. В изучении сознания исследования подменяются мнениями или мнениями о мнениях. Проблематика сознания становится самодостаточной областью, где в отсутствие специфического метода для его исследования рассуждения одних мыслителей служат питательной почвой для теоретических построений других.

Сознание — полисемантический (имеющий множество значений) термин. О сознании говорится и как о способности ощущать и чувствовать (ср.: «потерять сознание», «быть без сознания») и как о присущей человеку способности категоризировать некую информацию и вносить ее в целостную понятийную систему (тезаурус) знаний о мире — «осознавать» или «понимать». И если иметь в виду изучение сознания как исследование его содержания, то здесь имеются значительные подвижки: культурно-историческая концепция (Асмолов, 1996, 2002; Выготский, 1982—1984; Лурия, 1971); изучение исторического менталитета (Гуревич, 1972; Лотман, 2000; Тойнби, 2003; Шкурапов, 1997; Шпенглер 2009); анализ социальных представлений (Андреева, 2005; Бергер, Лукман 1995; Емельянова, 2006; Московичи, 1998); анализ обыденного сознания (Келли 2000; Петренко, 1983, 1988, 2005а, б; Петренко, Митина, 1997; Шмелев, 2002; Улыбина, 2008; Kelly, 1963). Имеются теоретические обзорные работы, посвященные сознанию (Агафонов 2003; Акопов 2006, 2007; Аллахвердов, 2000; Зинченко, 1991, 2007; Знаков, 2007 а, б; Хант, 2004; Chalmers 1995; Dennett, 1996; Searle, 1997; Velmans, 2000); отечественные теоретические работы, связывающие проблематику сознания с проблемой понимания (Знаков 2007а, б), со сценарием жизненного пути личности (Абульханова-Славская, 2009), с отбором и селекцией информации сознанием (Агафонов, 2003; Аллахвердов, 2003), с деятельностью мозга (Чуприкова, 1985). Богатый феноменологический материал измененных состояний сознания дает трансперсональная психология (Гроф, 2002; Козлов, Майков, 2004; Минделл, 2004; Тарт, 2003; Уилбер, 2004; Фрейдджер, Фейдимен, 2008; Хант, 2004), которая находится несколько в стороне от академической психологии.

Но это — проблематика содержания сознания, а его механизмы остаются во многом terra incognita. Под психологическими механизмами я понимаю нейрофизиологические процессы, изучаемые нейро-когнитивными науками. В области изучения мозга (hardware — «железа», пользуясь компьютерной метафорой) с изобретением томографии и подобных технологий дела идут более или менее успешно и исследования ведутся широким фронтом. Я говорю именно

о психологических механизмах (в рамках компьютерной метафоры, software — программное обеспечение). Подобное познается подобным. А применительно к изучению психологических механизмов сознания помимо теории деятельности А.Н. Леонтьева (1975) да падежной грамматики Ч. Филмора (1981) отсутствует даже понятийный аппарат для описания структуры и феноменологии сознания. Причину этого «психологического застоя», по крайней мере для отечественной психологии (да и для западной вследствие влияния бихевиоризма с его стимульно-реактивной парадигмой, выводящей сознание за рамки психологии), я вижу в инерции старых методологических установок, сводящих сознание к простой функции копирования (отражения) так называемой «объективной» (т.е. существующей независимо от наблюдателя) реальности. В западной философии эти методологические установки выступают под именем «корреспондентной теории истины», (см.: Касавин, 2001), а в отечественной — под именем «теории отражения».

Критика этих методологических установок была мною дана в ряде статей по конструктивизму (Петренко, 2002, 2005а, 2008). Здесь только отмечу: то, с чем имеет дело человеческое сознание (так называемая «объективная действительность»), является сложным концептом, включающим в себя знаковые, языковые конструкты, ценностные установки, превращенные формы культурно-специфических форм мышления и т.п. В той модели мира, которую житейское сознание, наивный реализм или ортодоксальный материализм склонны рассматривать как объективную реальность, имплицитно присутствуют и особенности самого этого сознания, конструирующего модель. Поэтому надо отказаться от представления о предмете познания, существующем независимо от сознания познающего, и перейти к иной системе понятий, включающей позицию наблюдателя, его систему отсчета, его систему категорий. «Нельзя вливать молодое вино в старые мехи...». Так и решение старых «вечных проблем», к которым относится тематика сознания, требует обновления всей системы понятий, всего понятийного тезауруса, на языке которого описывается эта проблематика. На смену изживающих себя понятий «объективная действительность», «социальная реальность» приходят такие новые понятия, как введенный Э. Гуссерлем «жизненный мир» (Василюк, 1984, 1995; Рубинштейн, 1997), «возможные миры» (Асмолов, 1996; Хинтиikka, 1980), «ментальные пространства» (Величковский, 2006), семантические пространства (Келли, 2000; Осгуд и др., 1972; Петренко, 2005б; Супрун и др., 2007; Шмелев, 2002), «смысловые миры личности» (Петровский, 2008), где позиция пристрастного, обладающего системой ценностей и личностным смыслом субъекта включена в саму психологическую онтологию.

На данном этапе своего развития психологическая наука как никогда нуждается в методологическом переосмыслении своих основ, в выдвижении кардинально новых моделей и гипотез. И это в первую очередь касается проблемы сознания. Системный, целостный характер самого объекта изучения (сознания) делает малопродуктивным путь его эмпирически-поэтапного познания. Мы с помощью слов (терминов) расчлняем единое сознание, «множим сущее без нужды», нарушая принцип «бритвы Оккама», а затем ищем корреляции этих псевдосущностей (ощущения, восприятия, мышления, памяти и т.п.). Возникают «теоретические» вопросы типа: как сознание связано с мышлением (или вниманием)? Научное развитие этой области, на мой взгляд, нуждается не в

верификации отдельных эмпирических фактов, а в «восхождении от абстрактного к конкретному» (Гегель, 1997; Давыдов, 1972) и в проверке следствий, вытекающих из теоретических построений. Чтобы охватить целостность изучаемой сверхсложной реалии, неизбежно приходится заниматься теоретическими спекуляциями и использовать метафорический язык. Мне кажется правомочным задавать наивные вопросы и выдвигать шокирующие гипотезы.

Как-то на семинаре физиков-атомщиков в Нью-Йорке Нильс Бор, заслушав доклад молодого ученого, сказал: «Конечно, это безумная теория. Но достаточно ли она безумная, что бы быть верной?» Когда читаешь труды физиков, изучающих космологию или квантовую физику, то удивляешься их интеллектуальной раскрепощенности и смелости, а также метафоричности их языка. «Черные дыры» и «кротовые норы», «темная материя», «кварки» и «теория струн»; «симметрия» и «цветность» элементарных частиц, их «аромат» и «странность» и т.п. Психологи же ведущего сейчас поколения, в массе своей опасливо оглядывающиеся на прежнюю идеологию, выглядят в сопоставлении с физиками благонамеренными обывателями, придерживающимися устоявшихся взглядов.

При понимании жизненного мира как означенного и осмысленного пространства бытия человека сознанию отводится конструктивно-порождающая роль. Оно рассматривается не как копирующая одномерная «прокладка» между субъектом и действительностью, а как сложнейшая (пожалуй, самая сложная из всех рассматриваемых наукой систем) многомерная и многоуровневая, открытая, эволюционирующая система, порождающая новые смысловые семиотические миры. Сознание — «космический странник», оно находится на острие творческой эволюции Вселенной. Не исключено, что человеческое сознание встроено в пласты более высоких уровней сознания, и мы способны улавливать отблески космического разума. В конце концов, если оценивать по космическим масштабам, то человеческой цивилизации нет и дня отроду. Вселенная же существует и эволюционирует миллиарды лет.

Когда я читаю студентам лекции по проблемам сознания, то напоминаю один впечатляющий факт: наш организм содержит атомы углерода и металлов, которых нет в плазме Солнца (там только водород и гелий). Все элементы тяжелее водорода — продукт взрыва сверхновых звезд, когда, выгорая, они коллапсируют и сжимаются до объема немыслимой плотности и состояний сверхвысоких температур, а затем взрываются, выбрасывая в космос преобразованную материю. Планеты нашей солнечной системы возникли из этой звездной пыли. В нашем сердце стучит пепел погасших звезд. Но, может быть, мы наследники эволюционирующей Вселенной не только в материальном плане? Гипотеза о предшествующих формах существования жизни и разума не менее корректна, чем гипотеза об уникальности и единичности земной жизни и цивилизации. Так, применительно к проблеме возникновения жизни существует гипотеза «панспермии» (Пойгенс — см.: Аксенов, 2001; Вернадский, 1978; Крик, 2002; Панов, 2007), согласно которой эстафета передачи жизни в виде молекулярных структур, на базе которых возникают ее простейшие формы, осуществляется посредством странствующих космических тел (комет, метеоров). Сознание, понимаемое широко как способность ощущать, переживать, чувствовать, т.е. как качество, в той или иной степени присущее всем живым существам, также может быть рассмотрено как имеющее космическое происхождение. В своих фо-

новых формах оно может выступать «камертоном» Вселенной, эволюционируя в земных условиях к уровню связанного с языком человеческого сознания. Если верна гипотеза о предсуществовании сознания, то «братьев по разуму» можно искать, не только запуская в космос радиозонды и телескопы, но и медитируя, направляя мысленный взгляд в глубь собственного сознания, обращаясь к архетипам коллективного, а может, и космического бессознательного. Собственно этим и занимались адепты буддизма, индуизма, практики суфизма и исихазма. Разница только в концептах, в которых они обосновывали «многообразие религиозного опыта» (в терминологии У. Джеймса). Практика науки здесь сближается с практикой религии, и история религии проникается опытом «пиковых» состояний сознания (см.: Маслоу, 2008; Фрейджер, Фейдимен, 2008; Slitz et al., 2007), на научное осмысление которых выходит психология. «Не следует ли нам предположить — пишет В. Франкл (2008, с. 42), — что над человеческим миром, в свою очередь, расположен превосходящий и недоступный человеку мир, смысл, точнее, «сверхсмысл» которого только и может придать смысл всему человеческому страданию? Человек может постичь сверхмир не больше, чем животное из своей среды может понять более широкий человеческий мир. Он, однако, может уловить его в предчувствии — в вере».

Представление о предсуществовании космического сознания содержится в индуизме. Индивидуальное сознание (Атман) является частью (искрой Божией) целостного океана космического сознания (Брахмана), с которым сливается после смерти. В рамках этих представлений единое интегральное сознание предшествует индивидуальному. Интегральное выступает как некоторый базисный фон, как «несущая волна», на основе которой моделируется более дифференцированное индивидуальное сознание. У. Джеймс (1997) сравнивал взаимосвязь индивидуальных сознаний с образом корней деревьев, переплетающихся в подземной тьме, или с дном океана, который соединяет острова друг с другом. Он писал, что подобным же образом существует и континуум космического сознания, в которое как в материальное море погружены наши разделенные умы. Индивидуальное сознание ограничено, по-видимому, из-за возможной перегрузки и нервных срывов при адаптации к окружению. Самосознание, механизмы самоидентичности при таком понимании отсекают, ограничивают индивида от чужого сознания, чужих переживаний (иногда прорывающихся, возможно, в феноменах телепатии, дежа вю, синергий, синхроничности). На такую трактовку интегрального сознания также хорошо ложится гипотеза Б.Ф. Поршнева (1971) о причине возникновения многообразия естественных языков как следствии контрсуггестии, вызванной необходимостью отделиться барьером собственного языка от чужеродных влияний.

## **К методологии психологии сознания**

Как старая телега — медленно и со скрипом — отечественная психология разворачивается на дорогу новой постнеклассической методологии (Лекторский, 2001; Микешина, 2008; Степин, 2000, 2003), предусматривающей включение субъекта познания (индивида, научного сообщества, всего общества в целом) через его систему ценностей, мотивов, познавательного инструментария, языка и (добавлю крамольное суждение относительно трудно операционализируемого параметра) — через уровень его собственной энергии — в построение

образа, модели или картины мира, которую классическая наука рассматривает как собственно онтологию.

В классической науке, методология которой восходит к Галилею, Ньютону, Бэкону, позиция наблюдателя выводится за рамки научной фактологии. Представляется очевидной бессмыслицей включать в расчеты кинематики и механики эмоционально-мотивационное состояние наблюдателя или предполагать различие физических законов для разноразличных исследователей. В рамках классической науки утвердилось понятие независимой от субъекта познания «объективной действительности», «социальной реальности», которые и должны быть объектом изучения в естественных и гуманитарных науках.

Идеалом классической науки может выступать лапласовский детерминизм, где, исходя из знания физических законов и определенных на данный момент времени координат направления вектора движения атомов (понимаемых как механические тела) и их энергии (импульса), можно высчитать как все последующие, так и предыдущие состояния Вселенной и тем самым описать будущее и прошлое на любую временную глубину. Чудо как физически не детерминированное событие или возможность что-либо изменить в этом мире вне физических действий (например, через обращение в молитве к Богу и его последующее вмешательство в ход событий) в рамках классической науки не допускается. И вполне логичным является ответ Пьера-Симона Лапласа на вопрос Наполеона Бонапарта о месте Бога в лапласовской космологии: «Сир, я не нуждаюсь в этой гипотезе».

