

Вестник Московского университета

НАУЧНЫЙ ЖУРНАЛ

Серия 14 ПСИХОЛОГИЯ

№ 1 • 2007 • ЯНВАРЬ—МАРТ

СОДЕРЖАНИЕ

К 40-ЛЕТИЮ ФАКУЛЬТЕТА ПСИХОЛОГИИ

Садовничий В. А. Психология и психологи в Московском университете	3
Зинченко Ю. П. Факультет психологии Московского университета: 40 лет пути	8
Поздравления факультету психологии МГУ им. М. В. Ломоносова в связи с 40-летием	11
Первенцы факультета: личность, деятельность, сознание	19
<i>Теоретические и экспериментальные исследования</i>	
Величковский Б. М. Искра Ψ: новые области прикладных психологических исследований	57
Кокурина И. Г. Социально-психологический анализ смыслообразующей функции мотивации жизнедеятельности социального индивида	73
Леонова А. Б. Структурно-интегративный подход к анализу функциональных состояний человека	87
Любимов В. В. Из лекций по психологии восприятия	104
Матвеева Л. В. Культура и СМИ: размышления о феномене «разорванной коммуникации»	119
Нежнов П. Г. Опосредствование и спонтанность в модели «культурного развития»	133
Толстых Н. Н. Как возможна внутренняя свобода: три ответа Л. И. Божович	147

НАШИ АВТОРЫ

студенты ф-та психологии МГУ им. М.В. Ломоносова в 1966—1971 гг.

Васильев Игорь Александрович — докт. психол. наук, профессор кафедры общей психологии ф-та психологии МГУ.

Величковский Борис Митрофанович — докт. психол. наук, профессор, директор Института психологии Дрезденского технического университета (Германия).

Кабаченко Татьяна Сергеевна — докт. психол. наук, профессор кафедры психологии труда и инженерной психологии ф-та психологии МГУ.

Кокурина Ирина Георгиевна — канд. психол. наук, доцент кафедры социальной психологии ф-та психологии МГУ.

Леонова Анна Борисовна — докт. психол. наук, профессор, зав. лабораторией психологии труда ф-та психологии МГУ.

Любимов Владимир Вячеславович (1947—2006) — докт. психол. наук, профессор, зав. лабораторией восприятия ф-та психологии МГУ.

Матвеева Лидия Владимировна — докт. психол. наук, вед. науч. сотр. кафедры общей психологии ф-та психологии МГУ.

Насиновская Елена Евгеньевна — канд. психол. наук, доцент кафедры психологии личности ф-та психологии МГУ.

Нежнов Петр Геннадьевич — канд. психол. наук, зав. лабораторией НИИ развития дошкольного образования РАО.

Нежнова Татьяна Александровна — ст. науч. сотр. ф-та психологии МГУ, научный редактор журнала «Вестник Московского университета. Серия 14. Психология».

Солнцева Галина Николаевна — канд. психол. наук, доцент кафедры психологии труда и инженерной психологии ф-та психологии МГУ.

Спиваковская Алла Семеновна — докт. психол. наук, профессор кафедры нейро- и патопсихологии ф-та психологии МГУ.

Толстых Наталия Николаевна — канд. психол. наук, вед. науч. сотр. ПИ РАО.

Шлягина Елена Ивановна — канд. психол. наук, ст. науч. сотр. кафедры психологии личности ф-та психологии МГУ.

К 40-ЛЕТИЮ ФАКУЛЬТЕТА ПСИХОЛОГИИ

В 1966 г. на базе психологического отделения философского факультета МГУ им. М.В. Ломоносова в результате большой организаторской работы профессора *А.Н. Леонтьева* и всего коллектива отделения при поддержке ректора университета академика *И.Г. Петровского* был открыт **факультет психологии**. В ноябре 2006 г. на факультете прошла научная конференция «Психология перед вызовом будущего». Материалы конференции будут публиковаться в нашем журнале. Этот номер знакомит читателя с выступлениями ректора МГУ академика *Виктора Антоновича Садовниченко* и декана факультета психологии профессора *Юрия Петровича Зинченко* на торжественном собрании, посвященном 40-летию факультета психологии, а также с воспоминаниями (интервью) и научными исследованиями некоторых из тех, кто поступил на факультет психологии МГУ в год его открытия, учился у великих основателей факультета и продолжает творчески, профессионально трудиться на самом факультете или в других психологических организациях. В обеих частях номера фамилии авторов расположены в том же (алфавитном) порядке, в каком 40 лет назад они стояли в списках учебных групп.

Факультет благодарит ВСЕХ за поздравления с 40-летием и надеется на развитие плодотворного сотрудничества со всеми коллегами и друзьями на благо психологического образования и науки.

В. А. Садовничий

ПСИХОЛОГИЯ И ПСИХОЛОГИ В МОСКОВСКОМ УНИВЕРСИТЕТЕ*

Глубокоуважаемые преподаватели, сотрудники, аспиранты, студенты и выпускники факультета психологии! Дорогие гости и коллеги!

Современное состояние университетской психологии подготовлено всей 250-летней историей ее существования в стенах Московского университета, в течение которой складывались ее тра-

* Выступление на торжественном собрании, посвященном 40-летию факультета психологии МГУ им. М.В. Ломоносова (Большой зал ДК МГУ, 24 ноября 2006 г.).

диции в неразрывной связи с развитием философии, успехами естествознания и медицины. Эти традиции формировались вместе с развитием университета, впитали в себя особый дух всей его жизни, общий тип его образования.

Истоки психологии в нашей *Alma Mater* восходят к ее основателю — **Михаилу Васильевичу Ломоносову**. Еще в канун основания Московского университета в «Кратком руководстве к риторике», изданном в 1774 году, он провел анализ разнообразных познавательных процессов и страстей человека. В каталоге лекций, прочитанных в Московском университете в 1759 году, впервые упоминается, что на философском факультете профессором **Иоганном Генрихом Фроманном** даны курсы по космологии и психологии. Знаменательное сочетание! Таким образом, «первое рождение» психологии в нашем университете совпадает с его собственным рождением.

Алексей Николаевич Леонтьев, основатель факультета психологии, говорил, что рождение личности — это не единовременный акт, но трудный и даже мучительный процесс многократного возрождения человеком своей нравственной сущности. Так же и психология в Московском университете вызревала и рождалась неоднократно.

Исторический путь развития университетской психологии был неотъемлем от судеб развития мировой психологической мысли. Известно, что до конца XIX века она развивалась преимущественно в составе философских знаний. Не случайно поэтому, что в университете она была представлена именами таких известных российских философов, как **Памфил Данилович Юркевич**, **Матвей Михайлович Троицкий**, **Николай Яковлевич Грот** и другие. Между тем революционные преобразования мировой психологии на рубеже XIX и XX веков не могли не затронуть и судеб психологической науки в Московском университете.

Становление психологии в Московском университете происходило благодаря ученым, обладавшим глубокими познаниями в различных областях. Примечательно, что одним из основателей Московского психологического общества был профессор Московского университета **Николай Васильевич Бугаев**, русский математик и философ, отец поэта Андрея Белого. Он был также президентом Московского математического общества и стал основателем Московской философско-математической школы.

«Второе рождение» университетской психологии по праву связано с именем видного российского психолога **Георгия Ивановича Челпанова**, утверждавшего, что «в настоящее время студент нуждается в ознакомлении с методами психологического исследования...», а «профессор не только должен преподавать предмет, но равным образом и руководить исследованиями».

Событием чрезвычайной важности явилось открытие Челпановым в 1914 году при Императорском Московском университете Психологического института. Основой замысла Челпанова выступила центральная университетская идея единства научного познания и образования, воплощенная в статусе Института как «учено-учебного заведения». И действительно, за недолгое время руководства институтом Челпанов подготовил первую плеяду российских психологов-экспериментаторов, хорошо известных всем вам.

В последующем развитии университетская психология разделила все драмы российской истории XX века. После революции, в начале 20-х годов была организована кампания по «перестройке психологии на основе марксизма». Не поддержавший ее **Георгий Иванович Челпанов** в 1923 году был уволен. Все гуманитарные факультеты университета слили в общий ФОН — этой аббревиатурой называли факультет общественных наук. Психологию постепенно вытесняли из университетских стен: отчужденным от университета в 1926 году оказался первый российский Психологический институт. Наконец, в 1931 году в результате выведения гуманитарных факультетов из университета психология полностью покидает его стены.

Возрождение, или «третье рождение», университетской психологии происходит в суровые годы Великой Отечественной войны. В самый трудный период обороны Москвы, осенью 1941 года, когда директор Института психологии **Константин Николаевич Корнилов** отправляется в эвакуацию, институт остается без руководителя. И тогда оставшиеся в нем сотрудники совершают беспрецедентный по тем временам поступок — они сами избирают себе директора, которым становится **Алексей Николаевич Леонтьев**. Выбор оказался удачным: прикладывая титанические усилия, демократически избранный директор смог добиться восстановления института в МГУ и в составе университета организовать его эвакуацию — вначале в Ашхабад, затем на Урал, под Свердловск. Годом позже, в 1942 году, директором института назначают авторитетнейшего отечественного психолога **Сергея Леонидовича Рубинштейна**, накануне удостоенного Сталинской премии за книгу «Основы общей психологии». В том же 1942 году ему поручают организовать в МГУ кафедру психологии, которая уже через год была преобразована в отделение психологии при философском факультете, где в разные годы работали лучшие представители отечественной психологической науки. С 1951 года заведующим назначают **Алексея Николаевича Леонтьева**.

За двадцать с небольшим лет существования отделения психологии было выпущено значительное число специалистов, получивших известность как у нас в стране, так и за рубежом.

В 1966 году отделение психологии преобразуется в факультет, и это знаменует «четвертое», хотя, быть может, и не последнее «рождение» психологии в Московском университете. Факультет психологии был создан по приказу министра образования В.Н. Столетова (№ 628 от 6 декабря 1965 г.) «Об организации факультетов психологии в Московском и Ленинградском государственных университетах» и соответствующему приказу № 492 по Московскому университету, подписанному 20 декабря 1965 года тогдашним ректором МГУ, выдающимся математиком **Иваном Георгиевичем Петровским**. Организатором и деканом факультета становится **Алексей Николаевич Леонтьев**, который вместе со своими соратниками, и прежде всего с **Александром Романовичем Лурией**, формулирует научную программу факультета, сердцевиной которой является теория деятельности, что позволяет заявить об отечественной психологии на международном уровне, доказательством чего явился проведенный Леонтьевым в 1966 году в Москве Международный психологический конгресс.

В настоящее время факультет психологии МГУ играет важную роль в научной и образовательной деятельности университета. Преподаватели факультета принимают активное участие в обеспечении учебного процесса на многих факультетах: физическом, философском, филологическом, географическом, факультете мировой политики, факультете глобальных процессов, факультете искусств, в высшей школе перевода.

Во многом благодаря преподавателям и сотрудникам факультета открылись и успешно работают факультеты психологии в филиалах Московского университета в Севастополе и Ташкенте.

Факультет психологии, и прежде всего его Учебно-методическое объединение, проводит большую работу по созданию стандартов высшего профессионального образования третьего поколения. Особое место в этой работе занимает позиция факультета по сохранению моноуровневой модели специалиста, независимо от двухступенчатой модели. Надо согласиться с обоснованным мнением факультета, что именно специалист-психолог в настоящее время и в ближайшем будущем, имея фундаментальную подготовку для научной и практической работы, а также специальную квалификацию в области педагогической деятельности, максимально соответствует решению задач модернизации высшего профессионального психологического образования. Преждевременной представляется подготовка бакалавров-психологов при отсутствии проработанной на государственном уровне нормативно-правовой базы.

В отличие от многих других направлений высшего профессионального образования в нашей стране еще не сложилась системно организованная психологическая служба, в которой мог бы занять

свое место бакалавр с регламентированными ограничениями в самостоятельной работе.

Отрадно отметить, что в настоящее время сотрудники факультета разрабатывают проект создания психологической службы в системе образования и здравоохранения. И университет рассчитывает на создание университетской психологической службы прежде всего преподавателями и сотрудниками факультета психологии.

Хотелось бы отметить активное участие факультета психологии в университетских проектах и мероприятиях. В этом году Московский университет впервые в России провел Фестиваль науки, насыщенная программа которого включала разнообразные мероприятия как на центральных площадках университета, так и на факультетах.

Ежегодно проводится Всероссийский форум «Здоровье нации — основа процветания России», в рамках которого Московский университет организует секцию научного конгресса «Здоровье нации и образование» и участвует в выставке во Всероссийском выставочном центре.

Психологи Московского университета участвуют также в реализации междисциплинарного исследовательского проекта «Социально-психологические методы и модели повышения эффективности антитеррористических мероприятий».

Московский университет в настоящее время реализует программу по формированию системы инновационного образования в рамках приоритетного национального проекта «Образование». Эта программа предполагает создание ряда инновационных образовательных модулей и специализаций в области психологии.

Студенты факультета психологии приняли активное участие в прошедшем в начале этого учебного года Японско-российском молодежном форуме. Форум включал не только научную конференцию молодежи наших стран, но и выступления творческих коллективов, а также совместные тренировки и показательные выступления спортсменов. Мне кажется, что инициатива факультета психологии расширять международное сотрудничество должна быть поддержана. В целях развития факультета выделены средства для комплексной реконструкции здания факультета психологии.

Мне как математику приятно вспоминать слова Ломоносова о том, что математика ум в порядок приводит. И я продолжу эту мысль Михаила Васильевича, сказав, что психологи помогают привести в порядок еще и душу.

От души поздравляю факультет психологии с 40-летием и желаю преподавателям, сотрудникам, аспирантам, студентам и выпускникам счастья, процветания, успешной профессиональной деятельности и новых свершений!

Ю. П. Зинченко

**ФАКУЛЬТЕТ ПСИХОЛОГИИ МОСКОВСКОГО
УНИВЕРСИТЕТА: 40 ЛЕТ ПУТИ***

Глубокоуважаемый Виктор Антонович!

Дорогие преподаватели, сотрудники, аспиранты, студенты и выпускники факультета психологии! Дорогие гости и коллеги!

Выпавшая мне честь говорить сегодня о факультете накладывает на меня особую ответственность, так как в зале присутствуют люди, глубоко причастные к сорокалетней истории факультета, стоявшие у его истоков, участвовавшие в его создании, — люди, созидавшие и созидающие его историю сегодня.

40 лет — много это или мало? Заслуживает ли данный промежуток времени статуса юбилея? Основоположник психологического изучения памяти человека Герман Эббингауз сказал, что у психологии длинное прошлое, но краткая история. Это в полной мере относится и к психологии в Московском университете.

Именно сейчас, на сорокалетнем рубеже нашей истории, настало время широкого обсуждения вопроса о традициях и преемственности. Традиции присущи всем социальным и культурным системам и являются необходимым условием их существования. Традиции образуют «коллективную память» сообщества. Поэтому одна из важнейших задач факультета, пока еще не прервана связь времен, отразить и глубоко проанализировать свое наследие, его основные устои. Мы должны всесторонне оценить прошедшее и восстановить утерянное ценное. Это поможет нам осознать то, что создает уникальный и неповторимый облик факультета психологии МГУ, объемно почувствовать его яркую индивидуальность. Мы не должны позволить себе растерять богатейший опыт первопроходцев.

На факультете психологии сложились и успешно функционируют крупные научные школы, основанные такими выдающимися психологами, как **Алексей Николаевич Леонтьев, Александр Романович Лурия, Блюма Вульфовна Зейгарник, Петр Яковлевич Гальперин, Евгений Николаевич Соколов** и другими. Усилиями старшего поколения наших коллег на факультете была создана особая атмосфера преподавания и научного поиска, которую ветераны до сих пор вспоминают с благодарностью. Ряд преподавателей отделения психологии философского факультета с самого начала стали работать на вновь созданном факультете психологии, и я рад сегодня от вашего имени поздравить наших истинных ветеранов.

* Выступление на торжественном собрании, посвященном 40-летию факультета психологии МГУ им. М.В. Ломоносова (Большой зал ДК МГУ, 24 ноября 2006 г.).

Может возникнуть вопрос: какими были первые студенты факультета? Отличаются ли они от сегодняшних студентов? У многих из вас есть собственное мнение на этот счет. Я же для ответа на этот вопрос предлагаю обратиться к архивным материалам и вспомнить самого первого выпускника факультета, точнее выпускницу, которой в 1966 году был выдан диплом № 1, — **Гурьеву Людмилу Петровну**. В настоящее время факультет психологии совместно с Архивом МГУ готовит систематический каталог своих выпускников. Сведения о многих выпускниках первых лет — 1966-го и 1967-го — уже включены в каталог.

За 40 лет факультет подготовил более семи с половиной тысяч дипломированных психологов, обучавшихся на дневном и вечернем отделениях. Более полутора тысяч специалистов выпустило отделение для лиц, уже имеющих высшее образование (первый выпуск состоялся в 1995 году). Значительным итогом деятельности факультета является подготовка 1030 кандидатов и 94 докторов психологических наук, что позволяет назвать факультет подлинной кузницей психологических кадров высшей квалификации. Научно-педагогическую деятельность на факультете сегодня ведут 145 кандидатов и 71 доктор наук, в том числе: член-корреспондент РАН *В.Ф. Петренко*, академики РАО — *Е.Н. Соколов*, *Е.А. Климов*, *Н.Ф. Талызина*, *Г.М. Андреева*, *А.И. Донцов* и члены-корреспонденты РАО — *А.Г. Асмолов*, *Б.С. Братусь*, *В.А. Иванников*, *А.Н. Ждан*, *М.С. Егорова*. Многие сотни научных трудов, изданных сотрудниками факультета, входят сегодня в золотой фонд психологических библиотек страны и зарубежья.

Статистика — необходимое, но, безусловно, недостаточное условие для понимания духа факультета. Как номотетический подход обогащается идиографическим, так статистический анализ обогащается анализом нарративным и позволяет увидеть феномен в его целостности. Сегодня мы не только расскажем о себе сами, но и надеемся услышать много историй о нас.

Сказанное позволяет нам не только гордиться прошлым, но и с уверенностью смотреть в будущее факультета.

У нас сильные тылы и мощный авангард. Каждое поколение, получая в свое распоряжение богатейший опыт предшественников, не просто воспринимает и усваивает его в готовом виде; оно всегда осуществляет его собственную интерпретацию и выбор. В этом смысле каждое поколение выбирает не только свое будущее, но и прошлое. У нас есть все основания говорить, что наши студенты, аспиранты, молодые сотрудники серьезно и тактично относятся к богатейшему факультетскому наследию. Это по-хорошему амбициозные люди, которые хотят добиться профессионального успеха. Мы уверены, что они сделают все возможное для этого.

Сегодня психология, как и вся отечественная наука, стоит на пороге решения целого комплекса новых задач, порожденных как прогрессом самого научного знания, так и трансформациями, произошедшими в российском обществе. Являясь частью Московского

университета, факультет психологии остается флагманом фундаментальной психологической науки и вместе с тем обязан активно откликаться на вызовы времени.

Учебно-методическое объединение факультета проводит большую работу по созданию стандартов высшего профессионального образования третьего поколения.

Понимая реалии времени, факультет старается материально поддерживать огромный труд сотрудников путем дополнительных выплат и увеличения доходов от различных форм деятельности.

Факультет участвует в реализации проекта по формированию системы инновационного образования, что также является ресурсом его развития. Совместно с другими подразделениями Московского университета факультет выполняет исследования по междисциплинарному проекту «Социально-психологические методы и модели повышения эффективности антитеррористических мероприятий». Недавно было подписано соглашение о сотрудничестве между факультетом и Центром экстренной психологической помощи Министерства по чрезвычайным ситуациям.

При поддержке университета проводится комплексная реконструкция здания факультета психологии. Факультет регулярно принимает участие во Всероссийском форуме «Здоровье нации — основа процветания России». Недавно произошла закладка психологической роши в Ботаническом саду МГУ (на Проспекте Мира), которому в этом году исполнилось 300 лет. Вчера состоялось торжественное открытие мемориальной доски, посвященной А.Н. Леонтьеву.

Интеллектуальный и профессиональный потенциал, накопленный на факультете, дает основание полагать, что нам под силу справиться с этими задачами.

Будущее факультета:

- Высокая планка образования через инновации в учебном процессе.
- Сплоченный коллектив факультета психологии.
- Качественный набор студентов.
- Фундаментальная и прикладная наука.
- Научные, образовательные и издательские гранты.
- Эффективное международное сотрудничество.
- Крупные издательские проекты.
- Развитие инфраструктуры факультета.

Отдавая дань первому декану и основателю факультета **Алексю Николаевичу Леонтьеву** и его ближайшим соратникам, хотел бы выразить искреннюю признательность сменившим его на этом посту профессорам **Алексю Александровичу Бодалеву**, **Евгению Александровичу Климову**, **Александру Ивановичу Донцову**, в разные годы руководившим факультетом. Хочу пожелать всем преподавателям, сотрудникам, аспирантам и студентам творческой энергии и душевного расположения, что делают вечно юным и желанным наш общий дом. С праздником!

**ПОЗДРАВЛЕНИЯ ФАКУЛЬТЕТУ ПСИХОЛОГИИ
МГУ им. М.В. ЛОМОНОСОВА
В СВЯЗИ С 40-ЛЕТИЕМ**

Официальные поздравления

***Совет Федерации Федерального Собрания РФ
Факультету психологии МГУ им. М.В. Ломоносова***

Дорогие друзья! Поздравляю преподавателей, сотрудников, аспирантов и студентов факультета психологии МГУ им. М.В. Ломоносова с 40-летием факультета!

Почти столетия факультет является одним из ведущих интеллектуальных центров нашей страны, блестяще сочетающим высочайший научный потенциал и нравственные традиции российской науки с ориентацией на интеграцию России в мировое сообщество. Диплом факультета психологии МГУ — свидетельство глубоких знаний и практических навыков. Ваши выпускники успешно работают в сфере науки и образования, в различных областях политики и экономики.

От всей души желаю новых успехов на научном и педагогическом поприще!

**Председатель Совета Федерации
Федерального Собрания РФ С.М. Миронов**

* * *

***Государственная Дума Федерального Собрания РФ
Ректору МГУ им. М.В. Ломоносова академику В.А. Садовничему***

Уважаемый Виктор Антонович! Искренне поздравляю Вас и всех преподавателей, студентов и выпускников факультета психологии Московского государственного университета с 40-летним юбилеем факультета.

Создание факультета психологии было крупным событием в истории науки и образования, в истории нашей страны. За сорок лет, прошедших с момента создания факультета, в нашей стране изменилось почти все — неизменными остались ваш профессионализм, преданность делу и высочайший авторитет.

Я уверена, что и в дальнейшем факультет психологии МГУ сохранит и укрепит свое положение ведущего центра отечественной психологической науки, что выпускники факультета, как и прежде, будут вносить огромный вклад в образование, в науку, в гуманизацию всей нашей жизни, в процветание России.

**Первый заместитель Председателя Госдумы
Федерального Собрания РФ Л.К. Слуска**

***Правительство Российской Федерации
Факультету психологии МГУ им. М.В. Ломоносова***

От всей души поздравляю всех сотрудников, выпускников и студентов факультета психологии МГУ с 40-летним юбилеем.

Факультет психологии Московского государственного университета им. М.В. Ломоносова — флагман российского психологического образования. В стенах факультета всегда учили мыслить, делать смелые выводы, принимать нестандартные решения. Здесь проходят острые научные дискуссии, разрабатываются оригинальные теории, обсуждаются новые идеи.

За годы своей работы факультет подготовил тысячи высокопрофессиональных специалистов, труды сотрудников факультета входят в золотой фонд российской науки. Уверен, что славные традиции факультета продолжат нынешние поколения преподавателей и студентов, а диплом вашего факультета и в дальнейшем будет гарантией высочайшей профессиональной квалификации.

**Заместитель Председателя Правительства РФ
А.Д. Жуков**

* * *

***Министерство науки и образования Российской Федерации
Факультету психологии МГУ им. М.В. Ломоносова***

Уважаемые преподаватели, сотрудники, аспиранты и студенты факультета психологии Московского государственного университета им. М.В. Ломоносова! Поздравляю ваш замечательный коллектив с юбилеем! 40 лет — это очень сильная и яркая цифра, сочетающая мудрость и молодость, опыт и надежды, свершения и перспективы.

Ваш факультет по праву считается лучшим в России по научному и учебному потенциалу. За 40 лет подготовлено более семи с половиной тысяч дипломированных специалистов-психологов, обучавшихся на дневном и вечернем отделениях. Значительным итогом деятельности факультета является подготовка 1030 кандидатов и 94 докторов психологических наук, что позволяет назвать факультет подлинной кузницей психологических кадров высшей квалификации. Научно-педагогическую деятельность на факультете сегодня ведут 145 кандидатов и 71 доктор наук, в том числе член-корреспондент Российской академии наук, 5 академиков и 5 членов-корреспондентов Российской академии образования. И эти цифры не могут не впечатлять! За ними стоит кропотливая, плодотворная работа всего вашего сплоченного коллектива!

Коллектив внес огромный вклад в развитие отечественного психологического образования и фундаментальной науки. Изданные факультетом научные и учебно-методические труды стали частью

золотого фонда психологической литературы. Результаты научных исследований факультета во многом определили развитие фундаментального и прикладного психологического знания. Ваши выпускники успешно работают во многих организациях и учреждениях в разных регионах страны. Интеллектуальный и профессиональный потенциал позволяет с уверенностью смотреть в завтрашний день, активно откликаться на вызовы времени и продолжать достойно нести имя флагмана психологического образования и фундаментальной психологической науки.

Желаю всем психологам Московского государственного университета им. М.В. Ломоносова радости творчества и жизненных успехов!

Министр образования и науки РФ
А.А. Фурсенко

* * *

Российская академия наук
Ректору МГУ им. М.В. Ломоносова академику В.А. Садовничему,
декану факультета психологии МГУ им. М.В. Ломоносова профессору
Ю.П. Зинченко

Уважаемый Виктор Антонович! Уважаемый Юрий Петрович! Уважаемые студенты и сотрудники факультета психологии Московского государственного университета имени М.В. Ломоносова!

Российская академия наук сердечно поздравляет вас с 40-летием факультета. Факультет психологии является одним из ведущих научных центров психологической науки и теоретической педагогики. Надеемся на расширение и углубление нашего сотрудничества. Желаем всем вам доброго здоровья и новых научных достижений на благо Московского университета и российской науки.

Вице-президент Российской академии наук,
академик В.В. Козлов

* * *

Комитет Госдумы по образованию и науке
Руководству и коллективу факультета психологии МГУ им. М.В.
Ломоносова

Уважаемые коллеги! Дорогие друзья! От всей души поздравляю профессорско-преподавательский состав факультета психологии Московского государственного университета имени М.В. Ломоносова, его студентов, аспирантов и выпускников со знаменательным событием в истории факультета — 40-летием со дня основания!

С первых дней своего существования ваш факультет завоевал славу неофициального лидера психологического сообщества Рос-

сии. И сегодня факультет психологии МГУ — это самый престижный центр психологического образования в нашей стране, центр всего нового и прогрессивного в психологической науке.

Диплом факультета психологии МГУ — это гарантия высокой квалификации, незаурядных творческих способностей и высокой гражданской ответственности. Факультет справедливо гордится своими выпускниками, достойно представляющими его научные школы как в нашей стране, так и за рубежом.

Искренне желаю факультету психологии Московского государственного университета им. М.В. Ломоносова дальнейшего процветания и сохранения на долгие годы звания лучшей в России кузницы кадров в области психологии, а дружному коллективу факультета — здоровья, благополучия, творческого долголетия, новых достижений, новых открытий и новых побед!

**Председатель комитета Госдумы
по образованию и науке Н.И. Булаев**

* * *

***Комитет Госдумы по делам СНГ и связям с соотечественниками
Декану факультета психологии МГУ им. М.В. Ломоносова профессору Ю.П. Зинченко***

Уважаемый Юрий Петрович! От всей души поздравляю Вас и весь Ваш коллектив с 40-летием основания факультета психологии Московского государственного университета им. М.В. Ломоносова.

Желаю Вам и всему коллективу всего самого доброго, крепкого здоровья, неиссякаемой энергии и новых успехов в Вашей многогранной деятельности на благо России, нашего народа, нашей науки!

**Председатель комитета Госдумы по делам
СНГ и связям с соотечественниками А.А. Косошин**

* * *

***Федеральная служба исполнения наказаний
Декану факультета психологии МГУ им. М.В. Ломоносова доктору психологических наук, профессору Ю.П. Зинченко***

Уважаемый Юрий Петрович! Поздравляю Вас и весь профессорско-преподавательский состав факультета психологии Московского государственного университета с 40-летием!

В такой важный для факультета день позвольте от лица всех сотрудников Федеральной службы исполнения наказаний (ФСИН) России выразить искреннюю признательность педагогическому коллективу за его огромный вклад в развитие психологической науки и подготовку высококвалифицированных кадров.

40 лет — это пора зрелости, период подведения итогов пройденного пути. Факультет по праву занимает достойное место в ряду самых авторитетных и престижных научных подразделений. Неоценима его помощь в становлении психологических факультетов образовательных учреждений ФСИИ (Академия права и управления в Рязани, Вологодский институт права и экономики).

Сегодня выпускники факультета успешно работают в самых разных российских ведомствах. Многие из них крепко связали свою жизнь и творчество с уголовно-исполнительной системой России, оказали и продолжают оказывать существенное влияние на становление и развитие психологической службы уголовно-исполнительной системы и пенитенциарной психологии в образовательных и научно-исследовательских учреждениях УИС.

Мы благодарны за участие ведущих специалистов факультета в научно-практических и учебно-методических семинарах, совещаниях и сборах, проводимых пенитенциарными психологами уголовно-исполнительной системы.

Позвольте пожелать лично Вам и всему коллективу факультета дальнейших научных успехов, открытий и свершений на благо и процветание нашей Отчизны. Каждому члену вашей большой «факультетской семьи» здоровья и человеческого счастья.

**С уважением, заместитель директора ФСИИ,
доктор юридических наук, профессор С.Х. Шамсунов**

Поздравления от учебных заведений и организаций

Академия управления МВД РФ — начальник, генерал-лейтенант милиции *Гордиенко В.В.*

Амурский государственный университет — ректор *Плутенко А.Д.*

Буковинский государственный медицинский университет (Украина) — ректор член-корр. АПН Украины, профессор *Пишак В.П.*

Военно-воздушная академия МО РФ — начальник академии заслуженный военный летчик РФ, генерал-полковник *Барсуков А.*, зам. нач. академии по учебной и научной работе докт. воен. наук, профессор, генерал-майор *Махнин В.*, нач. кафедры общественных наук, докт. психол. наук, профессор, полковник *Лысаков Н.*

Военный университет МО РФ — начальник докт. пед. наук, профессор, генерал-полковник *Марченков В.*

Государственный университет—Высшая школа экономики — преподаватели и сотрудники

Дальневосточная Ассоциация психологов — председатель профессор, докт. психол. наук *Воробьева К.И.*

Издательский дом «Питер» — *коллектив сотрудников*

Издательский центр «Академия» — генеральный директор *Щербаков С.Г.*

Издательство «Аспект Пресс» — генеральный директор *Шипов Л.В.*

Институт коррекционной педагогики РАО — директор академик РАО *Малофеев Н.Н.*

Институт психологии РАН — директор член-корр. РАО *Журавлев А.Л.*, зам. директора член-корр. РАН *Юревич А.В.*

Казахская государственная медицинская академия (Казахстан) — ректор, профессор *Доскалиев Ж.*

Кемеровский государственный университет (КГУ) — ректор *Поварич И.П.*

МГУ им. М.В. Ломоносова, биологический ф-т — *коллектив сотрудников*

МГУ им. М.В. Ломоносова, геологический ф-т — декан член-корр. РАН, профессор *Пуцаровский Д.Ю.*

МГУ им. М.В. Ломоносова, исторический факультет — декан член-корр. РАН, профессор *Карпов С.П.*

МГУ им. М.В. Ломоносова, Институт стран Азии и Африки (ИСАА) — директор профессор *Мейер М.С.*

МГУ им. М.В. Ломоносова, социологический факультет — декан докт. филос. наук, профессор *Добреньков В.И.*

МГУ им. М.В. Ломоносова, ф-т глобальных процессов — декан *Розов Н.*

МГУ им. М.В. Ломоносова, ф-т государственного управления — декан *Сурин А.В.*

МГУ им. М.В. Ломоносова, ф-т журналистики — декан профессор *Засурский Я.Н.*

МГУ им. М.В. Ломоносова, ф-т иностранных языков и регионоведения — декан *Тер-Минасова С.Г.*

МГУ им. М.В. Ломоносова, юридический ф-т — декан профессор *Голиченков А.К.*

Международный благотворительный фонд имени Д.С. Лихачева — председатель правления писатель *Даниил Гранин*

Московский городской педагогический университет (МГПУ) — *коллектив сотрудников*

Московский государственный медико-стоматологический университет, ф-т клинической психологии — *коллектив сотрудников*

Московский гуманитарный университет — ректор докт. филос. наук, профессор *Ильинский И.М.*

Московский педагогический государственный университет (МПГУ), ф-т педагогики и психологии — декан докт. филос. наук, профессор *Жог В.И.*

Московское психологическое общество — председатель докт. психол. наук, профессор, заслуженный деятель науки РФ *Боговяленская Д.Б.*

Научный Центр психического здоровья РАМН — директор академик РАМН, профессор *Тиганов А.С.*

Научный Центр социальной и судебной психиатрии им. В.П. Сербского — директор академик РАМН *Дмитриева Т.Б.*

Новосибирский государственный университет (НГУ) — ректор член-корр. РАН *Диканский Н.С.*

Орловский государственный университет, ф-т педагогики и психологии, отделение психологии — *коллектив сотрудников*

Пекинский государственный университет (Китай), ф-т психологии — декан *Шихуэй Хань.*

Пермский государственный университет — ректор профессор *Маланин В.В.*, зав. кафедрой психологии докт. психол. наук, профессор *Левченко Е.В.*

Психологический институт РАО — директор академик РАО *Рубцов В.В.*

Пятигорский государственный лингвистический университет (ПГЛУ) — президент ПГЛУ академик РАО, профессор *Давыдов Ю.С.*, ректор ПГЛУ академик АПСН, профессор *Горбунов Л.П.*, декан ф-та психологии ПГЛУ докт. психол. наук, профессор *Бязитова И.В.*

Российский государственный гуманитарный университет (РГГУ), Институт психологии им. Л.С. Выготского — *коллектив сотрудников*

Российский государственный педагогический университет, психолого-педагогический ф-т — декан докт. психол. наук, профессор *Семикин В.В.*

Российский государственный социальный университет (РГСУ) — ректор академик РАН *Жуков В.И.*, проректор декан ф-та социальной работы и психологии РГСУ, зав. кафедрой психологии труда и социальной акмеологии *Лантев Л.Г.*, зав. кафедрой социальной психологии докт. психол. наук, профессор *Петрова Е.А.*, зав. кафедрой общей и возрастной психологии докт. психол. наук, профессор *Ефремова Г.И.*

Российское общество психиатров — председатель директор Московского НИИ психиатрии, профессор *Краснов В.Н.*

Российский университет дружбы народов (РУДН), филологический ф-т — зав. кафедрой социальной и дифференциальной психологии профессор *Крупнов А.И.*

Ростовский государственный университет, ф-т психологии — декан член-корр. РАО, докт. биол. наук, профессор *Ермаков П.Н.*

Северо-Кавказский государственный технический университет — ректор докт. хим. наук, профессор *Синельников Б.М.*

Сибирская академия государственной службы (СибАГС, Новосибирск) — ректорат, кафедра психологии — *коллектив сотрудников*

Совет ректоров вузов Дальневосточного региона — председатель Совета профессор, докт. техн. наук *Григоренко В.Г.*

Сочинский государственный университет туризма и курортного дела, кафедра общей психологии — первый проректор, зав. кафедрой *Шуванов И.Б.*

Тверской государственный университет — ректор заслуженный деятель науки РФ, профессор *Кудинов А.Н.*

Томский государственный университет (ТГУ) — декан ф-та психологии ТГУ докт. психол. наук, член-корр. РАО *Галажинский Э.В.*

Тульский государственный педагогический университет — *коллектив сотрудников*

Хельсинкий университет (Финляндия), ф-т наук о поведении — декан, академик Академии педагогических и социальных наук *Ярко Хаутамяки*; кафедра социальной психологии — доцент *Инга Ясинская-Лахти.*

Челябинский государственный университет (ЧГУ), Институт психологии и педагогики — директор докт. пед. наук, профессор *Репин С.А.*

Южно-Уральский государственный университет, ф-т психологии — декан *Батурин Н.А.*

Ярославский государственный университет (ЯрГУ) им. П.Г. Демидова, Ярославское отделение РПО — ректор ЯрГУ докт. хим. наук, профессор *Русаков А.И.*, декан ф-та психологии докт. психол. наук, профессор *Карнов А.В.*, председатель Ярославского отделения РПО *Корнилов Ю.К.*

Личные поздравления прислали видные отечественные психологи *Алексей Александрович Бодалев, Константин Маркович Гуревич, Владимир Петрович Зинченко и Артур Владимирович Петровский.*

ПЕРВЕНЦЫ ФАКУЛЬТЕТА: ЛИЧНОСТЬ, ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ, СОЗНАНИЕ

Сотрудники факультета психологии МГУ, учившиеся на нем в 1966—1971 гг., были проинтервьюированы по инициативе группы молодых ученых факультета. В составлении вопросов, проведении бесед и подготовке материалов к публикации участвовали: *Багрий Мария* — аспирантка кафедры психологии труда и инженерной психологии, *Белужкина Юлия* — лаборантка кафедры психологии личности, *Камаева Дарья* — аспирантка кафедры психологии образования и педагогики, *Котова Марина* — аспирантка кафедры социальной психологии, *Лузянина Марина* — аспирантка кафедры психологии труда и инженерной психологии, *Лурье Евгений* — аспирант кафедры психологии труда и инженерной психологии, *Лысикова Анастасия* — лаборантка кафедры общей психологии, *Пасечник Инна* — аспирантка кафедры психофизиологии, *Плужников Илья* — студент 5-го курса кафедры нейро- и патопсихологии, *Сенющенков Станислав* — аспирант кафедры общей психологии, *Сиднева Анастасия* — аспирантка кафедры психологии образования и педагогики.

Васильев Игорь Александрович

Почему Вы решили поступать именно на факультет психологии?

— Я учился в приборостроительном техникуме, учился неплохо, но не чувствовал вкуса к этой работе — собирать радиоприемники. Интересовала философия, но заниматься хотелось чем-то более конкретным, может быть, даже инженерной психологией (она тогда только начиналась у нас в стране). И я пошел поступать на отделение психологии философского факультета.

Разве Вы поступали не в 1966 году?

— Я поступил несколько раньше, вместе с Б.С. Братусем. Прочитался год, понял, что это — мое, и тут меня призвали в армию.

С дневного отделения?

— Да. Прямо с дневного и призвали. Тогда ведь не было отсрочки от армии, и военной кафедры не было. А после службы я вернулся уже на факультет и учился вместе вот с этим первым набором.

Какие были первые впечатления от факультета, от преподавателей?

— Был некоторый наивный восторг... Нас было совсем немного, и мы из первых рук, из первых уст принимали все от А.Н. Ле-

онтьева, от Б.В. Зейгарник, от Е.Н. Соколова. Было чувство, что ты находишься в высокодуховной атмосфере, и хочется тянуться, подниматься, расти... И еще очень сильно ощущался не только познавательный, но и воспитательный момент. Нам показывали, что значит быть исследователем, целеустремленным, настойчивым...

Легко ли Вам было учиться?

— Я бы не сказал, что учиться было тяжело. Во-первых, конкретного материала было намного меньше, чем теперь (за последние десятилетия наработано очень много). А во-вторых, все вызывало большой интерес. И узнать хотелось побольше. Физиология ВНД требовала больших усилий, но все равно было интересно.

Расскажите о Вашей первой научной работе. На основании чего Вы выбирали научного руководителя?

— Я еще до армии начал присматриваться к вопросам, связанным с мышлением. А дальше произошло следующее. О.К. Тихомиров тогда занимался эвристиками, мышлением человека и работой ЭВМ. Меня тоже на эти эвристики потянуло, но он меня сориентировал на проблематику эмоций в мышлении. Я стал работать с Ю.Е. Виноградовым, выяснять, какие виды умственной деятельности более эмоционально насыщены, а какие менее эмоционально насыщены. С помощью аппаратуры мы измеряли кожно-гальваническую реакцию, пульс и т.д. Брели виды деятельности более рутинные и более творческие (вплоть до написания стихов). И оказалось, что творческие виды деятельности более эмоционально насыщены, по измеренным показателям. Так я влился в научный коллектив, очень хороший коллектив. Сначала группа была небольшая, потом разрослась. Долгие годы мы вместе работали и переходили даже с факультета на несколько лет в Институт психологии АН СССР (ныне ИП РАН).

Как Вы относились к мнению преподавателей факультета? Были ли ситуации, когда Ваше мнение не совпадало с мнением преподавателей? Как Вы поступали в этом случае?

— В общем-то, я не припоминаю каких-то конфликтных ситуаций, конфронтаций. Противоречия были, но не с людьми. Просто сами проблемы иногда было довольно трудно решать. Вот тут нужны были и поддержка и поощрение. И мы все это получали. И было желание познавать, и чтобы тебя научили, как и что делать. А к нашим преподавателям всегда можно было подойти, поговорить. Хотя, может быть, поспорить было бы и не вредно...

Какой Вы видели свою будущую профессиональную деятельность?

— Тогда она более или менее четко определялась как деятельность ученого, потому что такой широкой психологической практики не было. Даже прикладных исследований было немного. Кроме того, кафедра общей психологии больше ориентировалась на по-

знание универсальных закономерностей, то есть профессиональная деятельность представлялась скорее как работа теоретического плана.

Это вдохновляло?

— Еще как вдохновляло! И высокие образцы были, и общество поощряло этот вид деятельности — именно ученого. Это было престижно.

Мечтали ли Вы стать таким же знаменитым и авторитетным психологом, как Ваши учителя? Хотели быть похожим на них?

— Для меня образцом был Олег Константинович Тихомиров. Что касается более старшего поколения, то это были вообще корифеи, великие люди. Хотелось, конечно, на них походить в смысле такой же преданности науке, проведению ее принципов. И здоровое честолюбие, конечно, было. Хотелось сделать что-то такое... заслуживающее внимания.

Что из тех мечтаний удалось осуществить, а что — нет?

— Кое-что удалось в смысле понимания функций и роли эмоций в мышлении. Но пока не удалось как-то все это подытожить, обобщить, выразить более внятно. Есть стремление это сделать. Я недавно узнал, что в США только сейчас появляются работы о роли эмоций в мышлении. Повторяются опыты, которые у нас были 20 лет назад. Они не знают о наших исследованиях.

Какие положения теории А.Н. Леонтьева Вы пытались развивать в своей научной деятельности, а от чего пришлось отказаться?

— Я развивал положения о пристрастности деятельности, пристрастности человеческого мышления. Как эмоции ставят задачу на смысл, как они соотносятся с мотивом. Но это длинный разговор, коротко не расскажешь. Я бы не сказал, что от чего-то у Леонтьева мне пришлось отказываться. Хотя надо подумать...

Как Вы считаете, существуют ли сейчас, через 40 лет после основания факультета, люди, сравнимые по масштабу своей научной и преподавательской деятельности с А.Н. Леонтьевым, П.Я. Гальпериним, А.Р. Лурией, Б.В. Зейгарник?

— Эта цифра — 40 — приводит в замешательство. Столько времени прошло! Какой-то возрастной рубеж перейден, и кажется, что раньше все было лучше. Но если прямо отвечать, то все-таки такого уровня людей сейчас нет.

Ведь в работах наших учителей есть что-то такое, к чему можно постоянно обращаться, уже по-новому, с новым видением, и дальше разрабатывать. Вот идеи Петра Яковлевича Гальперина про ориентировку вполне работают. Недавно читал интересную работу аспиранта на эту тему и многое заново понял. И Александра Романовича сейчас все больше и больше понимаю. В том смысле, что психические функции обязательно надо с мозгом вместе рассматривать, не

отрывать. Если об эмоциях говорить, то надо иметь в виду и локализацию, и в то же время уровневое строение. А идеи Н.А. Бернштейна? Они для меня соединяются с идеями Леонтьева и Лурии. Отгалкиваясь от них, можно работать... Не то что я не хочу сравнивать одно поколение с другим, а мне кажется, что продуктивней основываться на том, что было, и делать небольшие, но реальные продвижения. И тогда можно сказать, что эта преемственность существует, наука развивается.

Не кажется ли Вам, что чем более развита наука, тем более сконным чувствует себя исследователь?

— Раньше действительно было легче писать, потому что у нас вообще ничего не было и что бы ты ни сказал — это как-то проходило. Сейчас все надо делать более четко, строго, сопоставлять с тем, что уже есть, искать. Наука становится более строгой в том смысле, что очень сильно проверяются твои данные. Но это и есть реальная наука.

Как Вы охарактеризуете сегодняшнее молодое поколение будущих ученых (студентов, аспирантов)? В чем оно похоже, а в чем не похоже на вас 40 лет назад?

— Всегда были и будут люди, которые стремятся искать и обна- руживать нечто новое. Здесь нет большого различия между поколениями. Но сегодняшние молодые люди при наличии внутренней мотивации лучше, четче знают, чего именно они хотят. Я вот по дочери могу судить, она тоже психолог, но направленность у нее скорее прикладная — на преобразование и использование знаний. Как-то нам надо культуру производства знаний повышать. И понимать значение этого производства и его технологии. А как? Это надо подумать...

Как Вы относитесь к Вашим собственным ученикам? Даете ли им самостоятельность в выборе и проведении научной работы или считаете, что важнее сначала научиться, а потом уже планировать собственное исследование? Насколько серьезно Вы относитесь к их собственному мнению?

— К мнению своих учеников стараюсь относиться серьезно. Самое главное, чтобы проблема была выношена человеком, чтобы он чувствовал ее, переживал, пристрастен был. Вначале я немножко присматриваюсь к студенту, а потом уже по мере его запросов указываю, в каком направлении ему надо расширить знания. Это не директивное указание, а совет, подсказка для раскрытия какого-то поля методического. Если человек это принимает, то я его поддерживаю.

А приносят Вам студенты какие-то интересные мысли?

— Если человек начинает задумываться, у него всегда появляются новые интересные повороты мысли. Главное — поддержать

это новое. Иногда он сам не видит, но можно показать. Это взаимодействие приятно и полезно, потому что в нем всегда возникает некое приращение. Главное — настроиться на этот режим и другого человека тоже настроить.

Кабаченко Татьяна Сергеевна

Почему Вы решили поступать именно на факультет психологии?

— Я занималась во Дворце пионеров в биологическом отделе. Там был исследовательский уклон, а не просто наблюдение за природой. В это время начались первые полеты в космос, и в том же Дворце пионеров был еще очень хороший астрономический, космический отдел. Над нами шефствовали космонавты, в частности Андриян Николаев. И по каким-то причинам, мне неизвестным, с нами сотрудничали психологи из Центра подготовки космонавтов, из Института авиационно-космической медицины, в частности Левон Суренович Хачатурянц, который занимался безопасностью полетов. У него есть методика по диагностике проявлений состояния в голосе. И он организовывал нашими руками фоновые исследования для их лаборатории, то есть они работали с военными, а мы потом повторяли на нормальных молодых гражданских людях. У нас была очень современная аппаратура. И мы получили данные, которые были как-то осмыслены для космических аппаратов. У нас даже публикация с ним вышла, когда я уже была на втором курсе, про операторов проверки в аварийных ситуациях. Соответственно я собиралась идти либо на биологический факультет на психофизиологию, либо в медицинский институт, но я решительно не знала химии, зато знала математику. А тут открылся факультет психологии. На него я и подала документы. Правда, была еще одна причина. Моя мама была психологом, в то время зав. сектором в Институте философии. Поэтому мне деваться было некуда. Я написала математику на пятерку (а пятерок было очень мало), и остальное оказалось не так уж сложно. Вообще мы сдавали уникальный набор экзаменов — физика, история, сочинение и математика. Конкурс был очень большой.

Какие были первые впечатления от факультета?

— Я пришла на первый экзамен очень рано и увидела, что около факультета стоит еще одна девочка и читает «Советский спорт». Я посмотрела на нее и подумала: «Боже! Я умираю от ужаса, а она газету читает!!! Есть же люди в нашей стране!» Через полгода мы с этой девочкой подружились, потому что она тоже поступила. И как-то я ей сказала, что тогда была поражена ее спокойствием. А она в ответ: «А я стою, трясусь от страха, на тебя смотрю и думаю: ходит тут, как ни в чем не бывало, читает все объявления, как будто они

именно для нее написаны, и ничего не боится...» Вот такая смешная история.

Сам же факультет был нестроен... Аудитории в ужасном состоянии. Тут размещались два факультета — философский и наш. Было тесно, но зато весело. Мы с философами дружили. И с будущим мужем я познакомилась в коридорах, он учился на философском факультете. Вот уже почти 40 лет вместе.

Легко ли было учиться?

— В принципе, наверное, училась я легко, но закончила с одной тройкой. Инспектора считали, что я иду на красный диплом, а тут у меня эта тройка... Это тоже очень смешная история. Я сдавала неврологию через месяц после рождения второй дочки. Я носила ее очень тяжело, лежала на сохранении и поэтому на неврологии этой присутствовала фрагментарно. Но что-то я честно учила. И мне попались вопросы «Эпидуральные и субдуральные гематомы» и «Зрительные анализаторы». Ну, про зрение я рассказала, а вот с этими «эпи» и «суб» запуталась, кто из них «над», кто «под». Естественно, получила тройку. Но в тот момент мне было все равно, лишь бы скорее сдать и вывезти детей на дачу. А как вышла с экзамена, сразу вспомнила, что «эпи», а что «суб», и могла бы тут же все ответить. Вот что значит «неправильная установка».

Расскажите о Вашей первой научной работе. На основании чего Вы выбрали научного руководителя?

— Самым первым моим руководителем был И.М. Фейгенберг. Причем я сама взяла тему по вероятностному прогнозированию, сама все написала, в последний день пришла к нему и сказала: «Я — ваша курсовичка, вот моя готовая работа». Он спрашивает: «А когда тебе нужна оценка?» — «Сейчас!» — говорю. Он просмотрел текст, одобрил и сказал, что согласен продолжать работу со мной в этом направлении... Но я не продолжила, заинтересовалась другой тематикой. Вообще я долго не могла выбрать окончательную специализацию, поэтому писала курсовые у разных руководителей. А диплом я делала у Б.В. Зейгарник и очень ей признательна, что она меня вытерпела.

Какие положения теории А.Н. Леонтьева Вы пытались развивать в своей научной деятельности, а от чего пришлось отказаться?

— Поскольку я защитила две диссертации, то мимо положений А.Н. Леонтьева, конечно, не прошла. Но не могу сказать, что я развивала эту теорию или очень ее любила... Я считаю, что ее нужно хорошо операционализировать, выстроить цепочку переходов от концепций масштабных к более операциональным. А.Н. Леонтьева как личность я очень высоко ценю, но считаю, что С.Л. Рубинштейн и его школа занимают в психологии не менее высокое место.

Как Вы считаете, существуют ли сейчас, через 40 лет после основания факультета, люди, сравнимые по масштабу своей научной и преподавательской деятельности с А.Н. Леонтьевым, П.Я. Гальпериним, А.Р. Лурией, Б.В. Зейгарник? Считаете ли Вы себя или кого-то из Ваших сокурсников такими?

— С одной стороны, «короля играет свита». И то, какие теории становятся предметом особого внимания, часто зависит от того, как окружающие вообще относятся к теориям и разработкам. Вот насколько мы внимательно относимся к тому, что сейчас делается? Насколько мы критически оцениваем или, наоборот, продвигаем какие-то работы? Раньше на это нацеливала необходимость методологического осмысления потенциала марксистской психологии: насколько, собственно, марксизм позволяет решить какие-то задачи. Все это заставляло постоянно дискутировать. Тогда, видимо, решались задачи формирования образа самой концепции, осознания ее места и прочее. А сейчас научная жизнь практически не идет. Каждый на своей «кочке» сидит. Может быть, есть хорошие теории, но просто мы их не очень замечаем пока. Сама научная жизнь способствует тому, что идеи кристаллизуются в мощных школах и направлениях.

С другой стороны, наука вообще развивается по какому-то своему, внутреннему закону, и на каком-то этапе требуется именно методологически осмыслить что-то, и появляются новые теории. Потом они начинают внедряться, уточняется эмпирика, опять происходит осознание различий. Может, мы сейчас заканчиваем этап приложения теорий и испытания их возможностей для решения практических задач. Может быть, когда потенциал будет исчерпан — мы уже наиграемся этими приложениями, — тогда будут поставлены новые задачи, начнется осознание существующих теорий в плане возможностей снятия противоречий. Я бы не сравнивала положение сейчас и тогда, потому что сегодня перед наукой и перед обществом стоят совершенно другие задачи. А по части подготовленности современные специалисты несколько не ниже уровнем, чем те, кто был в то время. Хотя можно признать, что тогда была более широкая философская подготовка. Может быть, сегодня ее не хватает.

Как Вы охарактеризуете сегодняшнее молодое поколение будущих ученых (студентов, аспирантов)? В чем оно похоже, а в чем не похоже на вас 40 лет назад?

— К молодому поколению я отношусь исключительно положительно. Они очень подготовленные. Они владеют всеми теми средствами, которые нам были недоступны, и при наличии мотивации и научного интереса имеют шанс быстро все впитать, набрать, осмыслить. А в плане развития инструментальных возможностей — тут, конечно, даже сравнивать не стоит.

Как Вы относитесь к Вашим собственным ученикам? Даете ли им самостоятельность в выборе и проведении научной работы или считаете, что важнее сначала научиться, а потом уже планировать собственное исследование? Насколько серьезно Вы относитесь к их собственному мнению?

— У моих аспирантов самостоятельность исключительная. Все мои аспиранты деньги зарабатывают. Это и неплохо — столкнуться с реальной жизнью, а потом уточнять свои научные интересы. Так что можно сказать, что я им попустительствую. Наверное, потому, что у меня самой нет единственного интереса, который я хотела бы воплотить в какое-то систематическое знание. Интересов слишком много, и это, видимо, нехорошо. Я с восхищением смотрю, с одной стороны, на Анну Борисовну Леонову (мою однокурсницу), которая «копает» с каждым аспирантом все глубже и глубже внутри одной проблематики, а с другой стороны, на Анатолия Лактионовича Журавлева, который умеет поставить разные аспирантские работы в единое русло — так, чтобы все дополняли друг друга как единая школа. И оба они, я считаю, идеальные научные руководители.

Кокурина Ирина Георгиевна

Почему Вы решили поступать именно на факультет психологии?

— Это решение я приняла в 11-м классе, за несколько месяцев до поступления. Пролистав справочник МГУ, я остановилась на факультете психологии, потому что он заинтересовал меня содержанием программ, набором дисциплин. С одной стороны, это было спонтанное решение, хотя, с другой стороны, я полагаю, оно не было таким уж импульсивным. Может быть, это связано с семьей, с ее традициями, интересами. В ближнем круге были выпускники МГУ, правда, других факультетов. Я решила пойти на факультет психологии, потому что человек для меня был самым интересным существом на свете.

И Вы не пожалели о своем выборе? Ваши ожидания оправдались?

— Все пять лет прошли на едином дыхании. Включенность моя была очень высока. Каждый предмет воспринимался как самый интересный, самый замечательный. Никогда не забуду, как мы ездили в Институт мозга, как изучали анатомические структуры мозга. У меня осталось ощущение, что у нас преподавали лучшие силы университета с разных факультетов.

Параллельно я занималась общественной деятельностью, входила в состав комсомольского бюро, а после окончания факультета дважды избиралась секретарем комсомольской организации. Летом ездила в строительные отряды. А еще принимала активное

участие в художественной самодеятельности. На базе нашего курса существовал настоящий студенческий театр. Главным режиссером был наш однокурсник Женя Арье. Потом он учился в Ленинграде у Г.А. Товстоногова и стал известным режиссером. Но первые шаги своей режиссерской деятельности он осуществлял с нами. Мы каждый год ставили и капустники, и спектакли. Да, у нас была очень бурная студенческая жизнь.

Расскажите о Вашей первой научной работе. На основании чего Вы выбрали научного руководителя?

— Первые две курсовые я писала у Б.В. Зейгарник, но они были связаны не с патопсихологией, а с анализом материалов лаборатории Лидии Ильиничны Божович. Я подробно изучала эксперименты М.С. Неймарк про направленность. Замечательные были эксперименты. А потом Б.В. Зейгарник предложила мне несколько изменить тематику и писать не про самооценку и направленность, а про распад личности, возрастные изменения. Но я не была готова к такому повороту событий, поскольку моя собственная личность активно и бурно формировалась. Подумав некоторое время, я решила перейти на кафедру общей психологии и продолжила разрабатывать тему, связанную с изучением ценностей, самооценки, направленности. При этом отношения с Б.В. остались самые теплые. Она всегда была моим научным «ангелом-хранителем». На 4-м курсе меня заинтересовала социально-психологическая проблематика, прежде всего психология групп. Я стала работать с Еленой Семеновной Махлах, которая была сотрудницей лаборатории Божович, а на кафедре общей психологии вела темы, связанные с социальной психологией. По этой же проблематике работали мои однокурсники Моргун Володя и Гинзбург Миша. Огромное влияние на меня оказал спецкурс по методам социологического исследования, который на 5-м курсе нам читала Г.М. Андреева, тогда профессор философского факультета.

И в этом направлении Вы увидели свою будущую профессиональную деятельность?

— Да, проблематика социальной психологии меня очень увлекла. Кстати, тогда я познакомилась с Робертом [Семеновичем] Немовым, который был курса на два старше нас и проводил на нашей группе социометрию. Я использовала социометрию в исследовании во Владимирском пединституте, опубликовала тезисы и предложила их на студенческую конференцию. Потом мне сказали, что Алексей Николаевич Леонтьев обратил внимание на эти тезисы, выделил их.

Вы говорили, что возникло разногласие между Блюмой Вульфовой и Вами и Вы как бы в другую сторону повернули. А вообще бывало так, что Ваше мнение, например по каким-то научным вопросам, не совпа-

дало с мнением профессоров на факультете? Как Вы выходили из таких ситуаций?

— Когда наши профессора начинали ругать разные буржуазные методы, то у меня всегда возникало такое ощущение, что их мнение не совсем совпадает с моим; то есть я понимала, почему они это так ярко озвучивают, но не понимала, как же без тестов вообще проводить исследование. Ну, я пропускала это мимо ушей, понимала, почему они их ругают. Идеологические установки в то время были достаточно жесткие. Например, когда я выезжала за границу (это было по линии комитета комсомола), то на собеседовании, которое проводилось в парткоме, заместитель секретаря парторганизации МГУ по идеологии спросил строгим голосом, знаю ли я, что на нашем факультете студенты читают Фрейда. Представляете? Для идеологов это был почти криминал. А как же не читать Фрейда, учась на факультете психологии?.. Ну, удалось просто промолчать...

Мечтали ли Вы стать таким же знаменитым, известным психологом, какими были Ваши учителя? Что сбилось, что не удалось?

— Наверное, особенность моих амбиций состояла не в том, чтобы стать известной и популярной; для меня это не было самоцелью. Но хотелось сделать в науке что-то новое... В частности, меня волновала ситуация, которая возникла тогда в изучении личности, мотивации, а именно теоретический конфликт между позициями двух моих любимых учителей — А.Н. Леонтьева и Л.И. Божович. И переживание этой конфликтной ситуации в итоге вылилось для меня в формулировку научной проблемы: как конструктивно совместить эти две на первый взгляд несовместимые позиции — идею направленности и идею мотива как предмета потребности. Кстати, тему диссертационной работы по мотивации мне предложила Г.М. Андреева.

Следующий вопрос касается положений теории А.Н. Леонтьева: как Вы видите, как Вы оцениваете, как Вы развивали эту теорию в своих работах?

— Я столкнулась с довольно любопытной ситуацией. Дело в том, что книжка А.Н. Леонтьева «Деятельность. Сознание. Личность» вышла довольно поздно; в этот период у Леонтьева было много учеников, которые сами уже стали профессорами. И возникла парадоксальная ситуация: идеи, которые он формулирует в этой книжке достаточно ярко и по-новому, не нашли своего развития в работах его ближайших учеников. Я считаю, что это произошло исключительно потому, что ученик в статусе профессора уже трудов учителя не читает, а если и читает, то смотрит на них исключительно критически и с позиций прошлых идей. Видимо, это уже дело «внуков» — развивать идеи, высказанные Учителем в поздний период его научного творчества.

Как Вы думаете, вот сейчас, через 40 лет, есть ли у нас на факультете такие люди, которые сравнимы по своей авторитетности, ува-

жаемости с Леонтьевым, Гальпериным, Лурией? Кто-то, может быть, из Ваших сокурсников?

— Я думаю, что время великих если и повторится, то, может быть, в будущих поколениях. Я думаю, что время, когда деканом факультета был А.Н. Леонтьев и существовала вот эта группа — Леонтьев, Гальперин, Лурия, — это, конечно, особое время. Они выжили, в частности, и благодаря дружбе, и благодаря той революции, которая произошла в сознании людей в первой половине XX века, и благодаря той потрясающей отечественной философской школе, которая также существовала и сохранилась. Современные исследователи, может быть, более прагматичны, они меньше обращаются к философии, больше озабочены популярностью, нежели качеством собственных исследований. Может быть, в вашем поколении появятся вот такие... титаны?

Как Вы относитесь к собственным ученикам? Вы им даете какую-то свободу в планировании научного исследования или направляете?

— Студенты, которые ко мне приходят, бывают разных типов. Есть студенты, которые приходят со своей проблематикой, с уже сформировавшимся интересом к определенной области, и моя задача как научного руководителя — поставить это исследование, помочь его спланировать, помочь создать программу, помочь самому студенту сделать это исследование научным, доказательным и осуществить помощь в подборе литературы, методик, в составлении программы, интерпретации полученных результатов. Это процесс индивидуальный, связанный именно с интересами самого студента. Бывает, что студент приходит просто потому, что доверяет мне как научному руководителю и в принципе готов заниматься тем, что я предложу. Тогда я предлагаю ему заниматься той проблематикой, над которой работаю сама. Если ему это интересно, то я его «беру под крыло» и пытаюсь двигать в плане литературы, в плане исследований в русле собственной проблематики. Студенты бывают разные. Но всех их надо научить рефлексировать свою собственную научную позицию, использовать научный подход в доказательстве каких-то идей. Научить тому, что все-таки Сократ мне друг, а истина дороже; чтобы межличностные отношения научного сообщества не доминировали над процессом поиска истины. Это самое важное.

Профессия психолога-исследователя содержит скрытое противоречие, поскольку требует совмещать несовместимое: любовь к человеку и беспристрастную позицию исследователя этого самого человека. Трудно удержать в равновесии обе позиции, не скатываясь к одной или к другой. Процесс обучения на нашем факультете помогает студенту осознать эти разные позиции и при этом построить свою профессиональную позицию. В этом процессе роль научного руководителя, пожалуй, самая главная.

Леонова Анна Борисовна

Почему Вы решили поступать именно на факультет психологии?

— Это получилось случайно. В то время я думала о выборе между химическим и историческим факультетами. Хотелось сочетания естественных и гуманитарных наук. Представление в тот момент было неопределенное. Это был первый год организации факультета.

Какие были первые впечатления от факультета, от преподавателей? Легко ли Вам было учиться?

— Учиться было легко. Училась много, особенно нравилась читалка. Началась новая жизнь, сама за все отвечала. Преподаватели определили степень самостоятельности и ответственности, была определенная свобода. Позднее полюбила всех преподавателей.

Расскажите о Вашей первой научной работе. На основании чего Вы выбрали научного руководителя?

— Моя первая научная работа не имеет отношения к моей текущей деятельности. Решила заниматься детьми на кафедре возрастной психологии, под руководством Л.Ф. Обуховой, но так как она ушла в декретный отпуск, шефство взял П.Я. Гальперин. Работа была по теме «Формирование понятия числа и счета у детей с расстройствами речи». Это дало осознание прикладной психологии. Уже в аспирантуре поменяла тему и стала заниматься изучением психологии труда и диагностикой состояний человека.

Как Вы относились к мнению преподавателей факультета? Были ли ситуации, когда Ваше мнение не совпадало с мнением преподавателей? Как Вы поступали в этом случае?

— Доверительно. Это учителя с большой буквы. Система обучения не была авторитарной, решалось все в рамках свободной дискуссии.

Какой Вы видели свою будущую профессиональную деятельность?

— К огорчению, в последние годы обучения у меня было самое неопределенное представление о том, что буду делать дальше. Эту проблему решала 20 лет, реально поняла, что я профессиональный психолог, только после защиты докторской диссертации.

Мечтали ли Вы в то время, что когда-нибудь станете таким же уважаемым и авторитетным профессором, как те, кто учил Вас? Сбылись ли эти мечты? Что удалось, а что не удалось осуществить?

— Никогда об этом не думала. Соревновательная позиция не представляется для меня ценной. Уважаемым специалистом хотелось быть всегда, за это я благодарна своим учителям.

Какие положения теории А.Н. Леонтьева Вы пытались развивать в своей научной деятельности, а от чего пришлось отказаться?

— В годы обучения и впоследствии эта личность была авторитетом, но я никогда не задумывалась, что работаю в рамках этой

парадигмы. Хотя сам подход был реализован мною в диагностико-прикладной сфере, на сегодняшний день удалось это показать в ряде публикаций.

Как Вы считаете, существуют ли сейчас, через 40 лет после основания факультета, люди, сравнимые по масштабу своей научной и преподавательской деятельности с А.Н. Леонтьевым, П.Я. Гальпериным, А.Р. Лурией, Б.В. Зейгарник и т.д. Считаете ли Вы себя или кого-то из Ваших сокурсников такими?

— На мой взгляд, сам вопрос неправомерен. Человека оцениваем не мы, а история. Но если попытаться оценить, то масштаб учителя определяется тем, каких учеников он воспитал. Они были уникальными учеными, преподавателями и людьми.

Как Вы охарактеризуете сегодняшнее молодое поколение будущих ученых (студентов, аспирантов)? В чем оно похоже, а в чем не похоже на вас 40 лет назад?

— Всегда кажется, что мы были другими, на первый план выходят абсолютные различия (другое время, социум, понимание науки и самих ученых). Но когда задумаешься, то понимаешь, что кардинальных различий нет. Далекое не все сейчас, равно как и ранее, могут претендовать на роль ученого. Конечно, у современных студентов другой уровень динамики и взгляд на жизнь, на бытовую сферу как научную проблематику.

Как Вы относитесь к Вашим собственным ученикам? Даете ли им самостоятельность в выборе и проведении научной работы или считаете, что важнее сначала научиться, а потом уже планировать собственное исследование? Насколько серьезно Вы относитесь к их собственному мнению?

— Своих учеников я люблю. Хочется видеть их близкими людьми, сподвижниками, огорчаюсь, если не всегда выходит. Самостоятельность предоставляю, но не всегда получается, потому что часто ученики при выборе научной проблематики ориентируются на оказание сиюминутной помощи. С уважением отношусь к мнениям учеников и предлагаю его высказывать и обязательно иметь свое мнение. Пожелать хочу самостоятельных и направленных на научный поиск учеников.

Матвеева Лидия Владимировна

Почему Вы решили поступать именно на факультет психологии?

— До 11-го класса я не могла определиться с будущей профессией, но потом прочитала книгу И. Ефремова «Лезвие бритвы», и на меня сильно подействовал выведенный там образ психолога. Это был очень сильный человек, который помогал людям и мог разобраться в тех проблемах, перед которыми простой че-

ловек был бессилён. И я решила, что психолог — это тот человек, который способен постигать непостижимые для простого человека вещи. Меня это заинтересовало. Я год готовилась, чтобы поступить.

Какие были первые впечатления от факультета, от преподавателей?

— Самое первое впечатление — это Марта Борисовна Михалевская, сидящая в кресле А.Н. Леонтьева и проводящая собеседование с нами, абитуриентами. Мне показалось, что это человек не от мира сего, она говорила про науку, и у нее буквально горели глаза. Я тогда подумала: что ж это за наука такая, что человек так вот живет в ней. И второе впечатление: коридор первого этажа, весь завешанный фотографиями глазодвигательных реакций (там была лаборатория Ю.Б. Гиппенрейтер), и по этому коридору непрерывно таскают стопками книжку «Инженерная психология», книга синяя такая, большая... Эта картина меня просто заворожала: идет какая-то бурная деятельность, что-то непонятное висит, что-то непонятное носят, как будто я попала в лабораторию алхимиков. Я под этим впечатлением долго находилась.

Но самое главное впечатление — это радость от самих занятий, от лекций А.Р. Лурии, А.Н. Леонтьева. Это был целый спектакль преподавательский, я бы сказала. Интеллектуальный дискурс очень мощный, и режиссура, и сценарий. Каждая лекция — не просто передача знаний, а как бы провокация к разговору, к рассуждению. И мы действительно вовлекались во все это. Самыми талантливыми диспутантами у нас были А.А. Пузырей и Б.М. Величковский. Они (я считаю их самыми гениальными на нашем курсе) вовлекали в эти разговоры и нас — тех, кто сидел более пассивно, пытался думать, но боялся говорить.

А легко ли Вам было учиться?

— На первом курсе было трудно. Происходила адаптация к самому процессу обучения, к технологии. В вузе совершенно другой жанр обучения, чем в школе, никто тебя не вызывает к доске, ты сам должен вызываться выступать на семинарах. Трудно было встать и сказать что-то осмысленное. В первое время было трудно наладить межличностные коммуникации. У нас в группе было очень много талантливых, умных и активных людей, и каждый чувствовал себя звездой. В библиотеке сидели иногда до позднего вечера. Помню, в первую (зимнюю) сессию получила четверку по биологии, шла по Столешникову переулку и плакала навзрыд... Как же так, я отличница, золотая медалистка, а у меня четверка... Но через год учебы мне удалось выправить ситуацию, и это было результатом большой внутренней работы над тем, как сдавать экзамены, как выступать на семинарах, как общаться с преподавателями.

Расскажите о Вашей первой научной работе. На основании чего Вы выбирали научного руководителя?

— Первую курсовую работу по творческому мышлению в школе Дункера я писала под руководством О.К. Тихомирова, потому что способность к творчеству — это одно из самых загадочных свойств человека. Потом под руководством Б.Ф. Ломова и В.М. Мильмана я стала изучать механизмы восприятия времени. Ведь специального органа для восприятия времени у человека нет, и было интересно понять, как человек чувствует и переживает время. Это была тема моего диплома. Мне до сих пор это интересно...

Как Вы относились к мнению преподавателей факультета? Были ли ситуации, когда Ваше мнение не совпадало с мнением преподавателей? Как Вы поступали в этом случае?

— Когда мы учились, преподаватели сами иногда вступали с нами в творческий диалог. А насчет несовпадения мнений было одно очень сильное впечатление, когда мы, затаив дыхание, слушали диспут между А.Н. Леонтьевым и Ю.Б. Гиппенрейтер. Она была его ученицей, сотрудницей и в чем-то с ним сильно не соглашалась. И нам было жутко смотреть, как это можно с Леонтьевым не соглашаться. Это был не спор, а скорее такой перманентный творческий процесс, внутри которого и мы обучались самостоятельно мыслить.

Какой Вы видели свою будущую профессиональную деятельность?

— Мне казалось, что нет ничего более интересного, чем заниматься наукой, преподавать психологию. Так и вышло. Я преподаю и занимаюсь научной деятельностью. Люблю добывать новые знания, мне это доставляет удовольствие. Просто это мой стиль жизни — работать со знаниями, особенно с существующими в междисциплинарных областях. Может быть, поэтому я занимаюсь сейчас информационными коммуникациями.

Мечтали ли Вы в то время, что когда-нибудь станете таким же уважаемым и авторитетным профессором, как те, кто учил Вас? Сбылись ли эти мечты? Что удалось, а что не удалось осуществить?

— Может быть, мы и мечтали быть такими же умными, талантливыми, но понимали, что это недостижимо. Ведь это было поколение необыкновенных людей, победителей в войне, они очень многое преодолели на жизненном пути, они были победителями еще и потому, что создали факультет психологии в МГУ. А что сделали мы? Я вот, например, более 20 лет занимаюсь психологией массовой коммуникации, имею в этой области определенный авторитет, работала во многих местах, пытаюсь применить достижения психологической науки: на телевидении, в сфере рекламы, в дипломатии, была консультантом политических кампаний. Может быть, я и сделала что-то интересное и важное в своем направлении исследований. Однако сравнить мои достижения с тем, что сделали

наши учителя, пока нельзя. Ведь они стали эпохой, вектором психологических знаний, они открыли научные школы.

Какие положения теории А.Н. Леонтьева Вы пытались развивать в своей научной деятельности, а от чего пришлось отказаться?

— Мы занимаемся исследованием коллективного сознания, воздействия СМИ на индивидуальное и коллективное сознание и работаем в когнитивно-деятельностной парадигме А.Н. Леонтьева.

Как Вы считаете, существуют ли сейчас, через 40 лет после основания факультета, люди, сравнимые по масштабу своей научной и преподавательской деятельности с А.Н. Леонтьевым, П.Я. Гальпериним, А.Р. Лурией, Б.В. Зейгарник? Считаете ли Вы себя или кого-то из Ваших сокурсников такими?

— Я думаю, что нынешние зав. кафедрами нашего факультета — А.Г. Асмолов, Б.С. Братусь, А.Ш. Тхостов — сейчас как раз и выходят на этот уровень. И еще я считаю выдающимися людьми нашего поколения Б.М. Величковского — автора потрясающих исследований в области когнитивной психологии, А.С. Спиваковскую — она занимается семейной психологией, которой не было фактически до этого на факультете, и Е.В. Субботского (он учился на курс младше), у которого интересная и целостная концепция структуры сознания.

Как Вы охарактеризуете сегодняшнее молодое поколение будущих ученых (студентов, аспирантов)? В чем оно похоже, а в чем не похоже на вас 40 лет назад?

— У нас действительно был уникальный курс, потому что мы были желанным новым поколением для наших учителей. Они несколько лет пытались открыть факультет психологии, и они его открыли и находились в состоянии какой-то преподавательской эйфории. Нас любили, к нам хорошо относились, знали по именам, можно было к каждому подойти. Например, П.Я. Гальперин всегда останавливался и охотно объяснял то, о чем его спрашивали. Не было спешки. Нас было мало, и они пытались донести до нас все, что знали. Нам с этим повезло просто бесконечно.

Теперь я уже давно сама преподаю, и заметила, что студенты как бы какими-то волнами проходят. Еще года три назад они радовались, что ты их раньше отпускаешь, а сегодняшние студенты сидят и слушают каждое твое слово. И даже если уже пора уходить, ты остаешься и дальше рассказываешь, потому что видишь — им интересно. Я считаю, что сейчас пошла волна хороших студентов — есть, кому передавать знания: пришли люди, которым интересна психологическая наука, интересно, как устроена психика человека, что это такое, каков смысл этого предмета. Я оптимистично смотрю на будущее факультета.

Как Вы относитесь к вашим собственным ученикам? Даете ли им самостоятельность в выборе и проведении научной работы или счи-

таете, что важнее сначала научиться, а потом уже планировать собственное исследование? Насколько серьезно Вы относитесь к их собственному мнению?

— Со своими студентами я много вожусь и подолгу сижу. Принимаю всех и работаю даже с теми, от кого отказываются другие руководители. Мне кажется, что в каждом нашем студенте есть творческая искра, и в контакте «ученик—учитель» ее можно превратить в стойкий интерес к науке. Некоторые студенты после первого контакта уходят к другим руководителям, некоторые остаются надолго. Вся моя исследовательская группа — Т.Я. Аникеева, Ю.В. Мочалова, Е.Е. Караванова — это мои бывшие студентки. Все они пришли ко мне со 2-го курса и до сих пор работают со мной. Т.Я. Аникеева и Ю.В. Мочалова защитили под моим руководством кандидатские диссертации, а Е.Е. Караванова прошла предзащиту. Мы совместно написали учебное пособие по психологии телевизионной коммуникации, они помогают мне проводить спецкурсы. Это мои единомышленники, со-работники, со-мыслители.

Насиновская Елена Евгеньевна

Почему Вы решили поступать именно на факультет психологии?

— Интерес к внутреннему миру человека, к его душе был всегда, он формировался под влиянием интереса к литературе, искусству, позднее философии. Но такой профессии, как психология, в то время не было, и поэтому выбор происходил между другими альтернативами. Лично у меня он колебался между журналистикой, философией, международными отношениями и биологией. Если вдуматься, все эти профессии «человеческие». В конце концов мой выбор пал на биологию, и я готовилась к поступлению на биофак МГУ, больше всего меня интересовала деятельность головного мозга человека как органа разума. Но буквально за несколько дней до подачи документов я увидела объявление об открытии в МГУ нового факультета психологии, и мое сердце дрогнуло, интуиция «кричала», что это и есть мое призвание.

Какие были первые впечатления от факультета, от преподавателей?

— Это было время, когда в одном корпусе мирно уживались деканат, учебные аудитории, никогда не закрывавшиеся от преподавателей и студентов на ключ, исследовательские лаборатории, укомплектованные современным для тех лет оборудованием, кафедры, возглавляемые корифеями науки, библиотека с огромным читальным залом, всегда заполненным студентами и сотрудниками, но в котором стояла вежливая, рабочая тишина. Идея кампуса, совместного сосуществования студентов и сотрудников учебного заведения, столь популярная во всем мире, фактически была ре-

лизована на нашем факультете в первое десятилетие его существования.

Легко ли Вам было учиться?

— Все учебные курсы были по-своему интересны. Вопрос о трудности усвоения материала передо мной не вставал. Но что значит «легко учиться»? Ничего не делать? Многие из нас занимались, как звери, просиживали в читальных залах московских библиотек, доставали супердефицитную тогда психологическую литературу. Была проблема не трудности усвоения материала (в конце концов, при конкурсе 12 человек на место мы имели коэффициент интеллектуальности выше среднего), а проблема прочитать как можно больше, выступить на семинаре, написать интересную курсовую и потом дипломную работу.

Расскажите о Вашей первой научной работе. На основании чего Вы выбрали научного руководителя?

— Моим первым научным руководителем по курсовой работе, посвященной проблеме активности в трудах А.Н. Бернштейна, была Юлия Борисовна Гиппенрейтер. Помню, как великолепно она вела занятия в практикуме. Кроме того, она организовала научный семинар при своей лаборатории восприятия (знаменитая 113-я комната, ныне не существующая). Вторым научным руководителем был мэтр детской психологии Д.Б. Эльконин, а третьим и основным — ученица А.Н. Леонтьева, выдающийся педагог и исследователь Ольга Васильевна Овчинникова. Под ее руководством я выполнила дипломную, а потом и диссертационную работу, посвященную исследованию мотивации личности.

Как Вы относились к мнению преподавателей факультета? Были ли ситуации, когда Ваше мнение не совпадало с мнением преподавателей? Как Вы поступали в этом случае?

— К мнению преподавателей факультета я относилась со вниманием, а к ним самим с пиететом. Если моя точка зрения не совпадала с точкой зрения отдельных преподавателей, я держала свое мнение при себе или обсуждала с близкими друзьями, но никогда не публично. У нас не было практики анкетирования преподавателей студентами, рейтингов и форумов. Разумная дистанция и атмосфера уважения в системе «учитель—ученик» сохранялась.

Какой Вы видели свою будущую профессиональную деятельность?

— На первых курсах было очень туманное представление, несколько идеализированное. Психология в то время не была так тесно связана с практикой, как сейчас. Она была в основном теоретической или экспериментальной наукой. Количество интересных рабочих мест для психологов было ограничено. Я мечтала о научно-исследовательской работе, хотелось систематизировать представления о психологии личности в более четкой концептуальной схеме.

Была также тяга к преподаванию психологии, что и осуществилось в дальнейшем. Вообще мне в каком-то смысле повезло, что я всю жизнь проработала на факультете психологии МГУ.

Мечтали ли Вы в то время, что когда-нибудь станете таким же уважаемым и авторитетным профессором, как те, кто учил Вас? Сбылись ли эти мечты? Что удалось, а что не удалось осуществить?

— В годы студенчества у меня были более скромные планы, я хотела быть заведующей лабораторией (это не единственная и, возможно, не самая главная моя неосуществленная мечта). Как поется в популярной песне: «Нет, все, конечно, не сбылось в потоке лет, в мельканье дней, но, если что-то удалось, спасибо музыке моей!» Мне кажется, я проявила себя как успешный преподаватель, гораздо меньше как исследователь, отчасти как администратор и неожиданно для себя самой — как поэт. У меня не так много научных работ, как хотелось бы. Вообще у меня привычка писать не по внешней необходимости или по заказу, а когда «не могу молчать», а это не порождает большого количества письменной продукции.

Какие положения теории А.Н. Леонтьева Вы пытались развивать в своей научной деятельности, а от чего пришлось отказаться?

— Основное положение теории деятельности, которое я реально использовала в своей работе, посвященной изучению мотивации личности, — это различие значений и личностных смыслов. Представляется, что учет этого фундаментального положения дает психологу возможность прозревать за видимостью действий и слышимостью высказываний человека его подлинную мотивацию. Без понимания смысловой, глубинной основы нет понимания поступков человека, без этого невозможна никакая гуманная психологическая помощь и практическая работа с личностью. Говоря о смысловой сфере, о смыслах, порождаемых самой жизнью (деятельностью), А.Н. Леонтьев фактически говорил о душе человека и его экзистенциальных проблемах, но говорил на другом языке, доступном ему в его эпоху.

Как Вы считаете, существуют ли сейчас, через 40 лет после основания факультета, люди, сравнимые по масштабу своей научной и преподавательской деятельности с А.Н. Леонтьевым, П.Я. Гальпериним, А.Р. Лурией, Б.В. Зейгарник? Считаете ли Вы себя или кого-то из Ваших сокурсников такими?

— В наших учителях было то, чего нет в последующих поколениях: высокий интеллект в сочетании с интеллигентностью, нравственный стержень, духовность. В те дни университет действительно был храмом науки, в нем не царствовал коммерческий дух, все было посвящено служению. Факультет не должен быть калькой безумного общества. Нужно сохранять университетский дух, чистоту помыслов, даже когда обстоятельства этому препятствуют.

Среди представителей моего поколения вижу людей высокого полета и крупного масштаба, но сопоставлять их с основоположниками не решаюсь, дабы не быть обвиненной в подхалимаже. Кроме того, не надо над нами произносить погребальные речи, многие из нас еще себя покажут, наше время не ушло, «еще не вечер», господа, хотя «уже падают листья». История всех рассудит и все поставит на свои места. Ни с кем себя не надо сравнивать, нужно быть самим собой, ведь и каждый из наших учителей был уникальной, неповторимой личностью.

Как Вы охарактеризуете сегодняшнее молодое поколение будущих ученых (студентов, аспирантов)? В чем оно похоже, а в чем не похоже на вас 40 лет назад?

— Я весьма позитивно отношусь к молодому поколению. Наверное, я уже переросла тот возраст, когда к молодому племени относишься ревниво как к потенциальным конкурентам. Для меня они — ученики, дети, слава богу, еще не внуки. Молодому поколению в чем-то труднее, чем было нам в их возрасте. Они живут в условиях борьбы за выживание и завоевание места под солнцем. Это заставляет их быть более инициативными, предприимчивыми, но и более жесткими, порой эгоистичными. В целом это перспективное, творческое поколение, усилиями которого будет создаваться психология XXI века.

Как Вы относитесь к Вашим собственным ученикам? Даете ли им самостоятельность в выборе и проведении научной работы или считаете, что важнее сначала научиться, а потом уже планировать собственное исследование? Насколько серьезно Вы относитесь к их собственному мнению?

— Стараюсь предоставлять молодым (а учеников у меня много, очень много) полную свободу мышления, без этого невозможно творчество. Подсказываю, помогаю, но не ограничиваю инициативу. К мнению учеников внимательно прислушиваюсь. Стараюсь наладить диалог. Только в таком режиме доверительного взаимодействия возникают интересные решения при выполнении учебных и научных работ. Мы, преподаватели, не только учим, но неизбежно учимся у наших учеников, растем вместе с ними. В совместной деятельности работает система «учитель—ученик», нет ученика без учителя и учителя без ученика.

Нежнова Татьяна Александровна

Почему Вы решили поступать именно на факультет психологии?

— Я училась в школе при Московском химико-технологическом институте им. Д.И. Менделеева. Окончила ее с серебряной медалью и грамотой за победу на олимпиаде по химии, и получалось

так: в связи с наличием медали я имела право сдавать один профилирующий экзамен — химию, а грамота меня от этого экзамена освобождала, то есть для поступления в МХТИ мне надо было только захотеть отнести туда документы. Но захотеть не удавалось. Не было настоящего интереса к трансформациям неживой материи. Тянуло к гуманитарному знанию. Но к какой именно его области, я не знала. При этом было очень обидно не использовать ту естественнонаучную (в широком смысле) подготовку, которую дала школа. Пришлось пережить довольно тяжелый период «томления духа». А потом я просто купила справочник для поступающих в МГУ, прочла анонс факультета психологии и поняла, что вот он — сгусток всего, что мне надо. И список экзаменов добавил адреналина. Сдавать надо было математику, физику, историю и литературу (сочинение)...

Разве вы не сдавали биологию?

— В то время отечественная биология только перестраивалась с мичуринско-лысенковских позиций на позиции мировой науки, произошло признание генетики. Точнее, наука-то уже перестроилась, но стандартный школьный учебник по общей биологии еще не был утвержден, поэтому и соответствующий экзамен нельзя было проводить. Так что мы должны были сдавать физику. И это страшно интриговало: что же это за гуманитарный факультет, который требует от своих абитуриентов знания математики и физики?

А День открытых дверей на факультете психологии проводился?

— Да. И я, конечно, была на Дне открытых дверей, но ничего не помню, что там говорили. Помню только Алексея Николаевича Леонтьева со значком Ленинской премии на лацкане пиджака. Он сидел, чуть сторбившись, и пронзительно, цепко рассматривал нас, возможных будущих студентов. Тогда я еще не прочла «Мастера и Маргариту» Булгакова, но позже вся эта ситуация прочно связалась у меня со сценой разглядывания москвичей перед сеансом в Варьете. И этот взгляд заворожил меня целиком и полностью. Очень захотелось сюда поступить.

Конкурс был большой тогда?

— Конкурс был 12 человек на место. Дело в том, что в 1966 году школы делали двойной выпуск — вместе с 11-ми классами выпускались и 10-е. Со следующего года 11-летнее образование отменялось. Соответственно был и двойной наплыв абитуриентов во все вузы.

Какие были первые впечатления от факультета, от преподавателей? Легко ли Вам было учиться?

— Если не считать исходного безумного восторга от самого факта пребывания в стенах Московского государственного университета, то вообще-то первые впечатления были неоднозначные. Программа 1-го курса в основном состояла из дисциплин биологического кру-

га (плюс, конечно, математика, логика, философия, иностранный язык, история КПСС), и мы фактически целые дни проводили в аудиториях и библиотеке биофака. С нами занимались замечательные биофаковские преподаватели — Пронин, Викторов, Чепурнов (к сожалению, не помню имен и отчеств), и все это было очень интересно само по себе, но временами возникало состояние некоторой профессиональной дезориентации. Антропологию читал сам великий Нестурх Михаил Федорович. Он был уже далеко не юношей, но с огромным азартом рассказывал нам о своей сокровенной мечте скрестить самку человека с самцом шимпанзе и посмотреть, что получится. Мы от этого буквально тащились, говоря современным сленгом.

Потом, когда нам начали читать систематический курс общей психологии и другие психологические курсы и спецкурсы, все постепенно встало на свои места. Общую психологию читали сначала А.Р. Лурия, а с 3-го курса А.Н. Леонтьев. Александр Романович читал невероятно весело, заразительно. Иногда возникало впечатление, будто он прямо здесь и сейчас впервые догадался о причинах, например, колебаний внимания или впервые впал в какую-то иллюзию восприятия и абсолютно потрясен. Я в это верила.

А семинары у нас вел Виктор Васильевич Лебединский. Он курировал нашу группу, был для нас кем-то вроде классного руководителя. Виктор Васильевич вообще необыкновенно симпатичный, интеллигентный человек и очень тонкий исследователь. Он много и охотно общался с нами после занятий, рассказывал о психологических отраслях и проблемах, методично растолковывал непонятные места в первоисточниках, порой строго упрекал за поверхностное чтение трудов классиков. Он был добр и мягок, но халтуры не спускал. Собственно, от него мы получили большое воспитание.

Мечтали ли Вы в то время стать таким же уважаемым и авторитетным профессором, как те, кто учил Вас? Сбылись ли эти мечты? Что удалось, а что не удалось осуществить?

— Такие дерзкие мечтания у меня случались, особенно на первых курсах и чаще всего после успешной сдачи экзамена, например, Александру Романовичу или Алексею Николаевичу. От получения пятерки из их рук самооценка подсказывала, как температура при гриппе. Но если серьезно, то я прекрасно понимала, что никогда не смогу достичь их уровня. Была нацеленность на понимание, проникновение в ту великую мудрость, которой они владели. Тогда мечталось просто работать в русле их идей, под их руководством. Копать, постигать и, может быть, что-то к этой совокупной мудрости добавить.

Добавили?

— Не знаю. Люди говорят, что добавила. Во всяком случае, моя работа по динамике «внутренней позиции школьника» при перехо-

де от дошкольного к младшему школьному возрасту включена в хрестоматию для студентов университетов и педагогических вузов.

Расскажите о Вашей первой научной работе. На основании чего Вы выбирали научного руководителя?

— Первые две курсовые я не могу причислить к категории научных работ. Одну из них — реферат по проблемам внимания — прочитала Евгения Давыдовна Хомская, похвалила, поставила пятерку, пригласила приходить на будущий год. Но я не пришла, переметнулась к Ольге Васильевне Овчинниковой, которая в то время начала изучать стресс. Для ее лаборатории я перевела с английского большую статью по этой проблеме, что и было зачтено как курсовая работа.

А настоящий выбор научного руководителя у меня состоялся летом 1968 года, в Киеве, на Третьем Всесоюзном съезде психологов, куда нас с Борисом Митрофановичем Величковским и Андреем Андреевичем Пузырем послали с ознакомительной целью по линии НСО. Борис и Андрей к тому времени уже серьезно интересовались проблемами зрительного восприятия, вели исследования в лаборатории Юлии Борисовны Гиппенрейтер и точно знали, какие именно доклады они хотят услышать. Я же из общего любопытства ходила по разным секциям и, зайдя случайно на секцию «Обучение и развитие», впервые увидела Даниила Борисовича Эльконина и услышала его доклад по периодизации психического развития ребенка. И тут же на месте я его выбрала своим научным руководителем. Как оказалось — навсегда. Под его руководством мы с Еленой Валентиновной Филипповой выполнили дипломное исследование по моральным суждениям детей младшего школьного и подросткового возраста. А потом Д.Б. взял нас в свою лабораторию в НИИ общей и педагогической психологии АПН СССР (ныне Психологический институт РАО), где мы и работали вместе до его кончины в 1984 г.

Несколько отклоняясь от темы вопроса, хочу сказать, что в состав лаборатории Д.Б. Эльконина помимо Е.В. Филипповой и меня входили еще двое наших однокурсников — Александр Леонидович Венгер и Михаил Романович Гинзбург, а также выпускницы предыдущих лет (Люция Васильевна Берцфаи, Алла Александровна Павлюкова) и следующих — Елена Александровна Бугрименко и Елена Зиновьевна Басина. Еще две сотрудницы — Катерина Николаевна Поливанова и Елена Эвальдовна Иллеш — на нашем факультете не учились, но это не помешало им органично влиться, а нам — органично принять их в свой исследовательский коллектив. Годы работы в этой прекрасной когорте я считаю самыми счастливыми и продуктивными в моей научной жизни. Мы выполнили обширное исследование готовности 6-летних детей к систематическому школьному обучению и написали коллективную монографию. Правда, книга вышла в свет уже после того, как Даниила Борисовича не стало.

А какой Вы видели свою будущую профессиональную деятельность, когда учились?

— Я полагала, что буду по гроб жизни работать в некоей проблемной лаборатории, заниматься вопросами психического развития ребенка, постепенно углубляя и расширяя свои представления о природе, закономерностях и механизмах этого процесса. Но жизнь иной раз преподносит удивительные сюрпризы. В январе 1987 года мне позвонил Важа Михайлович Девишвили (тогда зам. декана по науке) и предложил стать научным редактором «Вестника». На мой ошалелый возглас: «Я ж никогда этим не занималась!» было отвечено: «Займись». Я согласилась. И вот уже 20 лет именно этим и занимаюсь.