Благодаря классической науке с ее методологией рациональности и детерминизма европейская христианская цивилизация, а затем и весь остальной мир, свершили промышленную революцию, значительно увеличили как число обитателей земного шара, так и общую продолжительность жизни населения, дав ему невиданный до того уровень и комфорт. В гуманитарной области рационализм предлагал построение общества, основанного на разуме, где действуют объективные социальные законы, следование которым гарантирует успешность развития и процветание общества, и где свобода понимается «как осознанная необходимость» следования этим объективным законам. В отечественной психологической науке, также согласно классическим воззрениям, утверждалось положение, что «вся история психологии есть борьба за детерминизм» (Петровский, Ярошевский, 1994) и задача любой науки (в том числе психологии) — изучать то, что «существует на самом деле» (Аллахвердов, 2005). Отметим, что детерминистические модели классической науки оказались весьма успешными в изучении определенных областей психического (психофизики, процессов восприятия, отчасти памяти), но гораздо менее успешными в области психологии мышления (т.е. при изучении процессов, связанных с интериоризацией — усвоением перцептивных эталонов, стереотипов, когнитивных схем и т.п.). Это было достигнуто ценой фактического отказа от научного рассмотрения таких феноменов человеческой психики, как воля, фантазия, творчество, которые выпадали из парадигмы детерминизма.

Познание того, что существует «на самом деле», отводит сознанию только роль более или менее успешного копировальщика, отражающего «объективную реальность». Не случайно, что в речах политиков и в массовом сознании населения про психологию вспоминают только в контексте объяснения неких социальных или личностных аномалий и отводят ей роль некоего субъективного

фактора, искажающего действие «объективных социальных законов». Согласно «ленинской теории отражения» и «корреспондентной теории истины», наши познавательные конструкции соответствуют (т.е. корреспондируют) самой действительности, существующей независимо от познающего субъекта. Таково «наивного реализма» придерживается большая часть человечества, да и, по мнению Х. Патнэма (2002), большинство неискушенных в философии ученых.

Но есть ли вообще эта «объективная реальность», существующая независимо от познающего субъекта? Еще Дж. Локк в XVII в. ввел понятие первичных и вторичных качеств. Мы воспринимаем сахар сладким и белым. Но белизна и сладость — вторичные качества, обусловленные наличием специфических рецепторов наших органов чувств. Мир наполнен красками, звуками, запахами, но все эти качества производны от органов восприятия субъекта. Физика «не знает» красного, а описывает электромагнитные волны определенной длины (частоты), которые при воздействии на сетчатку глаза человека вызывают соответствующее ощущение. Физика «не знает» ни звуков, ни запахов, а описывает соответствующие процессы как колебание воздуха или распространение частиц вещества. Епископ Беркли при обосновании бытия Божьего использовал в качестве аргумента его существования необходимость в ком-то, кто поддерживает многообразие красок мира в то время, когда спит человек. А современный психолог Р. Грегори (1970), продолжая эту мысль, нарисовал парадоксальную картину состояния Земли до появления на ней жизни. Земная кора еще не остыла. Вулканы исторгают из своего чрева огромные куски материи. Они взлетают вверх и низвергаются... Привычно было бы написать «с грохотом», но все это происходит в полной тишине, ибо нет существа, способного это слышать. (Студенты на лекции добавили, что все это происходит в полной темноте, ибо нет и существа, способного это видеть.) Но по большому счету мы вообще не можем нарисовать какую-либо картину прошлого, не включив в нее потенциального наблюдателя. «Быть — значит быть наблюдаемым», полагал епископ Беркли.

От первичных качеств, выделяемых Джоном Локком, у Иммануила Канта осталось только два — протяженность (пространство) и длительность (время), — но и то не как характеристики объекта, а как априорные категории сознания субъекта. Тем не менее классическая физика (в частности, в форме мирового эфира) сохраняла представление о времени и пространстве как объективных, т.е. независимых от наблюдателя, первичных качествах действительности. Однако с созданием теории относительности Альберта Эйнштейна рухнул и этот бастион объективности (см.: Борн, 2000). Оказалось, что размер наблюдаемого объекта зависит от скорости его движения по отношению к системе отсчета, в которой находится наблюдатель. И чем ближе скорость объекта к скорости света, тем короче объект (или эталонный метр) становится для наблюдателя (измерителя). Время также оказалось не абсолютной, а зависимой от наблюдателя величиной. Более того, сама последовательность двух событий на временной оси (временная ось — понятие классической физики) оказалось инвертируемой, и для разных наблюдателей временная последовательность двух событий может быть диаметрально противоположной в зависимости от их позиций. Эти феномены, нарушающие картину привычного, стабильного, «классического» мира, проявляются в пространствах космических масштабов при огромных энергиях и скоростях. Но и микромир субатомных (бесконечно малых) величин по мере его постижения выявил не меньшие парадоксы, выбивающие почву из-под ног у

наивного реалиста, верящего в «объективную действительность», независимую от субъекта познания.

В начале прошлого века физики дискутировали, является ли микрочастица (например, электрон) частицей или волной. В пользу частицы говорил, в частности, описанный Эйнштейном фотоэффект: попадание света на поверхность металла вызывало появление электрического тока в дискретных (квантовых) порциях. В пользу волны свидетельствовали эффекты дифракции: поток микрочастиц (например, электронов), проходя через ряд отверстий в преграде (дифракционную решетку), образовывал картину наложения волн (так называемую интерференционную картину). На основе интерференционных картин с помощью лазерного излучения в дальнейшем стало возможно создавать голографические фотографии, а затем на основе этой метафоры была выдвинута голографическая модель памяти (Прибрам, 1980; Талбот, 2008). Дискуссия о природе микрочастиц была прекращена тогда, когда Э. Шредингер опубликовал свое известное уравнение, описывающее положение электрона в пространстве как плотность вероятности его распределения в том или ином месте пространства. Таким образом, вместо четкой локализации исследуемой микрочастицы предлагалась вероятность ее появления в той или иной области пространства, а сама частица (или волна) выступала своеобразным кентаврическим образованием, обладающим свойствами как волны, так и частицы. Значит, основание нашего материального мира покоится на «зыбкой», вероятностной основе. Например, конкретное время распада единичного атома радиоактивного вещества принципиально непредсказуемо в широком временном диапазоне, тем не менее, можно точно определить (срабатывает вероятностная модель) временной период полураспада (половины массы) этого вещества. То есть от мира классической науки с жестким детерминизмом относительно проявления и предсказания единичного события атомная физика перешла к изучению закономерностей течения процессов для больших ансамблей однородных элементов или же к вероятностным моделям состояний единичного объекта (частицы). При этом позиция наблюдателя в рамках квантовой физики оказалась позицией соучастника самих процессов. «Если ограничиться очень краткой формулировкой, то особенность квантовой механики (точнее, квантовой физики, включая релятивистскую), отличающая ее от всей остальной физики, состоит в том, что процесс измерения в ней не удается представить как вполне объективный, абсолютно не зависящий от наблюдателя, воспринимающего результат этих измерений. Еще упрощая, скажем, что при описании квантовых измерений (по крайней мере, при попытках сделать такое описание логически полным, замкнутым) приходится вводить в это описание не только измеряемую систему и прибор, но и наблюдателя, точнее, его сознание, в котором фиксируется результат измерения» (Менский, 2005, с. 414).

Поясним эту мысль на примере так называемой редукции волновой функции, связанной с переходом от потенциально возможных траекторий частицы (еще не ставшего бытия, на языке философии буддизма), заданных вероятностно, к конкретной реализации в виде конечной координаты. Как пишет выдающийся физик, лауреат Нобелевской премии В.Л. Гинзбург (2005, с. 414): «...В известном дифракционном опыте электрон проходит через щели и затем на экране (фотопластинке) появляется “точка”, т.е. становится известно, куда попал электрон. Появление “точки” есть, очевидно, результат взаимодей-

ствия падающего электрона с материалом фотопластинки. Главная особенность квантовой механики заключается в том, что она предсказывает, вообще говоря, лишь вероятностные события. Конкретно в дифракционном опыте квантовая механика предсказывает распределение «точек» на экране или вероятность попадания электрона (т.е. появление «точки» в любом месте экрана). Такая ситуация является отражением корпускулярно-волнового дуализма, т.е. того факта, что электрон (или, конечно, какая-нибудь другая микрочастица) — это не «материальная точка» классической физики, движущаяся по какой-то определенной траектории. Если описывать состояние электрона после его взаимодействия с атомами в фотопластинке с помощью волновой функции, то это функция будет, очевидно, отлична от первоначальной и, скажем, локализована в «точке» на экране. Это и называют обычно редукцией волновой функции».

Одна из особенностей квантового измерения состоит в том, что квантовую систему невозможно измерить, т.е. получить какую-либо информацию о ней, не возмущив при этом ее состояния, причем тем сильнее, чем больше информации извлекается при измерении. Из так называемой теоремы Бела и опытов Аспекта на материале феноменов эксперимента Эйнштейна—Подольского—Розена (содержание которых мы рассмотрим ниже) следует: «неверным оказывается привычное (и обязательное в классической физике) представление о том, что свойства, наблюдаемые при измерении, реально существуют еще до измерения, а измерение лишь ликвидирует наше незнание того, какое именно свойство имеет место. При квантовых измерениях (т.е. при достаточно точных измерениях квантовых систем) это не так: свойства, обнаруженные при измерении, могут вообще не существовать до измерения» (Менский, 2005, с. 418). «Обычное для классической физики понимание реальности, которая познается при измерениях, не имеет места в квантовой физике. В некотором смысле при квантовом измерении реальность творится, а не просто познается! По сути дела это означает, что классическое понимание реальности вообще никогда не бывает правильным, хотя в некоторых случаях при достаточно грубых измерениях классическое понимание реальности не приводит к заметным ошибкам, т.е. является довольно хорошим приближением» (там же, с. 419).

Фундаментальной особенностью мира, описываемого квантовой физикой, является его целостность и взаимосвязанность, выходящая за рамки классического детерминизма. «Чем глубже мы проникаем в субмикромир, — пишет Ф. Капра (2008 с. 30), — тем больше убеждаемся в том, что современный физик, как и восточный мистик, должен рассматривать мир как систему, состоящую из неделимых взаимодействующих и пребывающих в непрерывном движении компонентов, причем неотъемлемой частью этой системы является и сам наблюдатель». Эту идею целостности и взаимосвязи единого мира можно проиллюстрировать на примере упомянутого выше феномена Эйнштейна—Подольского—Розена, заключающегося в том, что характеристики пары частиц, возникших при распаде одной частицы и разнесенных в пространстве на любое расстояние, при принципиально не определенных измерениях их состояний взаимосвязаны таким образом, что определение направления спина одной из частиц приводит к тому, что синхронично спин другой частицы оказывается противоположным по направленности. Подчеркнем: вне зависимости от расстояния между этими частицами! Таким образом, феномен Эйнштейна—Подольского—Розена нарушает физический принцип локальности (и причин-

ности), согласно которому события, происходящие в одной части вселенной, не могут непосредственно влиять на события в другой ее части. «Коль скоро квантовая сцепленность не разрушается, мы, строго говоря, не можем полагать отдельным и независимым ни один объект во вселенной. Складывающееся в результате в физической теории положение дел представляется мне весьма далеким от удовлетворительного. Никто не может по-настоящему объяснить, не выходя за рамки стандартной теории, ... почему нам вовсе не обязательно представлять вселенную в виде единого целого, этого невероятно сложного спутанного клубка, не имеющего ничего общего с тем классическим с виду миром, который мы наблюдаем» (Пенроуз, 2008, с. 464). Эйнштейн выразил проблему целостности и взаимосвязанности вселенной в метафорически гротескном вопросе: влияет ли на вселенную, на процессы космогенеза то, что на нее смотрит мышь? Представление о целостности вселенной, являющейся одной большой системой, где событие, происшедшее в одной ее части, может повлиять (не в плане классической причинности, а как одновременный синхронный отклик) на происходящее в другой ее части, дает намек на возможные принципы, лежащие в основе механизмов таких загадочных психологических феноменов, как телепатия, ясновидение (Богданов, 2002), феномен синхронии (Юнг, 1997).

Известный физик и математик Роджер Пенроуз (2008) в получившей мировое признание книге «Новый мир короля. О компьютерах, мышлении и законах физики» описывает исследования американского ученого Стюарта Хамероффа (Hameroff, 1987) о возможности вычислений, происходящих в микротрубочках цитоскелета клетки. По мнению Р. Пенроуза феномен сознания тесно связан с физическими процессами, происходящими на квантовом уровне и реализуемыми этими самыми микротрубочками, которые на микроскопическом уровне выступают как «клеточные автоматы». Выдающийся физик Р. Фейман в свое время доказал, что гамилтоновы «клеточные автоматы», под характеристики которых подпадают микротрубочки С. Хамероффа, могут осуществлять вычисления любой сложности (см.: Малинецкий, 2008). Но важно подчеркнуть, что Пенроуз не сводит сознание к вычислительным процедурам, а объясняет неопределенность и спонтанность, исследовавшуюся в виде феномена инсайта в гештальтпсихологии, через редукцию волновой функции, осуществляемую микротрубочками Хамероффа. Будущее науки покажет верность или ошибочность поиска физических коррелятов сознания в функционировании клеточных цитоскелетов. Вполне возможно, что представлениям Хамероффа и Пенроуза уготована судьба «животных духов» Рене Декарта (бегаящих в его модели рефлекса по полым нервам и осуществляющих передачу команд от мозга к эфферентным органам), и они останутся в истории науки о сознании как пример мифотворчества. Но в любом случае: как модель Декарта задала правильную научную парадигму, где современная наука только заменила «животных духов» на электрические импульсы-спайки, так и соображения Пенроуза о квантовой природе физических коррелятов сознания и феномене редукции волновой функции как механизме спонтанности и произвольности останутся базовой парадигмой представлений о физических основаниях механизма сознания.