Как Вы считаете, существуют ли сейчас, через 40 лет после основания факультета, люди, сравнимые по масштабу своей научной и преподавательской деятельности с А.Н. Леонтьевым, П.Я. Гальпериным, А.Р. Лурией, Б.В. Зейгарник? Считаете ли Вы себя или кого-то из Ваших сокурсников такими?

— Смотря что понимать под масштабом. В каком-то смысле нынешние масштабы научной и преподавательской деятельности нашим великим учителям и не снились. Все-таки тогда круг лиц и мест, так или иначе причастных к психологической науке и практике, был достаточно узок. Сегодня же психологические знания становятся необходимыми не только в сферах образования и здравоохранения, как раньше, но и в бизнесе, маркетинге, рекламе, ими должна овладевать миллионная армия менеджеров, брокеров, дилеров, социальных работников и т.д. и т.п. Фундаментальные и прикладные исследования поддерживаются грантами многочисленных фондов, к ним проявляют интерес самые разные спонсоры и инвесторы. Издательств — тьма. Нет, как мне кажется, ни одного вуза, где не было бы факультета или кафедры психологии. Психологические кадры куются ежечасно, повсеместно и из любого подручного материала. И очень многие мои однокашники имеют возможность и участвуют в этом широкомасштабном процессе. Слава Богу, что у них еще есть силы это делать.

А от уподобления моих сокурсников нашим выдающимся учителям я, пожалуй, воздержусь. Большое, как говорится, видится на расстоянии.

А как Вы охарактеризуете сегодняшнее молодое поколение будущих ученых (студентов, аспирантов)? В чем оно похоже, а в чем не похоже на вас 40 лет назад?

— Я не участвую в педагогическом процессе, и поэтому собственных впечатлений о нынешних студентах факультета у меня нет. Но я внимательно и с большим интересом читаю приносимые в «Вестник» работы (сотрудников Е.А. Климова, А.Г. Шмелева и других), посвященные профессиональному и личностному становле-

нию наших студентов. Также на страницах «Вестника» ежегодно публикуются авторские аннотации лучших дипломных работ наших выпускников. На основании всего этого я прихожу к выводу, что у нас подрастает крепкое профессиональное поколение, владеющее огромным объемом информации и оснащенное таким профессиональным инструментарием, о котором мы в свое время не могли и мечтать. Однако замечу, что всему этому их научили люди моего поколения. И, значит, мы одной крови — ты и я, как говорится в хорошей детской книжке.

Солнцева Галина Николаевна

Почему Вы решили поступать именно на факультет психологии?

— Решение было принято практически спонтанно как результат оценки вероятности поступления на физфак МГУ после первого экзамена. В то время меня занимали вопросы, связанные с восприятием музыки и живописи, объективными закономерностями сочетаемости звуков и цветов, смысл и предназначение искусства. Этими проблемами можно было заниматься и с точки зрения субъективного восприятия, что и выразилось в решении о поступлении на новый факультет, первый и единственный в стране. То, что факультет только что был организован, сыграло, по-видимому, не последнюю роль в моем решении.

Какие были первые впечатления от факультета, от преподавателей?

— Первое общее впечатление — ощущение спокойной деловитости, доброжелательности и, самое главное, заинтересованности факультета лично во мне. Все экзамены воспринимались мной как оценка того, достойна ли я быть принятой в «семью» со сложившимися традициями и ценностями, смогу ли следовать принципам открытости, доброжелательности и принципиальности. В преподавателях всегда поражала и вызывала чувство восторга глубина мысли в сочетании с простотой изложения, например, в лекциях А.Н. Леонтьева по методологии психологии.

Трудно ли было учиться?

— Не скажу, что легко. Были трудности осмысления многочисленных научных позиций, теоретических направлений, изложенных в классических источниках, которые мы должны были читать. И не в том была сложность, что много задавали, а в том, что нужно было не просто прочесть, например, Бергсона, а понять позицию, логику, строй мысли Бергсона, не упрощая и не приписывая ничего. С тех времен для меня важно следовать принципу: читая научную литературу, следует отказаться от критического настроения, не выискивать нелогичности, противоречия и т.д., не делать из

автора глупца, а найти тот смысл, ради которого была сделана работа. На мой взгляд, крайне неэтично строить свой, так сказать, позитивный анализ на критике положений, которые автор не формулировал и не предполагал обсуждать.

Расскажите о Вашей первой научной работе, какая она была?

— Первую курсовую я делала под руководством В.Д. Небылицына и Т. Базылевич по проблеме связи индивидуальных особенностей и характеристик вызванных потенциалов. Я хорошо освоила методы измерения вызванных потенциалов, но обработка была ручная, поэтому мне тогда казалось, что я свихнусь на этих цифрах, сравнениях и характеристиках. Но главный момент неудовлетворенности этой работой был вот в чем: когда я уже проанализировала все это и сделала вывод, то поняла, что не надо было проводить эту экспериментальную работу с этой обработкой. Почему? Потому что для такого вывода было достаточно тех данных, которые уже имелись в науке. По сути, я сделала крайне банальную работу. И с тех пор для меня существует такой показатель научности — отсутствие банальности. На 3-м курсе я работала с Блюмой Вульфовой Зейгарник и Виктором Васильевичем Лебединским, писала курсовую в клинике им. П.Б. Ганнушкина по изменениям личности при сенильных психозах. А дипломную работу я писала у Владимира Петровича Зинченко по познавательным процессам, точнее, по кратковременной памяти.

Значит форма обучения на факультете была такая, что Вы могли менять научных руководителей?

— Конечно. Так оно и должно быть. Студент не должен быть привязан к одному руководителю. Он же учится. Всему, чему только можно, и у всех, у кого можно. Освоил что-то, потом заинтересовался чем-то другим. Это нормально. В наше время ни один преподаватель не обижался, если студент переходил к другому руководителю. Да это просто смешно! Представить себе невозможно «обиженных» Блюму Вульфовну, Александра Романовича или Алексея Николаевича. Великие не обижаются. Обижаются только те, кто чувствует свою ограниченность и не хочет ее принимать. Радоваться надо, что ты смог быстро научить чему-то студента, он готов к освоению иных научных позиций и иных проблем.

Как Вы относились к мнению преподавателей факультета? Были ли ситуации, когда Ваше мнение не совпадало с мнением преподавателей? Как Вы поступали в этом случае? Спорили?

— Я никогда не спорила. Не потому, что боялась, а потому, что воспринимала обучение именно как освоение, понимание позиции, логики преподавателя. Я вообще считаю, что пока у тебя нет знаний и ты не можешь аргументированно сформулировать свою позицию, спорить нечего. Сначала надо освоить мяч и ракетку у стенки, лишь потом выходить на корт.

А как Вы видели свою будущую профессиональную деятельность?

— Я никак ее не видела, но В.П. Зинченко, у которого я писала диплом, был тогда увлечен познавательными процессами, микроструктурным анализом. А Владимир Петрович — человек необыкновенный, широкий в своих интересах, открытый для людей и идей, глубоко понимающий и эрудированный, с выраженным чувством юмора. Он заинтересовал этой тематикой многих и меня тоже увлек. Образовалась исследовательская группа. Тематика была новая, безумно интересная, с использованием вычислительной техники. И мы стали работать. Это было очень здорово. Некогда было думать о перспективах, мы были увлечены и заняты. Думал же Владимир Петрович, не забывая ни о ком. Тогда будущее было в настоящем.

Мечтали ли Вы в то время, учась у таких учителей, что когда-нибудь станете таким же уважаемым и авторитетным психологом, как они?

— Нет. Для меня понятие «учитель» — это совершенно другой уровень, из другого словаря, другая категория по сравнению с «Я». Я не учитель, как те, у кого я училась. Я лишь могу передать (и стремлюсь сделать это хорошо) то, чему я научилась, что переняла у своих преподавателей.

Какие положения теории деятельности Вы пытались развивать в своей научной деятельности, а от чего пришлось отказаться?

— Для меня все представления о внутренней психической жизни человека, о закономерностях его поведенческих реакций, о переживаниях объяснимы в рамках леонтьевского понимания. Пусть он не предложил описания развернутой и детализированной системы деятельности. Но он заложил те принципы, которые могут быть реализованы в психологических исследованиях. Это был фундамент, на котором мы строили здание своего понимания психической реальности. Мое понимание закономерностей психической жизни деятельностное, то есть леонтьевское. Оно — *все* леонтьевское, и ни от какой его части я отказаться не могу. А.Н. Леонтьев читал нам курс методологии. Это было нечто потрясающее. У меня было ощущение какого-то беспредельного счастья и полета, когда он рассказывал, например, об образе восприятия, о соотношении модели и образа как двух понятий. Я до сих пор помню это все.

Как Вы считаете, существуют ли сейчас, через 40 лет после основания факультета, люди, сравнимые по масштабу своей научной и преподавательской деятельности с А.Н. Леонтьевым, П.Я. Гальпериним, А.Р. Лурией, Б.В. Зейгарник?

— Наверное, 40 лет достаточно, чтобы идеализировать прошлое. В прошлом все было ярче, лучше. Сегодня я никого не вижу, кто в своей научной работе и личностной позиции мог бы сравниться с теми, кого я знала, у кого училась. Грустно... Вообще такие люди,

как Леонтьев и другие наши учителя, редко встречаются. Каждый из них — как самородок или уникальный алмаз, который не может быть воспроизведен или повторен.

Как Вы охарактеризуете сегодняшнее молодое поколение будущих ученых (студентов, аспирантов)? В чем оно похоже, а в чем не похоже на вас 40 лет назад?

— Мне очень нравятся наши студенты. Они умеют думать. Они умеют соотносить. Они чувствительны к методу познания, анализа. У них нет наивно-детских заблуждений, то есть развита некая чувствительность к истине. Они в целом корректны в своих научных исследованиях. Мы были такими же? Да. Мы много спорили по научным проблемам, организовывали официальные и неофициальные «выездные» семинары и кружки. Но мы по сравнению с сегодняшними студентами имели свой факультетский студенческий театр. Таких «капустников», как на нашем курсе, больше никогда не было.

А как Вы охарактеризуете аспирантов?

— Про аспирантуру не хочется говорить. Просто я не вижу сегодня рационального назначения аспирантуры. Я только могу констатировать (это мое личное мнение, оно может быть ошибочным), что в аспирантуре обучаются не лучшие наши студенты. Раньше перед аспирантурой ставилась задача подготовки специалистов высшей квалификации. Сегодня аспирантура — три года работы для себя при наличии денежной поддержки государства.

Как Вы относитесь к Вашим собственным ученикам, курсовикам, аспирантам? Прислушивается ли Вы к их собственному мнению по научным вопросам?

— Курсовиков и аспирантов у меня было не очень много, но я считаю, что все они были просто гениальные, мне с ними было интересно, и к их мнению я всегда прислушивалась. Но повторю еще раз то, что уже говорила. Я считаю, что основная задача, цель студента — это пройти тот путь, который прошла наука, взять все то, что наукой накоплено. И преподаватель в этом смысле просто гид, иногда поводырь, старший товарищ, соратник, помогающий идти по дороге познания. Конечно, каждый студент может сам все прочесть и освоить. Но как долго он будет осмысливать то, что прочел, не ошибется ли в ориентирах и указателях? Поэтому нужен тот, кто поможет успешно пройти этот путь, поможет наметить направление самостоятельного движения.

Мне приходилось читать довольно много дипломных работ, представляемых на конкурс. Бывают потрясающие качественные работы, по которым и студент виден (его собственное мнение), и помощь руководителя видна. А бывают работы, про которые можно сказать лишь, что это банально, скучно. Большая вина здесь лежит на руководителе: не научил, не оказал помощи, не сумел показать, каким красивым может быть исследование, каким захватывающим может

быть литературный обзор. И если у моего студента появляется ощущение собственной силы, азарт исследователя и уверенность в успехе, то свою миссию преподавателя я выполнила.

Спиваковская Алла Семеновна

Почему Вы решили поступать именно на факультет психологии?

— Когда я оканчивала школу, был период большого увлечения физиологией мозга, вообще учением о мозговой деятельности. Вышло много книг на эту тему. Примерно тогда же Уотсон и Крик открыли структуру ДНК, и биология была очень передовой. Я всем этим увлеклась и решила поступать на биофак, на кафедру высшей нервной деятельности, но недобрала балл и пришла на факультет психологии, потому что на нем тоже была соответствующая дисциплина.

Какие были первые впечатления от факультета, от преподавателей?

— Впечатления обалденные! Меня просто всю перевернуло, все мои представления о жизни. После каждой лекции я чувствовала, что наконец попала на Олимп научный, было такое парящее чувство. Я обожала лекции А.Н. Леонтьева, Д.Б. Эльконина, А.Р. Лурии, А.В. Запорожца, Б.В. Зейгарник. Это было изумительное сочетание, у нас классики читали основные курсы. Семинарские занятия вел Луис Арана — испанец по происхождению, выдающийся психолог.

Расскажите о Вашей первой научной работе. На основании чего Вы выбрали научного руководителя?

— У меня была ориентация заниматься именно психофизиологией, и я начала этим заниматься. Моим первым научным руководителем была Нина Николаевна Данилова, которая работала вместе с выдающимся профессором Евгением Николаевичем Соколовым. Моей первой научной работой был реферат по цветовому зрению, я на нейронном уровне изучала модель Хьюэлла и Визела. Этот реферат, оказывается, не устарел, его до сих пор дают читать начинающим студентам. Нина Николаевна и сейчас для меня предстает как личность, гармонично сочетающая необычайную женственность, мягкость и одновременно твердость и прозорливость мужского ума, разума ученого. Для меня было большой честью работать с ней. Она меня многому научила, прежде всего логичному построению исследования. Показала, что наука — это не просто разговор. Неважно, что является предметом — мозг или душа, — все равно это должен быть анализ закономерностей, какое-то системное мышление, иерархическое. И еще, конечно, меня подкупала ее всецелая преданность делу. Надо сказать, что это вообще отличительная особенность всех наших кори-

феев — абсолютная погруженность в тот предмет, которым они занимались. Одержимость в самом высоком смысле этого слова.

Однако с первых лекций Блюмы Вульфовны Зейгарник я как-то сразу поняла, что психология — это про жизнь. Не про психические функции и даже не про высшую мозговую деятельность, а именно про человека — про его чаяния, про его душевную боль, про то, что не получается в жизни, и про то, как создавать условия, чтобы людям помогать. Конечно, Блюма Вульфовна — это самый настоящий гений. Ее уже нет много лет, но, работая с клиентами, я каждый раз внутренне ее благодарю, потому что ее мастерство в создании экспертной ситуации патопсихологического эксперимента — это есть абсолютное понимание сути контакта между психологом (пусть патопсихологом) и клиентом или даже психотерапевтом и клиентом. Это разные контакты, иногда даже полярные. Патопсихолог занимается диагностикой человека, выясняет, нарушены или сохранены звенья психической деятельности. Психотерапевт создает условия перевода диагностики в самодиагностику, то есть сам человек должен изучить те же сохраненные и нарушенные звенья. Но принцип контакта для диагностики и для самодиагностики универсальный. И Блюма Вульфовна очень много тут открыла. Кроме того, ее личный подвиг жизни, мастерство выживать в трудных условиях, ее умение, как ни странно это звучит, быть счастливой, несмотря ни на что, до сих пор являются для меня вдохновляющим примером, а в те годы, конечно, я была очарована, покорена, пленена... Она тогда вела семинар, посвященный разным концепциям личности, и мой контакт с ней начался с того, что она поручила мне доклад по Гордону Олпорту, по чертам личности. Я готовила этот доклад с большим рвением и сделала его действительно блестяще, и именно тогда Б.В. обратила на меня внимание, и это в каком-то смысле решило мою судьбу. Впоследствии она оставила меня на кафедре, и практически вся моя биография была сделана ею и Виктором Васильевичем Лебединским. Б.В. была для меня учителем жизни в целом, таким гуру. А Виктор Васильевич дал мне возможность работать в детской клинике, мы вместе проводили эксперименты, он меня многим вещам обучил, познакомил с некоторыми тайнами, как это все делать. Под его непосредственным руководством я выполнила исследование по детскому аутизму, которое потом стало предметом кандидатской диссертации. Там я реализовала многие его идеи и подсказки, и сейчас понимаю, как ценно для меня было работать под его пытливым руководством в области аномального детства.

Как Вы относились к мнению преподавателей факультета? Были ли ситуации, когда Ваше мнение не совпадало с мнением преподавателей? Как Вы поступали в этом случае? Спорили?

— Когда я была студенткой, я не спорила с преподавателями, потому что понимала, насколько их опыт, их знания превышают

мои, даже самые смелые, идеи. И в нашей учебной группе, и на курсе в целом царил, я бы сказала, дух бесконечного уважения к этим великим авторитетам, который не позволял нам вести себя некорректно. Вообще факультет тогда был удивительным местом, мне он до сих пор напоминает некую духовную школу — ашрам. Нас, студентов, было мало, преподаватели были очень открыты, то есть они учили нас всему, не только науке, но и жизни, на собственном примере. Но вместе с тем у нас была строжайшая субординация. Допустим, если тот же А.Н. Леонтьев вызывал кого-то на аудиенцию или кто-то из студентов имел возможность лично с ним беседовать и общаться, то это всегда было значимо, почетно. Я, например, проходя мимо его кабинета, всегда трепетала, и те небольшие контакты, которые у меня с ним были, навсегда оставили чувство, что я удостоилась счастья беседовать с мудрецом, перед которым надо смиренно склониться... Панибратства не было. То же самое и по отношению к А.Р. Лурии, перед которым все мы трепетали. С Блюмой Вульфовой у меня были более тесные контакты, и я могу сказать, что она умела каким-то удивительным образом мгновенно менять жанр общения. Во многих ситуациях с ней можно было беседовать открыто, доверительно, «по-домашнему», но в рабочей обстановке она вела себя величественно, гордо и очень умно, точно, и надо было тоже подравняться... Она не любила ошибок в общении, ей не нравились люди, которые не чувствуют дистанции. У многих (и у меня) бывали такие ошибочки, неточности, но это всегда было очень заметно, и учителя могли нам дать зеркало, чтобы мы увидели себя... Это была настоящая школа. Поэтому я и говорю, что обстановка на факультете была воистину развивающей.

Какой Вы видели свою будущую профессиональную деятельность?

— Меня интересовала работа в клинике, и подспудно зрело желание как-то более активно участвовать в жизни детей, их родителей, семьи. Отсюда потом возникло увлечение семейной психотерапией и все прочее. Мне не хотелось заниматься только диагностикой, быть вспомогательным инструментом для врача, хотелось занять более активную позицию — участвовать в лечебном процессе. Сначала это в силу политических и идеологических причин называлось психологической коррекцией, но это были уже зачатки психотерапии.

Мечтали ли Вы в то время, что когда-нибудь станете таким же уважаемым и авторитетным профессором, как те, кто учил Вас? Сбылись ли эти мечты? Что удалось, а что не удалось осуществить?

— Хороший, конечно, вопрос... Но вот гениальность наших учителей проявлялась в том, что они никогда не говорили «делай, как я». Они всегда говорили «делай, как ты, но только делай максимально, как только можешь». Поэтому идеи подражать кому-то никогда не было, а была идея найти что-то свое, как-то определить свое лицо на основе того, чему тебя научили. Продолжая традиции

или, наоборот, опровергая их, но следуя каким-то принципам. Не было у меня желаний на кого-то походить. Но, конечно, учиться пришлось у многих, и невольно какие-то манеры, методы, приемы в работе с больными перенимались. Непосредственная передача опыта существовала, особенно в нашей области, клинической психологии, которая всегда связана с практической деятельностью.

Сегодня я считаю, что мои тогдашние амбиции в значительной степени перекрылись. Я и не мечтала о том, чем сейчас располагаю. Я имею в виду не должности и звания, — совсем нет, — а то счастье, которое я испытываю, соприисутствуя как психотерапевт в процессе роста и изменения людей. Это действительно счастье — видеть, как одарены люди, как преобразается человек, когда может взять собственную жизнь в свои руки. И по счастливому расположению звезд, судьбы и благодаря учителям нашим я имею довольно много такого опыта. И я, конечно, не думала, что так будет. Но это не значит, что уже все удалось осуществить. У меня сейчас много планов, и главная задача — это организовать, чтобы успеть их реализовать. Надо завершить учебник, над которым я уже много лет работаю. Надо еще сделать несколько публикаций. Хочется поделиться своим практическим опытом, но его очень сложно описывать. Когда я пытаюсь его описать, он как-то бледнеет, и я все время чувствую, что не удастся найти форму. Во всяком случае, пока не получается. У меня недавно вышли новые книжки. Надеюсь, они понравятся людям, но это, как говорится, капля в море из того, что надо бы сделать.

Какие положения теории А.Н. Леонтьева Вы пытались развивать в своей научной деятельности, а от чего пришлось отказаться?

— Для меня наиболее близкой оказалась идея о развивающей роли ведущих типов деятельности. Я и сейчас считаю, что базисом для любой психотерапии является деятельность человека. Люди в процессе деятельности волей-неволей преобразуются, а если это еще и правильно организовать, то можно ожидать сильного психотерапевтического эффекта.

На мой взгляд, А.Н. Леонтьев многое сказал между строк, поскольку был вынужден социализировать, социологизировать свою концепцию. Но мне, скажем, очень нравится его идея о росте самосознания, а его книгу «Деятельность. Сознание. Личность» я считаю просто превосходной. Я ее перечитываю. И мне важны не столько формулировки, сколько пылливость мысли и анализа. Мне также очень нравится его опыты с телесным зрением. Это вообще гениальное открытие, которое, так же как эффект Кирлиана, эффект Инюшина, показывает парапсихические способности людей! Я считаю, что эта работа не оценена в достаточной мере.

От чего пришлось отказаться?.. Например, от идеи «формирующего эксперимента». Мне ближе скорее развивающий эксперимент (так, кстати, А.В. Запорожец говорил — более мягко), то есть рас-

крытие потенциала человека. Но опять-таки повторяю, что Леонтьева надо читать не текстуально, а с подтекстом. Он абсолютно гениальный психолог и человек. В те времена сделать факультет психологии мог только он. Если бы не его мудрость, прозорливость, дипломатичность, умение идти на компромиссы плюс светскость, аристократичность... Упрекать его в излишней социологизации может только сумасшедший, потому что если бы он этого не сделал, а говорил бы о душе и идеализме, то никакого факультета не было бы. И глупо говорить, что мы от чего-то у Леонтьева отказываемся. Мы все стоим на его плечах, и дай Бог, чтобы мы хоть в какой-то степени сделали хоть капельку того, что сделал он.

Как Вы считаете, существуют ли сейчас, через 40 лет после основания факультета, люди, сравнимые по масштабу своей научной и преподавательской деятельности с А.Н. Леонтьевым, П.Я. Гальпериним, А.Р. Лурией, Б.В. Зейгарник? Считаете ли Вы себя или кого-то из Ваших сокурсников такими?

— Масштаб должны определять грядущие поколения. Практически весь наш курс сейчас — это профессора, доценты, преподаватели, основоположники новых направлений, действительно настоящего талантливые люди. Может быть, кто-то из них уже сегодня своими работами оставляет след в истории, но не мне об этом судить. Я сомневаюсь, что А.Н. Леонтьев или А.Р. Лурия, когда работали, думали о масштабе своей личности. Они думали о психологии, об истине, они стремились к познанию, открытию чего-то нового, а уж какой там масштаб — это вопрос весьма относительный. И у моих сверстников, и у более молодых моих учеников, наших студентов, я вижу огромный потенциал к росту, развитию, преобразению, становлению блестящими профессионалами.

Как Вы охарактеризуете сегодняшнее молодое поколение будущих ученых (студентов, аспирантов)? В чем оно похоже, а в чем не похоже на вас 40 лет назад?

— Большая часть студентов меня просто восхищает. Это люди, которые успевают учиться, знают много языков, объездили много стран. Даже учась на дневном отделении, они работают и получают опыт! Более того, есть люди, которые умудряются учиться в нескольких вузах одновременно, и их организованность, их разум, их способности усваивать материал, конечно, потрясают. Я считаю, что многие из них талантливы.

Но есть небольшая часть студентов, которых я бы назвала спящими. Не в том смысле, что они ночью не выспались и поэтому спят на лекции, а в том, что их разум спит. Сон разума. И конечно, раз уж они оказались на факультете, хочется сделать все, чтобы их пробудить.

Как Вы относитесь к Вашим собственным ученикам? Даете ли им самостоятельность в выборе и проведении научной работы или счи-

таете, что важнее сначала научиться, а потом уже планировать собственное исследование? Насколько серьезно Вы относитесь к их собственному мнению?

— Это зависит от ученика. К своим ученикам я предъявляю только одно требование: если ты хочешь быть психотерапевтом и создавать условия для счастья другого человека, надо самому научиться быть счастливым, то есть ты должен прежде всего разрешить свои собственные проблемы. Ты должен пронаблюдать, осознать и по возможности ликвидировать те преграды, которые есть в твоём сознании. Ты должен прежде всего увидеть свою негативность, свою ложную личность, свои отрицательные эмоции и т.д. Вот это для меня очень важно. Поэтому тех учеников, которые вовлекаются в процесс применения биотерапии к самим себе, я глубоко уважаю и помогаю им. Без этого, я считаю, нельзя воспитать профессионала в области психотерапии. И такие люди среди моих учеников есть. Многие мои ученики уже работают сами, являются кандидатами наук, открыли собственные психотерапевтические консультации, студии, написали учебники. И я учусь у них.

Насчет собственного мнения студента... Если оно вычитано из какой-то книжки, то я могу с ним согласиться или не согласиться, но большой ценности для меня оно не представляет. Но если этот человек выработал свое мнение в результате исканий, пытливого самонаблюдения, если оно взято из личных усилий, работы над собой, то я, конечно, отнесусь к нему с большим интересом и уважением, часто — с восхищением.

Шлягина Елена Ивановна

Почему Вы решили поступать именно на факультет психологии?

— Я мечтала о профессии химика. Училась в школе с химическим уклоном, ходила в Школу юного химика при химфаке МГУ. В 11-м классе у меня развилась тяжелая форма аллергии. Пришлось отказаться от мечты стать химиком. Я тяжело переживала. И именно в этот период мой папа привел меня на публичное выступление известного мнемониста Вольфа Мессинга. Я была потрясена, возникло огромное количество вопросов, и я впервые задумалась о том, что же представляет собой человеческая память. Я стала интересоваться психологией. К слову сказать, моя первая курсовая работа, диплом и диссертация были посвящены проблемам, связанным с кратковременной памятью.

Какие были первые впечатления от факультета, от преподавателей? Легко ли Вам было учиться?

— Учиться было легко и очень интересно. Лекции по общей психологии у нас читали сначала А.Р. Лурия, а с 3-го курса А.Н. Ле-

онтьев. Лекции Александра Романовича были очень яркие, эмоциональные, он мог вызвать кого-то из аудитории, тут же провести эксперимент. А у Алексея Николаевича была совершенно другая манера, другой интонационный рисунок, много иностранных слов — еще не освоенных нами психологических терминов. И если после лекций А.Р. сразу хотелось всем рассказать о только что услышанном и объяснить, как это важно и интересно, то после лекций А.Н. возникало такое огромное количество вопросов, что, казалось, на них никогда в жизни не найдешь ответа. Но на 5-м курсе, когда мы заканчивали факультет и А.Н. в первый раз вел курс по методологии, это был уже праздник. Праздник других вопросов, другого понимания. И все оказалось так правильно согласованным в курсе общей психологии: если А.Р. своей объяснительно-иллюстративной манерой подачи материала «зажигал» нас, будил общую мотивацию к учению и даже в определенной степени давал уверенность в том, что ты в дальнейшем будешь способен сам во многом разобраться, то А.Н. призывал к теоретико-рефлексивной работе.

Лекции Петра Яковлевича Гальперина по истории психологии хотелось слушать и слушать. И когда мы просили о дополнительных лекциях, он разводил руками, говорил: «Вы просите песен? Их нет у меня». В те годы он был уже пожилым человеком, много болел. Но мы компенсировали отсутствие дополнительных занятий посещением его лекций по психологии на философском факультете. Трогательный облик, удивительная доброжелательность и мощь интеллекта Блюмы Вульфовны Зейгарник вызывали искреннее восхищение. Кумиром у студентов в те годы был и Владимир Дмитриевич Небылицын. Молодой, красивый, спортивно-подтянутый, слегка ироничный, он изумительно читал лекции по психофизиологии индивидуальных различий. Его гибель в авиакатастрофе мы тяжело переживали.

Семинары по общей психологии вели Виктор Васильевич Лебединский и Луис Арана. В силу ярких индивидуальных различий у них был совершенно разный стиль преподавания, они делали разные акценты при анализе одного и того же материала. Л. Арана был человеком темпераментным, активно включенным в нашу студенческую жизнь, стремился к тому, чтобы мы могли во всех нюансах представить всю ситуацию эксперимента. В.В. Лебединский, сдержанный, академично-аристократичный, прежде всего обращал наше внимание на интерпретацию результатов исследований. К счастью, мне удавалось ходить на семинары и к одному и к другому. Сопоставление услышанного создавало более объемное представление об изучаемом предмете.

В целом жизнь на факультете строилась трудами Юлии Владимировны Котеловой, нашего первого зам. декана. Она была человеком очень требовательным, строгим. Сейчас это может показаться

странным, но тогда она запрещала девочкам приходить на факультет в брюках. И если кто-то появлялся в брюках, она приглашала к себе в кабинет и говорила: «Позвольте... Вы уж носите их где-нибудь в походе у костра, но не в стенах Московского государственного университета». Мы ее на первых курсах побаивались. В 1969 году Ю.В. была руководителем группы студентов (куда входила и я), которая проходила производственно-ознакомительную практику в Будапештском университете. И в этой поездке она раскрылась совсем по-другому: мы увидели столько внимания, столько заботы, столько любви к нам. Тогда, кстати, появилась мода на мини-юбки, в Венгрии их все носили, и мы, конечно, стали быстро укорачивать свои. Однажды я была дежурной и должна была будить всех утром. Когда я зашла в комнату Юлии Владимировны, то застала ее подшивающей свою до щиколотки доходящую юбку. «Ну, мы же не должны выделяться, как белые вороны», — сказала она.

В наши времена была большая включенность студентов в реальную научную жизнь факультета. Каждый год осенью и весной проходили факультетские научные сессии, на которых сотрудники факультета рассказывали о своих последних исследованиях. Практически все мы знали, где, в каких лабораториях эти исследования проводились, кто из сокурсников участвовал в них в качестве испытуемых или просто был в лаборатории во время проведения опытов и видел все своими глазами.

Расскажите о Вашей первой научной работе. На основании чего Вы выбирали научного руководителя?

— На 1-м курсе я пришла в лабораторию инженерной психологии, которой руководил Владимир Петрович Зинченко. Как раз в этот период в ней начали заниматься проблемами кратковременной памяти. В этой лаборатории я написала свою первую реферативную работу и уже со 2-го курса принимала участие в экспериментах, которые под руководством В.П. Зинченко вели Галина Георгиевна Вучетич и Юрий Константинович Стрелков. Я глубоко благодарна В.П. и всем коллегам по лаборатории за счастливую пору учебы и работы под их руководством и вместе с ними.

Как Вы относились к мнению преподавателей факультета? Были ли ситуации, когда Ваше мнение не совпадало с мнением преподавателей? Как Вы поступали в этом случае? Спорили?

— Знаете, все-таки мы были по-другому воспитаны. Пиетет был не пустым словом, глубокое искреннее уважение и почтительное отношение к своим учителям было нормой. Их мнение было значимо. Кроме лекций и семинаров у нас было много дополнительного, внеучебного общения. В рамках НСО А.Р. Лурия регулярно по вторникам проводил встречи со студентами, рассказывал обо всех новостях в психологии, о своих зарубежных поездках, о книгах, прочитанных в последнее время. На этих встречах выступали с доклада-

ми психологи из других научных учреждений. Там можно было свободно задавать вопросы и высказывать свое мнение, даже если оно не совпадало с мнением докладчика. Нас внимательно выслушивали. Единственное, что требовалось, так это серьезная научная аргументация. Нас было мало, и с нами постоянно общались. А это главное!

Какой Вы видели свою будущую профессиональную деятельность?

— Еще в студенческие годы А.Р. Лурия привлек меня к работе с иностранными студентами. Я знала многие их проблемы, связанные с трудностями адаптации к другой культуре. Видела, что многие из них испытывают культурный шок. И тогда я решила заняться этнопсихологией, которая в те годы у нас в стране пребывала в состоянии летаргического сна.

Какие положения теории А.Н. Леонтьева Вы пытались развивать в своей научной деятельности, а от чего пришлось отказаться?

— Это серьезный вопрос, и в кратком интервью ответ получится слишком поверхностным. Остановлюсь только на одном факте. Так сложилось, что на первом году аспирантуры А.Н. Леонтьев дал мне рукопись своей монографии «Деятельность. Сознание. Личность», в которой не были проставлены данные, откуда была взята та или иная цитата, и мне нужно было внести соответствующую правку. Работа оказалась серьезной, потому что пришлось перечитать довольно много, я даже ездила в Государственный институт марксизма-ленинизма: было несколько цитат, которые трудно было идентифицировать по работам. Одну цитату мы так и не нашли, хотя смысл ее был понятен. Тем не менее в рукописи ее не заменили, так и оставили. Поэтому «Деятельность. Сознание. Личность» настолько дорога для меня, я так много думала над каждым абзацем этой работы, что всегда обращаюсь к ней при любых своих исследованиях и размышлениях.

Отказываться от чего-либо не было необходимости. Неопубликованные ранее труды Алексея Николаевича, увидевшие свет в последние годы, доказывают, что они необходимы не столько для приобретения научного знания, сколько для развития профессиональной рефлексии и мышления.

Как Вы считаете, существуют ли сейчас, через 40 лет после основания факультета, люди, сравнимые по масштабу своей научной и преподавательской деятельности с А.Н. Леонтьевым, П.Я. Гальпериним, А.Р. Лурией, Б.В. Зейгарник? Считаете ли Вы себя или кого-то из Ваших сокурсников такими?

— А.Н. Леонтьев любил повторять, имея в виду В. Вундта, Э. Титченера, У. Джеймса, Дж. Уотсона: «Мы пигмеи, стоящие на плечах великанов». Наш курс — это плеяда известных, талантливых психологов, многого достигших в науке, и время покажет, какое место в этой пирамиде займет каждый.

Как Вы охарактеризуете сегодняшнее молодое поколение будущих ученых (студентов, аспирантов)? В чем оно похоже, а в чем не похоже на вас 40 лет назад?

— Мне кажется, что нынешние студенты в целом очень похожи на моих однокурсников и на тех, кого я учила в 70, 80, 90-е годы. Среди студентов всегда были очень талантливые, замотивированные получить хорошее образование, активно заинтересованные в научных исследованиях. Были и есть те, кто пришел с совершенно другими целями. Например, мой однокурсник Женя Арье после окончания факультета стал прекрасным режиссером, а мой недавний аспирант Костя Смирнов сейчас учится на сценарном факультете РАТИ (ГИТИСа). Оба считают, что для реализации их мечты психологическое образование было необходимо. Всегда были люди, которые поступали сюда случайно. В своей же общей массе студенты остались такими же, со своими положительными и отрицательными сторонами, очень хорошими и разными.

Как Вы относитесь к Вашим собственным ученикам? Даете ли им самостоятельность в выборе и проведении научной работы или считаете, что важнее сначала научиться, а потом уже планировать собственное исследование? Насколько серьезно Вы относитесь к их собственному мнению?

— И студентам и аспирантам я даю самостоятельность при одном условии, чтобы они серьезно и глубоко изучили материал по выбранной теме, выработали свое отношение к нему и попытались ответить на те вопросы, на которые не нашли ответа их предшественники. Необходимо стремиться к широкой научной эрудиции, к знанию современного состояния научных исследований не только в смежных областях, но и на соседних кафедрах. Никогда нельзя факт собственного развития выдавать за факт развития науки. Я всегда серьезно отношусь к мнениям моих учеников и очень радуюсь, когда работа с ними становится сотворчеством единомышленников.

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

Б. М. Величковский

ИСКРА Ч: НОВЫЕ ОБЛАСТИ ПРИКЛАДНЫХ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ

На фоне многочисленных проблем современного общества абстрактный аргумент «приращения знания» не может более рассматриваться в качестве достаточного для систематических инвестиций в ту или иную научную дисциплину. Хотя когнитивные исследования в психологии ассоциируются, прежде всего, с фундаментальными академическими проблемами, прикладной их аспект становится все более заметным. Можно даже сказать, что главной причиной самого возникновения и бурного развития когнитивной науки стала перспектива использования ее результатов и методов в таких областях общественной практики, как образование, техника и медицина (Norman, 1981). В этой статье мы остановимся на некоторых примерах практических приложений когнитивных исследований в сфере высоких технологий, прежде всего — для создания новых форм взаимодействия человека и вычислительных систем.

Зрительная память, узнавание и проблема интерфейса. Компьютерная революция последних десятилетий, сделавшая возможной массовое использование информационных технологий, во многом была обусловлена открытиями в области экспериментальной психологии конца 1970-х гг. Тогда в лабораторных исследованиях зрительной памяти человека было экспериментально установлено, что в отличие от памяти на последовательности слов, а тем более на цепочки абстрактных символов, зрительная память на сложный осмысленный материал практически ничем не ограничена. Наглядным примером стали результаты одного из самых первых таких экспериментов, опубликованные, кстати, в первом номере этого журнала (Величковский, Шмидт, 1977). Обычным испытуемым, которые с трудом могли воспроизвести сразу после предъявления последовательности из 7—8 цифр, демонстрировали несколько тысяч цветных видовых слайдов, а неделю или даже месяц спустя эти испытуемые успешно узнавали свыше 90% виденных ранее изображений.

Эффект исключительно успешного узнавания изображений лег в основу совершенно новых принципов взаимодействия человека и технических устройств посредством графических интерфейсов. Сегодня трудно поверить, что всего лишь четверть века назад вычис-

лительными устройствами пользовались только специалисты, вводившие в компьютер соответствующие слова-команды в машинном коде. В наши дни работу на компьютере с графическим интерфейсом, основанным на использовании ресурсов зрительной памяти, легко осваивают в игровом варианте даже маленькие дети. Однако мы все чаще сталкиваемся с ситуациями, когда и такие интерфейсы оказываются недостаточными для оптимального взаимодействия человека и технических систем. Так, тенденция к мобильному использованию и уменьшению размеров различных электронных устройств приводит к тому, что на их экранах становится крайне трудно разместить графическую информацию. Существуют критические размеры для таких экранов, скажем, 5—10 см, что, конечно, слишком мало для отображения даже редуцированной страницы Интернета или использования современного текстового редактора.

Кроме того, человеко-машинные интерфейсы пока еще совершенно «аутистичны». Они не учитывают знаний, ситуативных намерений и состояний человека, функционируя по однажды заложенной в них жесткой программе. Негибкими оказываются и формы взаимодействия человека с автоматическими системами. Это отсутствие взаимопонимания ведет подчас к трагическим событиям. Так, несколько лет назад в аэропорту Варшавы потерпел аварию немецкий пассажирский самолет, причиной чего стала, прежде всего, различная интерпретация пилотом и бортовым компьютером понятия «посадка». Поскольку садиться пришлось при сильных порывах бокового ветра, пилот совершенно правильно несколько накренил самолет в сторону ветра, прикоснувшись к посадочной полосе левой группой колес. Но когда он затем попытался погасить скорость, бортовой компьютер сообщил: «Операция невозможна — мы находимся в воздухе». Дальнейшее расследование показало, что «посадка» была определена в базе знаний бортовой автоматической системы управления полетом (*Flight Management System*) иначе, чем в когнитивной системе пилота, а именно как одновременное касание поверхности земли обеими (левой и правой) группами колес.

Координация ресурсов внимания. Около 10 лет назад были начаты поиски альтернативы графическому взаимодействию человека и компьютера, основанной на более глубоком изучении принципов коммуникации и процессов внимания. Как известно, одним из основных условий развития речи и становления интеллекта у ребенка служит его взаимодействие с матерью, необходимое для координации ресурсов внимания, овладения и управления им. Различные виды практического взаимодействия людей имеют первоначально невербальную основу и связаны с пониманием ситуации «здесь и теперь». Например, типичный диалог механиков, ремонтирующих

автомобиль, не только далек от норм литературного языка, но и постоянно нарушает правила элементарной грамматики. В нем повторяются профессиональные жаргонизмы, он избыточен междометиями и словами-паразитами, в предложениях, которые может начинать один человек, а продолжать другой, часто отсутствуют подлежащие или сказуемые и т.д. Однако все это не мешает взаимопониманию, так как в основе совместной работы лежит координация ресурсов внимания. Навыки такой координации вырабатываются еще в первые месяцы жизни человека, причем, как выясняется, они основаны, прежде всего, на учете направления взора партнера (Bornstein, 1996; Velichkovsky, 1995).

Еще более сложная задача — совместная работа на расстоянии. Допустим, тем же механикам — эксперту и новичку — предстоит отремонтировать авиационный двигатель, но они находятся в разных городах или даже на разных континентах. Ясно, что для успешного решения этой задачи одних только телефонных переговоров будет недостаточно, поскольку потребуется не только передать вербальную информацию, но и указать, какой предметный референт имеется в виду в данный момент. Для этого необходимо, во-первых, создать некое совместное окружение (например, при помощи Интернета), то есть дать возможность механикам видеть одно и то же рабочее пространство (правда, в одном случае оно будет реальным, а в другом виртуальным). Вторым важнейшим условием является поддержка состояний совместного внимания. Это может достигаться высвечиванием локуса внимания каждого из партнеров в рабочем пространстве. Иными словами, системы взаимодействия между человеком и техническими средствами должны научиться распознавать и учитывать психофизиологические характеристики человека, формы его внимания и направленность интересов на данном отрезке времени.

Когда внимание игнорируется, то самые замечательные достижения современной технической мысли становятся неэффективными. Примером могут служить видеоконференции, используемые транснациональными корпорациями для проведения оперативных совещаний сотрудников, работающих иногда в разных частях света. Как недавно отметила британская газета «*Financial Times*», вероятность полета менеджеров крупных фирм друг к другу после проведения сеанса телеконференции оказывается... выше, чем без такого опосредованного новейшими технологиями общения. А ведь телеконференции как раз и должны были устранить необходимость подобных перелетов. Проблема в том, что характерная для графических интерфейсов технология «окон» (windows) не дает возможности отслеживать социальную динамику общения. Когда участники телеконференции просто появляются каждый в своем «окне» в виде «говорящих голов», то остается совершенно непонятным, кто к кому

обращается в данный момент. Поэтому много времени уходит на выяснение обстоятельств общения, а не на обсуждение содержательных вопросов. Кроме того, «говорящие головы» не могут взаимодействовать практически.

Эволюционные формы и уровни внимания. Что же такое внимание с точки зрения когнитивных исследований? В классической психологии внимание определялось как состояние моноидеизма сознания, когда некая идея полностью овладевает человеком и определяет его действия. Кроме координации ресурсов внимания (интерфейс матери и ребенка) существуют другие способы управления им, основанные на привлечении, а иногда, так сказать, и на захвате внимания, позволяющем манипулировать человеком. Такими приемами пользуются фокусники, специалисты по рекламе, продавцы и мелкие жулики. Для этого иногда в процесс взаимодействия вводится какой-либо движущийся объект (так действуют наперсточники) или человек вовлекается в процесс коммуникации (уличные лотереи). Внимание может привлекаться внешними факторами, что позволяет сделать вывод о существовании относительно автоматических его механизмов, реагирующих на движение, резкие контрасты света и тени, смену цветов и звуков. Интенсивное внимание может быть связано, однако, и с совершенно другими механизмами, например, когда мы перестаем замечать окружающее, погрузившись в решение важной научной или житейской задачи.

В современной когнитивной нейронауке утвердилось представление о внимании как о многоуровневом явлении, включающем целый ряд механизмов (напр., Posner, 2004). Здесь мы рассмотрим только два таких механизма (см. также: Величковский, 2006).

На разных этапах эволюционного развития превалировал тот или иной тип внимания. Наиболее примитивной его формой (наряду с процессами общей активации организма) можно считать *амбьентное (пространственное)* внимание, которое, как известно из палеоневрологии, впервые возникло у древнейших рептилий, динозавров, и связано с локализацией объектов в пространстве. Наряду с вопросом «где?» амбьентное внимание задействовано и в решении задач практического достижения цели (вопрос «как?»). Оно работает в динамических условиях: чем больше движущихся объектов, тем больше вероятность того, что будет доминировать именно эта форма внимания. Соответствующие механизмы с близкими функциями сохранились и у *Homo sapiens*. Так, при игре в теннис игрок мгновенно реагирует на мяч, движущийся со скоростью порядка 200 км/ч (то есть около 60 м/с), причем делается это именно благодаря возможностям амбьентного внимания, связанного с глобальной динамической локализацией объектов. Однако, действуя автоматически, теннисист вряд ли сможет что-нибудь сказать о характеристиках мяча, так как мяч не идентифицируется, а воспринимается

ется как нечто движущееся. В этом и заключен секрет столь быстрой реакции, сопоставимой по скорости с реакцией насекомых. Напрашивается вывод, что в организме человека есть потенциал восприятия, заложенный еще на заре эволюции.

На более поздних этапах развития возникло так называемое *фокальное (предметное)* внимание, связанное с идентификацией отдельных предметов, что предполагает использование памяти и постепенно вовлекает сложные формы социального познания. Фокальное внимание обеспечивает ответ на вопросы «что?» и «кто?». В конечном счете (это развитие намечается уже у наших ближайших филогенетических «родственников» — шимпанзе вида *Pan Paniscus*) на этой базе происходит формирование высшей формы внимания, чувствительной к вниманию другого человека. Нечувствительность к вниманию другого и неспособность к столь естественным и очень важным для регуляции общения контактам «глаза в глаза» является наиболее ранним и надежным клиническим признаком такого тяжелого расстройства социального интеллекта, как аутизм.

Следует подчеркнуть, что за каждую форму внимания «отвечает» своя группа мозговых механизмов. Так, если амбьентное внимание связано с подкорковыми структурами и относительно древней заднетеменной частью коры, то фокальное — с ее нижневисочными и лобными (фронтальными) областями. Современные нейрофизиологические исследования показывают, что в наиболее выдвинутых вперед частях височных долей мозга человека находятся нейроны, особенно чувствительные к направлению взгляда другого человека. Это проявляется уже в конце первого месяца жизни, когда младенца начинают привлекать в лицах окружающих прежде всего глаза. При этом для ребенка первоначально не имеет значения, сколько глаз у находящегося рядом существа и как они расположены по поверхности лица (это показали эксперименты, проводившиеся с муляжами деформированных лиц). Таким образом, можно сделать вывод, что глаза являются врожденным раздражителем, который в первую очередь выделяется и идентифицируется филогенетически новой подсистемой нашего фокального внимания.