Проблема редукции волновой функции (т.е. сведение множества потенциальных состояний к одному-единственному) не имеет объяснения непосредственно в квантовой физике, а представляет собой констатацию некой непосредственной данности, аналогичной, например, тому, почему существуют

гравитационные силы или слабые взаимодействия частиц. Такова природа мироздания. По мнению достаточно большого количества физиков (ДеВитт, Уиллер), объяснение механизма редукции лежит вне пределов квантовой физики. Одну из версий, прямо затрагивающую психологическую науку, предложил Г. Эверетт (Everett, 1983). Сам Эверетт называл ее интерпретацией квантовой механики, основанной на понятии относительного состояния (relative state interpretation), однако после работ Уиллера и ДеВитта ее стали называть многомировой интерпретацией (Many-worlds interpretation). Это название связано с тем, что концепция Эверетта допускает существование множества классических реальностей или миров, производных от состояний сознания наблюдателя (см.: Менчио Каку, 2008). Проблему объяснения редукции волновой функции как перехода от потенциальной множественности возможных состояний (траекторий) к конкретному значению из совокупности рассматриваемых Эверетт видит во влиянии сознания наблюдателя (интерпретатора), которое и осуществляет переход от потенциальной реальности, описываемой волновой функцией, к одному из возможных «классических миров». Каждый классический мир (мир классической физики) представляет собой лишь одну проекцию квантового мира. «Эти различные проекции создаются сознанием наблюдателя, тогда как сам квантовый мир (на мой взгляд, что-то вроде кантовской «вещи-в-себе». — В.П.) существует независимо от какого бы то ни было наблюдателя» (Менский, 2005, с. 424).

Представление о сознании как факторе, осуществляющем переход от множественности потенциальных возможностей еще «не ставшего бытия» к непосредственно наблюдаемой реальности, предложенное в квантовой физике Эвертом, Пенроузом и Менским, может быть генерализовано и на проблематику психологической науки и применено к человеческой жизни и судьбе, где статус реальности бытия достигается только после категоризации и интерпретации. А поскольку как жизнь, так и ее интерпретация непрерывны, подчас малопредсказуемы и противоречивы, то осмысленный целостный рассказ о судьбе личности (нарратив) возможен только после смерти ее прототипа<sup>1</sup>. Пока мы живы, судьба непрерывно поставляет нам новые встречи, варианты разных сюжетов, минимальное число из возможных вариантов которых мы проживаем. Наша жизнь, как полагает писатель А. Моруа, сплошные обрывки завязок сюжетов без развязок, кульминаций без окончания, неоконченных или даже не начатых романов. Но, тем не менее, жизнь не нагромождение случайных событий по типу броуновского движения в мире хаоса. Обладая свободой воли и сознанием, человек отчасти сам конструирует свое жизненное пространство, выбирая друзей и врагов, профессию и место жительства, круг интересов и форм само-

---

<sup>1</sup> Не могу не привести интересную для психолога цитату. «Как пишет Плиний Старший (23—79 гг.) в *Historia naturalis*, люди в огромном большинстве суетливы и легковерны, избрательны на средства самообмана, вроде фракийцев, которые кладут в урну камешки, различающиеся по цвету, сообразно удаче или неудаче на каждый день, а в момент смерти подводят итог, делают подсчеты, вычисляя, какого цвета камешков было больше, и отсюда выводят общее заключение. Есть ли смысл в таком занятии? Кто знает, не был ли вот этот день, отмеченный белым камешком, началом несчастья для человека?.. Надо же когда-нибудь образумиться, надо сообразить, что о каждом дне можно судить только по следующему дню, а о всех прожитых днях может произнести приговор только последний из них» (цит. по: Трубников, 1987, с. 46).

реализации, область духовных поисков и веры. Как в модели ветвящихся цепей Маркова, каждый выбор в точке бифуркации того или иного жизненного пути изменяет наше жизненное пространство (жизненный мир), ведет к тому, что миром, судьбой или Богом нам предлагаются новые потенциальные возможности, присущие именно данному жизненному миру. Говорят, от тюрьмы и от сумы не зарекайся, но тем не менее вероятность такого жизненного сценария выше, скажем, для криминального авторитета или диссидента-правозащитника, чем для благонамеренного обывателя. Сознание, осуществляя непрерывный выбор из потенциально возможных вариантов, способно создавать цепочки маловероятных событий, ведущих к результатам, вероятность которых ничтожна, и как следствию этого — к образованию сложных негоэнтропийных систем. В этом плане сознание выступает как функциональный орган свободы и творчества.

Для реализации негоэнтропийных процессов требуется энергия, и творческий процесс возможен только при достаточно высоких энергетических уровнях сознания. Что такое психологическая энергия? Это особый, чрезвычайно важный и мало разработанный вопрос (Юнг, 2008). Тем не менее исследователи выстраивают уровни сознания исходя из степени активации ретикулярной формации. Акцентируя значимость энергетического аспекта, В.В. Козлов (2005, с. 7) называет сознание «активным, открытым пространством энергии, которое наполняет реальность смыслом, отношением и переживанием». В.А. Богданов пишет, что помимо людей, обладающих высокой психической энергией, «наблюдения зафиксировали также психотип людей с высокой чувствительностью к экстраординарным событиям (“ходячие сейсмографы”), хотя сами они сильной пси-энергией могут и не обладать. В этот ряд укладывается и известный психологам тип людей, “сгушающих” вероятность несчастных случаев и аварий вокруг себя. Последние события воспринимаются как вполне естественные, и только специальный анализ может выявить их синхроничность» (Богданов, 2002, с. 43).

## **Жизненный мир как форма бытия человека**

Люди, находящиеся в различных жизненных мирах, могут пересекаться и взаимодействовать только отчасти. Мерность жизненного мира, размерность смыслового пространства одного человека может значительно превосходить когнитивную сложность другого, и духовные реалии первого могут просто не существовать для второго, хотя они могут взаимодействовать как физические тела (столкнувшись друг с другом), как биологические организмы (передав друг другу, скажем, вирусы гриппа), как социальные существа, реализующие социальные роли (например, продавца и покупателя), и т.п. Жизненный мир как категория человеческого бытия включает и понятие психологического времени. Это иллюзия, что мы живем в едином пространстве-времени. «Ни год, ни месяц, ни час, ни секунда одного человека никогда не равны году, месяцу, часу, секунде другого, если это реальное время, как не равны начало и конец, час человеческой молодости и час человеческой старости. Это всегда разное, по-разному связанное и по-разному определенное и распределенное время, по-разному наполненное и по-разному опустошенное» (Трубников, 1987, с. 21).

Еще разительнее отличаются жизненные пространства животного и человека. Животное погружено в непосредственную окружающую природ-

ную экосистему и если это стадное животное, то в свою «социальную» среду. Временная глубина индивидуальной памяти животного весьма ограничена (оно не рефлексивует свое прошлое и не предвидит будущее). Животное — раб настоящего и существует «здесь и сейчас». Но я все же не сторонник объяснять поведение животного врожденными рефлексам. Это понятие физиологии высшей нервной деятельности, объясняющее на уровне физиологического субстрата механизмы поведения. Если мы остаемся в рамках психологии (или зоопсихологии), то должны понять (прочувствовать) «сознание», «картину мира» животного — эмоциональные состояния, психологические установки (можно даже сказать — «архетипы коллективного бессознательного»), присущие тому или иному биологическому виду, которые стимулируют животное поступать так или иначе.

Человек за счет языка, письменности, знаковых репрезентаций, кино, телевидения, Интернета чрезвычайно расширяет свой жизненный мир. Как пишет А.Р. Лурия в книге «Язык и сознание», за счет языка мир удваивается. «С помощью языка, который обозначает предметы, он может иметь дело с предметами, которые непосредственно не воспринимаются и которые не входят в состав его собственного опыта. ... Человек имеет двойной мир, в который входит и мир непосредственно отражаемых предметов, и мир образов, объектов, отношений и качеств, которые обозначаются словами. ... Человек может произвольно называть эти образы независимо от их реального наличия... может произвольно управлять этим вторым миром» (Лурия, 1979, с. 37). При этом «разные языки — это не различные обозначения одного и того же предмета, а разные видения его», — полагает В. Гумбольдт (1984, с. 9), вводя в этом контексте важное понятие языкового сознания народа. Позицию В. Гумбольдта разделяет видный лингвист И.А. Бодуэн де Куртенэ (1963), соглашаясь с его мнением, что «каждый язык есть своеобразное мировидение». В дальнейшем эти идеи вылились в теорию лингвистической относительности Сэпира—Уорфа (см.: Брутян, 1973; Васильев, 1974; Коул, Скрибнер, 1977; Слобин, Грин, 1976). Можно сказать, что у людей, говорящих на одном языке, есть определенные инварианты мировосприятия, инварианты форм категоризации мира, себя и других людей, хотя системы ценностей этих людей могут сильно различаться.

Разные языки создают разные жизненные миры множества культур, но работами Джорджа Келли (2000) и его последователей убедительно показано, что помимо национально специфических форм категоризации существуют и индивидуальные формы категоризации в виде «личностных конструкторов», которые специфицируют сознание индивида и его жизненный мир. Близкие представления об опосредующей роли значения при восприятии и осознании мира развивали Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, А.Р. Лурия. Их работы хорошо известны отечественному психологу. И я хочу в контексте проблемы построения жизненного мира акцентировать здесь только одно из фундаментальных исследований А.Н. Леонтьева (1972) о так называемой кожной чувствительности. Леонтьев показал, что ранее не ощущаемый (ощущение я трактую как одну из форм сознания, присущую как животным, так и человеку. — *В.П.*), биологически нейтральный, или, как его называет Леонтьев, абиотический раздражитель (в исследовании Леонтьева свет, подающий на ладонь испытуемого и не ощущаемый им) начинает вызывать ощущения («как будто бабочка коснулась крыльями»), если он несет для испытуемого сигнальную функцию.

Такой сигнальной функцией в эксперименте Леонтьева являлось то, что световой стимул предшествовал по времени удару электрическим током. Испытуемый, ощутив воздействие, мог отдернуть руку, избежав болевого удара. Важнейшим теоретическим и методологическим результатом данного исследования явилось положение о том, что субъективная представленность раздражителя (света) и активность самого субъекта воздействия (знание испытуемым о том, что удару тока предшествует некое воздействие, и удара можно избежать, почувствовав это воздействие и отдернув руку) является необходимым условием образования условного рефлекса. В 1950-е гг. эксперимент А.Н. Леонтьева имел огромное методологическое значение в споре с физиологами, изучающими высшую нервную деятельность, как доказательство не эпифеноменальности сознания. Ведь, как показали опыты Леонтьева, само образование их базового объекта изучения — условного рефлекса необходимо требует субъективного переживания стимула, его феноменальной представленности субъекту<sup>2</sup>. Эксперименты А.Н. Леонтьева имеют важное следствие и в аспекте построения образа мира. Нейтральные абиотические раздражители, не несущие сигнальную функцию, организмом просто не воспринимаются и соответственно не входят в картину мира субъекта. Жизненный мир животного ограничен его потребностями, но он тем сложнее, чем более многообразна, сложна его жизнедеятельность.

Человеческий жизненный мир помимо природного окружения включает в себя и виртуальный мир человеческой культуры, опосредованной языковым сознанием. И.П. Павлов писал о первой и второй сигнальных системах, Л.С. Выготский в своих ранних работах трактовал сознание как «рефлекс рефлексов». Критика этих представлений заключается в первую очередь в том, что в представлении сигнала (у Павлова) или знака как орудия (у Выготского) делается акцент на самом сигнале или теле знака (его плане выражения, в терминах Ф. де Соссюра), тогда как в более поздних работах Выготского показана опосредующая роль значения (плана содержания, в терминах Ф. де Соссюра). Значения же существуют в системе отношений с другими значениями и активируют всю целостную систему сознания человека. Говорить о знаке как единичном стимуле не совсем корректно, и термин «рефлекс», даже в его психологической трактовке, содержательно слишком узок. Но в упомянутых выше экспериментально-теоретических разработках И.П. Павлова и Л.С. Выготского содержится важная идея уровневости сознания: наличие первой и второй сигнальных систем у Павлова (1951) и натуральных и высших психических функций у Выготского (2005). При этом оба автора характеризуют второй уровень сознания как связанный с языком, с языковыми значениями.

В наших совместных исследованиях с В.В. Кучеренко был открыт интересный феномен генерализации «запрета видеть объект» на другие объекты, семантически связанные с запретным. Испытуемым, находившимся в третьей стадии гипноза (когда человек может с открытыми глазами перемещаться по комнате и разговаривать не выходя из гипнотического транса), давалась команда-внушение, что, выйдя из гипноза, они не будут помнить ничего с ними происходившего, но при этом не будут видеть некий «запрещенный» объект (в

---

<sup>2</sup> Другое дело, что существует феномен подпороговой суммации стимула, но и в случае суммации слабых раздражителей субъективная представленность рано или поздно проявляется как в переживании, так и в поведении.

наших исследованиях таким объектом были сигареты). После выхода из транса испытуемый на просьбу экспериментатора назвать лежащие на столе предметы не только «не видел» сигареты, но и не замечал полную окурков пепельницу, спички или зажигалку. В последнем случае испытуемый мог видеть зажигалку и вертеть ее в руках, говоря: «какой-то цилиндр, наверное, тубик от валидола». Т.е. в некоторых случаях испытуемый видел зажигалку, но забывал ее предметную функцию, связанную с курением. Мы берем слова «не видит» в кавычки, так как если запрещенный предмет был достаточно громоздким (как, например, лыжи в одной из серий), то испытуемый, перечисляя предметы, лежащие на столе, обходил торчащие из-за стола концы лыж. На просьбу экспериментатора описать запрещенный объект, испытуемые затруднялись это сделать. Например, когда я спросил у испытуемого (курящего): «А что такое “курить”?», то он начал вспоминать осеннюю поездку «на картошку» (осеннее полевые работы), куда направляли в советское время студентов в помощь селу. «Там были мужики, пояснил он, которые, чего-то жевали и плевали. Наверное, это они курили». На просьбу представить табачный киоск и то, что там продается, испытуемый затруднился это сделать. «Газетный киоск могу представить, овощной могу, а табачный не получается. В ответ на прямое внушение экспериментатора: «Ты можешь это представить. Что же там продается? Испытуемый вспомнил о расческах, талончиках на бензин и т.п., но так и не вспомнил о сигаретах и табаке. После прямого обращения к нему с протянутой в руке сигаретой: «На! возьми сигарету», испытуемый впал в глубокий транс. Т.е. наблюдался тот же эффект вхождения в трансное состояние при не решаемых или парадоксальных ситуациях, используемых для наведения транса в НЛП (нейро-лингвистическом программировании), буддийских коанах, или (что исследовалось в докторской диссертации Н.Л. Мухелишвили) христианских притчах. Феномен генерализации запретной инструкции на объекты, семантически связанные с запретным, сходен с феноменом, лежащим в основе методики семантического радикала А.Р. Лурии и О.С. Виноградовой (1971), где генерализация оборонительной реакции на семантически связанные с подкрепляемым ударом электрического тока объектом (у Лурии и Виноградовой таким объектом было понятие — слово «скрипка»), позволяет выделить семантические поля некой содержательной области. По мысли А.Р. Лурии, процессы динамики, происходящие в этих семантических полях на основе семантических связей значений, и задают процесс мышления, осуществляемый на девяносто процентов на неосознаваемом уровне.

В процессе наших исследований влияния постгипнотической инструкции на картину мира испытуемого мы столкнулись в ходе проведения эксперимента с ярким индивидуальным случаем (case study). Мы с В.В. Кучеренко ставили эксперименты с использованием гипноза в зимней психологической школе, где студенты проводили свои зимние каникулы, отдыхая и работая вместе с преподавателями. Жили студенты по два человека в комнате, и, когда мы договорились с одним из студентов об участии в эксперименте, его сосед попросил разрешения присутствовать на сеансе и наблюдать происходящее. Дав согласие на присутствие этого студента в качестве наблюдателя, мы сделали его (дав в гипнозе соответствующую инструкцию испытуемому) «невидимым» для испытуемого. Эксперимент, где испытуемый в трансном состоянии заполнял матрицу данных, длился довольно долго, и студенту-наблюдателю надоело ждать. Решив, что раз он «невидимый», то может позволить себе заняться своими делами, не

мешая ходу эксперимента, он включил электробритву и стал бриться, готовясь к вечерней студенческой дискотеке. Наш испытуемый, дотоле спокойно заполнявший матрицу данных, буквально извелся. Он не мог понять источника этих дребезжащих звуков. Ведь сделав с помощью гипнотической инструкции его соседа «невидимым», мы не сделали его «неслышимым». Испытуемый сделал несколько полушагов к источнику звука. Сосед испуганно вскочил с кровати, где он сидел. Однако испытуемый не попытался пройти сквозь «невидимого» соседа. Он остановился в нескольких сантиметрах от него и вошел в более глубокое трансовое состояние, чем был до этого. Этот яркий случай заставил нас глубоко задуматься, что же видит испытуемый. Если бы он просто видел «запретного для видения» товарища, держащего в руках электробритву, то вряд ли бы ее звуки вызвали у него такое сильное недоумение. Но если он не видел соседа, то почему остановился и не попытался пройти сквозь него?

Анализ поведения испытуемых, которые «не видят» запрещенный объект, но обходят его, не «протыкают пальцем», указывая на другие предметы, позволил нам выдвинуть гипотезу о том, что испытуемые воспринимают «запрещенный» объект на уровне первой сигнальной системы, но не осознают его, так как у них заблокированы системы значений, связанные с запретной семантической областью. Они видят, но не осознают. Проведенный с испытуемым ассоциативный эксперимент на проблематику, связанную с запретной темой, показал, что из ассоциативного потока выпадают пласты лексики, непосредственно связанные со значением «запрещенного к видению» объекта. Так, при запрете «видеть сигареты» в ассоциативном эксперименте на тему «студенческая вечеринка» никто не вспомнил ассоциации, связанные с курением, в ассоциативном эксперименте на тему «зимняя прогулка» никто не назвал ассоциации, связанные с «запретным» объектом «лыжи». Гипнотическая инструкция как бы временно вырезала (или блокировала) из вербального сознания значения, семантически связанные с «запрещенным» объектом.

Психика живого организма устроена системно и иерархически. И работа более поздних эволюционных центров не отменяет, а дополняет работу эволюционно более ранних центров, где сами они надстраивается над более древними (Бернштейн, 1990). Как, например, протопатическая чувствительность пальца в экспериментах Д. Хебба (см.: Лурия, 1969) сохранялась при перерезании им у себя соответствующего нерва. При нарушении более поздней и тонкой нервной чувствительности оставалась в сохранности более древняя и менее дифференцированная протопатическая чувствительность.

По-видимому, аналогичные уровневые отношения присущи и механизму сознания. Можно смотреть, не осознавая, но при этом воспринимать нечто и быть готовым к некой поведенческой реакции на воспринятый объект. Это один уровень отражения (в данном случае этот термин вполне уместен). А можно и осознавать воспринимаемое, опосредуя его системой значений, включенной в целостный тезаурус языкового сознания. Это другой уровень. По мысли Л.С. Выготского, знаковая опосредованность, произвольность и осознанность тесно взаимосвязаны, и в его работах выступают фактически как разные аспекты единого процесса осознания. Так, в книге «Мышление и речь» Выготский принимает за критерий осознанности значения (понятия) способность испытуемого дать его определение — ввести анализируемое слово в систему отношений, в контекст других значений. Благодаря активации целостного языкового тезауруса

мы потенциально можем воспринимать (осознавать) объект на любую глубину сознания, доступную данной языковой культуре или, осуществляя анализ и синтез элементов образа, порождать образы фантазии (Чуприкова, 1985).

Идея знаковой опосредованности сознания восходит к Гегелю и может быть выражена следующим образом. В ощущении, переживании, эмоциях нет нейрологической расчлененности, нет объекта и субъекта, они слиты в едином переживании. Например, когда я провожу рукой по поверхности стола и чувствую ее гладкость, это одновременно и характеристика текстуры стола и мое переживание. И только тогда, когда я называю ощущение, эмоцию, переживание словом (в нашем случае словом «гладкое»), я совершаю процесс отчуждения, выраженного в знаковой форме переживания, от моей непосредственной чувственности. В этой противопоставленной, отчужденной от субъекта знаковой форме мое ощущение (переживание, эмоция) становится доступным коммуникации (как внешней, так и внутренней — автокоммуникации, по Бахтину) и тем самым — осознанным<sup>3</sup>.

Учитывая все вышесказанное, я считаю возможным дать рабочее определение сознания, хотя понимаю, что могу затронуть только один, пусть и важный аспект этой открытой, многомерной и сверхсложной системы. Под сознанием я понимаю процесс вторичного восприятия объекта в превращенной знаковой форме и введения соответствующего объекту значения в систему отношений с другими значениями языкового тезауруса. При этом чем в большее число связей и опосредований включается воспринимаемый объект-значение, тем выше его осознанность. Оговорюсь, что язык я понимаю в широком семиотическом аспекте, включая в него и язык символов, выразительных движений, мимику, ритуалы, архитектуру и пр., т.е. те формы иконических знаков, которые имеют устойчивое конвенциональное значение.

## СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- Абульханова-Славская К.А.* Сознание как жизненная способность личности // Психол. журн. 2009. № 1. С. 32—43.
- Акопов Г.В.* Проблема сознания в российской психологии. Отечественная платформа. Самара, 2006.
- Акопов Г.В.* Проблема сознания в современной психологии: зарубежные подходы. Самара, 2007.
- Аксенов Г.П.* Причина времени. М., 2001.
- Агафонов А.Ю.* Основы смысловой теории сознания. СПб., 2003.
- Аллахвердов В.М.* Сознание как парадокс. СПб., 2000.
- Аллахвердов В.М.* Методологическое путешествие по океану бессознательного к таинственному острову сознания. СПб., 2003.
- Аллахвердов В.М.* Блеск и нищета эмпирической психологии // Психология. Журн. ВШЭ. 2005. № 1. С. 44—65.
- Андреева Г.М.* Психология социального познания. М., 2005.
- Асмолов А.Г.* Культурно-историческая психология и конструирование миров. М., 1996.

---

<sup>3</sup> Как показали многочисленные инициированные А.Н. Леонтьевым эксперименты В.В. Столина, А.Г. Логвиненко, А.А. Пузыря, В.Ф. Петренко по псевдоскопии и инверсии зрения, значения, опосредующие восприятия, непосредственно вплетены, задействованы в актуалгенез строящегося образа.

- Асмолов А.Г.* По ту сторону сознания: Методологические проблемы неклассической психологии. М., 2002.
- Бергер П., Лукман Т.* Социальное конструирование реальности. М., 1995.
- Бернштейн Н.А.* Физиология движений и активность. М., 1990.
- Богданов В.А.* Фибры души. СПб., 2002.
- Бодуэн де Куртенэ И.А.* Избранные труды по общему языкознанию. М., 1963.
- Борн М.* Основы теории относительности. М., 2000.
- Брутян Г.А.* О гипотезе Сэпира—Уорфа // *Вопр. философии.* 1973. № 3.
- Василюк Ф.Е.* Психология переживания. М., 1984.
- Василюк Ф.Е.* Жизненный мир и кризис: типологический анализ критических ситуаций // *Психол. журн.* 1995. Т. 16. № 3.
- Васильев С.А.* Философский анализ гипотезы лингвистической относительности. Киев, 1974.
- Величковский Б.М.* Когнитивная наука. Основы психологии познания: В 2 т. М., 2006.
- Вернадский В.И.* Живое вещество. М., 1978.
- Выготский Л.С.* Собр. соч.: В 6 т. М., 1982—1984.
- Выготский Л.С.* Сознание как проблема психологии поведения // *Психология развития человека.* М., 2005.
- Гинзбург В.Л.* Предисловие редактора к статье М.Б. Менского «Концепция сознания в контексте квантовой механики» // *Успехи физических наук.* 2005. Т. 175. № 4. С. 414.
- Гегель Г.* Наука логики. СПб., 1997.
- Грегори Р.* Глаз и мозг. М., 1970.
- Гроф С.* Холотропное сознание. М., 2002.
- Гумбольдт В.* Избранные труды по языкознанию. М., 1984.
- Гуревич А.Я.* Категории средневековой культуры. М., 1972.
- Давыдов В.В.* Виды обобщения в обучении. М., 1972.
- Джеймс У.* Воля к вере. М., 1997.
- Емельянова Т.П.* Конструирование социальных представлений в условиях трансформации российского общества. М., 2006.
- Зинченко В.П.* Миры сознания и структура сознания // *Вопр. психологии.* 1991. № 2. С. 15—36.
- Зинченко В.П.* Сознание как предмет и дело психологии. Самара, 2007.
- Знаков В.В.* Самосознание, самопонимание и понимающее себя бытие // *Методол. и истор. психол.* 2007а. № 3.
- Знаков В.В.* От исследований понимания субъектом мира к психологическому анализу понимающего себя бытия // *Психол. журн.* 2007б. № 6.
- Капра Ф.* Дао физики. М., 2008.
- Касавин И.Т.* Истина как норма. Истина как дескрипция. Истина, дескрипция и экспертиза. Словарная статья // *Новая философская энциклопедия.* М., 2001.
- Келли Дж.* Теория личности. Психология личностных конструкторов. СПб., 2000.
- Козлов В.В.* Сознание как предмет психологии // *Человеческий фактор. Социальный психолог.* 2005. № 2. С. 7—16.
- Козлов В.В., Майков В.В.* Трансперсональная психология: Истоки, история, современное состояние. М., 2004.
- Коул М., Скрибнер С.* Культура и мышление. М., 1977.
- Крик Ф.* Жизнь как она есть, ее зарождение и сущность. М., 2002.
- Лекторский В.А.* Эпистемология классическая и неклассическая. М., 2001.
- Леонтьев А.Н.* Проблемы развития психики. М., 1972.
- Леонтьев А.Н.* Деятельность. Сознание. Личность. М., 1975.
- Лотман Ю.М.* Семиосфера. СПб., 2000.
- Лурия А.Р.* Лекции по общей психологии. М., 1969.