В целом, однако, обработка информации по локализации объектов происходит намного скорее, чем их идентификация, то есть амбьентное внимание функционирует значительно быстрее фокального. Например, если для локализации движущегося объекта мозгу требуется менее 100 мс, то для простейшей идентификации и семантической классификации — минимум 200 мс. Существенной для нашего понимания этих механизмов стала демонстрация того, что различение фаз амбьентной и фокальной обработки информации возможно на основании объективных признаков в характеристиках движений глаз (Velichkovsky et al., 2002, 2005). Это, в частности, позволило современной психологии с помощью приборов нагляд-

но показать, как человек воспринимает увиденное. Дело в том, что одно и то же изображение может восприниматься десятками различных способов, что создает ряд диагностических проблем в медицине. Кроме того, учет параметров движений глаз, характерных для амбьентной и фокальной обработки информации, важен для повышения безопасности транспорта.

«**Скрытый фактор-убийца**». Было бы ошибкой считать, что разделение двух мозговых систем, опосредующих разные формы внимания, представляет лишь академический интерес. Есть все основания утверждать, что с этим связаны и чрезвычайно серьезные последствия, буквально влияющие на вопросы жизни и смерти сотен тысяч людей. Так, несмотря на все усилия по улучшению технических характеристик автотранспорта, ежегодно только на дорогах развитых государств мира гибнет количество людей, сопоставимое с количеством погибших в самых кровопролитных войнах истории. Как показывает детальная статистика аварий, очень важную роль при этом играет уровень освещенности: в сумерках жертв автомобильных аварий примерно в четыре раза больше, чем при дневном освещении. Вместе с тем ни одна из национальных систем правил дорожного движения не предписывает снижать скорость при снижении уровня освещенности. Иными словами, этот драматический рост количества аварий в сумерках остается совершенно незамеченным.

Причина такого положения дел в том, что снижение уровня освещенности, стремительно ухудшая работу фокальной системы, практически не сказывается в широком диапазоне изменений на возможностях амбьентного зрения. Поскольку именно амбьентное внимание существенно для выполнения сенсомоторных координаций и нахождения пути в пространстве, у нас совершенно не возникает впечатления, что снижение освещенности хотя бы в какой-то степени снижает функциональные возможности управления автомобилем. Однако идентификация объектов при этом резко затрудняется: становится очень сложно быстро отличить тень на дороге от пешехода или оставленной на обочине машины. Не случайно около 25% водителей, совершивших в сумерках наезд на пешехода, утверждают, что на дороге вообще никого не было. Несколько меньшую роль в подобных ситуациях играют два других фактора — утомление водителя и более полная темновая адаптация пешехода по сравнению с водителем: на темной дороге пешеход ведет себя недостаточно осторожно, ошибочно думая, что водитель может видеть его так же хорошо, как он сам видит приближающийся автомобиль.

Существование двух форм внимания оказывается, как отметил известный американский исследователь восприятия Гершель Лейбовиц (Leibowitz, 1996), настоящим «фактором-убийцей». Задача состоит в объективном и возможно более оперативном отслеживании

переходов от фокального к амбьентному восприятию ситуации и обратно. Сделать это можно двумя способами (а также их комбинацией). Первый способ связан с очень быстрым и пространственно точным анализом работы мозга. Второй — с регистрацией движений глаз, где, например, признаком амбьентного внимания являются высокоамплитудные саккады (исключительно быстрые баллистические скачки), сопровождаемые относительно непродолжительными зрительными фиксациями. Второй способ значительно более технологичен. Он может быть реализован уже сегодня и находит целый ряд дополнительных и довольно неожиданных применений.

Интерпретация сложных образов и ландшафты внимания. В современной науке и самых различных областях практики все большую роль играет интерпретация сложных изображений. Так, методы магнитно-резонансной диагностики в медицине связаны с системами обработки информации, то есть с интерпретацией наблюдаемых явлений как аппаратурой, так и врачом. Можно сказать, что к достаточно непростым физическим алгоритмам построения изображения добавляются пока еще совсем мало изученные нейрофизиологические процессы его восприятия и интерпретации. При этом в медицинской радиологии до сих пор допускается много ошибок. Зачастую на основе одной и той же информации специалисты приходят к неодинаковым выводам, очевидно, по-разному воспринимая и интерпретируя сложный зрительный образ. Кажется бы, нет никаких способов проконтролировать, как именно они это делают. Эти трудности можно проиллюстрировать с помощью многозначных картин, известных в истории изобразительного искусства. Так, на одном и том же рисунке Морициуса Эшера можно увидеть либо ангелов, либо чертей, причем до сих пор это было сугубо личным делом каждого человека.

С выявлением различных форм зрительного внимания и их коррелятов в движениях глаз наблюдателя ситуация изменилась. Радикально изменились и методы регистрации движений глаз: сегодня ее можно осуществлять полностью бесконтактным образом, с высокой точностью и скоростью (до 1000 раз в секунду и выше — см.: Величковский, 2006). Сам принцип электронного поиска зрачков глаз заимствован из военных технологий, где он применяется, например, для автономного наведения крылатых ракет на цель, заданную по видеоизображению. С помощью таких методов не составляет большого труда реконструировать динамику распределения по поверхности изображения зрительных фиксаций и реконструируемых на их основе форм зрительного внимания. Такие (трехмерные, а в случае объемных и динамически меняющихся пространственных сцен — многомерные) распределения названы *ландшафтами внимания* (Velichkovsky, Pomplun, Rieser, 1996). Их можно исполь-

зывать в качестве математических фильтров, предназначенных для отбрасывания проигнорированной информации и подчеркивания особенностей того, что на самом деле увидел в некоторой картине тот или иной человек — чертей, ангелов или же что-то еще.

Существует несколько различных приемов фильтрации сложных образов с целью реконструкции особенностей их субъективного восприятия. Особенно интересны преобразования картины в плане распределения амьбентного и фокального внимания. При этом в одном случае фильтрация используется для высветления, а в другом, напротив, для затемнения частей картины, оказавшихся иррелевантными с точки зрения соответствующих мозговых механизмов. Можно легко реализовать и несколько иные подходы к представлению подобных результатов (например, фильтровать изображение в терминах пространственных частот — так, чтобы менялось разрешение деталей), но общая стратегия обработки сложных изображений, ориентированная на динамику и характер внимания, — метод ландшафтов внимания — остается одной и той же.

Интересно сравнить между собой особенности восприятия и интерпретации одной и той же картины структурами амьбентного и фокального внимания. Первое из них оказывается, как и можно было бы ожидать, значительно более распределенным в пространстве, выделяющим скорее оптическую «массу» групп объектов, чем отдельные осмысленные и, следовательно, узнаваемые эпизоды. Иначе обстоит дело с зонами фокального внимания, которые четко концентрируются вокруг отдельных предметов. Более того, нами было установлено, что фокальное внимание, прежде всего, отслеживает фокальное внимание других людей, в частности, выявляя коммуникативные контакты «глаза в глаза» изображенных на картинах лиц.

Вернемся, однако, к намечающимся перспективам объективизации процессов восприятия и интерпретации сложных изображений в медицине. Учитывая значимость диагностических оценок, в сложных случаях врачу уже сегодня недостаточно поставить диагноз, ему приходится доказывать свою правоту. «Внимательные к вниманию» технологии помогут ему выяснить, что именно он увидел, например, на рентгеновском снимке, который другие специалисты могут интерпретировать совсем иначе. В таком случае можно будет аргументированно спорить о восприятии сложного изображения, а значит, и о диагнозе. Можно представить себе даже появление своего рода «черного ящика» с данными об особенностях субъективного восприятия медицинской информации. В случае необходимости этот «ящик» будет вскрываться для проверки обоснованности диагностических решений.

Одна из проблем, решение которых потребует междисциплинарных усилий, состоит в том, что фокальное внимание носит пред-

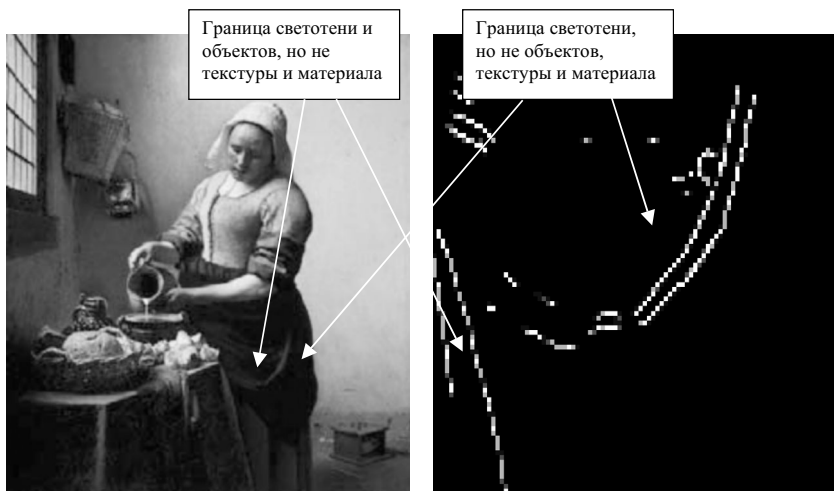


Рис. 1. Трудности в интерпретации границ объектов на примере картины Вермеера Дельфтского

метный характер, и поэтому его результаты не могут быть аппроксимированы с помощью гауссовского фильтра — аналога гипотетического луча ментального прожектора, постулировавшегося в классической психологии. Поэтому для объективации перцептивного осознания предметных сцен необходимо осуществление целостного выделения предметов, на которые направлено наше фокальное внимание. Такое выделение в большинстве случаев возможно на основании быстрого автоматического анализа статистических характеристик поверхностей предметов, подобного тому, который осуществляется на ранних уровнях зрительной кортикальной обработки (от V1 до V4, выполняющего функцию «входа» в так называемый «вентральный поток» переработки зрительной информации — анатомическую основу фокального внимания). Существуют, однако, и значительно более сложные ситуации, когда ни параметры текстур, ни знание других свойств поверхностей не позволяют осуществить разделение предметов. На рис. 1 это показано на примере картины Вермеера, где юбка и скатерть, похоже, выполнены из одного и того же материала (синий бархат) и, следовательно, имеют и одинаковую оптическую текстуру. Тем не менее наше восприятие легко справляется с предметной интерпретацией этой сцены, используя когнитивные источники знаний.

Еще более серьезный характер носят измерительно-методологические проблемы, возникающие в случае поставленной нами задачи отслеживания характера переработки информации, полученной в результате индивидуальных зрительных фиксаций. Какой

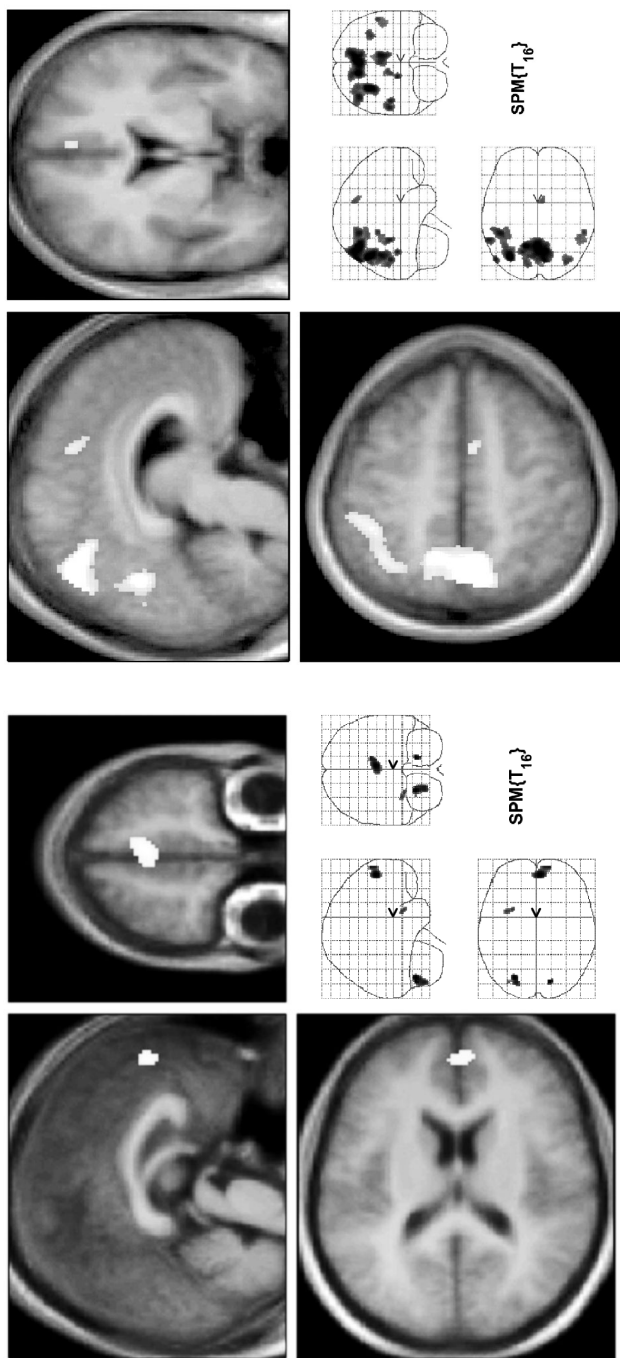


Рис. 2. Результаты анализа активации мозга с помощью фМРТ при взаимодействии испытуемого с виртуальными антропоморфными агентами: слева — контакт «глаза в глаза»; справа — отсутствие такого контакта (по: Schilbach et al., 2005)

вклад в обработку содержания текущей фиксации внесен фокальной системой или, скажем, структурами миндалины, реагирующими на эмоциональную валентность стимуляции? Чтобы ответить на эти вопросы, нужно было бы увеличить разрешающую способность существующих методов мозгового картирования как минимум на порядок и научиться осуществлять такой анализ в режиме реального времени параллельно с регистрацией движений глаз, по ходу обследования сложных осмысленных картин и сцен. Намечающиеся подходы к решению этого комплекса проблем (Velichkovsky et al., 2006) позволят не только восстановить в деталях характер индивидуального восприятия ситуации, но также выявить в окружении эмоциональные валентности тех или иных объектов по ходу восприятия и действия с ними.

Внимание человека и когнитивные технические системы. Итак, особенности внимания человека постепенно перемещаются в центр междисциплинарных прикладных исследований «человеческого фактора» в технике. Создаются первые системы, которые могут предугадывать намерения и локализовывать фокус внимания человека. В самом начале этой статьи мы отмечали трудности, возникающие при использовании традиционной технологии «окон» для поддержки эффективного общения в процессе видеоконференций. В ряде научно-исследовательских центров сегодня разрабатываются альтернативные концепции и системы, с одной стороны, неизменно включающие использование *виртуальной реальности*, а с другой, позволяющие эксплицитировать направленность внимания участников обсуждения. В частности, психологами Института психологии Дрезденского университета и информатиками фирмы «Daimler-Chrysler» (Ульм) создана промышленная система видеоконференций с использованием технологии виртуальной реальности. Оценка направленности внимания осуществляется в этой системе пока еще в очень грубой форме, путем отслеживания поворотов головы.

Для более полного выяснения роли контакта «глаза в глаза» нами были проведены в последнее время обширные исследования, сочетавшие использование виртуальной реальности (антропоморфных партнеров) с регистрацией мимики, движений глаз и мозговой активности при помощи метода функциональной магнитно-резонансной томографии (фМРТ). На рис. 2 показан, пожалуй, наиболее существенный результат этих экспериментов (см.: Schilbach et al., 2005; Mojzisch et al., in press). Оказалось, что обращение к лицу и взгляд в глаза — наиболее действенный способ активации медиофронтальных структур мозга, связанных с эмоционально-личностным отношением к ситуации (соответствующие данные представлены в левой части рисунка). Практически идентичная ситуа-

ция появления персонажа, поворачивающегося к испытуемому, но фиксирующего зрительно некоторую область пространства в стороне от его головы, приводит к возникновению активации в заднетеменных отделах (правая половина рис. 2), которые были идентифицированы нами выше как субстрат низкоуровневого амьбентного внимания. Иными словами, мобилизация личностных ресурсов общения в перспективных технических системах коммуникации будет возможна лишь тогда, когда наряду с эффектом феноменального присутствия удаленных партнеров в одном и том же пространственном окружении будет обеспечен психологический контакт в режиме «глаза в глаза».

Итак, дальнейшее развитие информационных технологий, вероятно, будет не только связано с передачей вербальной и графической информации, как в современном Интернете, но и основано на локализации фокуса внимания, причем делаться это будет за сотые доли секунды. Например, как можно задействовать автоматические системы для помощи человеку, управляющему машиной или самолетом, при необходимости срочно принять решение? Уже разработаны и практически используются первые технические устройства, учитывающие возможности человека в динамически меняющейся обстановке. Так, на американских штурмовиках палубного базирования установлены системы предотвращения опасного сближения с землей (*GCAS — Ground Collision Avoidance Systems*), постоянно фиксирующие изменения рельефа местности, определяющие параметры движения самолета и учитывающие время, которое необходимо летчику, чтобы среагировать. Если на каком-то вираже возникает реальная опасность столкновения с землей, то система берет управление полетом на себя и резко уводит самолет вверх.

Конечно, это пример довольно жесткой формы взаимодействия человека и машины, но в ближайшие 20 лет технологии усовершенствуются. Уже существуют сенсорные датчики, позволяющие оценивать складывающуюся на дороге ситуацию с точки зрения ее потенциальной опасности. Если возникают посторонние объекты или пешеход начинает неожиданно перебежать дорогу перед автомобилем, соответствующие технические детекторные системы компьютерного зрения это зафиксируют. Что делать дальше с этой информацией? Должны ли технические системы менять направление движения автомобиля или останавливать его? Каждому известно, что нет ничего хуже, чем чье-то вмешательство в твои действия без серьезного повода! Поэтому системы технического зрения и интеллектуальной поддержки водителя должны не только воспринимать окружающую обстановку, но и оценивать восприятие и возможные реакции самого водителя. Если опасность зафиксирована, но одновременно поступила информация, что водитель тоже увидел и вер-

но оценил угрозу, то компьютеру лучше не вмешиваться в процесс управления. Но если датчики отметили, что внимание человека не было сфокусировано на опасной ситуации (что оно было амбьентным, а не фокальным), то система должна либо предупредить его, либо остановить автомобиль.

Несколько лет назад одна из ведущих немецких фирм создала устройство, не позволяющее водителю приближаться на опасное расстояние к автомобилю, идущему впереди. Компьютерная система учитывает сцепление колес с дорожным покрытием, видимость, скорость и устанавливает безопасную дистанцию, при этом педаль акселератора градуально становится более жесткой. Но в некоторых ситуациях (например, если водитель собирается совершить обгон) систему приходится временно отключать. При этом оказалось, что, однажды отключив систему, водитель почему-то не спешит включить ее снова. Инженеры начали поиски психологического решения возникшей проблемы. Оно состоит в том, чтобы дать «электронному мозгу» автомобиля возможность регистрировать движение глаз водителя и определять, как действовать в его интересах в той или иной ситуации, например, отключаться, как только возникает намерение обогнать, и включаться, как только водитель вновь возвращается в поток движения. В условиях упорядоченного немецкого движения такая система работает успешно. Пока трудно прогнозировать, как она будет справляться с ситуациями на улицах Москвы или Рима, где обгон осуществляется и слева и справа. Но и эти более сложные ситуации, несомненно, будут поставлены под контроль в ходе дальнейшего увеличения мощности систем компьютерного зрения.

Тот же подход, использующий локализацию фокуса внимания и особенности движений глаз, может быть применен и в области обучения. Допустим, человек читает некоторый текст на иностранном языке, которым он владеет сносно, но не в совершенстве. На основе психологических методов можно объективно определить, какие слова ему незнакомы. Вместо того чтобы вновь и вновь обращаться к словарю, как это делалось в течение столетий, адаптивный интерфейс автоматически зафиксирует затруднения на основании характерного для таких затруднений режима движений глаз и ненавязчиво подскажет нужное слово на родном для читающего языке (или на любом заданном). Причем, что существенно, делается это только тогда, когда человеку реально нужна помощь и, кстати, без какого-либо явного запроса с его стороны. Поэтому данные виды интерфейсов иногда называют «некомандными», то есть не требующими использования эксплицитных команд. И в этом, конечно, состоит большая разница между возникающими сегодня технологиями будущего и очень примитивными прошлыми подходами в этой области.

Заглядывая в будущее: перспективы когнитивных исследований. В основе технологий, базирующихся на локализации фокуса внимания, лежит глубокое понимание фундаментальных процессов обработки информации, управления вниманием и того, как эти процессы реализуются нашим мозгом. Печально, что в массовом сознании российской общественности психология все еще остается спекулятивной паранаучной дисциплиной, занимающейся чем-то вроде толкования сновидений и гадания на кофейной гуще. В данной статье мы затронули лишь малую часть революционных изменений в практическом применении психологических и нейропсихологических знаний, которые прошли верификацию в рамках междисциплинарного подхода, получившего название *когнитивная наука* (в последнее время, впрочем, возникают новые модификации этого названия, такие как когнитивно-аффективная наука и когнитивная нейронаука — см.: Величковский, 2006).

Парадокс соотношения фундаментальных и прикладных разработок состоит в круговой причинно-следственной зависимости. Исследования, которые не имеют в виду перспективу практического применения, в конце концов, оказываются стерильной «игрой в бисер». Однако по-настоящему новыми могут быть только подходы, полученные в рамках фундаментальных исследований. Можно даже высказать предположение, что любое достоверное, то есть полученное с помощью научных методов знание о когнитивной организации человека имеет сегодня хотя бы потенциальную практическую значимость. Так, нами в течение ряда лет проводилось изучение особенностей и нейрофизиологических механизмов так называемого *эффекта дистрактора* — рефлекторного замирания глаз (увеличение времени актуальной фиксации) в ответ на неожиданные изменения зрительной стимуляции (Graupner et al., in press). Это, казалось бы, чисто академическое исследование неожиданно нашло применение в практике офтальмологических операций, где позволило надежно обездвиживать глаза пациентов чисто психологическими методами на время, необходимое для точного воздействия лучом лазера на выбранный участок сетчатки.

Когда-то, в классический период отечественной науки, когнитивные исследования в СССР находились на довольно высоком уровне. Еще во второй половине 1960-х гг. в стране работали десятки лабораторий когнитивного, по сути дела, направления, а исследования движений глаз, проведенные советским биофизиком А.Л. Ярбусом, приобрели широкое международное признание. Затем наметилось отставание. Чтобы восстановить утраченные позиции, в России создана Ассоциация когнитивных исследований и проводятся регулярные конференции по когнитивной нау-

ке. В них участвуют психологи, лингвисты, нейрофизиологи, специалисты по искусственному интеллекту, нейроинформатике и компьютерной науке, философы, антропологи и другие ученые, интересующиеся такого рода исследованиями. Когнитивная наука — одна из ведущих областей фундаментальных и, как мы пытались показать, прикладных исследований XXI в. Создание междисциплинарного когнитивного сообщества особенно естественно для страны, где работали Н.А. Бернштейн, Л.С. Выготский, А.Р. Лурия и другие ученые, которых повсеместно относят к предтечам когнитивной науки.

Все это тем более важно, поскольку в скором времени в области когнитивных технологий произойдут разительные перемены: будет развиваться речевое взаимодействие с техническими устройствами; компьютеры видоизменяются до полной неузнаваемости; интерфейсы станут трехмерными и в любом месте пространства люди смогут, манипулируя виртуальными объектами, получить доступ к накопленным человечеством знаниям и умениям. Но самое главное — человек научится лучше использовать ресурсы своего внимания, что вкупе с вычислительным потенциалом современных микропроцессоров создаст условия для принципиально новых возможностей кооперативной обработки информации. Действия человека и технических устройств, таких как мобильные роботы, будут координироваться примерно так же, как взаимодействует внимание матери и ребенка. Таким образом, мы выйдем на первую стадию реального симбиоза человека и созданных его разумом технологий.

Автор признателен студентам и коллегам из Дрезденского университета за неизменное сотрудничество и участие в экспериментах. Описанные в этой работе исследования поддержаны грантами BMBF, BMW AG, Daimler-Chrysler AG, DFG и Комиссии Евросоюза.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- Величковский Б.М.* Когнитивная наука: основы психологии познания. Т. 1, 2. М., 2006.
- Величковский Б.М., Шмидт К.-Д.* Долговременная перцептивная память // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 14. Психология. 1977. № 1.
- Bornstein M.H.* Origins of communication in infancy // Communicating meaning: The evolution and development of language / Ed. by B.M. Velichkovsky, D.M. Rumbaugh. Mahwah, NJ, 1996.
- Graupner S.-T., Marx J., Velichkovsky B.M., Pannasch S.* Surprise, surprise: Two distinct components in the visually evoked distractor effect // Intern. J. of Psychophysiol (in press).
- Leibowitz H.W.* The symbiosis between basic and applied research // Amer. Psychologist. 1996. Vol. 51. N 4.

Mojzisch A., Schilbach L., Helmert J.R., Pannasch S., Velichkovsky B.M., Vogeley K. The effects of self-involvement on attention, arousal, and facial expression during social interaction with virtual others // *J. of Soc. Neuroscience* (in press).

Norman D.A. Twelve issues for cognitive science // *Perspectives on cognitive science* / Ed. by D.A. Norman. Norwood; Hillsdale, 1981.

Posner M.I. Progress in attention research // *Cognitive neuroscience of attention* / Ed. by M.I. Posner. N.Y., 2004.

Schilbach L., Helmert J.R., Mojzisch A., Pannasch S., Velichkovsky B.M., Vogeley K. Visual attention and brain processing while meeting an avatar // *Proceeding of Workshop on Social Aspects of Android Science*. Stresa, Italy, July 24–26, 2005.

Velichkovsky B.M. Communicating attention: Gaze position transfer in cooperative problem solving // *Pragmatics and Cognition*. 1995. Vol. 3. N 2.

Velichkovsky B.M., Baccino T., Cornelissen F.W., Geusebroek J.M., Hansen L.K., Hari R., Lorincz A., Nicu Sebe, Pannasch S., Walter H. PERCEPT: Perceptual Consciousness — Explication and Testing. EU Commission, Brussels (NEST-Pathfinder Program), 2006.

Velichkovsky B.M., Joos M., Helmert J.R., Pannasch S. Two visual systems and their eye movements: Evidence from static and dynamic scene perception // *CogSci 2005: Proceedings of the XXVII Conference of the Cognitive Science Society*. Stresa, Italy, July 21–23. 2005.

Velichkovsky B.M., Pomplun M., Rieser H. Attention and communication: Eye-movement-based research paradigms // *Visual attention and cognition* / Ed. by W.H. Zangemeister, S. Stiel, C. Freksa. Amsterdam; N.Y., 1996.

Velichkovsky B.M., Rothert A., Kopf M., Dornhoefer S.M., Joos M. Towards an express diagnostics for level of processing and hazard perception // *Transportation Research*. Part F. 2002. Vol. 5. N 2.

И. Г. Кокурина

**СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ
СМЫСЛООБРАЗУЮЩЕЙ ФУНКЦИИ МОТИВАЦИИ
ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ СОЦИАЛЬНОГО ИНДИВИДА**

Для отечественной психологии характерен устойчивый интерес к изучению мотивации, и в последние годы вышли в свет новые фундаментальные труды (Ильин, 2000; Леонтьев, 1999; Москвичев, 2003; Психология., 2002). Однако ни в этих солидных изданиях, ни во множестве других публикаций, содержащих в названии слова «мотивы» и «мотивация», мы не находим ответа на важнейшие, с нашей точки зрения, вопросы: что представляет собою мотивация как целостное явление, обуславливающее тотальную непрерывность жизнедеятельности социального индивида? Какова природа тех сил, которые помогают переходу человека от одной деятельности к другой, от одного этапа жизни к другому, связывая их в единый сценарий, который иногда называют судьбой? Мы полагаем, что решению этой проблемы препятствуют, по меньшей мере, три момента: 1) существование двух (социологической и психологической) традиций в изучении мотивации, обусловленное двойственностью трактовки категории деятельности в отечественной науке, и отсутствие взаимопонимания между их сторонниками; 2) сведение изучения мотивации к анализу ценностей и ценностных ориентаций в конкретной предметной деятельности: учебной, игровой, профессиональной и т.д.; 3) «растворение» мотивационных явлений в обширной области регуляторов поведения. В настоящей статье мы попытаемся изложить некоторые основания своего подхода к пониманию функции мотивации в целостной жизнедеятельности социального индивида.

1. Мы говорим о мотивации, когда ведем поиск (1) детерминант и (2) энергетических источников поведения.

(1) В литературе можно выделить как минимум два типа детерминации поведения — *причинную* (Бунге, 1962; Краевский, 1966) и *смысловую*, названную К.Г. Юнгом «синхронистичностью». Хорошая иллюстрация причинной детерминации — зависимость поведения человека в значимых ситуациях общения, профессиональной деятельности от его характера (Лоуэн, 1997; Райх, 1999; Фромм, 1992). «Все события жизни человека, — писал Юнг, — находятся в двух фундаментально отличающихся друг от друга типах связи: первый тип — объективная причинная связь природного процесса; второй — субъективная связь, которая существует только для ощуща-

ющего ее индивида... Эти два вида связи существуют одновременно, и одно и то же событие, хотя и является звеном двух абсолютно разных цепей, тем не менее, подчиняется и тому и другому типу...» (1996, с. 204). По мнению Юнга, синхронистичность всегда считалась магической причинностью, хотя уже с середины XVIII в. философы предполагали наличие тайного соответствия, или смысловой связи, между естественными событиями. Собственная психоаналитическая практика, а также наблюдения других исследователей привели Юнга к выводу: хотя мы и привыкли считать смысл психическим процессом, но вполне вероятно, что он может существовать и за пределами психического, то есть объективно (там же, с. 262).

(2) Еще одно отличие мотиваторов от регуляторов поведения состоит в том, что мотиваторы несут собственный энергетический заряд. Пытаясь объяснить существование синхронистических явлений, Юнг ссылается на мысль Авиценны о том, что человеческая душа способна изменять и подчинять себе вещи, особенно когда она испытывает большую любовь, или ненависть, или что-то в этом роде. «Душа производит все, чего очень сильно хочет» (там же, с. 221). Мотиваторы поведения обладают силой, побуждающей к совершению тех или иных действий, поступков. Регуляторы также обладают качеством силы, но в значении препятствия, ограничения и управления влечением и желанием. Нормы, традиции, обычаи, правила и законы среды, в которой живет человек, представляют собой, образно говоря, «стенки лабиринта», направляющие и управляющие поиском «выхода». «Выход» мотивирует, а «стенки лабиринта» регулируют наше поведение. Впрочем, если регулятор поведения представить как бывший мотиватор, потерявший свой побудительный целевой потенциал, то можно сказать, что *регуляторы поведения связаны с прошлым опытом, содержат установочный механизм действия и выступают в функции средства осуществления основной побудительной цели.*

Анализ основных теоретических направлений в изучении мотивации (психоанализ, бихевиоризм, теория поля К. Левина и концепция деятельности А.Н. Леонтьева) приводит к выделению трех источников энергии, детерминирующей поведение социального индивида: а) сам субъект, энергия его желаний и влечений (в современных вариантах психоанализа ее называют биоэнергией — см.: Лоуэн, 1998; Райх, 1999); б) объекты окружающей человека действительности, созданные природой, цивилизацией и культурой. Такими объектами могут быть как предметы, так и люди, группы и организации. Способность этих объектов удовлетворять многочисленные потребности человека превращает их в стимулы, побуждающие к целенаправленной активности. Бихевиоризм переносит детерминанты поведения на стимулы, ситуацию и традиционно изу-

чает специально организованную среду, способную вызвать нужное поведение индивида; в) «психологическое поле» (Левин, 2000), возникающее вследствие взаимодействия субъекта с объектами окружающей действительности. Это «поле» в результате целесообразной социальной активности человека превращается в «поле деятельности», где могут создаваться новые и разрушаться старые объекты и потребности.

Непосредственным подтверждением предложенной классификации энергетических источников мотивации жизнедеятельности человека является сформулированная Л. Россом и Р. Нисбеттом идея о трех принципах анализа психологических явлений: «Первый принцип имеет отношение к силе и тонкому, подчас скрытому характеру ситуационных явлений. Второй — обращает внимание на важность субъективных интерпретаций конкретной ситуации людьми. Третий говорит о необходимости рассмотрения и индивидуальной психики, и социальной группы в качестве напряженных систем, или “полей”, характеризующихся равновесием между побуждающими и сдерживающими силами» (2001, с. 42). К сожалению, изучение этих «напряженных систем, или полей» отдано на откуп экстрасенсам, магам и чародеям. Однако без научного анализа динамических сил, возникающих в энергетическом пространстве «поля деятельности», двигаться дальше в изучении мотивации невозможно.

Попытка анализа этих динамических сил приводит исследователя к необходимости переместить фокус внимания с анализа предметной оболочки мотива на межпредметное пространство поля деятельности (МППД), то есть на область актуального или виртуального взаимодействия субъекта с объектами (элементами) среды, обладающими стимулирующим характером. МППД не является чем-то аморфным и недифференцированным, а, напротив, имеет границы и структуру. Его границы образованы взаимодействием трех базовых элементов структуры совместной деятельности: субъект₁— субъект₂—объект. Любая предметная деятельность изначально представляет собой совместную деятельность, поскольку взаимодействие субъекта и объекта всегда (явно или скрыто) социально опосредовано: например, взаимодействие может быть опосредовано либо инструкциями о способах использования объекта в виде совместных с другими решений по поводу взаимодействия с ним, либо борьбой с другими (людьми, группами, организациями) за право обладания объектом и т.д. Переместив фокус внимания на МППД, энергетический контур которого образуют базовые элементы совместной деятельности, мы вынуждены искать такие понятия и методологию исследования, которые дадут нам возможность изучать мотивацию как *динамический процесс*.

II. Традиционное изучение динамики мотивации предполагает оценку изменений во времени и в пространстве определенных ха-

рактических мотива(ов), то есть сводится к методу пошаговых срезов (например, силы мотива), сделанных через определенные промежутки. Однако существует и другое — философское — представление о мотивации как динамическом процессе, согласно которому изучение мотивации как процесса предполагает ее рассмотрение с точки зрения того единства, которое образуют, с одной стороны, законченные структуры (предметы, явления), с другой — складывающиеся между ними связи, отношения. Причем господствующими в этом единстве являются именно связи, поскольку они, развиваясь, закономерно ведут к развитию предметов и явлений (см.: Грибанов, 1980). В этом понимании подчеркивается, что изучению связей и отношений в структуре ценностей индивида должен быть отдан приоритет. Но тут мы вновь сталкиваемся с традицией, которая заводит нас в тупик. Дело в том, что традиционное понимание связей и отношений, получившее наибольшее распространение в психологии (особенно в социальной), связано с понятием социальной установки — аттитюдом. Чтобы понять, в чем проблема, выделим из множества определений социальной установки два. 1) «Социальная установка как *отношение*, как система временных связей человека... со всей действительностью или с ее отдельными сторонами» (Мясищев, 1960; цит. по: Андреева, 2002, с. 280). 2) Социальная установка — «благоприятная или неблагоприятная *оценочная реакция* на что-либо или на кого-либо, которая выражается во мнениях, чувствах и целенаправленном поведении» (Майерс, 1997, с. 681). Эти определения оказались удивительно схожими с определением мотива у социологов: мотив есть «реакция личности на изменения в условиях деятельности» (см.: Человек..., 1967, с. 9—40), субъективная оценка объективных явлений (Прохватиллов, 1971), ситуативно обусловленный выбор поведения (Витевская, 1971). Такое понимание мотива перешло из XX в XXI в. и относится уже психологами к социально-психологическому подходу, где «понятие социальной установки существенно не отличается от понятия “мотивационная тенденция”. В социальной психологии при предсказании поведения опираются на понятие установки (attitude)» (Васильев, Магомед-Эминов, 1991, с. 63).

Введенное в 1918 г. Томасом и Знанецким понятие социальной установки, казалось, могло заполнить теоретический вакуум в области изучения причин социально значимого поведения индивида (Андреева, 2002; Асмолов, Ковальчук, 2003; Ядов, 1975). И, как верно отмечает П.Н. Шихирев, «будучи обращенной одной своей гранью к социологии, а другой — к психологии, объединяя аффекты, эмоции и их предметное содержание в единое целое, социальная установка представлялась именно тем понятием, которое, казалось, могло лечь в основу теоретического объединения социально-значимого поведения» (2000, с. 101). Однако длительный опыт

исследований социальной установки привел (в 1970-е гг.) исследователей к довольно неутешительным результатам, среди которых «обилие противоречивых и несопоставимых фактов, отсутствие даже подобия общей теоретической основы, пестрая мозаика различных гипотез, обладающих скорее ретроспективной, нежели перспективной объясняющей силой... недостаточное исследование взаимосвязи установки и реального поведения» (там же, с. 102). Существенным недостатком исследований социальной установки явилось также ограничение изучения сферой индивидуального поведения, которое, по мнению Шихирева, во многом вызвано заимствованием теоретических схем из общей психологии (там же, с. 107).

III. Использование социальной установки как теоретического инструмента тесно связано с социологическим направлением в изучении мотивации, которое широко распространено не только среди социологов, но и среди психологов. Данная позиция кратко сводится к следующим основным положениям: 1. Стимул и мотив выступают как внешнее и внутреннее побуждения к деятельности. 2. Стимулом всегда оказывается определенное изменение внешних условий деятельности. 3. Внешние побуждения действуют лишь в том случае, если затрагиваются доступные для удовлетворения в данных условиях потребности личности. 4. Проходя через систему потребностей и ценностных ориентаций, стимулы становятся внутренними побудителями деятельности, то есть мотивами (Человек..., 1967).

Согласно этой точке зрения, пишет А.В. Горюшин (1976), мотив и стимул направлены противоположно: стимул — к потребностям, а мотив — от них; стимул и мотив не совпадают по времени: мотив всегда действует после стимула. Получается, что стимул — это то, с чего начинается деятельность, что переводит деятельность из возможности в действительность. Но так ли это на самом деле? Автор «крамольно» утверждает: то, что называется мотивом в данной трактовке, есть не что иное, как субъективная сторона того же самого стимула. Стимул, по его мнению, имеет две стороны — объективную и субъективную. Если с объективной стороны стимул есть изменение условий деятельности, то с субъективной стороны он есть реакция (или установка) на это изменение. Проходя через систему потребностей и ценностных ориентаций, стимул не становится мотивом, а остается реакцией стимула, выступая дополнительным побудительным потенциалом, усиливая побудительную силу основного смыслообразующего мотива. К сожалению, автор не раскрывает, что же он понимает под смыслообразующим мотивом, но изложенная им социологическая позиция в изучении мотивации понятна.

Весьма примечательно, что корни критикуемой социологической позиции автор видит в известном тезисе С.Л. Рубинштейна о

том, что внешние условия действуют через внутренние. Этот тезис в свое время сыграл позитивную (охранительную для отечественной психологии) роль, подкрепив идеологически принятую позицию о социальной обусловленности психики и поведения. Но стремление воплотить принцип активности в конкретный механизм человеческой деятельности побудило А.Н. Леонтьева выдвинуть противоположный тезис о том, что внутреннее действует через внешнее и этим само себя изменяет. Однако позиция А.Н. Леонтьева также не избежала глубоких противоречий в понимании мотивации, поскольку его определение мотива как предмета потребности, по мнению Л.И. Божович, принципиально отделяет мотивы от пристрастности и рассматривает предметность как единственную характеристику, тогда как «не только одна и та же потребность может воплощаться в различных объектах, но и в одном и том же объекте могут воплощаться самые разнообразные... иногда противоречащие друг другу потребности» (Божович, 1972, с. 27).

Л.И. Божович выдвигает идею «направленности личности», в основе которой лежит широкий спектр отношений человека с окружающим миром, и выделяет три направленности: коллективистическую (гуманизм, альтруизм), личную (престижную, эгоистическую) и деловую (бескорыстный интерес к делу), а также дает свое определение мотива: «Мотив — это то, ради чего совершается деятельность, в отличие от цели, на которую она направлена» (там же, с. 21). В этом определении подчеркивается, что существенной стороной мотива является не цель, а смысл или, иначе, — отношение, сквозь призму которого человек воспринимает окружающий его мир. Таким образом, у Божович смысловое содержание мотива противопоставляется целевому, предметному его содержанию. Главной характеристикой мотива становится не предмет, а отношение, возникающее между двумя предметами или целями: поскольку есть «то» (цель № 2) и есть «ради чего» (цель № 1). В словосочетании «то, ради чего» эти цели образуют особый, иной тип отношений, функциональный. Главным в этом типе отношений оказывается не оценка, не сравнение, а объединение, связывание двух целей так, что цель № 2 выступает как средство реализации цели № 1.

IV. Традиционная процедура измерения мотивации как социальных установок предполагает, что существующие у человека цели (Трубников, 1968) и стоящие за ними ценности (например, учеба и работа, работа и семья) должны быть подвергнуты сравнению: психолог измеряет, что для человека в настоящий момент более ценно и значимо — учеба или работа. Это можно осуществить с помощью различного рода шкал (типичный вариант — методика Ч. Осгуда). В результате делается вывод о ценностной ориентации человека либо на учебу, либо на работу; когда обе ценности имеют одинаковый вес (значение), то скорее всего будет сделан вывод о

конфликте ценностей. Сама процедура измерения оценочных отношений предполагает выбор, а ценности превращаются в альтернативы этого выбора. Выбор партнеров в социометрии Дж. Морено основан на измерении такого же рода отношений. Но функциональные (целе-средственные) отношения совершенно иные, они не дифференцируют, а, наоборот, связывают и объединяют разные ценности. Например: человек хочет учиться в МГУ, чтобы в дальнейшем получить хорошую работу. Здесь учеба и работа не конкурируют, а дополняют друг друга, причем учеба выступает в функции средства (цель № 2) для достижения главной цели (№ 1) «получить хорошую работу». За прилагательным «хорошая» стоит очень много разных смыслов — интересная, престижная, полезная, выгодная и т.д. Целе-средственные отношения составляют особый класс отношений, существующий не только в сознании людей (там они имеют название «смысловые»), но и в природе и в технике. В последнем случае классической иллюстрацией могут служить отношения между ключом и замком. Оценочное сравнение ключа с замком возможно, но бессмысленно, поскольку оно выхолащивает суть дела, которая состоит в том, что взаимодействие ключа с замком образует некий гештальт (целое), и это рождает новую ситуацию: открывается дверь в другое пространство. Прототипом функциональных отношений между людьми служат отношения между мужчиной и женщиной. Функциональные отношения создают взаимозависимость и составляют по сути основу любого архетипа (Гуггенбуль-Крейг, 1997; Хиллман, 1996).

Итак, отношения, в основе которых лежит «операция» сравнения, назовем *оценочными*, а функциональные отношения назовем *целе-средственными*. Они имеют разное назначение: первые дифференцируют и разъединяют; вторые соединяют и объединяют в целое, образуют партнерство. Данная типология соотносится с описанными Фрейдом двумя базовыми влечениями человека — Эросом и Танатосом (подробнее об этом см.: Дадун, 1994, с. 195—196). Оба типа отношений существуют в мотивации. Проблема в том, что методы, используемые в настоящий момент для диагностики мотивации, построены исключительно на измерении оценочных отношений. В социальной психологии исследования функциональных отношений представлены в традиции изучения общения как взаимодействия, например кооперации-конкуренции (в экспериментах Шерифа, описанных во многих учебниках по социальной психологии).

V. Как соотносятся в мотивации эти два типа отношений? Для ответа на этот вопрос обратимся к А.Н. Леонтьеву. Он определял смысл как отношение мотива к цели. Если выразить это определение формулой, то его можно записать так: Смысл = Мотив / Цель. Отсюда следует, что Мотив = Смысл × Цель, то есть мотив опреде-

ляется как смысл цели. Такое понимание мотива содержит две переменные — смысл и цель, что соотносится с выделенными А.Н. Леонтьевым смыслообразующей и побудительной функциями мотива. При таком понимании предметность перестает быть единственной характеристикой мотива, поскольку основу смысла составляет не «предмет», а «отношение».

Конечно, можно опредметить и отношение, превратив его в ценность, в социальный институт, в параграф гражданского или уголовного кодекса. Но для нас важно сохранить первоначальное значение этого понятия, которое, как мы только что выяснили, может существовать как минимум в двух вариантах — как оценочное отношение и как целе-средственное. Введение в определение мотива наравне с признаком предметности признака отношения переводит проблему мотивации из плоскости общепсихологического рассмотрения в плоскость социальной психологии.

Итак, мы выяснили, что цель есть субъективная (виртуальная) сторона стимула, мотив есть сплав, «психологическое произведение» смысла и цели, и основу смысла составляет категория целе-средственного отношения. Но при этом за кадром остался вопрос: откуда берутся смыслы, что их порождает?

VI. Г.М. Андреева, анализируя социально-психологический потенциал концепции деятельности, пишет, что «внешняя практическая деятельность, рассмотренная не со стороны функционального распределения обязанностей, а со стороны рождающихся внутри нее отношений, предстает как образование, которому изначально присуща психологическая составляющая». И далее: «Задача социальной психологии и состоит в том, чтобы выяснить эту составляющую, всесторонне описать ее, раскрыть ее содержание» (Андреева, 1983, с. 59). Какие же отношения рождаются внутри деятельности, что составляет содержание «психологической составляющей» в концепции деятельности для социальной психологии? Решение этого вопроса следует искать в самой концепции деятельности А.Н. Леонтьева.

Все мотивационные образования в этой концепции можно разделить на три класса (или вида) в зависимости от уровня рассмотрения самой деятельности. Так, уровню операций соответствует задача (намерение); уровню действия — цель (образ ожидаемого результата), а уровню деятельности — мотив. Согласно А.Н. Леонтьеву, одна деятельность отличается от другой не действиями и операциями, а мотивами. Отождествление мотива с целью есть не что иное, как описание мотива на уровне действия и операции. Уровень деятельности предполагает определение мотива как смыслообразующего (Леонтьев, 1975).

Смысловое (целе-средственное) отношение в норме должно присутствовать на всех уровнях структуры деятельности, связывая их друг с другом: на уровне операции в формулировке задачи как намере-

ния, реализация которого поможет достичь цель; на уровне действия, где цель опредмечивает смысл, составляющий содержание уровня деятельности; и наконец, на уровне деятельности, где предметная оболочка цели отступает на второй план, а на первый план выходит отношение (смысл), связывающий цели и намерения друг с другом в единую структуру смыслового конструкта. И это движение: от задачи и намерений к цели (предмету потребности) и далее к смыслам; и обратное движение от смыслов к целям, а затем к задачам представляет собой путь *осознания*, если использовать терминологию К.Г. Юнга. Этот путь полон для человека трудностей и конфликтов, поскольку в нем изначально присутствует невозможность полного совпадения смыслов деятельности и предметной оболочки тех целей и ценностей, которые заложены в содержании конкретной предметной деятельности. Более того, смысл может вступать в противоречие с целью предметной деятельности. А.Н. Леонтьев писал об этом так: «Личностные смыслы, отражающие мотивы, порождаемые действительными жизненными отношениями человека, могут не найти адекватно воплощающих их объективных значений, и тогда они начинают жить как бы не в своих одеждах» (там же, с. 154).

Изучение процесса фиксации смысла в содержании целей и ценностей, адекватности/неадекватности такой фиксации открывает перед исследователями новое направление в изучении мотивации, распространяющее возможность социального познания на область смыслового восприятия окружающей человека действительности, смысловых представлений обыденного сознания.

VII. Разработка данного направления хотя и перспективна, но затруднена из-за двух принципиально разных теоретических интерпретаций категории деятельности в современной отечественной психологии. Традиционное и распространенное понимание мотива как субъективной цели, как социальной установки связано с весьма устойчивым в научной среде пониманием деятельности как действия или набора действий. Это представление о деятельности очень хорошо сформулировал Э. Фромм, описывая бихевиористский подход: «Под деятельностью в современном употреблении слова обычно понимается действие, предполагающее некоторую затрату энергии и влекущее за собой изменение существующего положения вещей. Так, деятельным считается человек, занимающийся бизнесом, изучающий медицину, работающий на конвейере, изготавливающий столы или занимающийся спортом. Все эти виды деятельности имеют между собой то общее, что все они направлены на достижение внешней цели. Что же касается мотивов деятельности, то они не принимаются во внимание» (Фромм, 1992, с. 121).

Совершенно иную трактовку деятельности мы находим в экзистенциализме. По Ж.-П. Сартру акт специфически человеческой деятельности есть акт обозначения, придания смысла. Предметы лишь

«знаки» индивидуальных человеческих значений, смысловых образований человеческой субъективности. «Вне этого они — просто данность, сырая материя, пассивные и инертные обстоятельства. Придавая им то или иное индивидуально-человеческое значение, смысл, человек формирует себя в качестве так или иначе очерченной индивидуальности» (цит по: Гароди, 1967, с. 555).

Обе трактовки деятельности отражены в концепции А.Н. Леонтьева, и они разделяют его учеников на два лагеря — на сторонников социологического и психологического направлений. Нам представляется, что именно социальная психология, рожденная на «перекрестке» социологии и психологии, призвана построить мост, ликвидирующий теоретическую пропасть между социологической и психологической позициями.

Решить такую задачу можно, на наш взгляд, если взять за основу трактовку деятельности, исторически предшествовавшую и бихевиористской, и экзистенциальной. Это трактовка экономиста и философа К. Маркса, который писал, что для понимания целей деятельности, их действительного источника и смысла необходимо обратиться к исследованию самого процесса целеполагающей деятельности человека, к исследованию труда как такового (Маркс, 1956). В ранней работе Маркса «Из экономических рукописей 1857—1858 гг.» (Маркс, Энгельс, т. 12) мы находим социально-психологическую трактовку категории деятельности. К. Маркс видел в основе человеческой деятельности труд. Наиболее существенные характеристики труда как специфически человеческой активности раскрываются через его описание как потребительского производства. Маркс выделяет в потребительском производстве три существенных момента: производство (начало); распределение и обмен (середина цикла) и потребление — завершающий этап. «Результат, к которому мы пришли, — пишет автор, — заключается не в том, что производство, распределение, обмен и потребление идентичны, а в том, что все они образуют части внутри целого, различия внутри единства» (там же, с. 720).

Такая трактовка деятельности означает, что труд является источником смыслов человеческой деятельности в целом, что каждый вид активности в единой деятельности есть одновременно и самостоятельная социально-психологическая деятельность и смысл. Именно у Маркса классификация видов деятельности совпадает с классификацией смыслов этой деятельности. Так, например, выделяя производство (в узком значении) как особый вид деятельности, Маркс говорит о преобразовании объекта как о смысле производства; потребление соответствует утилитарному значению труда. Мы можем продолжить эту классификацию, предположив, что обмен и распределение как отдельные виды деятельности соответствуют смыслам кооперации и конкуренции.

**Классификация социально-психологических видов деятельности,
составляющих содержание базовых смыслообразующих мотивов
жизнедеятельности человека**

Социально-психологические виды деятельности (базовые смыслы)	Структура совместной деятельности		
	Субъект 1	Субъект 2	Объект
1. Преобразование	С	С	Ц
2. Коммуникация	С	Ц	С
3. Утилитарность (прагматика)	Ц	С	С
4. Кооперация	С	Ц	Ц
5. Конкуренция	Ц	Ц	С
6. Достижение	Ц	С	Ц

Примечание. С — средство, Ц — цель. Ситуация, когда все три элемента имеют одинаковую функцию, не рассматривается, в этом случае пропадает главное — смысловое отношение.

VIII. Из данной трактовки следует, что в анализе деятельности первичны субъект-субъект-объектные отношения и вторичны субъект-объектные отношения. Это особенно очевидно, когда речь идет о жизнедеятельности человека, где он оказывается субъектом множества разных предметных деятельностей. Пытаясь увидеть общие для разных предметных деятельностей ценности, мы приходим к выводу, что эти общие ценности совпадают с содержанием базовых элементов структуры совместной деятельности: субъект₁— субъект₂—объект.

Поиск базовых смыслов человеческой жизнедеятельности предполагает, что эти смыслы в виде целе-средственных отношений должны быть расположены в межпредметном пространстве базовых ценностей социального индивида. Следовательно, выделение в структуре совместной деятельности базовых смыслов означает поиск всех возможных вариантов целе-средственных отношений, которые могут связывать между собой базовые ценности. Такая процедура состоит в присвоении функции «цели» или функции «средства» каждому элементу структуры совместной деятельности (таблица). Математическая комбинаторика позволяет выделить шесть базовых смыслов человеческой жизнедеятельности: преобразование, коммуникация, прагматика, кооперация, конкуренция и достижение (Кокурина, 1985, 1990). На основе выделенных базовых смыслов была создана стимульно-смысловая концепция мотивации трудовой деятельности (Кокурина, 1985). Эта теоретическая модель содержит еще один важный момент: представление об активности/пассивности мотивации. В частности, нами были использованы идеи В.Г. Асеева (1976) о двух видах мотивации: в виде собственной потребности в деятельности (процессуальная ориентация) и в виде целевой установки, связанной с получением конк-

ретного результата (результатирующая ориентация). В предложенной нами модели каждый смысл имеет две ориентации: активную, результирующую (р.о) и пассивную, процессуальную (п.о). Подробнее об этом см.: Кокурина, 1985, с. 98—100.

Итоговая классификация смыслообразующих мотивов (социально-психологических видов деятельности) социального индивида выглядит следующим образом.

1. Преобразовательная деятельность: ориентация на получение результата ради самого результата (р.о) или ориентация на деятельность ради самого процесса, ради достижения мастерства (п.о).

2. Коммуникативная деятельность: ориентация на активное взаимодействие с другими, на общение в труде, на помощь другому человеку (р.о) или ориентация на сохранение позитивных отношений с другими (п.о).

3. Утилитарно-прагматическая деятельность: ориентация использовать свой труд для удовлетворения других потребностей, с трудом не связанных (р.о), или ориентация на труд как на трату энергии, сил, стремление к сохранению здоровья (п.о).

4. Кооперативная деятельность: ориентация рассматривать свой труд с точки зрения его общественной полезности, необходимости для других людей, для общества в целом (р.о) или ориентация рассматривать свой труд с точки зрения его полезности для близких и родных (п.о).

5. Конкурентная деятельность: ориентация быть лучше других, иметь высокий престиж, авторитет (р.о) или ориентация быть не хуже других (п.о).

6. Достиженческая деятельность: ориентация на преодоление преград, стремление ставить перед собой сверхзадачи (р.о) или ориентация на самосовершенствование, на развитие своих способностей (п.о).

Основу смыслообразующего мотива составляет один из шести базовых смыслов, который человек приписывает предметам, явлениям окружающей его действительности. Одни люди видят окружающий мир преимущественно сквозь призму преобразования, другие — сквозь призму коммуникации или утилитарности и т.д. и т.п. Преобладание в мотивации индивида того или иного мотива свидетельствует о его мотивационной направленности. Данная классификация смыслообразующих мотивов представляет собой набор базовых смыслов, выделенных на основе абстрактно-логической процедуры. Мотивация жизнедеятельности социального индивида в норме, по-видимому, должна содержать всю палитру смыслообразующих мотивов.

Мы предполагаем, что эта классификация мотивов может быть положена в основу любой предметной деятельности — профессиональной, игровой, учебной и т.д. и т.п. Различие между этими пред-

метными деятельностями будет заключаться: а) в различной мере выраженности того или иного смыслообразующего мотива и б) в специфическом наборе стимулов, преломляющих эти смыслы в индивидуальном сознании человека или группы. Смысл становится смыслообразующим мотивом, приобретает побудительный характер тогда, когда субъект наполняет этим смыслом предметную оболочку того или иного стимула, отражая индивидуальный личностный смысл данного предмета для субъекта. В реальности каждый предмет отражает множество разных смыслов, которые могут конфликтовать друг с другом или, напротив, совпадать, усиливая друг друга. Все вышесказанное дает нам основание определить мотивацию жизнедеятельности социального индивида как *процесс наполнения смыслами наиболее значимых стимулов, в результате которого у человека возникает структура смысловых представлений, способная в силу своей устойчивости и объема оказывать обратное влияние на его восприятие и поведение.*

Изучение структур смысловых представлений (когнитивных конструкций) явилось предметом наших исследований на основе созданного в 1980-е гг. теста «Словарь» (Кокурина, 1980, 1985, 1990; Кокурина, Бедненко, 2006; Кокурина, Крылова, 2001; Кокурина, Телегина, 1982), а также в выполненных в разные годы дипломных исследованиях студентов кафедры социальной психологии факультета психологии МГУ им. М.В. Ломоносова: И. Никитиной, О. Туртыгиной, С. Большуновой, И. Дубининой, Н. Плосковой, Е. Перламутровой, В. Мамаевой, С. Коген, В. Луцкиной, М. Митрошкиной, Н. Машковой, О. Березняк, Д. Каранышевой, М. Клочковой.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- Андреева Г.М.* Значение идей А.Н. Леонтьева для развития марксистской социальной психологии // Леонтьев и современная психология. М., 1983.
- Андреева Г.М.* Социальная психология. М., 2002.
- Асеев В.Г.* Мотивация поведения и формирование личности. М., 1976.
- Асмолов А.Г., Ковальчук М.А.* О соотношении понятия установки в общей и социальной психологии // Хрестоматия по социальной психологии / Под ред. Г.М. Андреевой и др. М., 2003.
- Божович Л.И.* Проблема развития мотивационной сферы ребенка // Изучение мотивации детей и подростков / Под ред. Л.И. Божович, Л.В. Благоннадежиной. М., 1972.
- Бунге М.* Причинность. М., 1962.
- Васильев И.А., Магомед-Эминов М.Ш.* Мотивация и контроль за действием. М., 1991.
- Витевская Т.Ф.* Мотив как социологическая категория // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 12. Философия. 1971. № 3.
- Гароди Р.* Сартр // Филос. энциклопедия. Т. 4 («Наука логики» — Сигети). М., 1967.

- Горюшин А.В.* Стимул как фактор коррегирования человеческой деятельности // Социальные проблемы труда и соревнования / Отв. ред. И.И. Чангли. М., 1976.
- Грибанов В.П.* Отношения личности как психологическая проблема // Психологические аспекты социальных отношений / Под ред. В.П. Грибанова. Рязань, 1980.
- Гуггенбуль-Крейг А.* Власть архетипа в психотерапии и медицине. СПб., 1997.
- Дадун Р.* Фрейд. М., 1994.
- Ильин Е.П.* Мотивация и мотивы. М., 2000.
- Кокурина И.Г.* Исследование мотивационной направленности личности в труде // Личность в системе коллективных отношений: Тезисы Всесоюзной конференции. М., 1980.
- Кокурина И.Г.* Социально-психологические аспекты мотивации трудовой деятельности: Дис. ... канд. психол. наук. М., 1985.
- Кокурина И.Г.* Методика изучения мотивации трудовой деятельности: Учебно-методическое пособие. М., 1990.
- Кокурина И.Г., Бедненко А.В.* Манипулятивная установка в профессии менеджера // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 14. Психология. 2006. № 3.
- Кокурина И.Г., Крылова Ю.Г.* О ценностно-мотивационных характеристиках статуса человека в организации // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 14. Психология. 2001. № 1.
- Кокурина И.Г., Телегина Л.И.* Исследование мотивации научной деятельности // Мотивация личности / Под ред. А.А. Бодалева. М., 1982.
- Краевский Л.* Пять понятий причинной связи // Вопр. филос. 1966. № 7.
- Левин К.* Теория поля в социальных науках. М., 2000.
- Леонтьев А.Н.* Деятельность. Сознание. Личность. М., 1975.
- Леонтьев Д.А.* Психология смысла. М., 1999.
- Лоуэн А.* Язык тела. СПб., 1998.
- Майерс Д.* Социальная психология. СПб., 1997.
- Маркс К.* Экономическо-философские рукописи 1844 г. Из ранних произведений. М., 1956.
- Маркс К., Энгельс Ф.* Соч. 2-е изд. Т. 12.
- Москвичев С.Г.* Мотивация, деятельность и управление. М., 2003.
- Прохватлов А.А.* Социально-психологические проблемы формирования положительного отношения к труду // Человек и общество / Отв. ред. Б.Г. Ананьев, Д.А. Керимов. Вып. 8. Л., 1971.
- Психология мотивации и эмоций: Хрестоматия / Под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер, М.В. Фаликман. М., 2002.
- Райх В.* Характероанализ. М., 1999.
- Росс Л., Нисбетт Р.* Человек и стимулы. Уроки социальной психологии. М., 2001.
- Трубников Н.Н.* О категориях «цель», «средство», «результат». М., 1968.
- Фромм Э.* Душа человека. М., 1992.
- Хиллман Дж.* Архетипическая психология. СПб., 1996.
- Человек и его работа / Под ред. А.Г. Здравомыслова, В.П. Рожина, В.А. Ядова. М., 1967.
- Шихирев П.Н.* Современная социальная психология: учебник для вузов. М., 2000.
- Юнг К.Г.* Синхронистичность. М., 1996.
- Ядов В.А.* О диспозиционной регуляции социального поведения личности // Методологические проблемы социальной психологии / Под ред. Е.В. Шороховой. М., 1975.

А. Б. Леонова

СТРУКТУРНО-ИНТЕГРАТИВНЫЙ ПОДХОД К АНАЛИЗУ ФУНКЦИОНАЛЬНЫХ СОСТОЯНИЙ ЧЕЛОВЕКА

Категория «состояние» относится к той сфере психических явлений, к которой с одинаковой легкостью апеллируют и ученые, и обычные люди для объяснения особенностей поведения и разнообразия оттенков внутренних переживаний человека в различных ситуациях. Действительно, нет ничего более естественного, чем связать появление ошибок, неадекватных поступков, эмоциональных «взрывов» или же, напротив, неожиданно возникающих ощущений «приподнятости» и хорошо спорящейся работы с возникновением тех или иных состояний — чрезмерного утомления, интенсивного стресса, оптимального рабочего состояния, экстренной мобилизации и др. В то же время для специалистов-психологов действительно трудно дать четкое определение того, что же такое «состояние человека», как его «измерить» и отличить от близких по внешним проявлениям феноменов, обосновать выбор средств психологического воздействия, эффективно работающего на практике. Вместе с тем работа в этой области — чрезвычайно интересное и полезное дело, позволяющее совместить углубленный научный поиск в области «базовых» составляющих психической жизни человека с получением ответов на конкретные эмпирические вопросы.

По-видимому, именно это заставило меня в 1971 г., сразу после окончания факультета по кафедре детской психологии, со свойственным юности безрассудством резко изменить специализацию и по предложению профессора В.П. Зинченко заняться проблемой оценки функциональных состояний человека в операторских видах труда. С тех пор вместе со своими коллегами и учениками я продолжаю работать в этой области, углубляясь в разработку все новых тем и пластов исследования. Безусловно, на логику развития этих работ повлияли идеи и методология научного поиска наших учителей, крупнейших отечественных ученых и уникальных по своим человеческим качествам профессоров — П.Я. Гальперина, А.Н. Леонтьева, А.Р. Лурии, Б.В. Зейгарник, В.В. Лебединского и других выдающихся психологов, с которыми мы имели счастье непосредственно общаться в процессе обучения на факультете психологии Московского университета. Ценность этого общения в полной мере начинает осознаваться только с годами. В данной статье мне хотелось бы дать общую панораму сформировавшегося на

этой основе подхода к изучению состояний работающего человека. Этот подход направлен на обоснование концептуальной базы для создания адекватных методических средств и комплексных технологий оказания психологической помощи профессионалу в реальных условиях деятельности.

Системная стратегия изучения функциональных состояний человека. Среди многообразия форм и видов состояний человека, изучаемых современной психологией, — психических и психофизиологических, эмоциональных, состояний сознания, пограничных состояний психики и др. (для обзора см. [21]) — особое место занимают исследования *функциональных состояний* (ФС). На первый взгляд, это обусловлено выраженной практической значимостью таких работ. Действительно, начиная с классических исследований динамики работоспособности в трудах психотехников и вплоть до множества современных исследований профессионального стресса, изучение состояний человека в труде всегда было в центре внимания прикладной психологии [12, 19, 24, 28]. Вместе с тем сама предметная область этих исследований связана с оценкой эффективности использования внутренних ресурсов человека при реализации разных форм целесообразной активности. Это с необходимостью предполагает выход на более глубокий уровень методологического анализа ФС. В течение последних десятилетий наиболее перспективные разработки в данном направлении велись на основе принципов системного подхода, что позволило выйти за пределы традиционных и, зачастую, сугубо описательных определений состояния как явлений, «сопутствующих» психическим процессам, или «фона», на котором осуществляется деятельность [7, 10, 18, 26].

Исходя из общих принципов системного подхода, состояние определяется как «срез работы системы на конкретный момент времени, который... фиксирует момент устойчивой, закономерной связи между формой осуществления заданного поведения и спецификой комплекса воздействующих факторов» [2, с. 43]. Применительно к проблематике изучения ФС это ориентирует на анализ структурных взаимосвязей в *функциональной системе обеспечения деятельности*, выполняемой человеком в разных условиях. Учитывая активную позицию субъекта труда и его способность к самоорганизации, ключевым моментом в этом подходе становится рассмотрение адаптационных возможностей с точки зрения актуализируемых *механизмов регуляции* деятельности, складывающихся как стихийно, так и в результате целенаправленных усилий [1, 18, 27, 28].

Сам термин «функциональное состояние» стал широко использоваться в контексте психологических работ на рубеже 1960-х гг., параллельно с бурным развитием инженерной психологии и эр-

гономики как в нашей стране, так и за рубежом [8, 17, 19, 26, 27]. Поэтому изучение операторских видов труда в таких «привилегированных» отраслях, как космонавтика, авиация, автоматизированные военно-промышленные комплексы, оказало существенное влияние на характер «системного видения» проблемы ФС. Позднее исследования ФС распространились и на другие сферы общественно-полезной практики: энергетику, транспорт, массовые виды профессий, а также спорт, здравоохранение, образование и др. [9, 10, 20, 28].

В русле этих исследований наряду с расширением и накоплением эмпирического материала шла интенсивная разработка концептуального аппарата для полноценного психологического анализа разных видов ФС. Прежде всего, это позволило отказаться от традиционной узкофизиологической трактовки понятия ФС как «функционального состояния организма» (в частности, ЦНС) или «уровня энергетической активации» [1, 6]. Основным вопросом при анализе ФС активно действующего человека стал поиск оснований для интегрированной оценки адекватности использования внутренних ресурсов (как психических, так и физиологических) и эффективности выполняемой деятельности [5, 10, 11, 26]. При этом были существенно обогащены представления о критериях *эффективности деятельности*, которые включают не только показатели *успешности* решаемых поведенческих задач, но и величину затрачиваемых усилий (так называемую внутреннюю «цену деятельности»), а также *способ достижения* поставленной цели [2, 8, 10].

Формирование такой многоплановой интерпретации понятия ФС заставило исследователей в первую очередь обратиться к поиску адекватной методологии для анализа *регуляторных механизмов*, лежащих в основе реализации деятельности в конкретных условиях [7, 10, 28]. В общем смысле понятие регуляции обозначает «характер изменения взаимосвязей между компонентами системы для сохранения жизнеспособности системы в целом» [22, с. 111]. Конкретизация этого положения применительно к проблеме диагностики ФС связана с рассмотрением структурных перестроек в работе *функциональной системы обеспечения деятельности*, возникающих под влиянием разных факторов трудовой среды. С одной стороны, это позволяет оценить степень оптимальности ФС с точки зрения надежности деятельности и сохранения здоровья профессионалов (сдвиги работоспособности, ошибки в работе, срывы деятельности, профессионально обусловленная заболеваемость и пр.). С другой стороны, именно на этой основе становится возможным содержательно осмыслить и дать характеристику переживаемого человеком состояния как *качественно специфичного синдрома ФС*.

Последний аспект является главным условием для обоснования и организации специальной работы по профилактике и коррекции неблагоприятных для деятельности или здоровья человека ФС [13, 16, 24]. Так, в медицине для назначения курса лечения необходимо не только убедиться в том, болен или здоров человек, но и поставить точный диагноз. Точно так же при подборе средств для оптимизации ФС нужно иметь не только информацию о внешних проявлениях неблагополучия в деятельности человека, но и указать, в чем именно проявляется дефицит задействованных регуляторных механизмов.

В современных исследованиях ФС детально анализируется весьма обширный круг качественно неоднородных состояний. К ним в первую очередь относятся различные формы утомления, монотонии, острых и хронических стрессовых состояний, состояния оптимальной работоспособности, бдительности, напряженности, экстренной мобилизации и др. [5, 7, 8, 10, 27]. Каждое из этих состояний можно квалифицировать как относящееся к разным типам синдромов ФС. Более того, в своем конкретном воплощении спектр этих синдромов практически безграничен, поскольку в каждый момент времени человек переживает некоторое «особое» состояние, возникающее под влиянием множества устойчивых и ситуативных воздействий. Диагностика и типологизация качественно неоднородных синдромов ФС — трудное дело. Так, если основываться на простом перечислении наблюдаемых симптомов, то часто оказывается невозможным различить даже принципиально разные по типу ФС, такие, например, как утомление и монотония [14, 26]. В этой связи полезно вспомнить слова Л.С. Выготского, писавшего по аналогичному поводу: «Исследователь должен проникнуть не только в мертвую структуру отдельных синдромов, но раньше всего понять законы динамического сцепления, их связь и взаимосвязь, их отношения... ибо разгадать связь и отношения динамической зависимости — значит понять внутреннюю логику этой структуры» [4, с. 297]. Реализация этой, более глубокой с содержательной точки зрения исследовательской установки требует создания полноценной методологии для анализа ФС, обеспечивающей выход на разработку комплексных технологий, в рамках которых можно увязать собственно диагностические и коррекционно-превентивные методы работы по оптимизации ФС.

Методология структурной репрезентации синдромов ФС. В проведенном анализе ФС как системного образования на первый план выдвигаются такие аспекты его рассмотрения, как функциональная направленность, структурная организация и интеграция многомерных данных в рамках целостного синдрома. В этом контексте ФС определяется как «относительно устойчивая (для определенного периода времени) структура актуализируемых субъектом внут-

ренных средств, которая характеризует сложившиеся в конкретной ситуации механизмы регуляции деятельности и обуславливает эффективность решения поведенческих задач» [11, с. 80]. В соответствии с этим определением основными принципами, диктующими требования к проведению экспериментальных и эмпирических исследований ФС, являются следующие: (1) понимание ФС как *формируемой системной реакции*; (2) реконструкция *структурно-уровневого* строения ФС; (3) получение *интегральных оценочных суждений* о типе ФС и (4) квалификация *степени оптимальности* ФС по критериям эффективности деятельности (степень надежности и оптимальность внутренней «цены деятельности»).

Названные принципы послужили для нас ориентирами при создании обобщенной концептуальной схемы анализа ФС. Прежде всего, в данном подходе подчеркивается, что говорить о ФС «вообще», вне контекста реальной трудовой ситуации, вряд ли представляется возможным. Это положение нашло подтверждение в многочисленных исследованиях профессиографического плана, показывающих четкую обусловленность типа переживаемого ФС содержательными особенностями деятельности. Это, в частности, заставляет выделять качественно неоднородные синдромы профессионального стресса, производственного утомления и других видов ФС, специфичных для разных видов труда (см., например, [12, 14, 20, 30]). Хорошо проработанные технологии проведения психологического анализа деятельности — системное профессиографирование в отечественной психологии, различные варианты *job analysis techniques*, используемые в работах западных специалистов, — позволяют достаточно полно описать факторы повышенной напряженности и риска для надежности деятельности, определяющие своеобразие синдромов ФС в конкретных видах труда [3, 9, 20, 27].

Методологической основой для реконструкции общего строения функциональной системы обеспечения деятельности может служить концептуальный аппарат теории деятельности А.Н. Леонтьева [17]. Особенно важной представляется идея о структурной идентичности строения внешнего (поведенческого) и внутреннего (психического) планов деятельности. Реализация этой идеи на практике помогает преодолеть барьер при описании объективных требований ситуации и актуализации определенных форм внутренней активности субъекта. Более чем полезным в этом смысле является обращение к анализу «строения» деятельности на трех иерархических уровнях: *деятельности в целом* (соотношение объективных целей и актуализированных мотивов); системы *отдельных действий* (во взаимосвязи внешних задач и субъективно значимых целей) и *операционного состава* реализуемых действий. Такая репрезентация

внутренней «архитектуры» выполняемой деятельности позволяет проводить анализ механизмов регуляции в двух плоскостях: (а) вертикальной, при рассмотрении взаимосвязей между разными иерархическими уровнями: «деятельность—действие—операция» (макроанализ) и (б) горизонтальной, учитывающей текущие адаптационные перестройки на каждом из названных уровней (микроанализ) [13, 19]. Во многом этот подход близок парадигме регуляции состояний, активно разрабатываемой в современных исследованиях стресса [12, 28, 30].

Вопрос о репрезентации внутренней структуры функциональной системы обеспечения деятельности традиционно решается на основе *многомерной* оценки ФС. Большинство исследователей не сомневается в том, что в ней должны быть представлены те компоненты, без которых осуществление деятельности оказывается просто невозможным. К числу базовых компонентов в системе обеспечения деятельности следует отнести: (1) *энергетические* составляющие, измеряемые с помощью физиологических и психофизиологических индикаторов; (2) *операциональные* компоненты психической активности, представленные показателями сенсорных и когнитивных процессов; (3) *рефлексивные* компоненты, включающие оценки доминирующих мотивационных установок, эмоциональной окраски состояния и субъективных переживаний комфортности состояния; (4) *результатирующие* характеристики поведения (скорость, точность, производительность, качество исполнения) [8, 10, 11, 18].

По сути дела, все названные компоненты соответствуют основным группам диагностических методов, применяемых в практике оценки ФС, — физиологическим, когнитивным, субъективным и поведенческим тестам. В каждую группу методов входят десятки достаточно хорошо верифицированных тестов и диагностических процедур (для обзора см. [10, 20, 21, 26, 31]). Поэтому при подготовке к проведению конкретного исследования встает специальная задача по *подбору* комплекса методических средств, релевантных как содержательным особенностям, так и уровню анализа деятельности, а также отвечающих требованиям экологической валидности, компактности и портативности диагностических тестов. Кроме того, при выборе адекватного диагностического инструментария предпочтение должно отдаваться *структурным методам оценки ФС*, разработке которых были посвящены серии наших исследований по анализу микроструктуры процессов текущей переработки информации, исполнительных действий и рефлексивных актов [10, 11, 27, 30].

Стратегии интеграции данных. Одним из наиболее «трудных» вопросов в реализации принципов системного анализа ФС является необходимость получения *интегральной оценки* состояния. Это

предполагает обобщение множества гетерогенных показателей в форме, позволяющей вынести обоснованное диагностическое суждение о типе переживаемого ФС. Многолетний опыт исследований показывает, что решение этой проблемы не сводится к поиску подходящей формальной процедуры «сжатия» многомерных данных или же к попыткам создать некоторый «универсальный показатель» утомления, стресса или какого-либо другого вида ФС [5, 10, 27]. Более того, Л.С. Выготским давно и мудро отмечено, что, двигаясь по этому пути, исследователь уподобляется «наивному школьнику», у которого «в голове... километры складываются с килограммами в одну общую цифру» [4, с. 273].

Процедуры интеграции данных должны позволять ответить на те практические вопросы, которые исследователь решает на основе собираемых диагностических данных. Поэтому в рамках структурно-интегративного подхода классическая установка на поиск «способа подсчета» интегрального показателя ФС трансформируется в постановку вопроса о том, какие методические средства и формальные процедуры следует использовать для получения необходимого по форме и содержанию диагностического решения [31].

Использование современных статистических методов открывает широкие возможности для многомерной обработки разнородных показателей ФС. В то же время сами по себе эти процедуры важны, но только как вспомогательное средство, позволяющее обосновать процедуру вынесения осмысленного диагностического суждения. Выбор адекватных статистических процедур изначально должен определяться той целью, которая ставится перед психологом при работе в прикладных условиях. Поэтому работу по подготовке способов интеграции данных следует начать с классификации типовых диагностических задач, чаще всего встречающихся на практике. Можно сформулировать три основных типа вопросов, с которыми встречаются психологи при проведении работы по оптимизации ФС:

1. Отличается ли переживаемое ФС от состояния, принятого за «норму» или «оптимум»? — Типовые проблемы: практика разработки эргономических стандартов, нормирование рабочих нагрузок, оценка трудоспособности персонала.

2. Изменяется ли ФС под влиянием разного рода факторов при их продолжительном воздействии? — Типовые проблемы: оценка динамики работоспособности в течение трудового цикла, развитие стрессовых состояний, разработка оптимальных режимов труда и отдыха.

3. В чем состоят качественные особенности синдромов ФС? — Типовые проблемы: содержательная квалификация конкретного вида ФС, тип привлекаемых компенсаторных механизмов, характер «сры-

ва» адаптации, оценка эффективности психологических интервенций и др.

В соответствии с этим можно выделить три основные *стратегии интеграции данных*, характеристика которых в сводном виде представлена в таблице.

По сути дела, описанные стратегии интеграции данных отражают разную степень глубины системного анализа ФС и во многом дополняют друг друга. В рамках одного исследования возможно использование и одной, и нескольких стратегий интеграции данных, что позволяет с разной «разрешающей способностью» проанализировать работу регуляторных механизмов и оценить степень их оптимальности с точки зрения внешней продуктивности (надежности) и внутренней «цены деятельности».

В целом упорядочение представлений о стратегиях интеграции данных завершает разработку концептуальной схемы системного анализа ФС, предложенную в рамках структурно-интегративного подхода. Далее на двух эмпирических примерах будут продемонстрированы возможности использования этого подхода для анализа структурных изменений в механизмах регуляции деятельности применительно к ситуациям «стихийной» и «целенаправленной» адаптации человека к динамичным требованиям профессиональной среды.

Пример 1. Динамика состояний сниженной работоспособности у операторов компьютеризированной телефонной связи. Данное исследование было выполнено нами совместно с О.Н. Щеславской в 1998 г. на представителях одной из массовых профессий, все шире распространяющейся в современном мире компьютерных технологий, — операторов так называемых call-центров [3, 25]. В исследовании приняли участие операторы одной из крупнейших российских компаний пейджинговой связи, которые в то время обеспечивали доставку телефонных сообщений через компьютеризованную сеть (этот вид деятельности непосредственно предшествовал распространению современных видов мобильной связи). Изначально мы планировали провести анализ факторов, обуславливающих динамику состояний сниженной работоспособности у этой категории профессионалов в зависимости от организационных особенностей труда и интенсивности рабочих нагрузок. Однако в ход исследования вмешался «случай». Диагностическое обследование операторов было начато в марте 1998 г. и проводилось в обычных для данной организации условиях работы. Оно должно было быть дополнено данными, полученными в более легкий, отпускной период работы (конец лета). Однако в августе 1998 г. произошел мощный финансовый кризис, повлекший за собой тяжелые социально-экономические последствия для населения всей нашей страны. Это не помешало нам провести в назначенные сро-

**Стратегии интеграции данных в зависимости от типа решаемых
диагностических задач**

Диагностическая задача	Диагностическая направленность	Базовые логические операции	Формальные процедуры
Различение состояний	Классификация состояний по эмпирическому основанию (напр., допустимое/недопустимое, разрешенное/запрещенное и др.)	Сравнение	Частотный анализ Экспертные оценки Алгоритмы распознавания образов
Оценка динамики состояний	Выделение стадий в развитии состояний (напр., стадии на «кривой работы», стадии развития хронического стресса и др.)	Упорядочение в рамках единой шкалы	Дисперсионный анализ MANOVA Регрессионный анализ
Качественная спецификация состояний	Содержательная интерпретация конкретного синдрома ФС (напр., вид утомления, острые или хронические синдромы стресса и др.)	Структуризация многомерных признаков	Корреляционный анализ Факторный анализ Кластерный анализ

ки повторное обследование, однако по времени оно точно совпало с этим событием¹. В результате мы получили уникальную возможность собрать сведения о различиях в синдромах ФС, типичных для «штатного» режима работы операторов и возникающих в ситуации тяжелого экономического кризиса.

По своему содержанию деятельность операторов указанного профиля однообразна, включает многократное повторение однотипных действий. При этом чрезвычайно высока интенсивность рабочих нагрузок (обработка от 650 до 800 звонков) при длительной работе в сидячем положении в течение 12-часовой рабочей смены. Высокий уровень шума, интенсивность социальных контактов и постоянный контроль со стороны супервизора также осложняли и без того тяжелые условия труда. Привлекательными для операторов являлись только достаточно высокая оплата труда и наличие одного-двух свободных дней между рабочими сменами.

¹ Данная организация не пострадала в ходе кризиса. Более того, она оказалась в «привилегированном» положении, имея прочные активы и высокий приток денежных средств за счет мощной интенсификации телефонных разговоров во время кризиса. Однако для рядовых сотрудников организации все же существовал высокий риск потери работы, снижения зарплаты и др. негативных явлений на фоне постоянно растущей инфляции и массового роста безработицы.

Выделенные особенности характерны и для других видов деятельности операторов call-центров, поэтому ее не случайно называют своеобразным видом «компьютеризированного рабства», что имеет выраженные негативные последствия для работы организации в целом (высокая текучесть кадров, внутригрупповые конфликты, монотония и пр.) [25].

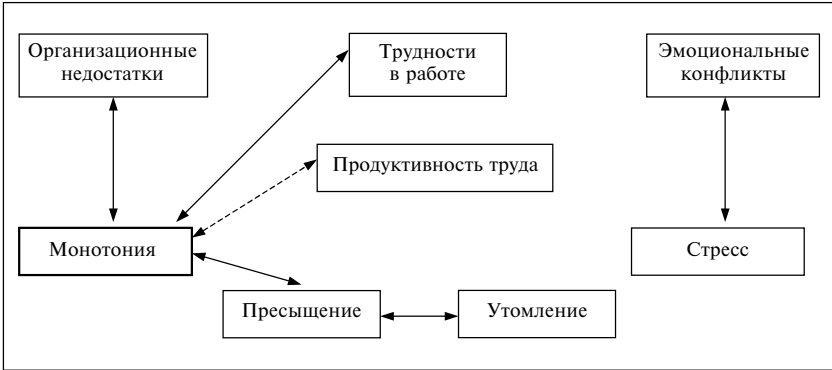
Для оценки факторов, влияющих на ФС операторов в течение рабочей смены, были использованы следующие методики: 1) профессиографическая анкета с указанием интенсивности рабочих нагрузок и показателей *продуктивности труда*; 2) методика «Дифференциальная оценка состояний сниженной работоспособности» (ДОРС) для оценки индексов *утомления, монотонии, психического пресыщения и стресса* [14]; 3) методика «Опросник трудового стресса» Ч.Д. Спилбергера для характеристики основных групп стресс-факторов, наиболее типичных для обследуемого профессионального контингента [30]. Для этого были использованы производные показатели, полученные на основе факторизации первичных оценок по 10 наиболее значимым стресс-факторам: (а) *организационные недостатки*; (б) *трудности в работе*; (в) *эмоциональные конфликты*.

В исследовании приняло участие 49 операторов (29 женщин и 20 мужчин в возрасте 19—30 лет) со стажем работы от 4 мес. до 4,5 года (в среднем 1 г. 2 мес.). 34 оператора участвовали в двух повторных обследованиях — в период «обычной работы» (весна 1998 г.) и в ситуации «кризиса» (конец августа 1998 г.).

Сравнение данных, полученных при тестировании состояния операторов на разных этапах исследования, обнаружило целый ряд достоверных, но не всегда одинаково направленных сдвигов по большинству показателей ФС (t-критерий Стьюдента для непарных выборок). Так, в ситуации кризиса существенно возросли показатели продуктивности деятельности ($p < 0.01$), повысились значения индексов стресса и утомления (соответственно, $p < 0.01$ и $p < 0.05$), а также оценки по группе стресс-факторов «эмоциональные конфликты» ($p < 0.05$). В то же время снизились значения индексов монотонии и пресыщения (соответственно $p < 0.01$ и $p < 0.05$). Такая динамика однозначно указывает на интенсификацию работы в ситуации кризиса за счет «экстренной мобилизации» внутренних ресурсов операторов стрессового типа [18].

Эта интерпретация хорошо согласуется с паттернами корреляционных связей между основными показателями ФС, построенными отдельно по результатам каждого этапа исследования (рис. 1). Так, в ситуации обычного режима работы (рис. 1, А) «центром взаимодействия» между разными показателями ФС являются оценки по индексу *монотонии*, которые отрицательно коррелируют с показателем продуктивности деятельности и положительно — с на-

А. «Обычная работа»



Б. Ситуация кризиса

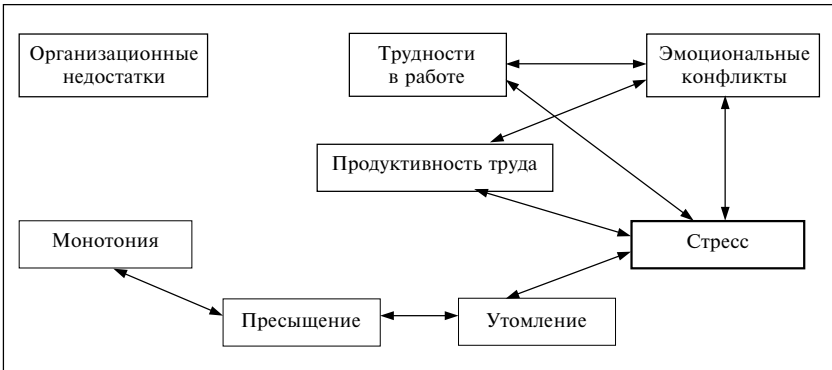


Рис. 1. Структура синдромов ФС у операторов компьютеризированной телефонной связи при обычной работе (А) и в ситуации кризиса (Б). Сплошными линиями обозначены значимые положительные корреляции, прерывистой — значимая отрицательная корреляция

растанием психического пресыщения, недовольством плохой организацией деятельности и трудностями в работе. В ситуации кризиса (рис. 1, Б) картина меняется кардинальным образом. Акцент в структуре корреляционных связей переносится на оценки индекса *стресса*, интенсивность которых прямо связана с повышением продуктивности деятельности, нарастанием утомления и выраженности эмоциональных конфликтов.

Важно подчеркнуть, что эти принципиальные изменения в синдромах переживаемого ФС произошли у одних и тех же людей при выполнении все тех же профессиональных обязанностей в знакомых производственных условиях. Драматическое изменение соци-

ального контекста привело к тому, что выполнение привычно-однообразной и явно «надоевшей» работы перестало вызывать развитие состояния монотонии и сопутствующих признаков психического пресыщения. Доминирование признаков нарастания стресса было связано с изменением субъективного «видения» ценности своей работы и, как следствие, изменением мотивационного отношения к ней. Работа стала восприниматься операторами как трудная, но желаемая, дающая ощущение уверенности в «завтрашнем дне» и чувство защищенности в ситуации острой социальной нестабильности. Именно в этом нашла отражение стихийно произошедшая перестройка в системе актуализируемой трудовой мотивации, которая на уровне макроанализа деятельности выступает в качестве базового механизма регуляции ФС.

Пример 2. Оптимизация ФС при целенаправленном формировании навыков саморегуляции состояний. В качестве примера изучения структурных перестроек на уровне микроанализа деятельности представляется интересным рассмотреть данные об изменении синдромов ФС в процессе овладения навыками психологической саморегуляции состояний (ПСР). Несмотря на то, что методы и техники, входящие в состав этого класса оптимизационных процедур (нервно-мышечная релаксация, аутогенная тренировка и др. [16]), хорошо известны и давно используются в практике, данные о механизмах оказываемого воздействия весьма фрагментарны. Обычно в литературе только вскользь говорится о лечебных эффектах тех или иных приемов ПСР, усилении восстановительных процессов в организме, улучшении общего самочувствия и протекания отдельных психических функций [7, 23, 29]. В то же время разработка этой проблемы имеет самостоятельную важность, поскольку говорить об эффективности использования любых методов оптимизации ФС, в том числе и ПСР, можно лишь в том случае, если действительно доказано, что под их влиянием происходят существенные изменения тех свойств и качеств человека, которые обеспечивают умение «управлять собой».

Данный пример является фрагментом одного из наших исследований по обучению навыкам ПСР студентов и слушателей ф-та психологии МГУ. Обучение проводилось на основе разработанной ранее программы комплексного релаксационного тренинга, включающего элементы поэтапного формирования внутренних действий по управлению собственным состоянием [16, 27]. Все участники тренинга прошли курс обучения, состоящий из 8—10 занятий, в ходе которого «до» и «после» каждого релаксационного сеанса проводилось тестирование по следующему набору тестов для оценки *текущего* ФС: 1) Когнитивные методики: тесты на оперативную память и объем внимания. 2) Субъективные методики: (а) шкала состояний; (б) шкала дифференциальных эмоций К. Изард (оценка

текущих позитивных, острых негативных и тревожно-депрессивных эмоций); (в) шкалы ситуативной тревожности, гнева и депрессии Ч.Д. Спилбергера.

Кроме того, в начале и конце курса обучения со всеми занимающимися была проведена оценка показателей по ряду *устойчивых индивидуальных характеристик* с помощью следующих методик: (а) опросник «Степень хронического утомления» и (б) шкалы личностной тревожности, гнева и депрессии Ч.Д. Спилбергера².

Ниже будут рассмотрены данные по группе лиц, прошедших полный цикл релаксационных занятий (28 женщин и 15 мужчин в возрасте 20—42 лет). При этом мы остановимся только на результатах сравнения показателей текущего ФС и устойчивых индивидуальных характеристик, полученных в начале и конце релаксационного тренинга. На этом основании можно судить, действительно ли произошли устойчивые изменения в структуре синдромов ФС под влиянием курса обучения ПСР.

При сравнении результатов, полученных в начале и после завершения занятий, обнаружено достоверное улучшение всех показателей *текущего* ФС в конце курса обучения ПСР (по данным однофакторного дисперсионного анализа). Значимо возрастают показатели объема оперативной памяти и внимания (в обоих случаях $p < 0.05$). Происходит существенное улучшение различных аспектов субъективной оценки состояния. При этом не только улучшается общее самочувствие ($p < 0.01$), но и становится более выраженным переживание позитивных эмоций: радости, интереса, удивления ($p < 0.01$). Уменьшаются проявления острых негативных эмоций, прежде всего ситуативного гнева ($p < 0.05$) и близких по типу переживаний неприязни, отвращения, презрения ($p < 0.01$). Снижается уровень ситуативной тревожности ($p < 0.05$) и связанных с ней тревожно-депрессивных эмоций: страха, стыда, чувства вины ($p < 0.05$). Иными словами, эмоциональный тон переживаний становится более насыщенным и позитивно окрашенным.

Наблюдаются также позитивные сдвиги в отношении ряда устойчивых индивидуальных характеристик. Так, фактически до минимума редуцируются проявления хронического утомления ($p < 0.05$). Намечаются тенденции к снижению уровня личностной тревожности и стойких проявлений депрессии ($p < 0.1$). Это показывает, что даже непродолжительный курс обучения ПСР позволяет добиться улучшения показателей психического здоровья и личностного благополучия [33].

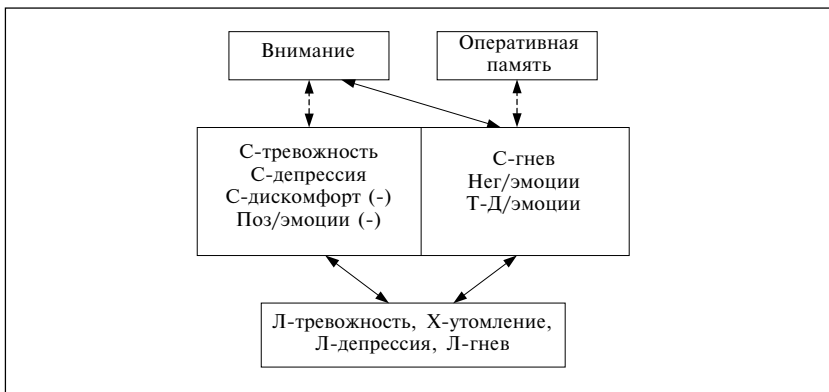
² Русскоязычные версии парных шкал Ч.Д. Спилбергера для оценки гнева и депрессии как состояния и устойчивой личностной черты подготовлены А.Б. Леоновой и сотрудниками лаборатории психологии труда ф-та психологии МГУ в 2000—2004 гг. Описание других диагностических тестов представлено в [15].