- Лурия А.Р.* Психология как историческая наука. М., 1971.
- Лурия А.Р.* Язык и сознание. М., 1979.
- Лурия А.Р., Виноградова О.С.* Объективное исследование динамики семантических систем // Семантическая структура слова. М., 1971.
- Малинецкий Г.Г.* Синергетика, нелинейность и концепция Роджера Пенроуза. Предисловие к книге Р. Пенроуза «Новый ум короля». М., 2008.
- Маслоу А.* Невроз как неудача личностного роста // Психология личности. Хрестоматия / Под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер, А.А. Пузыря, А.А. Архангельской. М., 2008.
- Менский М.Б.* Концепция сознания в контексте квантовой механики // Успехи физических наук. 2005. Т. 175. № 4. С. 414—434.
- Менчио Каку.* Параллельные миры. Об устройстве мироздания, высших измерений и будущем Космоса. М., 2008.
- Минделл А.* Сновидение в бодрствовании. М., 2004.
- Микешина Л.А.* Эпистемология и когнитивная наука: базовые категории и принципы взаимодействия // Когнитивный подход: философия, когнитивная наука, когнитивные дисциплины. М., 2008.
- Московичи С.* Машина, творящая богов / Пер. с франц. М., 1998.
- Осгуд Ч., Сузи Дж., Танненбаум П.* Приложение методики семантического дифференциала к исследованиям по эстетике и смежным проблемам // Семиотика и искусствометрия / Под ред. Ю. Лотмана. М., 1972.
- Павлов И.П.* Полн. собр. соч.: В 6 т. М., 1951.
- Панов А.Д.* Универсальная эволюция и проблема поиска внеземного разума. М., 2007.
- Патнэм Х.* Разум. Истина. История. М., 2002.
- Пенроуз Р.* Новый ум короля. О компьютерах, мышлении и законах физики. М., 2008.
- Петренко В.Ф.* Введение в экспериментальную психосемантику: Исследование форм репрезентации в обыденном сознании. М., 1983.
- Петренко В.Ф.* Психосемантика сознания. М., 1988.
- Петренко В.Ф.* Конструктивистская парадигма в психологической науке // Психол. журн. 2002. Т. 23. № 3. С. 113—121.
- Петренко В.Ф.* Теория отражения, конструктивизм и интуитивизм как методологические парадигмы психологии // Труды Ярославского методологического семинара. Ярославль, 2005а. Т. 3. С. 291—307.
- Петренко В.Ф.* Основы психосемантики. СПб., 2005б.
- Петренко В.Ф.* Психосемантика как направление конструктивизма в когнитивной психологии // Когнитивный подход: философия, когнитивная наука, когнитивные дисциплины. М., 2008. С. 435—463.
- Петренко В.Ф., Митина О.В.* Психосемантический анализ динамики общественного сознания. М., 1997.
- Петровский А.В., Ярошевский М.Г.* История психологии: Учеб. пособие для высшей школы. М., 1994.
- Петровский В.А.* Логика «Я». М., 2008.
- Прибрам К.* Языки мозга. М., 1980.
- Поршнев Б.Ф.* Контрсуггестия и история: Элементарное социально-психологическое явление и его трансформации в развитии человечества // Поршнев Б.Ф. История и психология. М., 1971. С. 7—35.
- Рубинштейн С.Л.* Человек и мир. М., 1997.
- Слобин Д., Грин Д.* Психоллингвистика. М., 1976.
- Степин В.С.* Теоретическое знание. М., 2000.
- Степин В.С.* Саморазвивающиеся системы и постнеклассическая рациональность // Вопр. философии. 2003. № 8. С. 5—17.
- Супрун А.П., Янова Н.Г., Носов К.А.* Метапсихология. М., 2007.

- Талбот М.* Голографическая модель Вселенной. М., 2008.
- Тарт Ч.* Измененные состояния сознания. М., 2003.
- Тойнби А. Дж.* Цивилизация перед судом истории. М., 2003.
- Трубников Н.Н.* Время человеческого бытия. М., 1987.
- Уилбер К.* Интегральная психология. М., 2004.
- Ульбина Е.В.* Психология обыденного сознания. М., 2008.
- Филмор Ч.* Дело о падеже // Новое в зарубежной лингвистике. Вып. 10. М., 1981.
- Франкл В.* Десять тезисов о личности // Психология личности. Хрестоматия / Под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер, А.А. Пузыря, В.В. Архангельской. М., 2008.
- Фрейджер Р., Фейдимен Дж.* Большая книга психологии. Личность. Теории, упржнения, эксперименты. 6-е изд. СПб., 2008.
- Хант Г.* О природе сознания. М., 2004.
- Хинтиikka Я.* Логико-эпистемологические исследования. М., 1980.
- Чуприкова Н.И.* Психика и сознание как функция мозга. М., 1985.
- Шкуратов В.А.* Историческая психология. М., 1997.
- Шмелев А.Г.* Психодиагностика личностных черт. СПб., 2002.
- Шпенглер О.* Закат Европы. М., 2009.
- Юнг К.Г.* Синхроничность. М., 1997.
- Юнг К.Г.* Об энергетике души. М., 2008.
- Ярошевский М.Г.* История психологии. М., 1985.
- Chalmers D.J.* Facing up to the problem of consciousness // J. of Consciousness Studies. 1995. Vol. 2. N 3. P. 241—255.
- Dennet D.C.* Kinds of Minds: toward an understanding of consciousness. N.Y., 1996.
- Everett H.* «Relative state» formulation of quantum mechanics // Quantum theory and measurement / Ed. by J.A. Wheeler, W.H. Zurek. Princeton, NJ, 1983.
- Hameroff S.* Ultimate computing: Biomolecular consciousness and NanoTechnology (1987). Цит. по: Penrose R. Shadows of the Mind. Oxford, UK, 1994.
- Kelly G.A.* The theory of personality. The psychology of personal constructs. N.J., 1963.
- Schlitz M., Vieten C., Amorok T., Thurman R.* Living deeply // The art and science of transformation in everyday life. Oakland, CA, 2007.
- Searle J.R.* The mystery of consciousness. L., 1997.
- Velmans M.* Understanding consciousness. L., 2000.

Поступила в редакцию  
18.02.10

## ПСИХОЛОГИЯ — ПРАКТИКЕ

Л. А. Цветкова

### **ПРОФИЛАКТИКА ЗЛОУПОТРЕБЛЕНИЯ ПСИХОАКТИВНЫМИ ВЕЩЕСТВАМИ В СТУДЕНЧЕСКИХ ОБЩНОСТЯХ: ИНТЕГРАТИВНАЯ ТЕОРЕТИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ Г. ГОНЗАЛЕСА**

В статье рассматривается предложенная Г. Гонзалесом интегративная модель профилактики злоупотребления алкоголем и наркотиками в студенческих общностях. В данной теоретической структуре объединяются модель убеждений в отношении здоровья, теория социального научения и теория проблемного поведения. В модели Гонзалеса делается акцент на разных элементах — личностном уровне, уровне окружающей среды и уровне взаимодействия между личностью и окружающей средой. Представлены конкретные мероприятия, включенные в интегративную модель. Анализируется эффективность профилактических программ в студенческой среде. Описывается опыт применения модели в Университете Флориды (США). Делается вывод, что модель Гонзалеса может использоваться для оценки эффективности профилактических программ.

*Ключевые слова:* злоупотребление психоактивными веществами, профилактика, модель, вмешательство, личность, среда, взаимодействие, студенты.

The article presents G. Gonzalez's integrative model of alcohol and drug abuse prevention on campus. This theoretical structure bases on models such as health belief model, social learning theory and problem behavior theory. It focuses on different elements — the individual level, the level of the environment and the level of interaction between the individual and the environment. We present concrete activities included in the integrative model, analyze the effectiveness of preventive programs among university students and the experience of using the model at the University of Florida. Gonzalez's model can be used to assess the effectiveness of prevention programs.

*Key words:* abuse of psychoactive substances, prevention, model, intervention, personality, environment, interaction, students.

*Интегративная теоретическая модель* (Герардо М. Гонзалес) профилактики наркопотребления в студенческой среде содержит три условия, каждое из которых в сочетании с развитием личных навыков

---

Цветкова Лариса Александровна — канд. психол. наук, декан ф-та психологии СПбГУ.  
E-mail: larac@mail.ru

и вмешательств в окружающую среду, должно учитываться в процессе планирования превентивной программы: личная и институциональная восприимчивость, сложность проблемы и ее выполнимость.

Любая теория профилактики злоупотребления в студенческих общностях психоактивными веществами (ПАВ), в частности алкоголем и наркотиками, должна быть практичной и комплексной. Она должна принимать во внимание: 1) биопсихосоциальную восприимчивость студента к ПАВ, а также уровень его знаний о них, о мотивах и последствиях их употребления; 2) среду или обстоятельства, в которых происходит употребление ПАВ, нравы студенческого сообщества, формирующие традиции употребления, а также правовые санкции и правила для студентов. Оба эти элемента — личность и среда — взаимодействуют и зависят друг от друга. Поэтому наиболее эффективные стратегии профилактики должны учитывать их совместно. Успехи в одной из этих сфер приведут к успехам в другой. Модель убеждений в отношении здоровья, теория социального научения и теория проблемного поведения могут быть объединены в одну интегрированную теоретическую структуру, поскольку в них акцентируются разные уровни — личностный, окружающая среда и взаимодействие между личностью и окружающей средой. В сочетании они создают практическую модель для исследователей и составителей программ по профилактике употребления ПАВ в студенческих городках.

При применении теории проблемного поведения в отношении злоупотребления ПАВ поведение индивида подразделяется на полезное и вредное для здоровья. Также определяются различные области воздействия или арены проведения мероприятий (Amatetti, 1987; Perry, Jessor, 1985). Выделяются две такие арены: вмешательства, сконцентрированные на личности, и вмешательства, сконцентрированные на среде (например, мероприятия по формированию индивидуальных навыков, критика вредных для здоровья привычек в кампаниях СМИ). Более детально модель убеждений в отношении здоровья определяет цели вмешательств на уровне личности. Предполагается, что предрасположенности студента к злоупотреблению ПАВ способствуют три фактора: 1) степень восприимчивости к формированию алкогольной или наркотической зависимости с его собственной точки зрения; 2) насколько серьезно он воспринимает последствия злоупотребления; 3) насколько, с его точки зрения, другие варианты поведения и их положительные результаты перевешивают негативное впечатление от соответствующих ограничений.

Эти вмешательства являются попытками показать студентам тяжесть последствий злоупотребления и их собственную восприимчивость, чтобы убедить их отказаться от вредных для здоровья привычек. Но для того чтобы студенты выбрали нужный вариант поведения, они должны приобрести соответствующие навыки, необходимые для повышения

уверенности в себе, а также для управления стрессом и межличностными отношениями, если они должны будут противостоять давлению среды, призывающей употреблять ПАВ, или изменить свою жизнь и круг общения, отказавшись от ПАВ. Следовательно, модель предполагает повышение способности студентов следовать своим убеждениям о здоровье и справляться с давлением среды посредством вмешательств в механизмы поведения. По мере того, как приобретение этих навыков студентами повышает ожидания эффективности (необходимые, согласно теории социального научения, для применения этих навыков в естественной среде), их усилия в сочетании со средой студенческого городка приводят к улучшению самочувствия, поскольку им в то же время рекомендуется отказаться от вредных привычек. Там, где это имеет смысл, в информацию, предназначенную для вмешательств в окружающую среду, следует включать мотивацию защиты, предполагаемой в модели убеждений о здоровье (например, кампания в СМИ по предупреждению студентов о тяжести последствий употребления наркотиков и их восприимчивости к наркотикам с предложением альтернатив). Эффективность программы усиливается, если во вмешательствах (как на уровне личности, так и на уровне среды) участвуют сверстники.