Наиболее ярко произошедшие позитивные изменения отражаются в различиях между паттернами корреляционных связей по всему набору диагностических показателей в начале и в конце цикла занятий (рис. 2). Со всей очевидностью это проявляется в разной степени *структурированности* сравниваемых синдромов ФС. Так, в начале обучения практически все субъективные показатели текущего ФС объединены множеством взаимосвязей. Они образуют единый и мало дифференцированный комплекс эмоциональных переживаний. Негативные «полюса» эмоций в основном отрицательно коррелируют с показателями успешности когнитивного функционирования. Исключением является положительная связь между индексом ситуативного гнева и показателем переключаемости внимания, что можно объяснить доминированием таких неоптимальных копинг-стратегий, как направленность на «поиск угрозы» и «фиксации на неприятном» [29].

В конце курса обучения ПСР паттерн корреляционных связей имеет более разветвленный и четко структурированный характер. В субъективной симптоматике текущего ФС выделяется несколько разных групп качественно неоднородных проявлений: комплексы позитивных эмоциональных оценок состояния, переживания тревожности и симптоматика острых негативных эмоций. В более упорядоченном виде представлены их взаимосвязи с показателями устойчивых индивидуальных характеристик. Наибольшее число значимых корреляций приходится на комплекс позитивно окрашенных эмоций, которые напрямую связаны с показателями когнитивного функционирования.

Не углубляясь в более детальный анализ психологической структуры выделенных синдромов ФС, хотелось бы прокомментировать главный из обнаруженных феноменов. Более насыщенный компонентный состав синдрома ФС, обнаруженный на завершающем этапе обучения ПСР, характеризует возрастающую способность субъекта тоньше различать и качественно оценивать содержание своих чувств и переживаний. Для объяснения этого феномена уместно использовать понятие «эмоциональная гранулярность» [32], с помощью которого в современных исследованиях эмоционального интеллекта анализируются индивидуальные возможности осознавать и дифференцировать те аффективные переживания, которые обеспечивают выбор более адекватных и продуктивно ориентированных копинг-стратегий [29, 33]. Поэтому можно говорить, что в результате обучения навыкам ПСР формируется более емкий и хорошо структурированный образ *рефлексивных оценок* ФС, на основе которого субъект овладевает большим разнообразием внутренних средств и приемов произвольной регуляции собственного состояния.

А. Начало курса обучения ПСР



Б. Окончание курса обучения ПСР

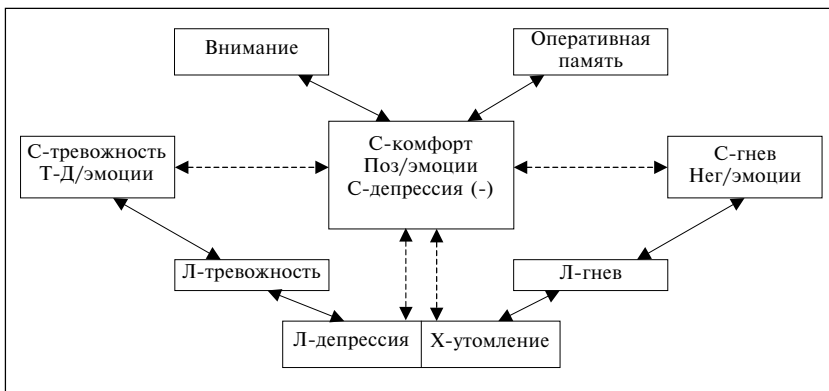


Рис. 2. Структура синдромов ФС в начале (А) и после (Б) прохождения курса обучения навыкам ПСР. Сплошными линиями обозначены значимые положительные корреляции, прерывистыми — значимые отрицательные корреляции

Заключение. В данной статье была прослежена логика системного анализа ФС активно действующего человека с позиций разрабатываемого нами структурно-интегративного подхода. Центральной для этого подхода является идея о возможности с помощью операционализации понятия ФС понять суть изменений в механизмах регуляции деятельности, которые с разной степенью успешности позволяют человеку адаптироваться и действовать в постоянно меняющемся контексте жизненных ситуаций.

Нам представляется, что приведенные примеры конкретных исследований, разных по задачам и фактическому содержанию, но единых по замыслу и методологии проводимого анализа, доказывают продуктивность предложенного подхода. На его основе возможна разработка психологических технологий многофункционального профиля, пригодных для проведения как «прицельной» диагностики ФС (психологическая экспертиза), так и хорошо обоснованной оптимизационной работы (профилактика и коррекция негативных ФС). Кроме того, этот подход позволяет подойти к экспериментальному анализу новых и мало изученных феноменов, например, эффектов «эмоциональной гранулярности», разных типов «психологических защит» и копинг-стратегий. И, наконец, такой подход позволяет за сухими выкладками статистических данных или прагматикой описания эргономического дизайна профессиональной среды почувствовать пульс реальной жизни, то есть сделать психологию «живой» наукой.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Анохин П.К.* Принципиальные вопросы общей теории функциональной системы // Принципы системной организации функций. М., 1973.
2. *Акофф Р., Эмери Ф.* О целеустремленных системах. М., 1974.
3. *Босман Д.* Системный подход к проектированию социотехнических систем // Психология труда и организационная психология. Хрестоматия / Под ред. А.Б. Леоновой, О.Н. Чернышевой. М., 1995.
4. *Выготский Л.С.* Диагностика развития и педологическая клиника // Собр. соч.: В 6 т. Т. 5. М., 1983.
5. *Генкин А.А., Медведев В.И.* Прогнозирование психофизиологических состояний. Л., 1973.
6. *Данилова Н.Н.* Функциональные состояния: механизмы и диагностика. М., 1985.
7. *Дикая Л.Г.* Психическая саморегуляция функционального состояния человека (системно-деятельностный подход). М., 2003.
8. *Зараковский Г.М., Павлов В.В.* Закономерности функционирования эргатических систем. М., 1987.
9. *Климов Е.А.* Введение в психологию труда. Учебник для вузов. М., 1998.
10. *Леонова А.Б.* Психодиагностика функциональных состояний человека. М., 1984.
11. *Леонова А.Б.* Психологические средства оценки и регуляции функциональных состояний человека: Дис. ... докт. психол. наук. М., 1989.
12. *Леонова А.Б.* Современные подходы к изучению профессионального стресса // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 14. Психология. 2000. № 3.
13. *Леонова А.Б.* Комплексная стратегия анализа профессионального стресса // Психол. журн. 2004. Т. 25. № 2.
14. *Леонова А.Б., Величковская С.Б.* Дифференциальная диагностика состояний сниженной работоспособности // Психология психических состояний / Под ред. А.О. Прохорова. Вып. 4. Казань, 2002.

15. *Леонова А.Б., Каница М.С.* Методы субъективной оценки функциональных состояний человека // Практикум по инженерной психологии и эргономике / Под ред. Ю.К. Стрелкова. М., 2004.
16. *Леонова А.Б., Кузнецова А.С.* Психопрофилактика стрессов. М., 1993.
17. *Леонтьев А.Н.* Деятельность. Сознание. Личность. М., 1975.
18. *Медведев В.И.* Классификация поведенческой адаптации // Физиология человека. 1982. Т. 8. № 3.
19. *Мунипов В.М., Зинченко В.П.* Эргономика. М., 2001.
20. *Носкова О.Н.* Психология труда. М., 2004.
21. Психология состояний. Хрестоматия / Под ред. А.О. Прохорова. М., 2004.
22. *Симанов А.Л.* Понятие «состояние» как философская категория. Новосибирск, 1982.
23. *Хамбергер Л.К., Лоор М.* Формирование навыков контроля стрессовых состояний // Психология труда и организационная психология. Хрестоматия / Под ред. А.Б. Леоновой, О.Н. Чернышевой. М., 1995.
24. *Cooper C.L.* (Ed.) Theories of organizational stress. N.Y., 2000.
25. *Devis R.* Call centers: evaluation not validation // Europ. J. of Work and Organiz. Psychol. 2000. Vol. 6. N 1.
26. *Gaillard A.W.K.* Fatigue assessment and performance protection // Operator functional state / Ed. by G.R.L. Hockey, A.W.K. Gaillard, O. Burov. Amsterdam, 2003.
27. *De Keyser V., Leonova A.* (Eds.) Error prevention and well-being at work in Western Europe and Russia. Dordrecht, 2001.
28. *Hockey G.R.L.* Operator functional state as a framework for the assessment of performance degradation // Operator functional state / Ed. by G.R.L. Hockey, A.W.K. Gaillard, O. Burov. Amsterdam, 2003.
29. *Lazarus R.* Emotions and adaptation. N.Y., 1991.
30. *Leonova A.B.* Occupational stress, personnel adaptation, and health // Stress and emotion: anxiety, anger, and curiosity / Ed. by C.D. Spielberger, I.G. Sarason. Washington, DC, 1996.
31. *Leonova A.B.* Functional status and regulatory process in stress management // Operator functional state / Ed. by G.R.L. Hockey, A.W.K. Gaillard, O. Burov. Amsterdam, 2003.
32. *Tugade M.M., Frederickson B.L., Feldman-Barrett L.* Psychological resilience and positive emotional granularity: examining the benefits of positive emotions on coping and health // J. of Person. 2004. Vol. 72.
33. *Warr P.* A conceptual framework for the study of work and mental health // Work and Stress. 1994. Vol. 8. N 2.

В. В. Любимов

ИЗ ЛЕКЦИЙ ПО ПСИХОЛОГИИ ВОСПРИЯТИЯ*

Глава 1. Восприятие: общие вопросы

Определение процесса восприятия связано с определением психологии как науки. Психология восприятия — это *психология*, и если главная цель психологической науки — создание общепсихологической теории, то теория восприятия с необходимостью должна будет войти в нее как составная часть.

Психология часто задается содержательно как наука об осознаваемых, неосознаваемых и поведенческих процессах, что делает необходимым исследование не только взрослых индивидов, но также детей, находящихся в доречевом периоде развития, и животных.

С полной уверенностью можно сказать, что восприятие есть там, где есть психика. Любое, даже самое примитивное поведение осуществляется относительно среды обитания живого организма. Из этого с необходимостью следует, что данный организм должен быть обеспечен информацией об этой среде, и эта информация должна быть адекватной тем формам поведения, которые реализуются представителями того или иного биологического вида. Иначе резко падают шансы на выживание.

Если обратиться к психологии человека, то ключевой проблемой, конечно же, будет проблема личности, а личность не может существовать, не познавая мир. Иначе она просто не личность.

Мир познается не только личностью. Личность вырастает из ребенка, который, едва появившись на свет и еще не став личностью, уже является *субъектом познания*. Для этого утверждения есть весьма серьезные основания: *доказано, что когнитивная активность является врожденной — она заложена в генетическом коде человека*.

Восприятие является самой ранней формой познания как в филогенезе, так и в онтогенезе. Оно составляет основу любого познавательного процесса более высокого уровня.

Очень легко также доказать, что при отсутствии когнитивной активности никакое развитие личности невозможно, поскольку

* В ближайшее время издательство «ЧеРо» выпускает в свет книгу В.В. Любимова «Психология восприятия», отражающую содержание лекционного курса, который он в течение многих лет читал студентам факультета психологии МГУ им. М.В. Ломоносова. Отрывки из первой и заключительной глав этой книги публикуются с любезного разрешения издательства «ЧеРо».

возникновение социальных мотивов поведения возможно лишь в структурах когнитивной мотивации: познавательная потребность, содержательно раскрываемая как потребность в новых впечатлениях, будучи зафиксированной на взрослом, преобразуется в мотив общения, порождающий соответствующую форму деятельности. Общение, таким образом, является дериватом врожденной познавательной потребности.

Если не будет познавательной потребности, то не будет и ее фиксации на объекте ее удовлетворения. Чаще всего таким объектом являются родители. А удовлетворение потребности в общении с взрослым — основа развития личности.

Человек — субъект познания. Любые попытки строить теорию личности, не встраивая в нее теорию познавательных процессов, обречены на провал.

Построение теории познавательных процессов невозможно без построения теории восприятия.

Предмет, методы, проблемы. Восприятием (перцептивным процессом, перцепцией) обычно называют процесс формирования перцептивного образа.

Перцептивные образы, представленные субъекту в его внутреннем, идеаторном плане, являются частью сознания. Предмет и проблема психологии восприятия в таком случае формулируются достаточно просто (по крайней мере, на первый взгляд). Однако такое предварительное определение нуждается в уточнении. Во-первых, прилагательное «перцептивный» содержится и в левой, и в правой части определения. Во-вторых, «образ» — это буквальный лингвистический перевод латинского «перцепт». Тем не менее термин «перцептивный образ» является общепринятым, так же как и термин «эйдетический образ»: по-русски «образ», на латыни «перцепт», а по-гречески «эйдола».

Преодолеть тавтологию можно, дав независимое определение перцептивного образа. Это можно сделать, перечислив образные явления и указав на то, что отличает перцептивные образы от остальных образов.

Определить образы можно единственным способом — посредством самонаблюдения. Читателю нужно, воспользовавшись этим методом, обратиться к своему индивидуальному сознанию и посмотреть, что находится справа, что слева, вспомнить, что снилось в последний раз или как выглядит ближайшая станция метро. Не апеллируя к индивидуальному сознанию и методу интроспекции, невозможно определить образное явление как явление, переживаемое субъективно.

Существуют очень серьезные основания для выделения перцептивных образов и процессов их формирования в качестве самостоятельного предмета исследования.

Образы, представленные субъекту в его индивидуальном сознании, составляют весьма обширный класс явлений, среди которых именно перцептивные образы занимают совершенно особое место. Построение теории их формирования представляет очень большой не только научный, но и практический интерес. Человек, управляющий автомобилем, велосипедом, самолетом или атомным реактором, делает это, основываясь во многом на том, *что он видит*, и ошибки восприятия могут привести к самым неприятным последствиям.

<...>

Отличие *перцептивных образов* от всех остальных образных явлений состоит в том, что перцептивный образ — это образ объекта, актуально воздействующего на субъекта через его органы чувств. Это всегда образ *физически присутствующего объекта*. Процесс формирования именно таких образов мы и будем называть восприятием.

Однако такое определение восприятия нельзя считать полным. С одной стороны, предмет психологии не ограничивается сознанием. Психология должна заниматься также и поведением. С другой стороны, для исследования сознания, а значит и перцептивных образов, будет недостаточно только метода самонаблюдения даже в том случае, если объектом исследования является восприятие взрослого индивида, владеющего речью.

Безусловно, основным методом исследования сознания, а следовательно и перцептивных образов, в психологии было и остается самонаблюдение. Но если мы ограничимся только этим методом, то никогда не сможем исследовать восприятие у доречевых детей и у животных. Более того, нельзя будет даже доказать его наличие, поскольку в подобных случаях метод самонаблюдения неприменим.

Конечно, на чисто формальных основаниях можно утверждать, что у годовалого ребенка восприятия нет. Его нет также и у животных, начиная, скажем, от рыб и насекомых и кончая высшими приматами. Ведь они ничего не рассказывают о своих перцептивных образах. Вот только интуитивно принять все эти заявления достаточно сложно. Возникает очень серьезное и хорошо обоснованное подозрение, что мы в угоду методологической строгости своего подхода к восприятию попросту закрываем глаза на факты повседневного опыта и отказываемся от исследования реальности, представляющей для нас непосредственный интерес. Так поступать нельзя. Ведь ребенок *смотрит* и улыбается, когда взрослый говорит ему что-то. Неважно, что именно, главное, чтобы интонации были добрыми. А собака лает на чужака. В психологии это называют поведением.

Очевидно, необходимо расширить принятое определение восприятия, обозначив также и то, что оно представляет собой с точки зрения психологии поведения.

Поведение осуществляется относительно окружающей среды. Для его организации любому организму необходима информация об окружающей среде. В этом случае восприятие может быть определено как процесс приема и обработки этой информации. Конечным результатом перцептивного процесса здесь будет *информация о возможных и/или необходимых формах поведения*. Например, для кошки дерево представляет собой возможность укрыться и предотвратить нежелательное взаимодействие с преследующей ее собакой. Кошка располагает информацией относительно агрессивных намерений со стороны собаки, что заставляет ее искать и находить убежище. Как возможный вариант убежища дерево должно обладать определенными свойствами, включая метрические. Кошка располагает информацией и об этих свойствах. Если бы этой информации не имелось, то данная форма поведения была бы невозможна.

Поскольку метод самонаблюдения не применим для исследования таких ситуаций, мы по-прежнему не располагаем никакими сведениями относительно наличия у той же самой кошки каких-либо аналогов наших перцептивных образов, обнаруживаемых интроспективно. Впрочем, доказательств их отсутствия у нас тоже нет. Но вывод о наличии у кошек зрения, сделанный на основе поведенческих критериев, абсолютно достоверен. Считается, что кошка *видит* препятствие на пути к кормушке, если обходит его, или идет к кормушке прямо, если препятствие отсутствует.

Такой подход к восприятию привел к закреплению за перцептивными образами функции регуляторов поведения относительно окружающей среды.

Информация о событиях и объектах окружающей среды представлена субъекту в форме перцептивных образов. Человек принимает решения и действует, основываясь на том, что он видит, слышит и т.д. Если перцептивная оценка ситуации будет неверной, то неверным будет также и принятое решение. Случайно решение может оказаться правильным, если оно принимается на основании неверных исходных данных и нарушается алгоритм его принятия: например, школьник при выводе алгебраической формулы путает «+» и «-» в четном количестве мест. Ответ будет правильным, но из этого не следует правильность решения. На такую «правильность» никто никогда не рассчитывает.

Проблема восприятия давно перестала быть чисто академической. Так, например, в инженерной психологии активно исследуются закономерности возникновения иллюзорных эффектов, то есть неадекватных перцептивных образов — с целью предотвратить или хотя бы снизить вероятность их появления. Прогресс в этой области прямо определяет повышение эффективности и безаварийности работы очень многих систем «человек—машина», включая системы повышенной ответственности в энергетике, на транспорте и т.п.

В патопсихологии, в социальной психологии характеристики протекания некоторых иллюзорных эффектов используются в качестве показателей личностных особенностей и т.д.

Недостаточность метода самонаблюдения обусловлена еще и тем, что существуют такие свойства перцептивного процесса, которые принципиально невозможно выявить посредством данного метода, даже если исследовать речевого субъекта. Например, такой дефект зрения, как дальтонизм, выявляется только с помощью объективных обследований. Дальтоник, не различающий, например, красный и зеленый цвета, будет утверждать, что он «нормально видит», если он не подвергался специальному тестированию и ему не объяснили, чем именно его зрение отличается от зрения нормального трихромата. Он будет абсолютно прав. Еще Гельмгольц отмечал, что мы обнаруживаем очень сильную склонность считать нормой все то, что не слишком сильно расходится с нашими обычными переживаниями. Различение нормы и патологии, как и любое различие, основано на сравнении. Дальтоник никогда не видел иначе. Интроспективно он может сравнивать свои перцептивные образы только со своими собственными, и ни с какими другими. С помощью интроспекции дальтонизм не выявляем.

Таким образом, не следует противопоставлять психологию сознания и психологию поведения. Метод самонаблюдения и метод объективного наблюдения прекрасно дополняют друг друга не только в исследованиях восприятия, но и в других областях психологии. Это нашло свое отражение в методологическом принципе единства плана сознания и плана поведения.

Объективные методы в исследовании восприятия необходимы. Для такого вывода существуют как логические, так и эмпирические основания. Добавим, что именно благодаря использованию объективных методов у некоторых животных были открыты весьма экзотические виды перцепции, аналоги которых у человека отсутствуют: эхолокация у летучих мышей и у дельфинов, особая форма термочувствительности у ямкоголовых змей, электрочувствительность у рыб и др.

Однако проблема метода этим не исчерпывается. Пользуясь методом самонаблюдения, можно получить исчерпывающее описание перцептивного образа. Но дело в том, что образ — это конечный *результат* процесса восприятия. Сам же процесс не осознается наблюдателем, а потому не может быть исследован с помощью метода самонаблюдения. Неосознаваемые процессы, ведущие к формированию осознаваемого перцептивного образа, можно (по крайней мере, в первом приближении) отнести к процессам физиологическим. Однако на самом деле это можно сделать лишь частично. К неосознаваемым процессам, ведущим к формированию осознаваемого перцептивного образа, можно также отнести, на-

пример, зависимость восприятия от перцептивных установок, бес- сознательные умозаключения, некоторые неосознаваемые перцеп- тивные автоматизмы и т.д.

Физиологические и социальные (культурно-исторические) аспекты восприятия. В основе построения перцептивных образов лежит работа вполне конкретных сенсорно-перцептивных систем, представляющих собой определенные анатомо-физиологические образования, отделы центральной нервной системы. Формирование образов неразрывно связано с их работой.

Это открывает дополнительные объяснительные возможности, но одновременно создает предпосылки для двойственной, неоднородной интерпретации явлений и восприятия и сознания в целом.

В современном естествознании существует проблема, традиционно называемая психофизической или психофизиологической. Многие исследователи, однако, склонны относить ее к числу философских, а не естественно-научных проблем. Но, как бы то ни было, теснейшая взаимосвязь работы мозга и явлений, происходящих в сознании, — это факт, многократно экспериментально проверенный и признаваемый всеми. Психология должна как-то обходиться с этой реальностью.

Отсутствие решения психофизической проблемы создает условия для разнородного объяснения любых явлений сознания, в том числе и перцептивных образов.

Неоднородность интерпретации перцептивных событий легко проиллюстрировать. Рассмотрим две совершенно разные, но одинаково возможные схемы описания событий, происходящих, например, в экспериментах по определению времени реакции.

Эксперимент строится так. Испытуемый получает инструкцию нажать на кнопку, как только загорится сигнальная лампочка. В первой же экспериментальной пробе сразу за включением лампочки следует нажатие кнопки.

Первое описание событий, наблюдавшихся в эксперименте. Испытуемому можно напрямую задать вопрос, почему он нажал на кнопку. Ответ последует незамедлительно: он так сделал, потому что мы сами просили его об этом. Он *увидел*, что лампочка зажглась, и *нажал* кнопку, как того требовала *прослушанная* им инструкция. Причиной нажатия кнопки в данном случае мы будем считать явления сознания, а именно произвольную, осознанную двигательную задачу и перцептивный образ горящей лампочки.

Второе описание. Нагретая спираль лампы начинает испускать фотоны. Они попадают на светочувствительные клетки сетчатки глаз испытуемого и преобразуются в нервные импульсы. По зрительно-му нерву после серии переключений в нейронных сетях мозга импульсы попадают в моторные центры, возбуждение которых в свою очередь приводит к сокращению мышц и продавливанию кнопки.

Именно такой алгоритм работы центральной нервной системы был задан предварительной инструкцией, которая, являясь определенным физическим воздействием на слуховую систему, также была перекодирована в набор нервных импульсов.

Мы катастрофически мало знаем о том, как именно работает нейронная сеть нашего испытуемого, решающего такую простейшую задачу. Вполне можно сказать, что ничего не знаем. Но главное сейчас не объем наших познаний в этой области. Проблема состоит в том, чтобы *объединить оба описания в одно*, ответив на вопрос: как продольные упругие колебания газовой среды и поток фотонов, вызвав определенные физиологические процессы, превратились в факты сознания?

А зачем вообще нужно сознание, если центральная нервная система прекрасно справляется с организацией поведения? Почему я *переживаю* то, что происходит в моем мозге?

По сути, к этому вопросу сводится вся психофизическая проблема. Решать ее мы не умеем: одно дело — провозгласить очень хороший философско-методологический принцип единства планов сознания и поведения, а другое — ответить на вполне конкретный вопрос.

Возможный выход из создавшегося положения (а если точнее, то *уход* от проблемы, но не ее решение!) — вынести эту проблему «за скобки». Следствие такого «выхода» (ухода) — двойственность объяснения фактов восприятия, состоящая в том, что многие явления зрительного восприятия легко интерпретируются на языке *физиологии*, а не *психологии*.

<...>

Среди психологов нет однозначного отношения к физиологическим объяснениям перцептивных явлений.

С одной стороны, высказывалось мнение, что, например, законы смещения цветов и теории иллюзий — это вообще не психология. Обнадешивает то, что все-таки большинство психологов не придерживается столь радикальной точки зрения. Конечно, высшие эстетические переживания или, напротив, переживания некоторыми читателями скуки при прочтении «Войны и мира» — далеко не то же самое, что одновременный цветовой контраст или ощущение очень неприятного запаха. Но и то и другое — *факты индивидуального сознания субъекта*, а потому они подлежат рассмотрению в рамках единой психологической науки.

Думаю, что к хорошим, работающим на практике, теориям восприятия цвета или запаха инженерные психологи, художники, модельеры, конструкторы цветных телевизоров, разработчики программ для компьютеров и работники парфюмерной промышленности отнесутся совсем не так, как некоторые психологи, называющие себя «практическими».

Да, мы не знаем, как решается психофизическая проблема. Все правильно: действуя подобным образом, то есть давая физиологические объяснения явлениям восприятия, максимум, что мы можем объяснить — это почему человек, посмотрев на солнце и переведя взгляд на стену, видит черное пятно на белом фоне, но не то, почему он видит вообще.

Что же касается скуки и восприятия цвета, то они объясняются, скорее всего, по-разному. В свое оправдание мы можем сказать, что лучше хотя бы пытаться объяснить доступными средствами то, что можно, чем не пытаться это делать вообще.

Так пожелаем же психологам, считающим проблему скуки психологической проблемой более высокого сорта по сравнению с проблемами восприятия цвета или запаха, создать со временем *теорию* скуки, не уступающую по точности формулировок и корректности их экспериментальных проверок современной теории восприятия цвета или стереохимической теории обоняния.

С другой стороны, нерешенность психофизической проблемы привела к появлению другой, достаточно радикальной точки зрения — уверенности в возможности объяснения всех перцептивных (и не только) явлений в терминах физиологии. Против нее можно также привести очень серьезные доводы.

Недавно в каком-то телефильме про жизнь милиционеров и уголовников прозвучала такая фраза: «Он его отоварил гантелей в репу». Интересно, а смог бы автор бессмертного романа-эпопеи в четырех томах, сформировавшийся как речевой субъект в первой половине девятнадцатого столетия, понять это сообщение, не напрягаясь? За точность цитаты я не ручаюсь. Смысл высказывания в том, что кто-то ударил кого-то тяжелым предметом (гантелей) по голове (это для читателя, плохо владеющего современным русским).

Восприятие речи — одна из важнейших разновидностей человеческого восприятия. Как речевой субъект человек формируется в определенной языковой среде. В овладении субъектом тем или иным языком есть все, начиная от этических норм и сложнейшей семантики и кончая неосознаваемыми сенсомоторными и перцептивными навыками письма, говорения без акцента, чтения и понимания устных высказываний.

В процессе овладения речью формируются соответствующие физиологические механизмы. Но они формируются не спонтанно, а вследствие включения субъекта в данную языковую среду. Языковая среда — среда социальная, прошедшая длительный путь культурно-исторического развития, а включение в нее субъекта — деятельность познания и общения.

Среда является носителем языка. Эта среда неоднородна: она хранит чистоту языка в творениях своих умнейших представителей, она же и опускает его до ругани в городском транспорте и

пьяной матерщины в подворотне. Силами целых научно-исследовательских и учебных институтов она следит за соблюдением фонетических, грамматических и лексических норм. Она же нарушает эти нормы в каждой фразе самыми разношерстными силами — от бомжей и братвы до работников телевидения и представителей высших эшелонов государственной власти. Добавим, что именно среда нормирует, где, когда, кому, что именно и каким тоном сказать можно, а чего, напротив, говорить не следует. Нам же сейчас неважно, что за язык и какую конкретную его модификацию «носит» данная среда или социальная прослойка: английский, китайский, иврит, хинди, язык современных математиков, уголовный жаргон или сленг молодежной тусовки. Важно, что именно среда определяет речевое развитие субъекта, а следовательно, и формирование нейрофизиологических структур, обеспечивающих все аспекты речевого поведения.

Очевидно, что одних только физиологических понятий здесь будет явно недостаточно, поскольку в нейронной сети окажутся закодированными возникшие и зафиксированные в процессе культурно-исторического развития социальные и лексические нормы. Вспомним также теорию мышления Ж. Пиаже, изложение которой он начинает с констатации очевидного факта, что ни один нейрофизиолог никогда в жизни не объяснит, почему $2 \times 2 = 4$.

Энергетические и информационные аспекты восприятия. В связи с принятым нами определением перцептивного процесса обозначим еще одну проблему и сделаем еще одно предварительное замечание.

В наше рабочее определение восприятия заложено взаимодействие объекта восприятия с сенсорно-перцептивной системой наблюдателя. Любое взаимодействие является энергетическим обменом между объектами. Сенсорно-перцептивные системы не исключение. Взаимодействие этих систем с воспринимаемым объектом осуществляется через рецептор. В соответствии с общепринятым определением, рецептором называется анатомо-физиологический субстрат, обеспечивающий преобразование энергии внешнего воздействия в нервные импульсы. Других определений в современной науке нет.

Вполне закономерно возникает вопрос, как может восприниматься то, что энергией не является? Мы видим, например, окружающее нас пространство, а это не энергия. С восприятием времени еще сложнее: мало того, что время не энергия, так у нас еще и рецептора такого в помине нет.

В порядке решения этой проблемы наше определение уже содержит утверждение о том, что восприятие — это не только энергетический, но и *информационный* процесс. Для реализации любого информационного процесса нужна энергия. Но информационные процессы не сводимы к энергетическим. Энергетические носители

одних и тех же информационных процессов могут иметь совершенно разную физическую природу, а один и тот же энергетический носитель может передавать различную информацию. Сложить два числа можно на ЭВМ, на арифмометре, «в уме» и на счетах. Ответ будет одинаковым, поскольку реализован один и тот же информационный процесс. При этом физическая природа носителей этого процесса совершенно разная.

Заключение.

Является ли восприятие высшей психической функцией?

<...>

В заключение выскажем некоторые дополнительные соображения по поводу процессов формирования перцептивных навыков. Попробуем ответить на вопрос, является ли человеческое восприятие высшей психической функцией.

Попытаемся провести аналогию между двигательными, с одной стороны, и перцептивными, с другой, действиями и операциями. Для этого нам нужно будет воспользоваться выделенными А.Н. Леонтьевым различными способами формирования операций (Деятельность. Сознание. Личность. М., 1975).

У животных двигательные операции появляются на стадии перцептивной психики и определяются как способ осуществления деятельности, задаваемый условиями ее протекания. Эти операции являются результатом неосознаваемой адаптации к этим условиям.

Такие операции есть также и у человека. Для них характерно то, что они формируются стихийно или являются врожденными. В любом случае они чрезвычайно трудно поддаются осознанию.

В качестве примера аналогов таких операций в восприятии можно привести перцептивные навыки, стихийно формирующиеся на ранних этапах развития. Они обслуживают прямохождение, непосредственное видение размера и формы объекта, зрительно афферентируемые хватательные движения, обход препятствий и т.д.

<...>

Основу появления и развития таких операций составляют врожденные познавательная потребность и способность соотносить собственные движения с их стимульными последствиями. Частным случаем этого является интерес к перцептивным последствиям собственных движений, угасающий по мере установления связи между ними.

Вероятнее всего, по такой же схеме идет становление перцептивных навыков у животных. Однако следует отметить, что перцептивное развитие человека задается не только экологической, но также и культурно-исторической средой, в которой это развитие происходит. Сразу отметим, что для человека экологическая среда в

большинстве случаев представляет собой жилище в том или ином поселении: среда обитания человека оказывается созданной самим человеком в процессе его культурно-исторического развития.

Однако, на наш взгляд, содержание процесса перцептивного научения у человека этим не исчерпывается.

У человека, в отличие от животных, имеются операции, прошедшие в своем формировании стадию сознательных действий. Любые действия, по мере их повторения, автоматизируются, сворачиваются, а при их включении в более крупные деятельностные образования становятся операциями и перестают осознаваться.

<...>

Роль культурно-исторических факторов, имеющих фундаментальное значение для понимания не только перцептивного научения, но и всего психического развития человеческого индивида, подчеркивал еще Л.С. Выготский. Их учет послужил основой для формулировки культурно-исторической концепции сознания и присутствующих исключительно человеку высших психических функций. Отметим, что выделение различных групп испытуемых по критериям образованности, опыта проживания в городах и т.д. позволили А.Р. Лурии и его сотрудникам обнаружить серьезные различия не только в мышлении, но и в особенностях восприятия у различных лиц, обусловленные названными факторами.

Л.С. Выготский выделяет природные психические и высшие психические функции. Эти функции различаются по трем критериям. Посмотрим, насколько человеческое восприятие удовлетворяет этим критериям.

(1) *Генезис*

Природные (натуральные) психические функции появляются и развиваются в филогенезе под влиянием одного-единственного фактора - фактора биологической адаптации. Генетическая передача накопленного опыта потомству минимальна.

Высшие психические функции, в отличие от природных, возникают и развиваются в процессе развития человечества, причем индивид, вовлекаясь в процесс общения, усваивает опыт, накопленный человечеством. Этот процесс называется интериоризацией. Взрослый, передающий ребенку знания, навыки, общающийся с ним, реализует процесс экстериоризации. У человека удельный вес опыта, приобретаемого вне процессов интериоризации, в отличие от животных, по всей видимости, минимален.

Восприятие как природная психическая функция у человека включает в себя выделение сенсорных качеств, сенсорное различение стимулов по качеству и по интенсивности, выделение контура, различение цветов, запахов, теплого и холодного, навыки, формирующиеся как неосознаваемые адаптационные процессы, и т.д.

Как уже неоднократно отмечалось, врождена познавательная потребность (это совсем не отменяет ее развитие по мере взросления!), а также способность устанавливать соотношение между собственными движениями и их сенсорно-перцептивными результатами. Без этих врожденных функций никакое перцептивное научение у человека, по-видимому, невозможно.

И здесь самым важным, на наш взгляд, является то, на какие именно объекты окажется направленным мощнейшее природное любопытство ребенка. А это — предметы быта, жилище, пространство внутри жилища и снаружи, человеческая речь, язык, на котором взрослые практически сразу начинают общаться с ребенком, и т.д. То, чему учится ребенок, оказывается, таким образом, изначально заданным средой, в которой он находится.

Эта среда является результатом культурно-исторического развития. Неважно, где именно находится жилище: в большом европейском городе или в глухой африканской деревушке. От этого зависит содержание опыта, но не механизм его приобретения. Ребенок как бы встраивается в ту культурно-историческую среду, в которой он растет.

В качестве доказательства можно сослаться на результаты кросс-культурных исследований восприятия. Как уже говорилось, такие перцептивные эффекты, как иллюзия Мюллера—Лайера, иллюзия комнаты Эймса и многие другие, наблюдаются только у представителей тех культур, в которых принято строить прямоугольные жилища.

Весьма вероятным является также и предположение о том, что многие перцептивные действия и операции, как только что говорилось, являются результатом автоматизации интеллектуальных актов, содержание и правила осуществления которых практически полностью детерминированы культурно-исторической средой.

(2) *Строение*

Все высшие психические функции, в отличие от природных, имеют опосредствованное строение, то есть осуществляются с использованием средств. Сами эти средства также являются результатом культурно-исторического развития. Их носителем является социальная среда, и первоначально они представлены развивающемуся субъекту во внешнем плане. В процессе интериоризации происходит их перевод во внутренний план. Внутренние формы психической активности становятся опосредствованными, что, однако, не предполагает полного вытеснения природных психических функций высшими.

Посмотрим, удовлетворяет ли этому критерию человеческое восприятие.

Если по крайней мере некоторые перцептивные акты появляются как результат автоматизации мыслительных операций (что,

как мы видели, весьма правдоподобно), то можно делать вывод о том, что восприятие соответствует и этому критерию различения высших и природных психических функций.

Генезис перцептивных действий и операций, конечно же, не исчерпывается автоматизацией актов мышления. Ведь в таком случае необходимо признать существование вполне сформировавшегося логического мышления еще до того, как сформировалось восприятие, а это утверждение вызывает очень большие сомнения.

В периодизации развития мышления выделяется такая стадия, как сенсомоторный интеллект (в отечественной литературе эту форму интеллекта называют часто наглядно-действенным мышлением). В это время формируется, скорее, не мышление как таковое, а восприятие, входящее в состав локомоций и манипуляций объектами, формируется прямохождение, наконец, появляется речевое поведение: ребенок начинает называть предметы. Такой функции речевого означивания предметов нет ни у одного животного. Едва ли есть необходимость специально отмечать, насколько огромно значение этого события для становления процессов перцептивной категоризации.

Примерно в это же время происходит еще одно очень важное событие. Родители, как правило, с развлекательной целью, показывают ребенку книжки с красочными картинками и сопровождают этот процесс речевым общением: «Смотри, это — зайка. Где у зайки ушки? А это — мишка. Где у мишки носик? А у тебя где носик?» и т.д. Родители, в подавляющем большинстве случаев не отдавая себе в этом отчета, делают великое дело: они учат ребенка перцептивной работе с изображением объекта на плоскости, то есть формируют очень важные перцептивные навыки извлечения информации из изображений объектов. В предыдущем разделе мы уже говорили о том, что правила построения изображений могут быть самыми разными, они разные в разных культурах, и для того чтобы извлекать информацию из плоских изображений, необходимо овладеть правилами ее извлечения.

Перцептивный процесс, таким образом, оказывается опосредствованным через речевое общение культурно-исторически сложившейся системой перцептивных категорий.

Таким образом, и по этому критерию восприятие человека может рассматриваться как высшая психическая функция.

(3) Характер протекания

Высшие психические функции имеют произвольный характер протекания. В отличие от них, природные психические функции непроизвольны.

Среди высших психических функций обычно в первую очередь называют произвольную память, словесно-логическое мышление и

произвольное внимание (отметим, что восприятие среди высших психических функций не упоминается).

Из названных психических функций для нас наиболее важным является внимание.

По поводу природы внимания в целом в психологии ведется длительная дискуссия. Общепринятое определение внимания до сих пор отсутствует. Причина в том, что в отличие от любого другого психического процесса внимание не имеет собственного содержания. Если речь идет о внимании, то обязательно уточняется, какое именно внимание имеется в виду: зрительное, слуховое, мнемическое и т.д.

Существует мнение, согласно которому внимание как психический процесс не существует вообще. Любые попытки определить внимание через такие его свойства и эффекты, как селективность, устойчивость, отчетливость представленности в сознании того или иного содержания и т.д., наталкиваются на серьезные возражения. Так, любая форма активности вообще, и перцептивная активность в частности, не может быть направлена одновременно на все, что существует в природе. Селективность любого психического процесса заложена уже в самом определении деятельности. Деятельность — это процесс, направленный на достижение мотива, а не всего, что есть на белом свете. Примерно то же самое можно сказать о продуктивной стороне деятельности: любая деятельность, в том числе и перцептивная, требует известной мотивации, и если уровень мотивации будет недостаточным, то процесс будет протекать вяло и окажется малопродуктивным.

Мы не будем вдаваться здесь в методологическую дискуссию о существовании или несуществовании внимания как самостоятельного психического процесса, тем более что это не меняет практически ничего в конкретных экспериментальных исследованиях и тех выводах, которые делаются из полученных результатов.

Гораздо больший интерес для наших целей представляет деление внимания на произвольное и непроизвольное.

Внимание может быть непроизвольным. В этом случае оно квалифицируется как природная психическая функция (вспомним щенка, обнюхивающего ежика). Именно с таким вниманием мы сталкивались при констатации врожденной познавательной потребности у младенцев. Непроизвольное, природное внимание сохраняется и у взрослых. Его называют часто, например, реакцией на новизну, или ориентировочной реакцией, или рефлексом.

В отличие от непроизвольного, произвольное внимание отвечает сознательно поставленной задаче и традиционно относится к высшим психическим функциям (и это несмотря на отсутствие определения внимания как такового!)

Любая задача может быть поставлена только в отношении какого-либо предметного содержания, и никак иначе. Задача может быть двигательной, мнемической, мыслительной, наконец, перцептивной.

А теперь попробуем найти смысловое, содержательное различие между следующими высказываниями. Экскурсовод ведет туристическую группу и говорит: «Обратите внимание, слева от вас находится...» или: «Господа, посмотрите, сейчас слева от вас...». Ведь никакой разницы нет.

Складывается парадоксальная ситуация: мы относим к высшим психическим функциям процесс, содержание которого определить не в состоянии, но не относим к высшим психическим функциям процесс, принадлежность которого к высшим психическим функциям не вызывает никаких сомнений.

Что такое внимание, мы по-прежнему не знаем. Но на вопрос, что такое произвольное перцептивное внимание можно ответить достаточно точно. Это произвольное управление перцептивным процессом его субъектом.

Таким образом, выполняется последний, третий, критерий выделения высших психических функций.

В некоторых изданиях в качестве критерия высших психических функций выделяется их системное строение. Здесь необходимо учесть, что системной является любая форма психики, будь то психика амебы или высших приматов, включая человека. Безусловно, высшие психические функции имеют системное строение, однако сама по себе системность не является критерием их отличия от природных психических функций.

Л. В. Матвеева

КУЛЬТУРА И СМИ: РАЗМЫШЛЕНИЯ О ФЕНОМЕНЕ «РАЗОРВАННОЙ КОММУНИКАЦИИ»

На современном этапе развития науки понятие «культура» рассматривается в двух аспектах. В первом, традиционном, культура понимается как совокупность всех человеческих достижений, включающая материальную, духовную и физическую составляющие. Каждая из этих составляющих содержит как предмет культуры, так и правила обращения и сценарий деятельности с ним. Во втором аспекте культура рассматривается как творческая деятельность человека в области эстетики и развлечений. В этом понимании значение слова *культура* совпадает со значением слова *стиль* (Рождественский, 2000). Современные средства массовой информации, или коммуникации (СМИ, СМК), появившиеся в результате целенаправленной научной и технологической деятельности человека, активно используются как для распространения продуктов культуры в традиционном ее понимании, так и для создания различного вида «культур», понимаемых как разные стили, начиная от «сотворения» новых кумиров, звезд, героев и кончая изобретением таких понятий, как «качество жизни», «шопинг», «трудоголизм», «корпоративная культура», «стиль питья» и т.п.

Разными исследователями феномена массовой коммуникации были выделены следующие основные функции СМИ в обществе: информационная, образовательная, пропагандистская, мобилизационная, инновационная, оперативная, формирование общественного мнения, социализация, критика и контроль. С психологической точки зрения это означает, что главное предназначение СМИ заключается в управлении информационными потоками для формирования картины мира человека и побуждении его или социальной группы к определенным действиям в конкретных реальных ситуациях. При этом одной из важнейших предпосылок конструктивного взаимодействия культуры и института СМИ оказывается отсутствие искажений в информационно-поисковой системе, обеспечивающей формирование содержания и формы текстов СМИ. Однако современное общество отличается многообразием социальных групп, желающих и способных влиять на смысловое содержание информационно-поисковых систем и таким образом искажать содержание текстов СМИ. Почему же это происходит?

Информационное общество, пришедшее на смену индустриальной и постиндустриальной эпохам развития цивилизации, выд-

вигает иные (отличные от традиционных) ценности, сферы жизнедеятельности человека, новые принципы управления производством с помощью информационных систем, предполагает тотальную доступность к информационным потокам подавляющего большинства населения планеты, предъявляет особые требования к способностям и умениям человека. В результате формируется феномен «цифрового неравенства», появляется новое — информационное — пространство взаимодействия людей, организованное с помощью СМИ, и как результат возникают эффективные средства влияния на поведение и сознание людей. Соединение рынка и высоких информационных технологий сопровождается вовлечением в процесс управления людьми (на экономическом, социальном, политическом уровнях) современных достижений гуманитарных наук, особенно психологии как научного ресурса влияния на человека.

Институализация медиасистем привела к появлению нового типа власти — «райтократии», то есть власти «пишущих», создающих информационные продукты. В современных условиях жизни личный опыт предоставляет человеку незначительную часть знания о мире по сравнению с той, которую он получает посредством текстов, информационных продуктов, подготовленных другими людьми. «Пишущие» становятся, по меткому выражению А.И. Юрьева (1992), органами социального восприятия, хранителями коллективной памяти общества. Однако в силу законов функционирования власти, когда «существует возможность одного человека или одной группы людей реализовывать свою собственную волю в совместном действии даже вопреки сопротивлению других людей, участвующих в данном действии» (Вебер, 1991, с. 7), они (пишущие) используют эту возможность для перераспределения различного рода ресурсов — финансовых, материальных, духовных, информационных и т.д. Субъекты медиакоммуникации, в той или иной форме склонные извлекать из властного ресурса индивидуальную или корпоративную выгоду, формируют информационную элиту, которая презентует себя обществу посредством всей мощи информационных средств. Так появляются феномены «главного редактора», главного издателя, главы медиахолдинга, популярной телевизионной личности, «кинозвезды», «шоумена». Стихийная толпа превращается в публику, в аудиторию, в неформальную группу по информационным интересам, а лидер из ратора, вожака-оратора модифицируется в публициста, актера, учителя, политического телевизионного лидера, неформального лидера по интересам. Так, А.К. Пушкин считает, что телевидение — мощный инструмент, который в нечистых руках становится оружием массового информационного поражения: «Пока у нас очень большие колебания этого маятника: то олигархи почему зря ис-

пользуют телевидение в качестве политической дубинки, то власть начинает ограничивать его в самовыражении...» (Пушков, 2004, с. 71). Согласно Ю. Хабермасу (Habermas, 1989) и Ф. Уэбстеру (2004), развитие информационного общества в своих технологических, экономических, социальных, пространственных и культурных измерениях приводит к расширению сфер наблюдения и контроля, возрастанию степени регулирования повседневной жизни и ослаблению гражданского общества. Одним из важнейших субъектов данного процесса являются СМИ. В XX в. СМИ превратились в экономические монополии, которые видоизменили свою главную функцию — доводить до общественности достоверную информацию — и стали служить каналом для выражения интересов класса капиталистов и формирования общественного мнения в угоду правящей элите. Ю. Хабермас также указывает на существенную модификацию общества, возникающую в результате «рефеодализации» некоторых сторон жизни, в частности публичной сферы, когда СМИ и государственный аппарат используются крупными монополиями для лоббирования своих интересов. В этом случае свобода информации становится мифом. Однако еще П. Лазарсфельдом и Р. Мертоном (Lazarsfeld, Merton, 1960) был сформулирован закон о зависимости СМИ от бизнеса: производство и распространение продукции СМИ финансируется большим бизнесом, и это вне зависимости от любых намерений означает, что тот, кто платит, тот и распоряжается.