### **Уровень личности**

Образовательно-профилактическая модель, предлагаемая Герардо М. Гонзалесом, начинается с исследования факторов, мотивирующих студентов участвовать в профилактических мероприятиях. Мотивированные студенты, особенно те, кто занимает лидирующее положение среди других, возможно, изменят свое окружение. Однако эффективные подходы потребуют значительных долгосрочных административных усилий, если идет речь о профилактике как части миссии и услуг, предоставляемых образовательным учреждением (Boyer, 1990; Upcraft, Welty, 1990). Эти усилия должны включать в себя подготовку штатных специалистов по координации образовательных программ в области профилактики злоупотребления ПАВ. Более того, профессионалам в области координационной работы с учащимися следует подробно ознакомиться и вникнуть в существующие теории и исследования по профилактике. Они должны знать, как применять эти знания при разработке программ, охватывающих образовательную политику, различные виды вмешательства и лечение. Мероприятия в этих областях являются взаимодополняющими, и каждое из них повышает эффективность остальных. Например, успешная политика требует активных образовательных действий в плане разъяснения принципов, лежащих в ее основе, с целью убеждения студентов, преподавателей и остального персонала учебного заведения следовать этим принципам (Ingalls, 1984). Когда все необходимые ресурсы учебного заведения мобилизуются для

поддержки программы профилактики, изменяется среда студенческого сообщества, члены всего сообщества данного университета и условия, при которых становятся доступными алкоголь и наркотики в этом сообществе. На самом деле, широта воздействия должна стать основной целью любой комплексной программы профилактики (Benard, 1988; Jansen, 1992; Kumpfer et al., 1986; Wallack, 1984).

Однако, согласно модели убеждений в отношении здоровья, системные изменения вряд ли произойдут, если преподаватели и администрация не воспримут всерьез то, что их учебное заведение тоже уязвимо и изменения необходимы. Точно так же отдельные студенты не будут мотивированы на изменение своих привычек, если не увидят, что они сами или их однокурсники являются потенциальными жертвами и существуют более полезные варианты поведения, соответствующие их стилю жизни. Исследования показывают, что из этих трех условий осознаваемая восприимчивость является наиболее мощным прогнозирующим фактором индивидуального поведения в рамках профилактики (Janz, Becker, 1984), в частности, для социальной группы молодых здоровых людей определенного возраста, населяющей, например, студенческое общежитие. Но если студенты считают, что для них ПАВ не представляют никакого риска или лишь небольшой риск, они, вероятно, не будут мотивированы ни на более высокий уровень ответственности, ни на изменение своих привычек относительно употребления ПАВ. Следовательно, мотивация на изменение является самым значительным компонентом, способствующим профилактике.

Тем не менее, мотивация на изменение вряд ли вызовет смену поведения, если преподаватели, администрация и сами студенты не достигнут ожидаемой эффективности и не приобретут навыки успешного обсуждения собственной окружающей среды. Скорее всего, одни ожидания и мотивация смогут повлиять только на те привычки, которые легко изменить (например, могут измениться предпочтения в плане выбора того или иного алкогольного напитка). Для изменения привычек, требующих приложения определенных усилий (например, сопротивления давлению со стороны группы сверстников относительно курения марихуаны), необходимо влияние ожиданий эффективности и навыков уверенности в себе и межличностной коммуникации, лежащих в основе этого варианта поведения. На самом деле оценка профилактических программ, разработанных для университетов, показывает, что интенсивное формирование вышеописанных навыков и их отработка на практике наиболее действенны в плане изменения поведения.

В ходе анализа литературы по данному вопросу (Goodstadt, Caleekal-John, 1984) было выявлено 14 исследований, в которых экспериментально определялись результаты реализации различных профилактических программ в среде студентов. Почти две трети исследований говорят о попытках повышения уровня знаний о физических последствиях приема

наркотиков и алкоголя, более половины было посвящено изменению отношения и почти все были сконцентрированы на изменении поведения. Все 9 исследований, показавших повышение уровня знаний, сочли реализацию программ успешной; из 8 исследований, посвященных анализу изменения отношений, почти все говорят о том, что программы достигли своей цели; из 13 исследований, сосредоточенных на изменении поведения, более двух третей свидетельствуют о частичном успехе. Авторы рассматриваемой работы делают вывод, что программы, включающие в себя полевые и лабораторные экспериментальные ситуации, а также фактические данные и эффективные эмпирические стратегии, приводят к значительным изменениям поведения. Они также считают, что эти изменения более вероятны, когда программы реализуются интенсивно и основываются на большом объеме данных, получаемых на протяжении длительного времени, что подразумевает и длительный период реализации самих программ.

В работе Ф.У. Обландера также показано, что наиболее успешными стратегиями изменения поведения были те, которые применялись в течение длительного времени и включали в себя более одной встречи с помощниками по проекту или руководителями групп. Автор пишет, что полученные результаты могут быть использованы для разработки академических курсов по профилактике употребления алкоголя и наркотиков (Oblander, 1984). Д.П. Крафт (Kraft, 1984) также обнаружил, что интенсивные образовательные программы по профилактике злоупотребления алкоголем могут иметь успех в повышении уровня знаний и изменении отношений среди студентов. Однако для успешной реализации этих программ необходимо большое количество воздействий на малые группы целевой аудитории в течение длительного времени.

Таким образом, становится очевидным, что общим для успешных образовательных программ по профилактике употребления ПАВ в студенческих общностях являются глубина этих программ и объем предоставленной целевому контингенту информации за продолжительный период времени. Такой подход позволяет студентам отрабатывать поведенческие навыки, формируемые в процессе реализации программ, и узнавать об ответной реакции своего окружения из практического опыта контактов с ним. Подобные достижения вызывают самые значительные изменения в ожиданиях самоэффективности и поведении (Bandura, 1986). Так же в успешных программах для колледжей лидеры студенческих общин выступают в роли инструкторов и руководителей (Gonzalez, 1990; Kraft, 1984; Rozelle, 1980; Rozelle, Gonzalez, 1979). В этом случае предварительно обученные лидеры студенческих общин являются залогом повышения самоэффективности при помощи опосредованного, смоделированного опыта, который, согласно теории социального научения, является вторым по своей силе источником ожидания эффективности своих действий.

Результаты этих исследований по программам профилактики вселяют определенные надежды. Однако, к сожалению, большинство из них оценивалось по типу учебных курсов, семинаров или других краткосрочных мероприятий (вроде разъяснительных бесед, посещение которых фиксировалось зачетом). В большинстве оценочных работ акцентируются познавательные, эмоциональные или основанные на опыте руководства к действию, сконцентрированные на знании, отношении и привычках отдельных студентов. Мало кто из аналитиков обращал внимание на давление со стороны окружения или на изменения в нем, способные повлиять на поведение отдельных студентов за пределами учебной аудитории (Gonzalez, 1988). Серия исследований, проведенных ранее в университете штата Флорида (Gonzalez, 1982), показала, что краткосрочные модули по образовательной профилактике и академический курс, проводимый в течение одного семестра, смогли сформировать желаемое отношение к ПАВ и соответствующие изменения в поведении. При этом исследование, проведенное через три месяца после реализации краткосрочных модулей, показало, что их результаты начали терять свою силу. По-видимому, студенты должны практически применять те варианты поведения, которые обсуждаются в процессе реализации программ, и следует предусмотреть некую награду за использование этих вариантов поведения в естественной среде до того, как они войдут в привычку. Если после участия в профилактической программе студенты возвращаются в среду, которая в целом поощряет чрезмерное потребление спиртного и терпимо относится к нелегальным наркотикам, изменение отношения, возникшее после участия в программе на начальном этапе, может оказаться недостаточным для сохранения навыков контроля или воздержания под давлением со стороны ближайшего окружения. Даже успешные, более интенсивные подходы редко оценивались позже, чем через три месяца, и никогда не оценивались более чем через год после их реализации (Goodstadt, Caleekal-John, 1984). Неизвестно также, как результаты этих курсов взаимодействуют со средой в плане поддержания или подавления поведенческих изменений.

### **Уровень среды**

Оценка краткосрочных программ показала, что даже если они оказываются эффективными, их недостаточно для длительного изменения целевого поведения. Для изменения отношения отдельных студентов и создания той среды, которая будет поддерживать умеренность в употреблении алкоголя и требовать полного отказа от нелегальных наркотиков, могут понадобиться комплексные программы, охватывающие весь студенческий контингент вуза. Когда для профилактики курения, сердечнососудистых заболеваний и прочих проблем со здоровьем при-

меняются комплексные программы, охватывающие целое сообщество (Johnson, Solis, 1983; Moskowitz, 1986; Perry, Jessor, 1985), наиболее эффективными оказываются те программы, которые сочетают работу с целым сообществом и с отдельными его представителями по формированию жизненно важных навыков и полезных для здоровья привычек (Funkhouser, Denniston, 1992). Можно сказать, что комплексная программа, охватывающая весь студенческий коллектив, должна, по крайней мере, подразумевать активное участие СМИ, используемых в общественно-образовательных целях, четкие принципы в отношении доступности алкоголя и нелегальных наркотиков, планирование конкретных мероприятий, связанных с противодействием их употреблению. Такие мероприятия, проводимые на основе индивидуального подхода к проблеме употребления ПАВ, включают в себя обучение в малых группах на соответствующих семинарах, организацию академических курсов с выставлением зачета, индивидуальную и групповую работу студентов, у которых имеется алкогольная или наркотическая зависимость, с психологами и консультантами, вспомогательные программы для профессорско-преподавательского состава и администрации учреждения, а также активный сбор данных о реальных проблемах употребления ПАВ студентами, их анализ и обобщение. В дополнение к этому следует проводить программы по изменению отношения профессорско-преподавательского состава и администрации к соответствующим целевым профилактическим вмешательствам, поскольку они, скорее всего, сталкиваются или в ближайшем будущем столкнутся со злоупотреблением ПАВ студентами. Более того, следует организовать мероприятия по повышению сопротивляемости негативным воздействиям и поощрению полезных для здоровья привычек. Вмешательства на уровне среды могут ограничить доступность ПАВ, а также уменьшить восприимчивость студентов к влиянию тех членов их ближайшего окружения, кто подталкивает к выбору вариантов поведения, вредных для здоровья. Социальная поддержка и доступность факторов, необходимых для формирования полезных для здоровья привычек также могут повлиять на студентов в плане усиления положительных изменений (Perry, Jessor, 1985). Программы профилактики посредством ограничения доступности или другие вмешательства на уровне среды должны разрабатываться с осторожностью и с учетом особенностей студенческой субкультуры. Дж. М. Московиц в своем исследовании делает следующий вывод об эффективности официального контроля употребления спиртного и вождения автотранспорта в состоянии алкогольного опьянения: «Степень эффективности мер официального контроля может зависеть от их способности стимулировать или укреплять неофициальный общественный контроль. Поэтому официальный контроль должен учитывать неофициальный и должен осуществляться адекватным образом, чтобы быть эффективным» (Moskowitz, 1986, с. 34).

Одной из многообещающих форм вмешательства на уровне среды является так называемое «вмешательство с подносом» (Mosher, 1983). Оно представляет собой попытку изменить ближайшее окружение пьющего человека посредством поощрения употребления других продуктов и безалкогольных напитков. В данном случае специалисты по профилактике учатся замедлять процесс получения спиртных напитков или «отказывать в обслуживании» тем «клиентам», которые не умеют контролировать количество выпитого. Эта методика профилактики, предназначенная для баров и ресторанов, имеющих лицензию на продажу алкогольных напитков, может применяться и на общественных мероприятиях в студенческих общностях, где подаются спиртные напитки. Специальная межведомственная комиссия по вопросам злоупотребления алкоголем и наркотиками в США, опубликовавшая образец правил по профилактике злоупотребления алкоголем для вузов, также выпустила руководство с рекомендациями по привлечению специально обученных и отобранных официантов и барменов для работы на всех студенческих мероприятиях, где подаются спиртные напитки. Такие разумные вмешательства могут улучшить ситуацию с употреблением алкоголя на территории, например, студенческого городка.

Еще одна форма вмешательства, направленная на предотвращение закрепления вредных привычек, — это организация на территории студенческих общежитий кампаний по освещению реального уровня употребления алкоголя и наркотиков. Такая форма вмешательства может включать в себя сообщения о результатах исследований, проводимых среди студентов, свидетельства студентов и появление в локальных студенческих СМИ лидеров студенческих общин или подобных им по влиянию фигур.

Существуют доказательства того, что гласность изменяет восприятие студентами рисков, связанных с употреблением ПАВ. Результаты кампаний в СМИ по снижению уровня толерантности к нелегальным наркотикам и повышению информированности о рисках, связанных с их употреблением, показывают, что наиболее значительные изменения в отношении наркотиков происходят именно среди студентов. По сравнению со всеми другими целевыми группами, студенты выразили свое отрицательное отношение к наркотикам в почти половине из 32 базовых случаев, представленных в анкете. В дополнение к этому они оказываются социальной группой, наиболее осведомленной о рисках, связанных с наркотиками, наиболее позитивно настроенной по отношению к тем, кто не употребляет наркотики, и наиболее негативно настроенной к тем, кто курит марихуану и употребляет кокаин. Среди студентов, сказавших, что они иногда употребляют наркотики, употребление кокаина снизилось с 11 до 6% в процессе проведения исследования (ADAMHA, 1988).

Предлагаемая Г. Гонзалесом теоретическая модель позволяет структурировать образовательно-профилактические программы, предназначенные для студенческих общностей. Она концентрируется на содержании программ, процессе их реализации и уровнях вмешательства. Согласно модели убеждений в отношении здоровья, необходимы последовательное информирование о серьезности последствий злоупотребления и о потенциальной восприимчивости студентов к этим последствиям, а также предложения реальных альтернативных вариантов мероприятий в рамках информационной программы. Будь то краткая кампания в СМИ или семестровый курс, их общая идея должна соответствовать названным принципам. Однако эта информация сама по себе недостаточна для того, чтобы произошли поведенческие изменения. Студентов следует обучать навыкам, необходимым для сопротивления давлению среды. Если профилактическую работу предполагается проводить в течение длительного времени, она должна включать в себя расширение содержания за счет мероприятий по формированию навыков и возможностей социального закрепления взглядов студентов в нормальной студенческой среде. Более того, профилактика должна быть направлена на студента и на среду одновременно, поддерживая основополагающий баланс в развитии и сохранении тех привычек, которые помогают воздерживаться от употребления ПАВ. Применение этой модели должно быть комплексным и охватывать весь студенческий коллектив. В то же время оно должно быть гибким в отношении деления модели на более мелкие компоненты. Например, может быть разработан академический курс по информированию о серьезности последствий злоупотребления наркотиками, восприимчивости студентов к этим последствиям, а также предложения реальных альтернатив употреблению наркотиков. В курс можно включить не только развитие уверенности в себе и навыков межличностного общения, но также и внеклассные задания по работе над развитием этих навыков. Кампании в СМИ тоже могут обращать внимание студентов на проблемы, связанные с употреблением ПАВ. Однако в идеале все указанные мероприятия должны быть скоординированы. Их следует реализовывать в рамках комплексной программы.

Эта модель также может использоваться для оценки эффективности той или иной программы профилактики. Как краткосрочные, так и долгосрочные цели могут сравниваться с изменениями среды, происходящими после того, как студенты получили информацию о наркотиках и алкоголе и альтернативах их употреблению. Воздействие краткосрочных программ или кампаний в СМИ можно оценивать сразу после их реализации — по новому отношению к рискам или осведомленности о них. Эффективность обучения и различных упражнений можно оценивать посредством проверки наличия навыков сопротивления и ожиданий самооэффективности. Некоторые исследователи полагают,

что, поскольку на поведение могут влиять многие факторы, самоэффективность, возможно, является даже более адекватным способом оценки образовательных программ в сфере здоровья, чем поведенческие изменения (Lorig, Laurin, 1985).

Согласно предлагаемой Г. Гонзалесом теоретической модели, ожидания эффективности являются необходимой промежуточной переменной, усиливающей сопротивление студентов давлению со стороны среды. Тем не менее, необходимо, в конце концов, оценивать само употребление алкоголя и наркотиков и отношение к этому употреблению, для того чтобы определить долгосрочные результаты той или иной программы профилактики. Эти переменные должны оцениваться в связи с изменениями, вызванными программой в наиболее проксимальных прогнозируемых переменных, которые она предлагает. Такая модель оценки требует привлечения ресурсов и значительных усилий со стороны исследователей и практиков (Cowen, 1978; Gottfredson, 1984). Таким образом, хотя существуют некоторые доказательства того, что образовательные программы оказывают влияние на студентов и даже изменяют их среду (Gonzalez, 1988), цена крупномасштабного исследования студенческого сообщества затрудняет эмпирическую оценку этого положения.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- ADAMHA "Unsealing" illegal drugs is working, survey finds // ADAMHA News. 1988. Vol. 14.
- Amatetti S.L.* A prevention primer // Health and Research World. 1987. Vol. 11. N 4. P. 38—43.
- Bernard B.* An overview of community-based prevention // Prevention research findings / Ed. by K. Rey, C. Faegre, P. Lowery. Rockville, MD, 1988. P. 126—147.
- Bandura A.* Social foundations of thought and actions. Upper Saddle River, NJ, 1986.
- Boyer E.* Campus life: In search of community. Princeton, NJ, 1990.
- Cowen E.L.* Some problems in community program evaluation research // J. of Consult. and Clin. Psychol. 1978. Vol. 46. P. 792—805.
- Funkhouser J.E., Denniston R.W.* Historical perspective // A promising future: Alcohol and other drug problem prevention services improvement / Ed. by M.A. Jansen. Rockville, MD, 1992. P. 5—16.
- Gonzalez G.M.* Alcohol education can prevent alcohol problems: A review of some unique research findings // J. of Alcohol and Drug Educat. 1982. Vol. 27. P. 2—12.
- Gonzalez G.M.* Theory and application of alcohol and drug education as a means of primary prevention on the college campus // Alcoholism/chemical dependency and the college student / Ed. by T.M. Rivinus. N.Y., 1988. P. 00—00.
- Gonzalez G.M.* Effects of a theory-based, peer-focused drug education course // J. of Counseling and Develop. 1990. Vol. 68. P. 446—449.
- Gottfredson G.D.* A theory-ridden approach to program evaluation // Amer. Psychologist. 1984. Vol. 39. P. 1101—1112.
- Goodstadt M.S., Caleekal-John A.* Alcohol education programs for university students // A review of their effectiveness / Int. J. of the Addictions. 1984. Vol. 19. P. 721—741.

- Ingalls Z.* Higher education's drinking problem // *Chronicle of Higher Educat.* 1984. Vol. 00. P. 1.
- Jansen M.A.* (Ed.) *A promising future: Alcohol and other drug problem prevention services.* Rockville, MD, 1992.
- Janz N.K., Becker M.H.* The health belief model // *Health Educat. Quart.* 1984. Vol. 11. P. 1—47.
- Johnson C.A., Solis J.* Comprehensive community programs for drug abuse prevention // *Preventing adolescent drug abuse* / Ed. by T.J. Glynn, C. G. Gleukefeld, J.P. Ludford. Rockville, MD, 1983. P. 76—114.
- Kraft D.P.* A comprehensive prevention program for college students // *Prevention of alcohol abuse* / Ed. by P.M. Miller, T.D. Nirenberg. N.Y., 1984. P. 327—369.
- Kumpfer K.L., Moskowitz J., Whiteside H.O., Klitzner M.* Future issues and promising directions in the prevention of substance abuse among youth // *J. of Children in Contemp. Soc.* 1986. Vol. 18. P. 249—278.
- Lorig K., Laurin, J.* Some notions about assumptions underlying health education // *Health Educat. Quart.* 1985. Vol. 12. P. 231—243.
- Mosher J.* Server intervention // *Accident Analysis and Prevention.* 1983. Vol. 5. P. 483—497.
- Moskowitz J.M.* The primary prevention of alcohol problems. Berkeley, CA, 1986.
- Oblander F.W.* Effective alcohol education strategies // *ACU-I Bull.* 1984. Vol. 52. P. 17—25.
- Perry C.L., Jessor R.* The concept of health promotion and the prevention of adolescent drug abuse // *Health Educat. Quart.* 1985. Vol. 12. P. 169—184.
- Rozelle G.R.* Experimental and cognitive small group approaches to alcohol education for college students // *J. of Alcohol and Drug Educat.* 1980. Vol. 26. P. 40—54.
- Rozelle G.R., Gonzalez G.M.* A peer facilitated course on alcohol abuse // *J. of Alcohol and Drug Educat.* 1979. Vol. 25. P. 20—30.
- Upcraft M., Welty J.* A guide for college presidents and governing boards. Washington, DC, 1990.
- Wallack L.* Practical issues, ethical concerns and future directions in the prevention of alcohol-related problems // *J. of Primary Prevention.* 1984. Vol. 4. P. 199—224.

Поступила в редакцию  
01.06.10

## НАУЧНАЯ ЖИЗНЬ

**А. Н. Веракса, С. В. Леонов**

### **СПОРТИВНАЯ НАУКА — УНИВЕРСИТЕТАМ ЕВРОПЫ**

С 23 по 26 июня 2010 г. в Анталии (Турецкая Республика) проходил 15-й ежегодный конгресс европейских университетов по спортивной науке.

Работа конгресса была организована в рамках 36 симпозиумов, 61 секции с устными докладами, 6 постерных секций (более 900 докладов). Отличительной особенностью этого научного мероприятия явилось всестороннее рассмотрение спорта в логике междисциплинарных подходов. Среди основных направлений работы конгресса в наибольшей степени были представлены биохимия, молекулярная биология, реабилитация и физиотерапия, менеджмент и экономика в спорте, физиология, биомеханика, спортивное питание, тренерская работа и коучинг, спортивная статистика и анализ, моторное научение, спортивная психология, психология здоровья и фитнес, спортивная медицина, компьютерные технологии в спорте.

Участники из 72 стран смогли обменяться опытом, технологиями, идеями, последними научными достижениями в сфере спортивной науки. От Российской Федерации в конгрессе участвовали представители МГУ им. М.В. Ломоносова, Волгоградского госуниверситета, Института биомедицинских проблем, Российского госуниверситета физической культуры, спорта и туризма, Славянского-на-Кубани государственного пединститута, Санкт-Петербургского института физической культуры.

В научный комитет конгресса вошли ведущие ученые в области спортивной науки из Бельгии, Великобритании, Дании, Италии, Испании, Нидерландов, США, Франции.

Психологическое направление в работе конгресса было посвящено, в первую очередь, когнитивным аспектам спортивной деятельности: возможностям использования образных средств в подготовке спортсменов, восприятия времени, психологической поддержки молодых спортсменов, проблемам совладания с эмоциями и др. В рамках секций, посвященных психологической тематике в спортивной науке, большое

---

**Веракса Александр Николаевич** — канд. психол. наук, науч. сотр. кафедры методологии психологии ф-та психологии МГУ. *E-mail:* veraksa@yandex.ru

**Леонов Сергей Владимирович** — канд. психол. наук, науч. сотр. кафедры методологии психологии ф-та психологии МГУ. *E-mail:* svleonov@gmail.com

внимание было привлечено к работам британской школы спортивной психологии. Так, профессор Дж. Дуда рассказала о результатах исследования значения социального окружения спортсменов в юношеском спорте, о его влиянии на уровень мотивации детей, их здоровье и психосоциальное развитие. Стиль тренерской работы, по мнению автора, должен опираться на принципы социальной поддержки спортсменов, использование мотивации, предполагающей ориентацию на задачу, а не на успех. Профессор М. Уильямс с коллегами из Ливерпульского университета представил результаты работы с элитными стрелками: исследования показали влияние тревожности на особенности внимания спортсменов во время стрельбы.

В исследовании профессора Университета Каен М. Йу показано различие в совладании со стрессом у французских и китайских игроков в настольный теннис: китайские спортсмены используют большее количество приемов совладания со стрессом в сравнении со своими французскими коллегами.

Р. Карлсон изложил основные аспекты развития профессиональных биатлонистов в Швеции. Практически все участники исследования оканчивали лыжную академию и при этом положительно характеризовали свои взаимоотношения с тренерами. Контроль над состоянием спортсменов осуществлялся на всем протяжении их профессионального становления. Подавляющее большинство участников исследования были из полных семей. Те, кто с ранних лет имели возможность использовать оружие, добились впоследствии значительных успехов на международной арене. Р. Карлсон также отметил, что развитие физической выносливости и концентрации внимания спортсменов происходит в условиях тренировок, построенных на соревновательном принципе.

Итальянские специалисты С. Комотто и А. Боттони представили результаты работы по изучению эмоциональных особенностей триатлонистов во время тренировочных сборов.

П. Дабнички из Лондонского университета Королевы Марии продемонстрировал разработанную систему моделирования и симуляции в подготовке пловцов. Предлагаемый метод основан на мониторинге кинематических паттернов атлета путем подводной видеосъемки и акселерометра. Полученные результаты затем могут быть использованы в тренировочном процессе для улучшения спортивных достижений пловцов.

Г. Балдасарре с коллегами из Университета Салерно представил исследование членов олимпийской команды по фехтованию. В работе изучались особенности соотношения спортивного мастерства, техники и позы спортсмена-фехтовальщика. Исследование было построено на основе анализа многофункциональной платформы Зебрис, которая позволяет регистрировать характеристики стопы: давление, угол наклона и т.д. (статические и динамические параметры). В результате были выяв-

лены реципрокные отношения между положением тела спортсмена, его осанкой и движениями, его статическими и динамическими паттернами. Существенное значение при этом имеет совместная работа тренера и спортсмена по поддержанию и развитию данной характеристики.

Ученые из Университета Зальцбурга (Австрия) выполнили интересную работу на спортсменах-гольфистах. В исследовании изучалось изменение частоты сердечных сокращений как индикатора фокусирования внимания атлетов. Появление фронтального тета-ритма указывает вместе с увеличением исполнительского мастерства на тот факт, что гольфисты имеют в данный момент более устойчивое внимание. Согласно модели нейровисцеральной интеграции, изменениям во фронтальной мозговой активности сопутствуют изменения частоты сердечных сокращений. В исследовании было показано, что элитные спортсмены и спортсмены-новички существенно различаются по указанным показателям.

Как отметили представители научного комитета конгресса, следует констатировать рост научных исследований в спортивной науке в целом и в психологии спорта в частности.