Новый социальный уклад, согласно Д. Беллу (Bell, 1999), зиждется на телекоммуникативных «интеллектуальных технологиях», которые становятся главным инструментом системного анализа проблем общества и средством принятия решений. Включение компьютерных технологий в телекоммуникативные системы «размывает» различие между обработкой информации и коммуникацией. Знания и информация становятся стратегическими ресурсами, что открывает возможность для разного рода злоупотреблений в контроле над информацией, начиная с ее сокрытия и заканчивая ее незаконным обнародованием.

Одной из фундаментальных особенностей функционирования института СМИ является ее срежиссированная технология производства информации, в которой творческий субъект, порождающий информационное сообщение, отчужден от собственности на средства производства информации, то есть он в медиасистемах является наемным рабочим и используется владельцами СМИ как посредник в производстве и передаче информации от одной группы людей, владеющих ресурсами власти, к другой, являющейся объектом власти — народом, населением, аудиторией. Феномен «разорванной коммуникации» в СМИ состоит в том, что интересы, потребности и ценности собственников СМИ, творческих субъек-

тов СМИ и аудитории принципиально не совпадают, а зачастую оказываются прямо противоположными, что порождает психологические барьеры общения.

С 1992 г. в России началась работа по регулярному (волновому) измерению телевизионной аудитории в рамках международного проекта «Медиа-фокус». По единой методике измерялись телевизионные пристрастия, коммуникативные установки аудитории СМИ большинства европейских государств. В России опрос проводился только в Москве и Санкт-Петербурге (Телерекламный бизнес..., 2001).

В настоящее время монополию на рейтинги держит компания «Gallup Media», использующая электронные средства измерения телеаудитории. Цель таких измерений — информационное обеспечение рекламного бизнеса. В российском исследовании участвуют 1200 семейств. Именно благодаря этим измерениям были внесены серьезные изменения в программную политику большинства телеканалов. Так, по данным исследования О.И. Карпухина и Э.Ф. Макаревича (2000) этот сдвиг касается основных блоков программной типологии по С. Хеду, который разделил коммуникативные вкусы, интересы и потребности современных слушателей и зрителей на шесть функциональных категорий: информация, образование, культура, религия, развлечение, реклама (Head, 1986). Существенно, что эта типология не связана ни с особенностями образа жизни и труда членов аудитории, ни с социально-демографическими факторами. Динамика составляющих программной типологии измерялась относительно Первого канала в течение одной недели в сентябре 1986 г. и относительно канала ОРТ в течение одной недели в сентябре 1996 г. По мнению авторов сравнительного анализа, результаты (см. таблицу) указывают на значительное изменение роли СМИ в обществе.

В нашем исследовании, проведенном совместно с Т.Н. Землянских в 2005 г., выявлена динамика изменения доли общественно-политических и развлекательных программ в сетке вещания Российского государственного телевидения с 1991 по 2004 г. Так, если в 1991 г. доля общественно-политических программ была 49%, а развлекательных — 6%, то к 1994 г. оба этих жанра были примерно на уровне 20%. В 1996 г. во время выборов президента развлекательных программ было 10%, а общественно-политических — 35%. Однако с 2000 г. положение начало меняться в сторону увеличения доли развлекательных программ (2004 г. — 25%) и устойчивого снижения доли общественно-политических программ (2004 г. — 4%), что свидетельствует, на наш взгляд, об отказе телевидения от своих основных функций: информирования, социализации, вписывания членов общества в политический контекст страны и т.д. и фактическом переносе доминанты на развлекательную функцию.

**Доля (%) разных программ в сетке вещания Первого канала в 1986 и 1996 гг.
(по: Карпунин, Макаревич, 2000, с. 56)**

Страна	Типология программ					
	1	2	3	4	5	6
	Информация	Образование	Культура	Религия	Развлечения	Реклама
СССР (1986)	45.0	20.5	30.5	0	4.0	0
Россия (1996)	28.0	7.0	5.0	4.0	38.0	18.0

Глобализация информационного пространства и технические достижения в области СМИ превратили телевидение и Интернет в мощнейший фактор воздействия на картину мира как отдельного человека, так и политических и экономических коллективных субъектов. СМИ в настоящее время представляют собой громадный этнокультурный перекресток, на котором осуществляется попытка построения «информационной Вавилонской башни», проводятся информационные войны и реализуются сценарии информационного терроризма. Основной целью такого мощного информационного вторжения является структура индивидуального и коллективного сознания человеческого сообщества и размывание смысловых границ понятия «культура» в обоих упомянутых выше аспектах. К достоянию культуры сегодня стали относить продукты шоу-бизнеса, рекламы, веб-сайты.

Прежде всего, нам хотелось бы выделить несколько основных черт, характеризующих существование человечества в информационной «глобальной деревне» М. Маклюэна.

1) Развитие средств массовой коммуникации породило феномен *дефицита полезной информации по сравнению с информационным шумом*. Согласно Г.Г. Дилигенскому, «...обилие информации способно запутать человека, усилить дефицит информации, воспринимаемой как достоверная и обладающей объяснительной силой. “Ничему нельзя верить” — типичная реакция массового сознания на этот “дефицит от изобилия”» (1996, с. 45—46). Относительно понятия культуры это выражается в том, что даже на телеканале «Культура» возникают рубрики «культура отдыха», «культура еды», «культура бани», «культура спорта» и т.д.

2) Повсеместное распространение мультимедийных средств коммуникации модифицировало все стороны жизни общества (общественно-политическую жизнь, информационные взаимодействия, межличностное общение и т.д.), превратило в спектакль, отрежиссированный как по содержательной, так и по пространственно-

временной характеристике, то есть породило еще одну размерность в картине мира человека — *перформансность*, что находит свое выражение в смешении игровой и практической деятельности, которое Й. Хейзинга (1992) называет универсальной характеристикой современной культуры, выражающейся в категории «пуирильность» (ребячливость). Хейзинга видит проявление этого феномена в стремлении к банальным развлечениям, тяге к сенсациям, массовым зрелищам и в потребности вести себя как бы по мерке отроческого и юношеского возраста (там же). Так, новости на телевидении все больше приобретают характер шоу, а реальная жизнь стала объектом зрелища, как, например, телевизионный проект Reality-TV (Уразова, 2002).

Одним из базовых взаимодействий между людьми является игра — «забава, установленная по правилам, и вещи, для этого служащие. Играть — значит шутить, тешиться, веселиться, забавляться, проводить время потехой, заниматься чем-либо для забавы, от скуки, от безделья, мелькать, шевелиться туда-сюда, представлять что-то, изображать в театре» (Даль, 1981, с. 634). Существенно, что люди участвуют в игре добровольно. При этом непосредственность выражения чувств, искренность, низкий уровень тревожности и самоконтроля, способность находиться «здесь и теперь» помогают им принять участие в игре. Можно предположить, что участие в игре нацелено на согласование установок, обучение контролю и влиянию, переживание спектра чувств и выражение своих чувств, на формирование у играющих поведенческих норм.

Телевидение, по мнению М. Леви (Lewi, 1979), создает новые формы социальной интеракции и отношения «интимности и дистанции», так как зрители находятся в состоянии общения лицом к лицу с коммуникатором. Он вводит понятие «para-social», которое трактует как сверхсоциальное взаимодействие, когда зритель реагирует на образ или характер человека на экране как на члена своей группы, в которой идет просмотр телепередачи. В результате человек усваивает формы поведения, отношения к жизни героев-актеров — участников телепрограмм, популярных блокбастеров и в результате сам теряет границу между реальностью и продуктом фантазии творческого человека.

3) Доминирование опосредствованных способов взаимодействия между людьми привело к тому, что визуальная коммуникация, визуальные коды и визуальные образы стали основным средством передачи информации. В результате изменился образ хорошо одетого человека, порядочного человека, успешного человека, политического лидера, героя дня. Успех такого типа людей стал во многом зависеть от того, насколько хорошо они смотрятся на телевизионном экране, появился новый тип героя — шоумен, и сформировался новый тип популярного человека — телезвезда. Понятие харизмы

превращается в понятие имиджа, а понятие красоты — в понятие выразительности.

4) Логика технического развития средств порождения, передачи и трансформации информационных сообщений привела к коммерциализации коммуникативных систем, где творческий субъект, порождающий информацию, оказывается в роли наемного работника. А собственником информационного продукта становится владелец медийного холдинга. Таким образом, контроль над смыслом, содержанием и целями информационного сообщения остается за владельцем телекоммуникационных систем. Основой адаптации творческого работника к новым условиям труда в медийных системах стала гибкость смыслового содержания основных понятий, входящих в картину мира, и в частности понятия культуры. Возникли такие передачи, как «Культурная революция», «Слабое звено», «К барьеру!», «Без комплексов», «Пусть говорят».

Механизмы воздействия и порождения феноменов сознания человека в процессе общения наиболее существенным образом были разработаны в исследованиях Л.С. Выготского и А.Н. Леонтьева, показавших, что развитие индивидуальных психических функций и мотивационной структуры личности осуществляется через различные формы деятельности и общения с миром людей, предметов и самим собой: «...всякая функция культурного развития ребенка появляется на сцене дважды, в двух планах, сперва — социальном, потом — психологическом, сперва между людьми как категория интерпсихическая, затем внутри ребенка как категория интрапсихическая. Из этого следует, что общение является не только средой, фоном, на котором происходит становление индивидуального сознания, но и его содержанием» (Выготский, 1956, с. 445).

Телевидение может быть рассмотрено как «орудие» для построения образа мира и освоения жизненного пространства личности. Согласно П.А. Флоренскому (1996), орудия расширяют область нашей деятельности тем, что продолжают наше тело. А.Н. Леонтьев в своей концепции построения образа мира выделяет пять объективных измерений образа мира — три пространственных, одно временное (движение) и одно субъективное — квазиизмерение, или «смысловое поле». Если по отношению к информации о пространственных характеристиках объективной реальности человек может быть относительно свободен, то есть он может материально зафиксировать их и манипулировать с ними, то построение картины мира по оси времени затруднительно в связи с тем, что образы постоянно ускользают. Появление фотографии, кино, а затем и телевидения, способных зафиксировать образы, длящиеся во времени, преодолевает барьер несвободы во временной размерности картины мира. Человек получает возможность использовать зафиксированные перцептивные впечатления, воспроизводящие некие события

с опорой на межмодальные сигналы (зрительные, слуховые и тактильные, по М. Маклюэну) для увеличения презентативности субъективной картины мира. Однако М. Маклюэн (1987) серьезно упрощал ситуацию, считая, что важнейшие эффекты СМК вытекают в первую очередь из самих этих средств. Пятое измерение картины мира, понимаемое А.Н. Леонтьевым (1977) как «мерность внутрисистемных связей объективного предметного мира», может быть соотнесено с содержанием телевизионной коммуникации, понимаемой как совокупность субъективных оценок, межличностных отношений, смысловых схем и ролевых взаимодействий участников коммуникации. Таким образом, телевидение может быть рассмотрено как экстерииоризация некоего «функционального органа» личности, позволяющего расширить возможности индивидуального сознания во взаимодействии с коллективным сознанием при построении картины мира.

С точки зрения коммуникативного подхода, феномен массовой коммуникации может быть представлен следующим образом. Нажимая кнопку включения телевизора, человек расширяет рамки своего обычного обитания и вступает в отношение с искусственно организованной средой существования. Зритель не только и не столько воспринимает информацию, сколько сопереживает поведению героев, с которыми себя идентифицирует. Он защищается или заражается эмоциональной атмосферой происходящих на экране событий, принимает или отвергает, вступая во внутреннюю дискуссию с определенными мнениями, суждениями, оценками, формирует определенное отношение к дикторам, комментаторам как к партнерам по реальному общению, требуя от них эмоциональной теплоты, уважения к себе, «похожести» на себя, на свой идеал или на «авторитет». Таким образом, человек «проживает» в этой искусственной среде часть своей жизни, и уровень погружения в состояние общения с этой средой зависит как от того, насколько авторами этой среды учтены и закодированы все аспекты процесса общения, так и от готовности зрителя участвовать в таком процессе и декодировать смыслы, заключенные авторами в телесобщении.

Основными структурными единицами анализа становятся: поведение партнеров по общению; значение этого поведения для каждого из них; аффективная оценка происходящего взаимодействия. При этом реальное содержание телесобщения выступает как предмет, по поводу которого происходит или организуется общение.

Схему структурных процессов общения в телекоммуникации можно представить как трехуровневую систему взаимодействий, напоминающую вложенных друг в друга «матрешек» (Матвеева, 2000).

Первый уровень взаимодействия содержит: *с одной стороны*, социального заказчика, его представления о партнере по общению (в данном случае о состоянии общественного мнения по тому или иному вопросу), представления о характере изменения в партнере по общению в результате взаимодействия (цель взаимодействия), характеристику средств, которыми могут быть достигнуты желаемые изменения (работа телевизионных редакций по созданию телепродукции); *с другой стороны*, объективную потребность зрителей в определенном роде информации, которую можно получить, вступая во взаимодействие с телевидением, отношение к телевидению как к источнику такой информации, потенциальную готовность к изменениям, которые планируются в процессе такого взаимодействия.

На втором уровне взаимодействия можно выделить: *с одной стороны*, процесс переформулировки цели взаимодействия конкретной авторской группой, работающей над передачей, образ или портрет зрителя, к которому будет обращено телесообщение, выбор средств и форм построения телесообщения, прогнозирование эффекта взаимодействия; *с другой стороны*, социально-психологические факторы, опосредующие восприятие телеинформации, групповые нормы, ценностные ориентации, профессиональные и демографические характеристики аудитории, образ коллектива коммуникаторов (авторов телесообщения) и их намерений в процессе коммуникации, отношение доверия/недоверия, компетентности/некомпетентности к партнеру по общению. При этом используются все возможные виды коммуникации:

по средствам:

- образное, невербальное обращение преимущественно к правому полушарию;
- вербальное, словесное обращение к левому полушарию с помощью аргументов, логических схем и вербального диалога;

по уровням:

- сознательные механизмы организации процесса общения;
- бессознательные механизмы регуляции эмоционального контекста общения;

по формам:

- ритуальное общение;
- коммуникативные действия (обмен информацией и состоянием);
- игра;
- динамика психологической близости;
- манипулятивные действия.

Третий уровень взаимодействия включает: *с одной стороны*, процессы межличностного общения режиссера и редактора телесообщения с героем или участниками передачи, их профессиональные качества и коммуникативный стиль деятельности; *с другой стороны*, восприятие и понимание зрителями цели и содержания передачи, характер и контекст общения с героями передачи, отношения к авторам передачи.

Функционально эти уровни разнесены во времени и в психологическом анализе могут быть представлены как два различных этапа коммуникации: 1) этап подготовки телесообщения как определенной среды взаимодействия со зрителем и 2) этап восприятия телесообщения зрителями как взаимодействие с этой средой. Если на первом этапе происходит проигрывание коммуникативной ситуации, то на втором — ее переживание, потребление и усвоение. Структура описанных процессов может быть представлена схематически.

Спецификой телевизионного общения на первом этапе (рис. 1) является:

а) коллективный характер творческого труда при подготовке передачи. К зрителю обращается коллективный партнер по общению, однако лидером в этом коллективе является режиссер передачи, и характер сообщения определяется его индивидуальным представлением о цели сообщения и предполагаемом образе зрителя;

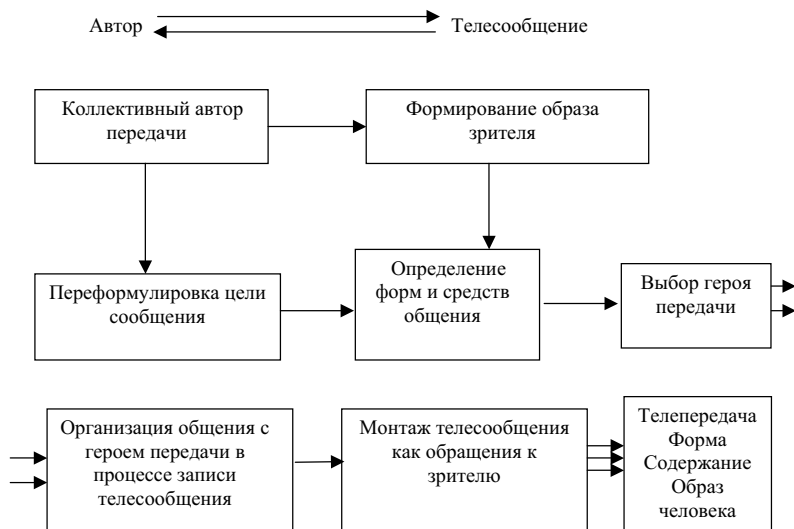


Рис. 1. Схема создания информационного сообщения в телевизионной коммуникации

б) публичность процессов взаимодействия авторов и героев передачи. Даже если во время съемки нет никого, кроме съемочной группы, образ воображаемого многоликого зрителя является реальным участником телесъемки;

в) индивидуальные и личностные особенности участников телесообщения превращаются в средство передачи информации, необходимой для адекватной интерпретации содержательных аспектов передачи;

г) характер взаимодействия между режиссером и участниками передачи и их отношение к содержанию сообщения определяют коммуникативный аспект телесообщения и проявляются в выборе средств и форм воздействия в структуре телекоммуникации.

На рис. 2 схематически представлено воздействие информационного сообщения на зрителя.

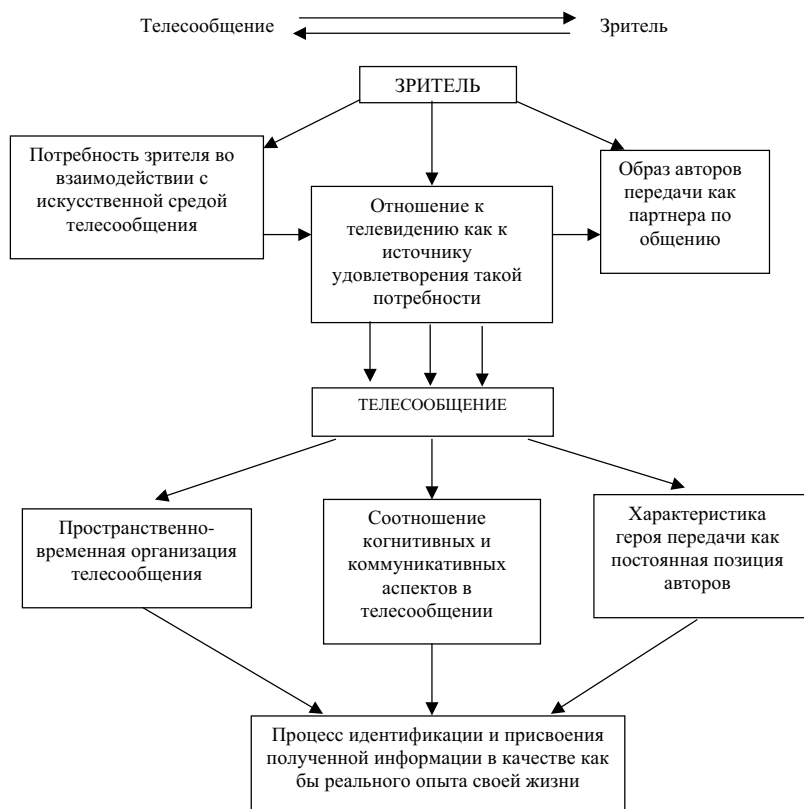


Рис. 2. Схема воздействия информационного сообщения на зрителя в телевизионной коммуникации

На основе коммуникативного подхода нами проведен сравнительный анализ категориальной структуры восприятия разных видов телевизионного сообщения у различных групп индивидов, выявлены общие и дифференцирующие свойства их субъективных семантик. Впервые показано, что эффективность коммуникативного взаимодействия зависит от согласованности системы категорий, по которым строятся образы «реального» и «идеального» телесообщения у участников взаимодействия. Базовыми категориями являются когнитивная проработка информации, эмоциональная насыщенность и коммуникативная символика как содержания, так и формы телесообщения, при этом особенности категориальной структуры образов телепередач разного типа определяет уровень вовлечения телезрителей в коммуникацию.

Исследование восприятия рекламных телевизионных сообщений, выполненных в традициях различных культур (американской, японской, английской, русской), выявило следующие категории восприятия: психологический комфорт, уровень культуры, разговорный дискурс, уровень соответствия нормам закона, динамичность и реалистичность образов героев.

Нами показано, что феномен популярности в телекоммуникации проявляется в том, что популярный телевизионный ведущий входит в круг «значимых других» для представителей зрительской аудитории, а непопулярный ведущий рассматривается в роли «делового партнера». Эффект популярности телепередачи и человека на экране состоит в том, что между автором и зрителем возникает единое эмоциональное и когнитивное пространство общения, которое практически нивелирует компонент опосредствованности в СМИ (Матвеева, 2000, 2002 а, б).

Все это приводит к размыванию норм цивилизованного «человеческого общежития» в глобальном информационном обществе, человек начинает искать базисные, устойчивые категории для самоидентификации и находит их в гендерных характеристиках, этнокультурной сфере и в духовной области, в частности в религии. В силу этого основными категориями анализа межкультурного информационного пространства являются культурно-этнические стереотипы и этническая картина мира, которая характеризуется прежде всего ритуалами, характером восприятия пространства и времени, системой ценностей и отношениями личности и общества. В частности, Дж. Гофстед (Hofstede, 1979) выделил четыре уровня анализа этих отношений: уровень властной дистанции, характер избегания неопределенности, индекс индивидуализма, степень маскулинности/феминности. Но СМИ вторгаются и в содержание этих базовых категорий.

В настоящее время мы можем наблюдать размывание нормообразующих ценностей и категорий индивидуальной и коллективной

картины мира в современном медиапространстве по всем основным медиаканалам. Радио стало пространством разговорного дискурса, часто выходящего за рамки культурной и этической нормы речи, в то же время подбор большинства музыкальных произведений явно направлен на адресата, озабоченного тем, «как бы еще себя развлечь в течение суток». Интернет наряду с информационными сайтами предоставляет интернет-ресурсы для *ICQ*, компьютерных игр явно не познавательного содержания и, наконец, для сайтов, которые могут служить удовлетворению психопатологических потребностей части населения планеты. Телевизионные передачи познавательного характера носят название «ток-шоу», то есть разговор как развлечение, спектакль. Развлекательные передачи в свою очередь построены по международному сценарию, где отношения и действия героев определяются некой фабулой игры, причем игры, направленной на разрушение основных норм человеческого общежития. Так, передача «Слабое звено» разрушает социальную иерархию путем создания ситуаций, когда более слабый человек (пожилой, не умный, не умелый и т.д.) может быть изгнан из группы людей более успешных и сильных. Передачи «Реал ТВ-шоу» производят метаморфозу с базовой для личности категорией «интимный/публичный»; передача «О, счастливчик» и подобные ей делает нас рабами алчности и потребности поживиться без особого труда, формирует установку надежды на «счастливый случай»; передачи «Окна», «Большая стирка», «Моя семья» предлагают сценарии антигероя, где герой как спаситель и герой как разрушитель уравниваются по субъективным ценностям. Передачи про магию возвращают нас в допотопное состояние коллективного менталитета, когда природа человека была извращена общением с падшими духами, за что человечество уже было наказано Всемирным потопом.

Страсть к лицемерию порочной стороны человеческого существа стала одним из приоритетных направлений в информационных программах, зрелища кровавых сцен, агрессии, отклонений от биологической, психической и социальной нормы являются дежурными сюжетами в новостных передачах на многих каналах. Создается впечатление, что информация о мире является жутким «фоном» для «фигуры», в качестве которой выступает рекламная продукция, призванная как бы компенсировать человеку несовершенство его природы и окружающего жизненного пространства. В этом случае спасителями и пророками выступают работники СМИ и транснациональные корпорации.

Последний виток развития телевизионного зрелища может быть представлен передачами «Я готов на все» Д. Диброва, «Розыгрыш», новыми передачами А. Абдулова и Н. Фоменко. Содержанием такого рода передач являются пытки и мучения, которым доброволь-

но подвергает себя участник передачи ради достижения определенных целей. Но вопрос не о тех людях, которые соглашаются ради денег участвовать в этих передачах, а о тех представителях рафинированной культурной элиты российского общества, которые придумывают и осуществляют подобные проекты как зрелище. Остается констатировать, что формируется феномен «разорванности» в коммуникации между культурой и СМИ.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- Вебер М.* Избранные произведения. М., 1991.
- Выготский Л.С.* Избранные психологические исследования. М., 1956.
- Даль В.И.* Толковый словарь живого великорусского языка: В 4 т. Т. 2. М., 1981.
- Дилигенский Г.Г.* Социально-политическая психология. М., 1996.
- Карпухин О.И., Макаревич Э.Ф.* Влияние на человека. М.; Барнаул, 2000.
- Леонтьев А.Н.* Деятельность. Сознание. Личность. М., 1977.
- Маклюэн М.* Телевидение: Робкий гигант // Телевидение вчера, сегодня, завтра. Вып. 7. М., 1987.
- Матвеева Л.В.* Общение в сфере телевидения: Автореф. дис. ... докт. психол. наук. М., 2000.
- Матвеева Л.В.* Гуманитарная составляющая информационной безопасности в СМИ // Информационная и психологическая безопасность в СМИ. Телевизионные и рекламные коммуникации / Под ред. А.И. Донцова и др. Т. 1. М., 2002а.
- Матвеева Л.В.* Психологические аспекты медиакommunikации // Информатика. Дипломатия. Психология / Под ред. Ю.Б. Кашлева. М., 2002б.
- Пушков А.К.* Многомерная правда телевидения // Фома. 2004. № 6 (23).
- Рождественский Ю.В.* Принципы современной риторики. М., 2000.
- Телерекламный бизнес (информационно-аналитическое обеспечение) / Сост. и общ. ред. В.П. Коломиец. М., 2001.
- Уразова С.Л.* Reality TV в России: Первый опыт телеклонирования // Информационная и психологическая безопасность в СМИ. Телевизионные и рекламные коммуникации / Под ред. А.И. Донцова и др. Т. 1. М., 2002.
- Уэбстер Ф.* Теории информационного общества. М., 2004.
- Флоренский П.А.* Избранные труды по искусству. М., 1996.
- Хэйзинга Й.* В тени завтрашнего дня. М., 1992.
- Юрьев А.И.* Введение в политическую психологию. СПб., 1992.
- Bell D.* The Coming of Post-Industrial Society: A Venture in Social Forecasting. N.Y., 1999.
- Habermas J.* The Structural Transformation of the Public Sphere: An Inquiry into a Category of Bourgeois Society / Trans. by Thomas Burger with the assistance of Frederick Lawrence. Cambridge, 1989.
- Head S.* World Broadcasting Systems. A Comparative Analysis. Belmont, CA, 1986.
- Hofstede G.* Value System in Forty Countries: Interpretation, Validisation and Consequences for Theory // Cross-Cultural Contributions to Psychology / Ed. by L. Eckensberger et al. Allblasserdam, 1979.
- Lazarsfeld P.F., Merton R.K.* Mass Communication, Popular Taste and Organized Social Action // Mass Communications. A Book of Readings / Select. and ed. by W. Schramm. Urbana, 1960.
- Lewi M.R.* Watching TV News as Para-Social Interaction // TV and Prosocial Behav. 1979. Vol. 23. N 3.

П. Г. Нежнов

ОПОСРЕДСТВОВАНИЕ И СПОНТАННОСТЬ В МОДЕЛИ «КУЛЬТУРНОГО РАЗВИТИЯ»

I. Положение о развитии как опосредствовании (взаимодействии идеальной и реальной форм) — ключевое в психологии, продолжающей линию культурно-исторической теории. Именно систематическое развертывание этого положения дало тот спектр эффективных научно-практических направлений, которые определяют сегодняшнее лицо психологической школы Л.С. Выготского, позволяя судить о ее достижениях и ставить вопросы о назревших внутри нее проблемах. К числу таких направлений, несомненно, относится и продолжающийся поток исследований в русле идей «развивающего обучения» Д.Б. Эльконина и В.В. Давыдова. (Здесь нельзя не упомянуть и о работах А.Н. Леонтьева, А.В. Запорожца и особенно П.Я. Гальперина, сыгравших важную роль в становлении этой области исследований.)

За время существования «развивающее обучение» (РО) проделало значительный путь, как в плане создания действенной образовательной практики, так и в плане укрепления своих теоретических оснований. Вместе с тем по мере этого успешного продвижения все более явным становился тот факт, что некая значимая часть действительности развития ребенка выпадает за рамки системы как в практическом, так и в концептуальном плане. Образовательный процесс, выстроенный в виде цепи контролируемых инструментальных опосредствований с их прямыми и косвенными результатами, не оставлял достаточного пространства для встраивания этих результатов в собственное, спонтанное действие ребенка, определяемое более широким контекстом, где только и может иметь место полноценная актуализация мышления как основы самостояния человеческого индивида.

По-видимому, именно эта усеченность заданной рамки развития длительное время тормозила выход РО за пределы начальной школы и развертывание на его основе всей системы образовательных ступеней, включая дошкольные. Однако ее влияние ощущалось и внутри уже сложившейся практики. Неясность представлений о том, что происходит (должно происходить) в дальнейшем с результатами опосредствования — «введения общего способа», то есть как должен выглядеть заверченный интеллектуальный сдвиг и что способствует его осуществлению, заметно проступает, в частности, в диагностике, применяемой в рамках системы РО, как той,

что нацелена на выявление итоговых образовательных результатов, так и той, где предметом являются психологические предпосылки образовательного цикла (готовность к школе). В обоих случаях система проявляет теоретическую расплывчатость, совершенно не соответствующую ее духу¹.

Отмеченные вопросы уже становятся предметом рассмотрения, в ходе которого обнаруживается, что их решение связано с преодолением своеобразной центрации на процессе культурного опосредствования, сложившейся в «развивающем обучении» (Поливанова, 2000; Эльконин Б., 2003). Такое преодоление не означает выхода за пределы культурно-исторической теории. Скорее наоборот, оно предполагает попытку более полной реконструкции ее основных моментов, к сожалению, так и не сведенных в окончательное единство самим Л.С. Выготским.

Есть основания полагать, что в РО преимущественное продолжение получил тот аспект культурно-исторической теории, который в большей мере связан с первым этапом рассмотрения Л.С. Выготским социогенеза высших форм поведения, где внимание было сосредоточено на выявлении специфического своеобразия культурной формы, то есть на новом регулятивном принципе поведения, структуре произвольной функции и общем механизме ее образования как переходе от интерпсихического к интрапсихическому.

Согласно этому аспекту понимания, представленному в «Истории развития высших психических функций», нерв культурного развития составляет конфликтное столкновение примитивной (природной, спонтанной) и культурной (опосредованной, произвольной) форм, в ходе которого происходит «внедрение культурной операции», подчиняющей или вытесняющей (разрушающей) наличную (Выготский, Т. 3, с. 129, 136, 151, 292—294). Соответственно, основным рычагом исследования и моделью процесса выступает экспериментально-генетический метод, сфокусированный на культурной форме и процедуре ее принятия ребенком. При этом, поскольку наличная форма рассматривается как материал развития («высшая форма поведения невозможна без низших, но наличие низших, или побочных, форм не исчерпывает существа главной» — там же, с. 114), на первый план выходит «разрыв» между

¹ В частности, в диагностике результатов РО, наряду с задачами, сконструированными в соответствии с теорией содержательного обобщения, используются задачи Пиаже, тест Равена, «задачи на сообразительность» и пр., которые в большинстве случаев не вполне ассимилированы указанной теорией, то есть не получили в ее рамках четкой логико-психологической квалификации (см.: Давыдов, 1996). Обращение к задачам такого рода мотивируется необходимостью продемонстрировать эффективность системы РО для широкой научно-педагогической общественности, используя общепринятые показатели развития мышления. В то же время за этим кроется и фактическое признание того обстоятельства, что показатели развития, разработанные в рамках РО, не являются убедительно исчерпывающими.

наличным и идеальным, преодоление которого следует в основном «не из развертывания потенций, заключенных на предшествовавшей стадии» (там же, с. 137). Новое в развитии психики ребенка видится прежде всего как результат активного внесения культурной формы взрослым, а само развитие трактуется как сложный внутренний психический процесс, обеспечивающий «ассимиляцию» поступающего извне материала, или «приспособление» натуральных форм к высшим (там же, с. 150, 292, 293).

Процесс внедрения культурной операции описывается Л.С. Выготским четырьмя стадиями, установленными в формирующих экспериментах и подтвержденными наблюдениями за ходом развития ребенка в обычных условиях: «В натуральной, или примитивной, стадии ребенок решает задачу непосредственным путем. После решения самых простых задач ребенок переходит к стадии употребления знаков без осознания способа их действия. Затем идет стадия использования внешних знаков и, наконец, стадия внутренних знаков» (там же, с. 161). Таким образом, полный шаг (цикл) развития фиксируется переходом от природной (натуральной, непосредственной) формы к культурной (опосредованной, произвольной), а в процессуальном плане соотносится с некоторой логикой освоения-интериоризации знакового средства.

Однако, определив различие и разрыв между натуральной и культурной формами, Л.С. Выготский констатирует между ними и теснейшую преемственность, что в конечном счете выводит на первый план бытие натуральной (спонтанной) формы и тем самым задает перспективу построения иной и, по-видимому, более полной картины культурного процесса.

Так, в той же работе вводится представление о некоем развитии спонтанной формы как предпосылке присвоения культурной, а также о переходе высших, произвольных форм в низшие, непосредственные, которые, по сути, и замыкают собой цикл: «Анализ показывает, — пишет Л.С. Выготский, — что основу и содержание высшей формы составляет низшая, что высшая возникает только на известной ступени развития и сама непрестанно снова переходит в низшую форму» (там же, с. 113). Причем именно низшая, спонтанная форма видится как несущая в себе импульс самодвижения, толкающий к развитию: «Предоставленный самому себе, даже лишенный всякого обучения, ребенок встает на путь культурного развития, иначе говоря, в естественном психологическом развитии ребенка и в окружающей его среде заложены все необходимые данные для того, чтобы осуществилось как бы *самовозгорание* (курсив мой. — П.Н.) культурного развития, самостоятельный переход ребенка от естественного развития к культурному» (там же, с. 301). Примером такого «самовозгорания» может служить описание Л.С. Выготским становления арифметического мышления, на-

чало которого задается спонтанным обращением ребенка к простейшим, не санкционированным со стороны взрослого, средствам упорядочения объектов для оценки их количества.

Таким образом, опосредствование, за которым прячется носитель культурной формы — взрослый, перестает заполнять весь горизонт, а, наоборот, начинает выступать моментом развития спонтанной формы, имеющего свою логику протекания. Так, анализируя проблему становления письменной речи, Л.С. Выготский пишет, что «психологическая сторона овладения письмом должна быть представлена не как чисто внешняя, механическая, извне данная ребенку форма поведения, но как известный момент в развитии поведения, с необходимостью возникающий на определенной точке, генетически связанный со всем тем, что его подготовило и сделало возможным» (Выготский, Т. 3, с. 179). Как следствие выдвигается идея не навязывать, а «выращивать» культурные формы, основываясь «на естественно развивающихся потребностях ребенка и на его самостоятельности» (там же, с. 177, 197).

Все эти мотивы воспроизводятся в последующих работах Л.С. Выготского. В частности, в монографии «Мышление и речь» конструктивная роль наличной формы в цикле культурного развития представлена еще более рельефно на примере отношения житейских и научных понятий. Критикуя позицию Пиаже, согласно которой между научными и житейскими понятиями имеет место «только разрыв, но не связь» (Выготский, Т. 2, с. 194), а наличные формы «не играют конструктивной, положительной, прогрессивной, формообразующей роли» (там же, с. 196) в умственном развитии ребенка, Л.С. Выготский утверждает, что «...высшие по типу научные понятия могут возникнуть в голове ребенка не иначе, как из существовавших прежде более низких и элементарных типов обобщения, а никак *не могут быть внесены в сознание ребенка извне*» (там же, с. 199—200; курсив мой. — П.Н.). Реализуя это положение, Выготский проводит тщательное исследование развития спонтанных понятий у дошкольников (здесь экспериментально-генетический метод парадоксально принимает форму метода срезов), раскрывая сложную картину их постепенного «вызревания» и последующего взаимодействия с научными понятиями. Причем спонтанные понятия уже рассматриваются как образчик культурной, а не чисто натуральной спонтанности. «Будущее исследование, — пишет Л.С. Выготский, — вероятно, покажет, что спонтанные понятия ребенка являются таким же продуктом дошкольного обучения, как научные понятия — продуктом школьного обучения» (там же, с. 290).

В монографии «Мышление и речь» вскрывается и внутренний механизм самодвижения спонтанной составляющей культурного развития, а именно ее связанность с инициативным, постепенно

усложняющимся практическим действием ребенка. Так, выстраивая картину естественного становления речевого мышления дошкольника на основе эгоцентрической речи, Л.С. Выготский пишет: «...еще один чрезвычайно важный момент... Мы видели, что эгоцентрическая речь ребенка представляет собой не оторванную от действительности, от практической деятельности ребенка, от его реального приспособления, висящую в воздухе речь. Мы видели, что эта речь входит необходимым составным моментом в разумную деятельность ребенка, сама интеллектуализируется, занимая ум у этих первичных целесообразных действий, и начинает служить средством образования намерения и плана в более сложной деятельности ребенка... Деятельность, практика — вот те новые моменты, которые позволяют раскрыть функции эгоцентрической речи с новой стороны, во всей их полноте и наметить совершенно новую сторону в развитии детского мышления...» (там же, с. 61—62).

В свете этого высказывания, по-видимому, следует понимать и более раннее утверждение Л.С. Выготского о том, что «функции сперва складываются в коллективе в виде отношений детей, затем становятся психическими функциями личности» (Т. 3, с. 146—147). Здесь тоже речь идет о спонтанном практическом действии, на этот раз коллективном, благодаря чему возникают функции, которым еще предстоит стать культурно оформленными: например, появляются зачатки диалогического мышления, которые впоследствии оформляются в различные способы рассуждения.

«Общий закон развития, — подводит итог Л.С. Выготский, — состоит в том, что осознание и овладение свойственны только высшей ступени в развитии какой-либо функции. Они возникают поздно. Им необходимо должна предшествовать стадия неосознанного и произвольного функционирования данного вида деятельности. Чтобы осознать, надо иметь то, что должно быть осознано. Чтобы овладеть, надо располагать тем, что должно быть подчинено нашей воле» (Т. 2, с. 217). В то же время и зрелость освоенной ребенком культурной формы предполагает последующий этап ее функционирования в составе спонтанного действия. «...В момент усвоения какой-либо арифметической операции, какого-либо научного понятия, — пишет Л.С. Выготский, — развитие этой операции и этого понятия не заканчивается, а только начинается» (там же, с. 245).

Суммируя сказанное, можно констатировать, что с учетом идеи возрастной цикличности генеза, которую Выготский разрабатывал в последние годы жизни, акт культурного развития предстает как процесс, начало и конец которого отмечены функционированием культурных натуральностей разного уровня, а роль связующего звена играет момент опосредствования. Развитие начинается и закан-

чивается культурным естеством, а значит, его основу задает спонтанность ребенка — не взрослый напрямую «лепит» ребенка, а сам ребенок посредством культурного взрослого творит себя².

Второй вывод, который можно сделать, состоит в том, что спонтанная деятельность ребенка несет на себе два сосуществующих во времени плана развития. Один из них — созревание усвоенной ранее культурной формы, второй — закладка и вызревание новой функции, которая на следующем этапе сможет стать объектом культурного опосредствования.

Как уже отмечалось выше, концепция развивающего обучения берет за основу и продолжает преимущественно тот аспект культурно-исторической теории, где в фокусе внимания оказывается передача-присвоение культурной формы, то есть обучение как «внутренне необходимый и всеобщий момент» развития ребенка (Л.С. Выготский)³.

Так, имеет место тенденция к рассмотрению развития в границах опосредствования, к существенному сближению (взаимоналожению) этих процессов. «...Воспитание и обучение («присвоение»), — пишет В.В. Давыдов, — это всеобщие формы психического развития человека» (Давыдов, 1996, с. 85). И несколько ниже (с. 88): «...Главное здесь — это объяснить, как развитие *от начала до конца* (курсив мой. — П.Н.) может происходить в форме воспитания и обучения». Иными словами, развитие видится как «подводная» часть присвоения культурной формы, как «внутренний ход развития» (там же, с. 372), связанный с контролируемым (см. работы П.Я. Гальперина) переходом от интер- к интра-. «...Способы... деятельности, сначала усвоенные в их внешней форме, преобразуются и превращаются во внутренние (умственные), или *интрапсихические* процессы. Именно в этом переходе от внешних, развернутых, коллективных форм деятельности к внутренним, свернутым, индивидуальным формам ее выполнения, то есть в процессе интериоризации, преобразования интерпсихического в интрапсихическое, — пишет В.В. Давыдов, — осуществляется психическое развитие человека» (там же, с. 83—84).

При этом наряду с подчеркиванием роли обучения и однозначным выдвиганием на первый план метода формирующего экспе-

² Если принять во внимание, что спонтанное (непосредственное) действие по сути и есть ближайшее проявление аффекта, или «динамическая смысловая система, представляющая собой *единство аффективных и интеллектуальных процессов*» (Выготский, Т. 2, с. 22), то становится более понятным утверждение, что «аффект открывает процесс психического развития ребенка и построения его личности и замыкает этот процесс, завершая и увенчивая развитие личности в целом» (Выготский, Т. 4, с. 296).

³ Говоря о концепции развивающего обучения, я имею в виду прежде всего систему положений, которая представлена в обобщающих трудах В.В. Давыдова (1986, 1996).

римента, для которого «характерно активное вмешательство исследователя в изучаемые им процессы» (там же, с. 283), имеет место недооценка самостоятельного значения в развитии спонтанных процессов и образований. Например, критика Пиаже, рассматривающего факты спонтанной «координации и организации» действий как основу естественного процесса «созревания» психики, не сопровождается попыткой реинтерпретации соответствующих психологических фактов с позиции культурно-исторической теории — в рамках намечаемой схемы развития они, по-видимому, не находят достойного места (см.: там же, с. 79—82).

Аналогичная картина имеет место в разъяснениях относительно преемственности дошкольного и школьного обучения. Так, принцип преемственности справедливо интерпретируется как «связь качественно различного». Однако при этом внимание сосредоточено на «различии». Что же касается «связи», то вопрос о ее принципиальном содержании, о том, какова должна быть наличная (спонтанная) форма, чтобы могла состояться форма идеальная, остается слабо проработанным, а в плане практическом проблема сводится к установлению «посильности» или «непосильности» для ребенка тех или иных культурных содержаний и форм (см.: там же, с. 280—281, 278). В свою очередь, это означает, что сам переход от наличного к идеальному мыслится скорее как преодоление-порождение, чем как преодоление-метаморфоза, что несколько выхолащивает идею преемственности развития как таковую. Впрочем, такое же недостаточное внимание к наличной форме имело место и в формирующих экспериментах А.Н. Леонтьева и П.Я. Гальперина (см.: Эльконин Б., 1994).

Наконец, сходная тенденция к предельной фокусировке внимания на роли обучения видна в попытке В.В. Давыдова определить в развитии место для «собственной» деятельности ребенка: она рассматривается преимущественно в контексте обучения («воспроизводящая деятельность») и как его результат, то есть как определяемая кругом учебных форм и задач, а значит, в сущности, берется не как подлинно спонтанная (Давыдов, 1996, с. 86, 164, 170). Правда, Давыдов пишет, что при формировании воспроизводящей («учебной») деятельности имеют место элементы инициативы ребенка, а потом «сравнительно быстро ребенок становится субъектом этой деятельности, и тут по мере ослабления формирующих ее “рычагов” можно говорить уже о ее развитии» (там же, с. 170). Таким образом, некое нарастание спонтанности действия и соответствующее ему продолжение развития как бы имеются в виду. Однако что это за дополнительный этап, следующий за интериоризацией, пока остается неясным. Давыдов лишь фиксирует, что учебная деятельность, рассматриваемая как главное новообразование начальной школы, к концу этого возраста

оказывается не сформированной в качестве индивидуальной, ребенок не становится ее субъектом. «Как показывают наблюдения, — пишет он, — за этими пределами учебная деятельность продолжает развиваться. Но в чем ее своеобразие в V—IX классах, а затем в старших классах? ... Четкого ответа на эти вопросы у нас пока еще нет» (Давыдов, 1996, с. 271).

Рискну высказать предположение, что это теоретико-экспериментальное затруднение в значительной мере обусловлено двумя обстоятельствами: во-первых, тенденцией приравнивания цикла развития к одному возрасту, а не к двум, как это следует из периодизации Д.Б. Эльконина, а во-вторых, реальной недооценкой самостоятельной роли в развитии подлинно спонтанных процессов и образований, что, в принципе, входит в противоречие с опорными положениями теории деятельности, которые В.В. Давыдов сам же провозглашает. Например, как уже говорилось, фактор «собственной, личной деятельности» ребенка принимается, но в заранее определенных границах, очерченных задачей «воспроизводства», к тому же «правильно поставленного» взрослым, и в то же время отчетливо фиксируется, что фундаментальная характеристика деятельности, ее суть — это свободное созидание «собственных общественных отношений и самого себя» (там же, с. 14), или в другой столь же чеканной формулировке — «творение человеком своей неповторимой индивидуальной жизнедеятельности» (с. 15). Таким образом, оказывается, что сама категория деятельности в теории развивающего обучения «работает» не в полную силу.

II. Включение в представление о развитии спонтанной составляющей достаточно характерно для отечественной психологии. Особая роль здесь принадлежит исследователям дошкольного детства, что вполне объяснимо, если учесть слабость у детей этого возраста произвольных психических функций. Так, идею «спонтанности» как важнейшей характеристики процесса развития настойчиво удерживал А.В. Запорожец (1986). В его классических трудах и в работах его сотрудников самостоятельная деятельность ребенка и естественно формирующиеся в ней процессы получили разностороннее и подробное освещение.

Однако в данном контексте более важен тот факт, что в ходе самих формирующих исследований обнаружилось, что интериоризация культурной формы (перевод действия во внутренний речевой план) как таковая не влечет за собой непосредственно развивающего эффекта. Симптоматично, что именно П.Я. Гальперин, для позиции которого было характерно предельное сближение развития с организованным извне опосредствованием-интериоризацией, в одной из своих последних публикаций вдруг резко развел эти процессы: «...Даже хорошее усвоение... приемов само по себе к развитию не ведет. Эти возможности реализуются лишь при усло-

вии, что они активно используются, а это происходит лишь тогда, когда они отвечают основным интересам ребенка» (Гальперин, 1998, с. 388). Таким образом, согласно позднему Гальперину, собственно развитие имеет место после обучения в ходе подлинно спонтанного применения усвоенного способа действия.