## ЮБИЛЕИ

### К 80-ЛЕТИЮ НИНЫ НИКОЛАЕВНЫ ДАНИЛОВОЙ

16 мая 2010 г. исполнилось 80 лет *Нине Николаевне Даниловой* — доктору психологических наук, профессору кафедры психофизиологии, заслуженному профессору МГУ им. М.В. Ломоносова, лауреату Ломоносовской премии, Соросовскому профессору по биологии, почетному работнику высшего профессионального образования, заслуженному работнику высшей школы РФ.

Н.Н. Данилова поступила на философский факультет Московского университета в 1948 г., сразу после школы. Окончив его по специальности «психология», работала ст. лаборантом в лаборатории анализаторов, которой заведовал Е.Н. Соколов. В 1954—1958 гг. для повышения технической квалификации параллельно училась в заочном техникуме связи Министерства связи СССР и получила дипломом техника радиосвязи и радиовещания. В 1961 г. под руководством Е.Н. Соколова защитила кандидатскую диссертацию «Реакция перестройки биотоков мозга». Далее была младшим (1961—1963) и старшим (1963—1967) научным сотрудником отделения психологии философского факультета МГУ. С 1967 г. — доцент факультета психологии МГУ. В период с 1972 по 1981 г. — заместитель декана факультета психологии МГУ по работе с иностранными учащимися. В 1985 г. защитила докторскую диссертацию «Функциональные состояния: механизмы и диагностика». С 1989 г. Н.Н. Данилова — профессор кафедры психофизиологии факультета психологии МГУ, в 1990 г. получила ученое звание профессора.

На профессиональное и личностное становление Н.Н. Даниловой наибольшее влияние оказали А.Р. Лурия, А.Н. Леонтьев, Е.Н. Соколов, П.К. Анохин, Дж. Грей, Я. Стреляу, М. Закерман.

Н.Н. Данилова — яркий представитель российской научно-педагогической школы психофизиологии, основателем которой является академик РАО Е.Н. Соколов. Область ее научных интересов — изучение фундаментальных и прикладных проблем психофизиологии: мозговых механизмов когнитивной деятельности человека, функциональных состояний, эмоций и стресса, их влияния на эффективность психической деятельности и обучения.

В 1960-х гг. в центре внимания Н.Н. Даниловой была разработка объективных методов диагностики функциональных состояний. Ею создан оригинальный метод экспресс-диагностики функционального состояния бодрствования и сна по реакции электрической активности

мозга на ритмическую сенсорную стимуляцию. Оригинальность метода — в определении гармонического состава так называемой реакции усвоения ритма. Метод позволял на основе одноразового пятисекундного применения ритмической стимуляции получать надежное заключение о функциональном состоянии человека.

Н.Н. Даниловой также принадлежит метод оценки функционального состояния по векторному пространству сердечного ритма, построенному по данным спектрального анализа вариабельности RR-интервала сердечной мышцы. В ее работах была показана универсальность векторного пространства сердечного ритма, позволяющая применять его для диагностики состояний студентов, школьников, беременных женщин и плода. Новизна подхода — в замене трехкомпонентной теории волновых модуляторов сердечного ритма на теорию четырех компонентов. При сохранении метаболического и сосудистого волновых модуляторов дыхательный модулятор был разделен на два независимых компонента — низкочастотный и высокочастотный, которые показали связь с разными ритмами ЭЭГ. Появление ориентировочного и пассивно-оборонительного рефлексов представлено противоположными траекториями движения спектра ритмограммы сердца в векторном пространстве. Метод векторного пространства хорошо зарекомендовал себя в диагностике стресса, а также личностной тревожности субъекта как устойчивой индивидуальной характеристики. Векторное пространство сердечного ритма позволяет классифицировать большой набор функциональных состояний у человека, определяемых как содержанием деятельности, так и индивидуальными различиями.

Другое направление исследований Н.Н. Даниловой связано с фундаментальными проблемами психофизиологии, с изучением осцилляторной активности мозга как базового мозгового механизма, обеспечивающего активацию локальных нейронных сетей и их интеграцию в когнитивные функциональные системы.

Исследование осцилляторной активности мозга, начатое в 1950-х гг., было связано с изучением ориентировочного рефлекса у животных и человека. Оно положило начало разработке концепции о частотно-специфических механизмах повышения эффективности передачи информации в нервной системе. Первые результаты были суммированы в монографии Н.Н. Даниловой «Функциональные состояния: механизмы и диагностика» (1985). В цикле работ на животных (кроликах) с экстраклеточной регистрацией активности отдельных нейронов таламуса и зрительной коры в неспецифическом таламусе найдены нейроны с резонансными характеристиками, генерирующими пачечные разряды, следующие в определенном ритме, который воспроизводится волновой активностью коры в виде альфаподобной активности. Таким образом, была показана причастность нейронной таламической волновой активности к реакции синхронизации альфа-активности коры, а также к ее

десинхронизации. Полученные данные о резонансных характеристиках нейронов позволили рассматривать ЭЭГ как суммарное отображение активности многих волновых генераторов с меняющимися резонансными характеристиками. Это подтверждалось также способностью электрической активности мозга усваивать ритмы сенсорных стимулов или воспроизводить их гармоники в зависимости от функционального состояния человека. Дополнительные исследования показали, что различные компоненты зрительного вызванного потенциала человека также обладают резонансными характеристиками, которыми они различаются.

В последние годы Н.Н. Даниловой разработан метод микроструктурного анализа осцилляторной активности мозга человека, который по данным многоканальной электроэнцефалограммы выявляет частотно-селективные генераторы, отображающие активность локальных нейронных сетей. На основе совмещения мозговой локализации эквивалентных дипольных источников частотно-селективных генераторов, работающих на частоте гамма и бета ритма, со структурными срезами мозга человека, полученными методом магнитно-резонансной томографии, получены данные, подтверждающие существование в самых различных структурах мозга множества частотно-селективных генераторов. Частотно-селективные генераторы отображают активность пейсмекерных нейронов, встроенных в локальные нейронные сети. Пейсмекерные нейроны выполняют функцию системного взаимодействия пространственно удаленных локальных нейронных сетей, обеспечивая выполнение самых различных сенсорных, когнитивных и исполнительных процессов в мозге.

Результаты применения метода микроструктурного анализа к изучению процессов внимания, восприятия, памяти позволяют утверждать, что локальные нейронные сети работающего мозга типично синхронизируются на частотах гамма и бета осцилляций, генерируемых пейсмекерными механизмами нейронов. Синхронизация нейронных сетей может быть следствием самоорганизации их взаимодействия в результате научения и нейронным базисом когнитивных функций. Возможности метода микроструктурного анализа осцилляторной активности мозга позволяют исследовать мозговую структуру, а также с большим временным разрешением — динамику когнитивных процессов.

У Нины Николаевны многолетний опыт педагогической работы. На факультете психологии МГУ она читает поточные лекции по курсам «Физиология высшей нервной деятельности», «Психофизиология», а также спецкурсы: «Когнитивная психофизиология», «Психофизиология функциональных состояний», «Мозговые механизмы эмоций», «Эргономическая психофизиология», «Ритмическая активность мозга: функции и механизмы», «Психофизиология внимания». Ее лекции всегда отличает новизна излагаемого материала, современный уровень знания.

Н.Н. Данилова имеет более 150 публикаций. Среди них — популярные и многократно переизданные учебники для высшей школы: «Физиология высшей нервной деятельности», «Психофизиология» (книга вошла в серию «Классический университетский учебник»), «Психофизиологическая диагностика функциональных состояний». Она — соавтор нескольких изданий коллективного учебника для вузов «Основы психофизиологии» (под ред. Ю.И. Александрова) и двух коллективных монографий: «Функциональные состояния мозга» (под ред. Е.Н. Соколова, Н.Н. Даниловой, Е.Д. Хомской) и «Стресс и индивидуальные различия» (под ред. Н.Н. Даниловой, Я. Матысяка, на польском языке). Монография Н.Н. Даниловой «Функциональные состояния: механизмы и диагностика» в 1986 г. удостоена премии и диплома Госкомитета народного образования СССР «За лучшую научную работу».

Н.Н. Данилова является членом Президиума психофизиологической ассоциации в составе РПО РФ, членом Российского общества психологов, общества физиологов, Международной организации «Психофизиология в эргономике», почетным членом Международной организации психофизиологов (I.O.P.), входит в состав Совета управляющих Международной организации психофизиологов (BOARD OF GOVERNORS OF I.O.P.). Она — член специализированных ученых советов по защите докторских и кандидатских диссертаций по психофизиологии при факультете психологии МГУ и факультете психологии Ростовского государственного университета.

За заслуги в области высшего образования Н.Н. Данилова награждена Минвузом СССР нагрудным знаком «За отличные успехи в работе» (1981), за заслуги в развитии МГУ — юбилейным знаком «225 лет МГУ им. М.В. Ломоносова» (1980), а также медалями «За доблестный труд» (1987) и «В память 850-летия Москвы» (1997). В 1994 г. ей присвоено звание Соросовского профессора по биологии. Она является лауреатом конкурса «Новые книги по социальным и гуманитарным наукам для высшей школы» (1996), проведенного Институтом «Открытое общество» в рамках программы «Высшее образование», Министерством образования РФ награждена медалью «Почетный работник высшего профессионального образования» (2001), имеет Государственную награду «Заслуженный работник высшей школы Российской Федерации» (2002). Н.Н. Данилова — заслуженный профессор Московского университета (2001), лауреат Ломоносовской премии (2004).

Коллектив факультета психологии МГУ, ученики и коллеги сердечно поздравляют глубокоуважаемую Нину Николаевну Данилову со славным юбилеем, желают здоровья, благополучия и творческого долголетия на благо мировой фундаментальной науки.

## К СВЕДЕНИЮ АВТОРОВ

1. Журнал «Вестник Московского университета. Серия 14. Психология» содержит публикации (в форме коротких сообщений, статей, обзоров и др.) по основным направлениям научно-исследовательской и учебно-методической работы факультета психологии МГУ. Журнал открыт для публикации результатов научных исследований ученых МГУ, других научных учреждений и высших учебных заведений. Отбор поступивших в редколлегию работ для публикации в журнале осуществляется на основе их независимого анонимного научного рецензирования. Журнал предназначен для научных работников, преподавателей, аспирантов и студентов.

2. Материалы (текст и таблицы) принимаются в электронном виде в формате WORD или RTF, шрифт Times New Roman, 14/12, одинарный интервал, рисунки желательны в формате PDF. Общий объем рукописи, включая текст, список литературы, таблицы и рисунки, не должен превышать 30 тыс. знаков (с пробелами). Превышение объема может служить основанием для отказа в публикации.

Материалы для раздела «Научная хроника» объемом не более 10 тыс. знаков принимаются в течение трех месяцев после окончания соответствующего мероприятия.

Для соискателей ученой степени кандидата психологических наук объем рукописи должен быть не менее 10 тыс. знаков, доктора психологических наук — не менее 20 тыс. знаков.

3. Используемая литература (автор, название, место и год издания) приводится в алфавитном порядке в конце статьи. Литература на иностранных языках дается после литературы на русском языке. В тексте ссылка на источник делается путем указания (в круглых скобках) автора книги или статьи, года издания и, в случае прямого цитирования, страниц/ы.

Примеры оформления источников в списке литературы:

### Для книги

*Тихомиров О.К.* Психология мышления. М., 1984.

*Хомская Е.Д., Привалова Н.Н., Ениколопова Е.В. и др.* Методы оценки межполушарной асимметрии и межполушарного взаимодействия. М., 1995.

Эксперимент и квазиэксперимент в психологии: Учеб. пособие / Под ред. Т.В. Корниловой. СПб., 2004.

### Для статьи

*Гордеева О.В.* Развитие языка эмоций у детей // *Вопр. психол.* 1995. № 2. С. 137—149.

*Дерачева О.Е.* Автономия и самодетерминация в психологии мотивации: теория Э. Деси и Р. Райана // *Современная психология мотивации* / Под ред. Д.А. Леонтьева. М., 2002. С. 103—121.

*Theorell T.* Job characteristics in a theoretical and practical health context // *Theories of organizational stress* / Ed. by C.L. Cooper. N.Y., 2000. P. 205—220.

### Для сайта

*Поддяков А.Н.* Образ мира и вопросы сознательности учения: современный контекст // *Вопр. психол.* 2003. № 2. С. 10—20. URL: <http://www.courier.com.ru/vp/vp0203poddyakov.htm>.

4. К статье прилагаются (отдельным файлом) название статьи на английском языке, резюме объемом не более 100 слов на русском и английском языках, ключевые слова (не более 2 строк) на русском и английском языках. Сведения об авторах статьи: 1. Фамилия, имя, отчество; 2. Ученая степень, ученое звание; 3. Место работы; 4. Должность; 5. Контактный телефон; 6. E-mail.

Для студентов, аспирантов и соискателей степени кандидата психологических наук обязательным является развернутый отзыв научного руководителя (присылается вместе со статьей).

Статьи, направленные авторам на доработку и не возвращенные в редакцию к обозначенному сроку, исключаются из портфеля редакции.

Редакция знакомится с письмами читателей, но в переписку не вступает.

*Плата за публикацию рукописей не взимается.*