Определенный шаг за границы сложившейся схемы опосредствования сделан и в недавнем исследовании К.Н. Поливановой (2000), где экспериментально продемонстрировано, что полнота освоения способа действия предполагает как интериоризацию, так и его эмансипацию (субъективацию) за счет отрыва от условий формирования.

Наконец, в дневниках Д.Б. Эльконина встречается интересная гипотеза, согласно которой акт умственного развития складывается из двух периодов: в одном ведущим выступает сам переход к новым схемам (способам) ориентации, а в другом — собственно функциональное развитие, в ходе которого эта ориентация приобретает форму *непосредственности*. Ввиду важности гипотезы позволю себе привести длинную цитату:

«**2.3.1969.** (...) столкнулся с вопросом о существовании двух различных, но взаимосвязанных плоскостей умственного развития. Первая — переход от одних схем ориентации в действительности к другим. Это переходы, выражаясь языком Пиаже, от дооператорного уровня к уровню конкретных операций, а затем к уровню формальных операций. Вторая — функциональное развитие, заключающееся в переходе от опосредованного ориентирования (посредством внешних средств — мер, эталонов и т.п.) к непосредственной ориентации, к прямому усмотрению, то есть в переходе к развитым умственным действиям по всем параметрам.

Обе плоскости взаимосвязаны, ибо до того, как произошло функциональное развитие, невозможен переход к новым схемам. Почему? Да просто потому, что результат усмотрения при данной схеме становится сам предметом анализа при следующей.

Из этого следует... есть периоды, для которых ведущее — переход, и есть периоды, где ведущее — функциональное развитие» (Эльконин, 1989, с. 494—495).

Эта гипотеза, в сущности, подхватывает уже обсуждавшуюся мысль Л.С. Выготского о том, что окончательное становление способа происходит в ходе спонтанного употребления освоенной формы действия и имеет своим завершающим результатом новую непосредственность.

Будучи транспонированными в возрастной план, эти утверждения хорошо согласуются с периодизацией Д.Б. Эльконина, согласно которой целостный шаг онтогенеза составляют два смежных и дополнительных по своей функции возраста. И это наводит на мысль, что именно возрастная эпоха, а не один отдельно взятый возраст,

намечает ту рамку, в границах которой следует полагать исходный пункт и конечные результаты полного цикла развития.

Если последовать приведенной схеме, то первая половина возрастной эпохи выступит этапом преимущественного освоения нового способа действия в его различных предметных конкретизациях, а вторая — этапом «апробирования цели действием» (Леонтьев, 1983), где способ выступает как «инструмент опробования новых возможных целей и собственных задач» (Эльконин и др., 2002, с. 22)⁴, в результате чего происходит полагание того пространства возможных достижений, которое предполагает осваиваемый общий способ действия, в пределе — пространства жизненного.

И здесь возникает вопрос: что же представляет собой психологический результат опробования «новых возможных целей и собственных задач», или, иными словами, какое культурно-психологическое новообразование следует рассматривать в качестве целостного итога полного цикла развития (а значит, и целевого ориентира соответствующего образовательного цикла)? Это явно уже не просто обобщенный способ действия как способность, сформировавшаяся в предписанных рамках учебной ситуации (даже с учетом последующих учебных применений) и целиком находящаяся как бы внутри индивида в виде особой потенции. Некоторые предположительные атрибуты этого новообразования мы уже зафиксировали. Так, оно связано с положенным пространством достижений, с уже явленной потенцией, то есть представляет опыт, который содержит проекцию действия на окружающие условия. Кроме того, в отличие от «общего способа действия» как способности, для которой рефлексивность выступает образующей характеристикой, глав-

⁴ Отмечу, что такое видение структуры возрастной эпохи самим Д.Б. Элькониным не было реализовано, но нашло отражение в периодизации онтогенеза, разработанной В.И. Слободчиковым и Г.А. Цукерман (1996), и в проекте по построению связи начальной и средней школы, осуществляемом под руководством Б.Д. Эльконина (2003).

Здесь необходимо сделать небольшое отступление. Согласно приведенным соображениям, цикл развития имеет два такта: опосредствование и реализацию способа. Это входит в определенное противоречие с положением, которого придерживались и Л.С. Выготский, и Д.Б. Эльконин, и В.В. Давыдов, — о сквозной роли обучения в развитии. Напомним, однако, что согласно периодизации Д.Б. Эльконина «апробирование цели действием» также связано с присвоением идеальных форм, только в данном случае формы представляют не способы, то есть операционально-технический аспект, а всю полноту действия, снятую в его аффективно-смысловой стороне (задачах, мотивах, отношениях). Правда, на этой стадии субъект, по меткому замечанию Б.Д. Эльконина (2003), осуществляет пробу уже не столько «на эффект», сколько «на аффект», а значит, само взаимодействие наличной и идеальной форм носит какой-то иной характер. Тем не менее, как и предполагал Д.Б. Эльконин, можно говорить о двух аспектах и ступенях освоения полноты идеальной формы.

ной особенностью итогового новообразования является непосредственность, то есть определенная *слитность* субъекта с объектом (средой) и с самим собой, своим действием. Согласно К. Левину, основания для такой слитности заложены в самом устройстве сознательного, преднамеренного действия, которое несет в себе предпосылки натурализации: «...акт намерения подготавливает, как правило, *неуправляемое полевое действие*» (Левин, 2001, с. 162); «*Благодаря намерению создаются такие обстоятельства, которые позднее позволяют просто отдаться действию поля...*» (с. 159). Л.С. Выготский (Т. 3) называл это «главным парадоксом воли»⁵.

По-видимому, это новообразование можно было бы обозначить как «функционально-смысловое поле», или просто как «функциональное поле» (ФП). Значение, которое мыслится за этим термином, определенным образом суммирует соответствующие представления К. Левина, Ж. Пиаже, Л.С. Выготского, Н.А. Бернштейна и ряда других исследователей, объединенных стремлением задать целостную картину детерминации поведения индивида, в которой сопрягаются субъект и объект, интеллект и аффект. ФП — это «культурная натуральность», или «вторая натура», то есть функциональный орган, задающий «из индивида» действительный горизонт его собственного инициативного действия. Причем, будучи продуктом деятельности по построению жизненного пространства, ФП интегрирует в себе не только освоенные способы преобразования вещей, но и сам опыт их освоения, а также соответствующий опыт взаимодействия с людьми, то есть задает горизонт понимания и коммуникации.

На данный момент феноменология ФП отчасти схвачена в ряде психологических исследований. К их числу относятся, например, исследования Л.Ф. Обуховой, посвященные снятию феноменов Пиаже. Анализируя эти формирующие эксперименты, П.Я. Гальперин обращает внимание на то, что «за... стадией сосуществования непосредственного восприятия и нового умственного плана наступит заключительная стадия экспериментального обучения, когда наглядная картина подчиняется умственному плану», то есть происходит снятие противоречия между понимаемым и наглядно воспринимаемым, «...изменение первоначальной, наивной картины вещей» через подчинение очевидности тому, что понимается (Гальперин, 1969, с. 23). В другой работе он пишет о превращении нового способа в обобщенный «динамический стереотип», который «автоматически срабатывает, и прежде, чем ребенок приступит к “сознательному анализу” материала, ...он “непосредственно видит

⁵ Разумеется, такая «слитность» не устраняет субъекта: какой-то высший «слой» личности всегда остается неангажированным полем и удерживает сознательный контроль над ситуацией в целом и какими-то ее элементами (Левин, 2001).

понятие” (или, наоборот, “видит, что его нет”)) (Гальперин, 1998, с. 363—364).

Другая особенность обсуждаемого новообразования, тесно связанная с первой, состоит в том, что по мере его построения происходит интеграция тех действий и операций, которые составляют его исходную основу, в новые смысловые единицы активности. Согласно К. Левину, включение действия в более широкую целостность человеческой деятельности превращает его в «несамостоятельный момент целостного процесса, который может быть объяснен только исходя из целого» (Левин, 2001, с. 101—102). При этом он вводит понятие «психически реальных» процессов, которые не сводятся к «операциям» (см. с. 104). Это положение можно дополнить интересной гипотезой Д.Б. Эльконина (2004), согласно которой образование новых функциональных систем связано с расщеплением сложившихся. Таким образом, можно предполагать, что при складывании ФП исходные способы действия подвергаются декомпозиции и переоформлению, то есть не сохраняются в своем первоначальном виде, а как бы «растворяются» в новом культурно-психологическом образовании, приобретая при этом характеристики спонтанности, импульсивности, нерефлексивности.

В пользу такого утверждения в известной мере говорят некоторые факты. Например, при функциональных нарушениях, вызванных нервными заболеваниями или повреждениями мозга, наблюдается выпадение отдельных операций, которые легко воспроизводятся в составе целостных привычных действий. Один из таких случаев, описанный Гольдштейном, приводится у Л.С. Выготского: «...Больного просят закрыть глаза. Он пытается выполнить поручение и закрыть глаза, но не закрывает их. Тогда его просят: “Покажите, как вы ложитесь спать”. Больной показывает и при этом закрывает глаза» (Т. 2, с. 463—464). Иногда операция может быть сохранной, но выполняется в полном объеме только в контексте осмысленного предметного действия (Леонтьев, Запорожец, 1945, с. 10—11). То же бывает в норме, когда для припоминания некоторой детали действия приходится сначала воспроизвести всю ситуацию в целом, а затем «вычислить» ее составляющие. Сходные трудности испытывает начинающий наставник, который, обладая целостным навыком, чаще всего вынужден заново и творчески реконструировать по нему систему операций для организации обучения. К числу других психологических феноменов, которые относятся к ФП, можно отнести также «функциональную фиксированность прошлого опыта» (К. Дункер).

Если исходить из имеющихся данных (Валлон, 1967; Левин, 2001; Пиаже, 1994), то становление ФП выступает как связанное прежде всего с дифференциацией исходного способа действия и образованием сложных операциональных структур, в которых опе-

рации ставятся в различное отношение друг к другу. Этот процесс есть спонтанное развитие интеллекта, в котором имеет место выход в новую область, где в центре внимания оказывается не столько реализация освоенного способа действия, сколько организация (отбор, композиция, координация) конкретных действий (операций) с учетом условий и целей. Сам сформированный общий способ действия в его развертке приобретает статус ресурса целеполагания и целереализации (Б.Д. Эльконин).

Пользуясь терминологией Ж. Пиаже, который различал интеллект «просто пережитый» и интеллект «рефлектированный» (Пиаже, 1994, с. 175), опыт решения усложняющихся конкретно-практических задач можно обозначить как «пережитый интеллект» (интеллект «в себе»), то есть практическое освоение некоторого поля значимой задачной реальности. Согласно Пиаже расширение опыта действия основывается на опробовании (построении) многообразных усложняющихся траекторий воздействия на объекты, связанных с «прогрессирующими композициями». «Далекие от того, чтобы “применять принцип”, эти действия организуются согласно внутренним условиям связи между ними, и именно структура этой организации составляет реальное мышление...» (там же, с. 89). Используя другой термин Пиаже, можно сказать, что ФП — это область «неконституированного» мышления (там же, с. 95).

Сходные рассуждения можно найти у П.Я. Гальперина: «...из массы накопленного опыта образуется мышление в виде набора конкретных приемов и условий их применений» (1998, с. 67). И далее: «Сталкиваясь с богатством реальных свойств и отношений вещей, практическая деятельность всегда оказывается шире своего сознательного плана, и ребенок, осознавая ее неудачи и неожиданные достижения, преодолевает ограниченность наличной стадии овладения предметом и делает шаг к переходу на следующую ступень» (там же, с. 69).

Подводя **итог**, можно еще раз зафиксировать, что, согласно проведенному предварительному анализу, в цикле развития намечаются две содержательные ступени: на первой происходит присвоение общего способа действия (опосредствование, завоевание нового уровня обобщения), на второй ступени сформировавшийся способ функционализируется, опосредствуя становление ФП. Однако, строго говоря, ФП как предпосылка и продукт целостной жизнедеятельности строится и функционирует в любой фазе развития действия, и в этом смысле диагностика актуального уровня умственного развития всегда имеет предметом именно ФП на той или иной ступени его генеза.

В психолого-педагогическом плане введение представления о ФП означает: а) отказ полагать итоговые результаты образовательных процессов в терминах психических (интеллектуальных) способнос-

тей, редуцирующих реальный горизонт человеческого действия; б) попытку втянуть необходимым образом в деятельностьную схему развития содержание, которое в педагогике фиксировано такими понятиями, как «опыт» и «компетентность»; в) попытку увязать умственное развитие с аффективной сферой, то есть удержать процесс развития как целостность. Таким образом, ФП — это аффективно «заряженное» и интеллектуально организованное психологическое поле, порождаемое «пробно-продуктивными» (Б.Д. Эльконин) действиями, и это реальность, в меру построения которой индивид обнаруживает то, что именуется опытом, компетентностью и определенностью предпочтений (интересов).

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- Валлон А.* Психическое развитие ребенка. М., 1967.
- Выготский Л.С.* Собр. соч.: В 6 т. М., 1982—1984.
- Гальперин П.Я.* К исследованию интеллектуального развития ребенка // *Вопр. психол.* 1969. № 1.
- Гальперин П.Я.* Психология как объективная наука. М., 1998.
- Давыдов В.В.* Проблемы развивающего обучения. М., 1986.
- Давыдов В.В.* Теория развивающего обучения. М., 1996.
- Запорожец А.В.* Избранные психологические труды: В 2 т. Т. 1. М., 1986.
- Левин К.* Динамическая психология. Избранные труды. М., 2001.
- Леонтьев А.Н.* Избранные психологические произведения: В 2 т. Т. 1. М., 1983.
- Леонтьев А.Н., Запорожец А.В.* Восстановление движений. Психофизиологическое исследование восстановления функций руки после ранения. М., 1945.
- Пиаже Ж.* Избранные психологические труды. М., 1994.
- Поливанова К.Н.* Психология возрастных кризисов. М., 2000.
- Слободчиков В.И., Цукерман Г.А.* Интегральная периодизация общего психического развития // *Вопр. психол.* 1996. № 5.
- Эльконин Б.Д.* Введение в психологию развития. М., 1994.
- Эльконин Б.Д.* Педагогика развития: проба как конструкт образовательной системы // *Педагогика развития: ключевые компетентности и их становление: Материалы 9-й научно-практической конференции.* Апрель, 2002. Красноярск, 2003.
- Эльконин Б.Д., Воронцов, А.Б., Высоцкая Е.В., Львовский В.А.* Гипотеза о содержании обучения подростка в системе Д.Б. Эльконина—В.В. Давыдова // *Вестник МОРО.* 2002. № 10.
- Эльконин Д.Б.* Избранные психологические труды. М., 1989.
- Эльконин Д.Б.* Выдержки из научных дневников // *Вопр. психол.* 2004. № 1.

Н. Н. Толстых

**КАК ВОЗМОЖНА ВНУТРЕННЯЯ СВОБОДА:
ТРИ ОТВЕТА Л.И. БОЖОВИЧ**

В 1968 г. была опубликована замечательная книга Л.И. Божович «Личность и ее формирование в детском возрасте». Это был год, когда мне, студентке второго курса ф-та психологии МГУ, посчастливилось впервые переступить порог возглавляемой Божович лаборатории психологии воспитания НИИ общей и педагогической психологии АПН СССР (ныне Психологический институт РАО), и, как оказалось, переступить, чтобы остаться надолго, до сегодняшнего дня. С самого начала я была буквально покорена исследованиями, которые вели сотрудники лаборатории, атмосферой творчества и интеллектуального поиска, которая там царила, и, конечно, блеском, талантом, обаянием личности самой Лидии Ильиничны. Все последующие годы совместной научной работы под ее руководством и в сотрудничестве с нею для меня незабываемо ярки и по-человечески, и, конечно, по тому, что содержательно делалось в ходе психологических исследований.

Однако сегодня, читая лекции аспирантам и студентам — будущим психологам, проводя семинары, беседуя с ними, я постоянно сталкиваюсь с тем, что подавляющее большинство этих молодых людей воспринимает тексты Божович с трудом, считает их непонятными и/или неинтересными. Не знаю точно, почему так происходит. Возможно, потому, что изменилась страна, люди (включая студентов), ситуация в науке. Изменилась стилистика текстов и способы восприятия информации. Современные молодые люди, изучающие психологию, иначе видят многие факты и идеи, накопленные за годы существования этой науки. Может быть, есть какое-то предубеждение против советских подходов к личности, сочетающееся с ориентацией на западные исследования, а может быть, это просто неспособность или неготовность к глубокому проникновению в поистине психологическое рассуждение или изменение представлений о том, что есть собственно психологическое исследование. Но, так или иначе, оказывается, что для того чтобы студенты могли понять, казалось бы, так просто и ясно написанные работы Божович, необходимо их как-то переводить, трактовать, выявлять общий смысл, а может быть, и пафос. Эта статья — попытка такого выявления.

Л.И. Божович, по ее собственной оценке (1995 а), начала свои исследования в области психологии личности с той точки, на ко-

торой остановился рано умерший ее учитель Л.С. Выготский, — с признания проблемы личности, говоря его словами, «высшей для всей психологии», с понимания личности как «высшего синтеза» (Выготский, 1960). Она определила свою задачу весьма скромно: продолжить исследования Л.С. Выготского в его логике.

Божович связывает личностный уровень развития со способностью к активному (а не реактивному) поведению. «Человек, являющийся личностью, — пишет она, — обладает таким уровнем психического развития, который делает его способным управлять своим поведением и деятельностью, а в известной мере и своим психическим развитием» (1968, с. 4). Иными словами, можно сказать, что личностный уровень развития — это уровень *внутренне свободного* человека, действующего в соответствии со своими собственными целями, убеждениями, идеалами. Такой взгляд на личность в принципе не выводим из каких бы то ни было конкретных исследований. Он априорен, аксиоматичен, он — элемент общего миропонимания, мировоззрения исследователя. Вместе с тем конкретно психологически такая позиция требует ответа на целый ряд непротых вопросов.

Как возможно внутренне свободное поведение человека? Как возможен сознательный выбор? Как возможен поступок? Именно такие вопросы более всего интересовали Л.И. Божович. Причем она стремилась понять феномен внутренней свободы (как, впрочем, и любой другой психологический феномен) не как лозунг, не как идеологическую установку, а конкретно-научно, то есть на уровне психологических механизмов его возникновения и развития, доказав это путем эмпирического (в идеале экспериментального) изучения. Под ее руководством был осуществлен целый ряд исследований «тех психических систем, которые Выготский считал стоящими в особом отношении к личности и распад которых связывал с ее распадом» (Божович, 1995 а, с. 299). Таковыми явились для Божович высшие формы мотивации, намерения, высшие чувства, идеалы, эмпатия, некоторые качества личности, воля.

Так как же возможна свобода воли, независимость поведения, поступков человека от давления внешних и внутренних стимулов, их «подвластность» сознательному выбору? С моей точки зрения, Л.И. Божович предложила три ответа на этот, главный (хотя впрямую и не формулируемый) для нее вопрос. Они не противоречат один другому, однако последовательно сменяют друг друга во времени, позволяя нам тем самым проследить за развитием мысли автора и выявить разные аспекты обсуждаемого феномена.

Первый ответ дан в монографии «Личность и ее формирование в детском возрасте» (1968): активность (в противовес реактивности) поведения, характеризующая личностный уровень психичес-

кого развития, становится возможной тогда, когда у человека оказывается сформированной *структура личности*. Именно так Божович понимает здесь тот «высший синтез», о котором говорил Выготский. Серия эмпирических исследований, описанных в монографии, привела к выводу о том, что любое личностное образование (будь то качество личности, «моральная инстанция», идеал, самооценка или что-либо еще) всегда — и в процессе своего формирования, и в процессе функционирования — определяется соответствующим мотивом, своей аффективной составляющей.

В этой логике структура личности представляется в виде складывающейся в онтогенезе иерархии мотивов (мотивационной иерархии), стержнем которой является находящийся на вершине этой иерархии мотив, определяющий направленность личности.

«...Целостная структура личности, — пишет Л.И. Божович, — определяется, прежде всего, ее направленностью. В основе направленности личности, согласно нашей точке зрения, лежит возникающая в процессе жизни и воспитания человека устойчиво доминирующая система мотивов, в которой основные, ведущие мотивы, подчиняя себе все остальные, характеризуют строение мотивационной сферы человека. Возникновение такого рода иерархической системы мотивов обеспечивает наивысшую устойчивость личности» (1968, с. 422).

Так формулируется едва ли не основной вывод монографии. Обратим внимание на наличие в нем, помимо таких центральных понятий, как *структура личности* и *иерархическая система мотивов*, не менее важных в данном контексте понятий *направленность личности* и *устойчивость личности*. Правильно будет сказать, употребляя модное сегодня выражение Г. Олпорта, что именно обретение субъектом такой диспозиции, диспозиционной переменной, как направленность, придает устойчивость и структуре личности, и поведению, делая его относительно независимым от ситуационных влияний.

Перед нами, таким образом, вариант классической «структурной модели» личности. В каком-то смысле несомненно, что именно наличие организованной структуры обеспечивает устойчивость и относительную ситуационную независимость существования объекта, особенно в живой природе. Ведь живые существа как негэнтропийные системы, преодолевая энтропию, стремятся к максимальной организованности.

И.М. Фейгенберг, обсуждая в недавно вышедшей книге идеи Н.А. Бернштейна, связанные с физиологией активности, распространяет их на объяснение человеческого, личностного уровня поведения субъекта, при этом не только содержательно, но и текстуально почти цитируя Л.И. Божович: «Если классическая биология рассматривала эволюцию как процесс, в котором выжива-

ют организмы, лучше приспособившиеся к окружающей среде, то согласно бернштейновской физиологии активности выживают организмы, лучше преодолевающие сопротивление среды в активном стремлении к достижению своих целей, к удовлетворению своих потребностей. Для человека, мне кажется, это перерастает в этические проблемы: *не приспособиться к условиям среды, а активно преодолеть ее сопротивление и преобразовать ее соответственно своим идеалам*, своей “модели потребного будущего”. Уравновешиванию со средой было противопоставлено активное преодоление сопротивления среды» (Фейгенберг, 2004, с. 151; курсив мой. — Н.Т.).

Представление о структуре личности далее развивается Л.И. Божович в контексте изучения проблемы так называемой гармонической личности. В противовес распространенному мнению о синонимичности выражений «гармоническая» и «всесторонне развитая» личность Л.И. Божович предлагает свое объяснение феномену гармонической личности, исходя именно из разработанного в лаборатории¹ представления о структурном строении личности, включающем как сознательные, так и бессознательные психологические образования, соотношение которых и определяет гармоничность или дисгармоничность человеческой личности.

Критическое значение имеет при этом содержательный характер направленности личности: «Люди с дисгармонической организацией личности — это не просто индивиды с направленностью “на себя”. Это люди с двойной направленностью, находящиеся в конфликте с собой, люди с расщепленной личностью, у которых сознательная психическая жизнь и жизнь неосознанных аффектов находится в постоянном противоречии. Иначе говоря, это люди как бы “расколотые” внутри себя. Недаром Ф.М. Достоевский дал персонажу именно с такой личностью фамилию Раскольников» (Божович, 1995 б, с. 260—261).

Другими словами, гармоничность или дисгармоничность личности обусловлена соотношением иерархий осознаваемых и неосознаваемых мотивов с соответствующими доминирующими мотивами, то есть структурными особенностями личности. Контекст этой статьи Л.И. Божович (1995 б) не вызывает сомнения в том, что действительно свободной оказывается, конечно, именно гармоническая, внутренне согласованная, личность. И эту согласованность обуславливает, что важно, вполне определенное содержание доминирующей мотивации, которая не только соответствует сознательным установкам, идеалам, но также и приоритетным человеческим ценностям, в данном случае альтруистическим.

¹ В первую очередь в исследованиях М.С. Неймарк, Л.С. Славиной, Т.А. Флоренской, В.Э. Чудновского (см.: Мотивация., 1972).

В свое время сотрудница лаборатории Л.И. Божович Т.А. Флоренская (1974) показала созвучие этих идей тем выводам, к которым пришли и другие ученые, принадлежащие к разным психологическим школам и направлениям, в частности, Н.Г. Норакидзе (школа психологии установки Д.Н. Узнадзе) и К. Хорни (неофрейдизм).

Приведем в этой связи и выводы, к которым пришел В.Н. Мясищев, размышляя о разных уровнях развития личности в контексте своих представлений о личности как системе отношений. «Низшему уровню соответствует примитивный витальный, ситуативно обусловленный характер отношений-влечений, среднему уровню соответствует преобладание отношений конкретно-личного характера, личной симпатии, антипатии, непосредственного утилитарного интереса или расчета. Высшему уровню соответствует преобладание идейных отношений-убеждений, сознания долга, общественно-коллективистических мотивов» (Мясищев, Лебединский, 1966, с. 28). Таким образом, можно сказать, что, по Мясищеву, люди, ориентированные в жизни на свои интересы и на интересы других людей, — это не просто люди с разной направленностью и, вероятно, с разной структурой личности. Это люди, находящиеся на разных уровнях развития и, следовательно, по-разному удаленные от примитивного, ситуативно обусловленного характера мотивации поведения. А можно, наверное, сказать и так: они обладают разной степенью внутренней свободы, и именно эту степень можно рассматривать как критерий уровня личностного развития.

Стоит обратить внимание на то, что о важности учета интересов других людей знают (догадываются) даже те, кто, используя новейшие психологические технологии (в частности НЛП и т.п.), учат людей добиваться сугубо эгоистических целей — стать первым, стать очень богатым, уметь завоевывать максимальную власть и т.п. (см., напр.: Альдер, 1998; Роббинс, 2003; Robbins, 1986). Все они специально отмечают необходимость соблюдения «экологической чистоты» тех целей, которых человек хочет добиться: ничего хорошего не получается, если твои цели оказываются в явном противоречии с интересами других людей, человеческого сообщества в целом.

Второй ответ на вопрос о возможности внутренней свободы дается в более позднем (1978—1979 гг.) цикле статей Л.И. Божович «Этапы формирования личности в онтогенезе» (1995 в). В этой работе Божович как будто бы теряет всякий интерес к проблематике, связанной с идеей направленности и (шире) структуры личности, определяемой иерархиями мотивов, и сосредоточивается на прослеживании этапов развития личности ребенка через фиксацию тех, принципиально важных с точки зрения именно этого

процесса, новообразований, которые обнаруживаются в периоды открытых Л.С. Выготским возрастных кризисов — одного, трех, семи и тринадцати лет.

Центром, объединяющим эти новообразования, оказывается *сознание* (подчеркнем, не направленность) — в том значении, которое ему придавал в последние годы своей жизни Л.С. Выготский, включая в его структуру и аффективный компонент, на что Божович специально указывает (1995 в, с. 195), отмечая смену Выготским термина «системное строение сознания» на «смысловое и системное» строение сознания. Центром процесса развития личности становится движение так понимаемого сознания, «познания и осознания субъектом самого себя как некоторого единого целого, способного и стремящегося к активному самовыражению» (там же, с. 243).

Что же касается новообразований, выделяемых Божович в качестве центральных для каждого из кризисных периодов, то смею высказать предположение, что в контексте обсуждаемой работы они выступают скорее не как элементы некоторой структуры, а как *феномены*, знаки, свидетельствующие об обретении всей целостной, сложной функциональной системой (человеческой психикой) *новой степени свободы*.

Несмотря на то, что Л.И. Божович заявляет о намерении выявить механизмы формирования соответствующих новообразований, получается скорее лишь описание сопутствующих, хотя, несомненно, существенных линий развития (развитие познавательной активности, понятийного мышления и т.п.). А кое-где она и сама прямо пишет о невозможности на современном уровне знаний выявить эти механизмы. Но уже само выделение новообразований и описание проявлений на каждом этапе новой степени свободы, которая по существу и манифестируется в специфическом поведении ребенка в периоды возрастных кризисов, — интереснейшая страница в истории психологического изучения развития детской личности.

Уже первое новообразование периода кризиса одного года — «мотивирующее представление» знаменует собой новую степень свободы маленького человека. Для Божович важно, что в нем изначально обнаруживается «единство аффекта и интеллекта». Возникновение мотивирующих представлений дает ребенку возможность действовать не просто в ответ на внешние ситуационные стимулы (как это было на предшествующем этапе его жизни — в младенчестве), а на основе своего собственного, независимого от ситуации представления, образа предмета или события. В этот возрастной период, по Выготскому, ведущую роль в психическом развитии начинает играть функция памяти, сменяя важнейшую на предшествовавшем этапе функцию восприятия. Мо-

тивирующее представление — это память о прошлом, но и бросок в будущее, потому что оно — не просто некоторое воспоминание, знание, а именно мотивирующее представление, «образ потребного будущего». Можно было бы сказать, что появление мотивирующих представлений меняет пространственные и временные параметры поведения ребенка, расширяя и перестраивая его хронотоп.

Процитируем в этой связи И.М. Фейгенберга: «Память организована так, что дает возможность на основе сведений о прошлом прогнозировать с некоторой вероятностью предстоящее и заранее готовиться к действиям, адекватным ожидаемому будущему. В этой направленности памяти в будущее (не в прошлое!), видимо, и заключается важнейшее биологическое значение функции памяти» (2004, с. 152). Но у Божович мотивирующие представления — это не просто полезные сведения о возможном будущем, а сама мотивирующая цель.

Удачный термин «мотивирующее представление» был найден не сразу, он еще отсутствует в монографии 1968 г. и появляется лишь спустя 10 лет в «Этапах...» (1995 в), хотя в монографии уже описан этот важный этап в развитии личности, когда появляется то, что Божович называла внутренним планом действия.

«Внешняя среда хотя и в почти не переработанном виде, но все же оказалась перенесенной во внутренний план, план сознания ребенка, и тем самым получила возможность иначе, изнутри определять его поведение. Это, несомненно, факт принципиального значения, так как он составляет поворотный пункт в развитии детских потребностей и в характере взаимоотношений ребенка с окружающей его действительностью. Сущность происшедшего здесь скачка заключается в том, что *потребности ребенка стали кристаллизоваться не только в реальных внешних предметах, удовлетворяющих эти потребности, но и в образах, представлениях, а затем* (в процессе дальнейшего развития мышления и речи) *и в понятиях ребенка»* (Божович, 1968, с. 233).

В период кризиса одного года с появлением мотивирующих представлений, по Божович, ребенок реально *становится субъектом* собственных действий. В период кризиса трех лет он, по ее мнению, впервые *осознает себя субъектом* этих действий, что проявляется в возникновении местоимения «я» и всем характерном для этого периода поведении, емко обозначаемом выражением «Я сам». Новообразованием кризиса трех лет оказывается, таким образом, *система Я*, или *Я-система*.

Л.И. Божович подчеркивает, что осознание себя субъектом собственных действий неразрывно связано с ярким эмоциональным переживанием. У нормального ребенка из нормальной семьи это переживание в высшей степени положительное (даже если он заяв-

ляет, что *сам* разбил любимую мамину вазу или сделал что-то еще, не одобряемое окружающими). Позже в работах других авторов было показано, что у ребенка-сироты, воспитывающегося в детском учреждении, осознание себя часто сопровождается не положительными, а отрицательными эмоциями, что является и знаком неблагополучия, и тормозом в развитии сознания, самосознания, личности (см., напр.: Авдеева, 1996; Авдеева, Хаймовская, 2003).

Собственные наблюдения за маленькими детьми, анализ дневниковых записей Н.А. Менчинской, В.С. Мухиной приводят Л.И. Божович к предположению: «...может быть, осознание себя как субъекта, будучи подготовленным всем ходом предшествующего психологического развития, действительно, завязывается в “систему я” путем открытия» (1995 в, с. 208). При этом аффективное выделение себя («аффективное самосознание») возникает даже раньше, чем рациональное. И самооценка, которая отчетливо проявляется у ребенка уже к концу 2-го года жизни, также первоначально носит не рациональный, а аффективный характер. «Повидимому, — пишет Л.И. Божович, — в первичной самооценке почти полностью отсутствует рациональный компонент, она возникает на почве желания ребенка получить одобрение взрослого и таким образом сохранить эмоциональное благополучие» (там же, с. 210). В подтверждение она приводит яркие примеры из тех же дневниковых записей.

Нельзя не отметить, что многочисленные наблюдения, которые представляются несомненно доказывающими то или иное положение, выдвигаемое Л.И. Божович, возможно, могли бы быть истолкованы и иначе или просто остаться забавными описаниями детского поведения. Их надо было увидеть в свете определенных идей. В своей статье Л.И. Божович, обсуждая те или иные экспериментально полученные данные, несколько раз делает сноску, в которых отмечает, что аналогичные факты были получены в других работах (выполненных, в частности, под руководством М.И. Лисиной), однако там они толкуются иначе.

Возникающая на границе раннего и дошкольного возраста возможность осознания того, что ты можешь что-то делать или чего-то не делать просто потому, что этого хочешь или не хочешь, часто специально наперекор тому, чего от тебя ждут, о чем просят, к чему даже принуждают, — грандиозный шаг на пути к свободе воли. Здесь по существу впервые у ребенка возникает так или иначе осознаваемая проблема выбора между «хочу» и «надо». Вот как об этом пишет Л.И. Божович: «Наличие одновременно существующих сильных, но противоположно направленных аффективных тенденций (делать согласно собственному желанию и соответствовать требованиям взрослых) создает у ребенка неизбежный внут-

ренный конфликт и тем самым усложняет его внутреннюю психическую жизнь. Уже на этом этапе развития противоречие между “хочу” и “надо” ставит ребенка перед необходимостью выбора...» (там же).

Пожалуй, самым загадочным, оставляющим много вопросов, является новообразование, которое Л.И. Божович связывает с кризисом 7 лет. В этот период, по ее мнению, возникает так называемая «внутренняя позиция», первоначально формирующаяся как «внутренняя позиция школьника». Внутренняя позиция рассматривается Божович как некоторое структурное образование, которое возникает «в результате того, что внешние воздействия, преломляясь через структуру ранее сложившихся у ребенка психологических особенностей, как-то им обобщаются и складываются в особое центральное личностное новообразование, характеризующее личность ребенка в целом» (там же, с. 215).

Внутренняя позиция школьника проявляется у ребенка в стремлении занять новое положение в системе общественных отношений — положение школьника. Это оказывается возможным потому, что ребенок начинает осознавать себя не только как субъекта действия, но и как субъекта в системе человеческих отношений, у ребенка «появляется осознание своего социального Я» (там же).

Заметим, кстати, что и «первое рождение личности» (по А.Н. Леонтьеву), и возникновение этических инстанций (по Д.Б. Эльконину) фиксируются авторами примерно в это же время. И многие другие авторы так или иначе именно с периодом дошкольного детства ассоциируют «первоначальный, фактический, склад личности» (А.Н. Леонтьев).

Внутреннюю позицию школьника, когда она проявляется в специфическом «кризисном» поведении старшего дошкольника в форме выраженного стремления быстрее стать школьником, можно рассматривать как своеобразный выход за пределы актуальной ситуации и в пространстве «человеческих отношений», и во времени. Но, в отличие от более ранних этапов развития, здесь этот «выход за пределы» связан уже не с отдельными желаниями, а с целостным «Я» субъекта. «Здесь впервые, — пишет Л.И. Божович, — происходит осознаваемое самим ребенком расхождение между его объективным общественным положением и его внутренней позицией» (там же, с. 217).

В еще более явном виде отрыв во внутреннем плане от актуальной ситуации жизнедеятельности, стремление занять иную, более «взрослую» позицию происходит в период подросткового кризиса, что Л.И. Божович вслед за Л.С. Выготским связывает с развитием самосознания как способности направлять сознание на свои собственные психические процессы и возникновением жизненного

плана. Ключевым личностным новообразованием подросткового периода Л.И. Божович называет «самоопределение», которое формируется во второй фазе подросткового возраста (16—17 лет) и связано с необходимостью так или иначе решать проблему своего будущего.

Л.И. Божович так завершает свой цикл статей «Этапы формирования личности в онтогенезе»: «Все схематически изложенные здесь этапы формирования личности ребенка свидетельствуют о том, что, чем выше уровень развития личности, тем *более свободным* (курсив мой. — *Н.Т.*) он становится и что формирование личности осуществляется не в условиях приспособления субъекта к требованиям окружающей среды, а в условиях его постоянной творческой активности, направленной на перестройку и окружающей его среды, и самого себя» (1995 в, с. 244).

Наконец, **третий ответ** на вопрос о психологических основаниях внутренней свободы, если обозначить его совсем кратко, звучит так: психологическим механизмом внутренней свободы является *воля*. В последние годы жизни Л.И. Божович готовила книгу о развитии воли, но завершить ее не успела. Однако мысли о том, что представляет собой воля на разных этапах онтогенеза, как происходит ее развитие, какую роль она играет в процессе становления личности, встречаются в ее работах повсеместно.

Так, уже в «Этапах...» она связывает достижение человеком личностного уровня развития не с формированием *структуры* личности, а с возникновением некоторой *способности*: «В качестве основной черты этого развития мы отмечаем возникновение у человека способности вести себя независимо от непосредственно воздействующих на него обстоятельств (и даже вопреки им), руководствуясь при этом собственными, сознательно поставленными целями. Возникновение такой способности обуславливает активный, а не реактивный характер поведения человека и делает его не рабом обстоятельств, а хозяином и над ними, и над самим собой» (там же, с. 195). Возникновение способности к свободному поведению Л.И. Божович здесь напрямую связывает с развитием «той функциональной системы, которую в психологии принято называть волей». А в последнем из написанных ею текстов (1995 а) приходит к выводу, что воля — это не отдельная психическая функция, а характеристика целостной человеческой личности. Эта мысль у Божович встречается неоднократно и в разных формулировках. Наиболее точна она, по моему мнению, в «Этапах...»: «...Формирование личности не может характеризоваться независимым развитием какой-либо одной ее стороны — рациональной, волевой или эмоциональной. Личность — это действительно высшая интегративная система, некоторая нерасторжимая целостность» (1995 в, с. 198).

В различных работах Л.И. Божович описывает разные виды воли, которые можно рассматривать как разные этапы (уровни) ее развития.

Младенческий и ранний возраст Божович, пользуясь термином Кречмера, связывает с «гипобулическим» этапом развития воли. В этом возрастном периоде волевое поведение осуществляется силой «натуральной» потребности, непосредственно побуждающей ребенка преодолевать то, что препятствует ее удовлетворению. Он действует по ситуативно наиболее сильному мотиву. А препятствия могут быть только внешними.

Для старшего дошкольного возраста характерна «непроизвольная произвольность» (термин Божович), которая позволяет ребенку преодолевать свои желания и действовать по нравственному мотиву «надо». Это, однако, «возможно не потому, что в этом возрасте дети могут сознательно управлять своим поведением, а потому, что их нравственные чувства обладают большей побудительной силой, чем другие мотивы. Это и позволяет им побеждать конкурирующие с ними мотивы в стихийной, не управляемой самим ребенком схватке» (там же, с. 222). Можно сказать, что возникающий в дошкольном детстве конфликт между «хочу» и «надо» — это, по сути дела, конфликт между двумя «хочу». И в этом смысле поведение дошкольника может быть соотнесено с поведением воспитанной собаки, у которой желание выполнить команду хозяина «Ко мне!» непосредственно сильнее «натурального» желания перебежать дорогу и подражаться с другой собакой.

В младшем школьном возрасте развивается «собственно волевое поведение». В статье Л.И. Божович, Т.В. Ендовицкой и Л.С. Славиной «Опыт экспериментального изучения произвольного поведения» (1976) описаны результаты серии экспериментов, посвященных изучению того, как, при каких условиях ребенок этого возраста может действовать в направлении сравнительно менее сильного, но более ценного для него мотива. Фактически здесь идет речь о классическом волевом акте, когда в условиях борьбы одинаково сильных, но по-разному направленных аффективных тенденций человек (не обязательно младший школьник, а просто достигший такого уровня развития воли) прибегает к внутреннему, интеллектуальному плану действия: взвешивает, оценивает, представляет себе последствия того или иного своего поступка, в результате чего более ценный (хотя и более слабый) мотив приобретает необходимую побудительную силу. Здесь волевое поведение осуществляется через сознательную регуляцию мотивационной сферы.

Высшим же уровнем развития воли является то, что Божович называла «постпроизвольностью», имея в виду ситуацию, когда человеку для осуществления задуманного не требуется борьбы мо-

тивов, самопринуждения и других типичных атрибутов классического волевого поведения. Постпроизвольность оказывается возможной при гармонической структуре личности, высоком уровне развития нравственности, идеалов, высших чувств и т.п. В этих условиях свободно избранное действие оказывается легким делом. Принял решение — и ничто во внутреннем плане не мешает тебе его реализовать².

Возрастную динамику становления разных психологических феноменов, связываемых Л.И. Божович с процессом личностного развития и отражающих все возрастающую степень внутренней свободы, представим в виде таблицы.

Резюмируя, можно сказать, что место первоначальной «структурной» идеи, связанной с понятием направленности личности, на последнем этапе творчества занимает у Божович «холистская» идея «нерасторжимой целостности», *функционального* образования, дающего человеку способность быть свободным в своих поступках. Эта идея целостности, взятая исходно почти как аксиоматическая, как девиз, как завет Выготского (высший синтез), только спустя годы становится выводом из скрупулезного научного — теоретического и экспериментального — анализа многих психологических феноменов (высшие формы мотивации, намерения, высшие эмоции, идеалы и т.п.). В конкретных исследованиях прослеживается, как все эти элементы проходят процесс культурного развития от некоторых натуральных психических функций через опосредование социально приобретаемым опытом к формированию «особых психологических новообразований», которые Божович вслед за Выготским связывает с развитием личности. Специфика этих образований — в неразрывной связи в них аффекта и интеллекта. Именно эта связь обеспечивает то, что «в отличие от более простых психологических структур, требующих для своего функционирования побудительной силы извне, этим новообразованием присуща их собственная побудительная сила» (Божович, 1995 а, с. 295).

² Как хорошо, что постпроизвольность возможна только на высотах личностного развития. В примечаниях к работам А.В. Запорожца В.П. Зинченко обращает внимание на следующее замечание Александра Владимировича: «Обычно люди сетуют, что разумные намерения и решения не реализуются вследствие того, что подавляются аффектом. Однако при этом забывают о том, что при чрезвычайной подвижности и бесконечности степеней свободы человеческого интеллекта было бы жизненно опасным, если бы любая мысль, пришедшая человеку в голову, автоматически побуждала его к действию. Весьма существенно и жизненно целесообразно следующее: прежде чем приобрести побудительную силу, рассудочное решение должно быть санкционировано аффектом в соответствии с тем, какой личностный смысл имеет выполнение этого требования для субъекта, для удовлетворения его потребностей и интересов» (Зинченко, 1986, с. 297).

Возрастная динамика становления психологических феноменов, связанных с появлением новых степеней внутренней свободы личности

Кризис	Психологическое новообразование	Субъектность	Воля
Кризис одного года	Мотивирующее представление	Превращение ребенка в субъекта собственных действий	Гипобулическая воля
Кризис трех лет	Система Я	Осознание себя субъектом своих действий	Непроизвольная произвольность
Кризис семи лет	Внутренняя позиция	Осознание себя субъектом в системе человеческих отношений	Воля в классическом понимании, включающая сознательный выбор, формирование и осуществление намерения
Кризис тринадцати лет	Самосознание	Самосознание, жизненная перспектива	Возможность произвольности

Примечание. Л.И. Божович понятием «субъектность» не пользовалась. Наверное, здесь можно было бы применить термины «сознание» (в ее понимании) или «система Я», однако, по моему мнению, в современном словоупотреблении термин «субъектность» в данном контексте точнее.

Заклучение. Не думаю, что современного молодого психолога можно удивить представлением о личности как о внутренне свободном человеке. Но как обрести эту внутреннюю свободу? Ответ не очевиден. Л.И. Божович показала в своих работах, какой путь должен пройти ребенок, чтобы достичь такого уровня развития, который позволил бы ему сделать соотносимыми степени свободы своего интеллекта со степенями свободы своих действий, поступков. Для нее это и значило стать личностью. В исследованиях Л.И. Божович и ее сотрудников Т.В. Ендовицкой, М.С. Неймарк, Л.С. Славиной, Т.А. Флоренской, В.Э. Чудновского и других были теоретически и экспериментально изучены многие аспекты, механизмы, условия протекания этого процесса.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- Авдеева Н.Н.* Становление образа себя у детей первых трех лет жизни // Вopr. психол. 1996. № 4.
- Авдеева Н.Н., Хаймовская Н.А.* Развитие образа себя и привязанности у детей от рождения до трех лет в семье и в доме ребенка. М., 2003.

- Альдер Х.* НЛП: наука и искусство достижения совершенства. Минск, 1998.
- Божович Л.И.* Личность и ее формирование в детском возрасте. М., 1968.
- Божович Л.И.* О культурно-исторической концепции Л.С. Выготского и ее значении для современных исследований психологии личности // Божович Л.И. Проблемы формирования личности / Под ред. Д.И. Фельдштейна. М.; Воронеж, 1995 а.
- Божович Л.И.* Психологический анализ условий формирования и строения гармонической личности // Божович Л.И. Проблемы формирования личности / Под ред. Д.И. Фельдштейна. М.; Воронеж, 1995 б.
- Божович Л.И.* Этапы формирования личности в онтогенезе // Божович Л.И. Проблемы формирования личности / Под ред. Д.И. Фельдштейна. М.; Воронеж, 1995 в.
- Божович Л.И., Ендовицкая Т.В., Славина Л.С.* Опыт экспериментального изучения произвольного поведения // Вопр. психол. 1976. № 4.
- Выготский Л.С.* Развитие высших психических функций. М., 1960.
- Зинченко В.П.* Комментарии // Запорожец А.В. Избранные психологические труды: В 2 т. Т. 1. М., 1986.
- Мотивация поведения детей и подростков / Под ред. Л.И. Божович, Л.В. Благонадежиной. М., 1972.
- Мясищев В.Н., Лебединский М.С.* Введение в медицинскую психологию. Л., 1966.
- Роббинс Э.* Советы друга: 11 уроков по достижению успеха. Минск, 2003.
- Фейгенберг И.М.* Николай Бернштейн: от рефлекса к модели будущего. М., 2004.
- Флоренская Т.А.* Исследование одного типа личности в различных психологических концепциях // Новые исследования в психологии. 1974. № 2.
- Robbins A.* Unlimited Power. N.Y., 1986.