

Российский государственный гуманитарный университет
Russian State University for the Humanities



RSUH/RGGU BULLETIN

№ 1

Academic Journal

Series:
Psychology. Pedagogics. Education

Moscow
2015

ВЕСТНИК РГГУ
№ 1

Научный журнал

Серия
«Психология. Педагогика. Образование»

Москва
2015

УДК 159.9(05)+37(05)

ББК 88я5+74я5

Редакционный совет серий «Вестника РГГУ»

Е.И. Пивовар, чл.-кор. РАН, д-р ист. н., проф. (председатель)

Н.И. Архипова, д-р экон. н., проф. (РГГУ), А.Б. Безбородов, д-р ист. н., проф. (РГГУ), Х. Варгас (Ун-т Кали, Колумбия), А.Д. Воскресенский, д-р полит. н., проф. (МГИМО (У) МИД России), Е. Вятр (Варшавский ун-т, Польша), Дж. Дебарделлебен (Карлтонский ун-т, Канада), В.А. Дыбо, акад. РАН, д-р филол. н. (РГГУ), В.И. Заботкина, д-р филол. н., проф. (РГГУ), В.В. Иванов, акад. РАН, д-р филол. н., проф. (РГГУ; Калифорнийский ун-т Лос-Анджелеса, США), Э. Камия (Ун-т Тачибана г. Киото, Япония), Ш. Карнер (Ин-т по изучению последствий войн им. Л. Больцмана, Австрия), С.М. Каштанов, чл.-кор. РАН, д-р ист. н., проф. (ИВИ РАН), В. Кейдан (Ун-т Карло Бо, Италия), Ш. Кечкемети (Национальная Школа Хартий, Сорбонна, Франция), И. Клюканов (Восточно-Вашингтонский ун-т, США), В.П. Козлов, чл.-кор. РАН, д-р ист. н., проф. (ВНИИДАД), М. Коул (Калифорнийский ун-т Сан-Диего, США), Е.Е. Кравцова, д-р психол. н., проф. (РГГУ), М. Крэмэр (Гарвардский ун-т, США), А.П. Логунов, д-р ист. н., проф. (РГГУ), Д. Ломар (Ун-т Кёльна, Германия), Б. Луайер (Ин-т геополитики, Париж-VIII, Франция), С. Масамичи (Ун-т Чуо, Япония), В.И. Молчанов, д-р филос. н., проф. (РГГУ), В.Н. Незамайкин, д-р экон. н., проф. (Финансовый ун-т при Правительстве РФ), П. Новак (Ун-т Белостока, Польша), Ю.С. Пивоваров, акад. РАН, д-р полит. н., проф. (ИНИОН РАН), Е. ван Поведская (Ун-т Сантьяго-де-Компостела, Испания), С. Рапич (Ун-т Вуппертала, Германия), М. Сасаки (Ун-т Чуо, Япония), И.С. Смирнов, канд. филол. н. (РГГУ), В.А. Тишков, акад. РАН, д-р ист. н., проф. (ИЭА РАН), Ж.Т. Тощенко, чл.-кор. РАН, д-р филос. н., проф. (РГГУ), Д. Фоглесонг (Ун-т Ратгерс, США), И. Фолтыс (Политехнический ин-т г. Ополе, Польша), Т.И. Хорхордина, д-р ист. н., проф. (РГГУ), А.О. Чубарьян, акад. РАН, д-р ист. н., проф. (ИВИ РАН), Т.А. Шаклеина, д-р полит. н., проф. (МГИМО (У) МИД России), П.П. Шкаренков, д-р ист. н., проф. (РГГУ)

Серия «Психология. Педагогика. Образование»

Редакционная коллегия серии

Е.Е. Кравцова, гл. ред., д-р психол. н., проф. (РГГУ), В.Т. Кудрявцев, зам. гл. ред., д-р психол. н., проф. (РГГУ), Ю.Л. Троицкий, зам. гл. ред., проф. (РГГУ), Е.С. Воля, отв. секретарь, канд. психол. н., доц. (РГГУ), М.К. Акимова, д-р психол. н., проф. (РГГУ), Н.Е. Веракса, д-р психол. н., проф. (РГГУ), А.Г. Жилыев, д-р психол. н., проф. (РГГУ), Э. Камия (Ун-т Тачибана г. Киото, Япония), Т.М. Ковалева, д-р пед. н. (МПГУ), А.В. Корчинский, канд. филол. н., доц. (РГГУ), М. Коул (Калифорнийский ун-т Сан-Диего, США), Г.Г. Кравцов, д-р психол. н., проф. (РГГУ), Т.М. Марютина, д-р психол. н., проф. (РГГУ), Е. ван Поведская (Ун-т Сантьяго-де-Компостела, Испания), А.М. Прихожан, д-р психол. н., проф. (РГГУ), В.И. Тюпа, д-р филол. н., проф. (РГГУ), И.Д. Фрумин, д-р пед. н., проф. (НИУ ВШЭ), В.К. Шабельников, д-р психол. н., проф. (РГГУ)

Ответственные за выпуск: В.Т. Кудрявцев, д-р психол. н., проф. (РГГУ), Е.С. Воля, канд. психол. н., доц. (РГГУ)

ISSN 2073-6398

© Российский государственный
гуманитарный университет, 2015

СОДЕРЖАНИЕ

Кафедра

| | |
|---|----|
| Кафедра теории и истории психологии: 10 лет в РГГУ | 9 |
| <i>В.Т. Кудрявцев</i> Воображение – «третий глаз культуры» | 12 |
| <i>Г.В. Лобастов</i> Кант как психолог: методологические проблемы формирования образа пространства | 25 |
| <i>Е.С. Воля</i> Образовательная биография Джона Стюарта Милля и ее значение для становления культуры учения | 38 |
| <i>М.М. Мишина</i> Особенности проявления интеллектуальной деятельности личности в разновозрастной студенческой среде | 47 |

Психология познания

| | |
|--|----|
| <i>Н.Е. Веракса</i> Формы репрезентации ситуации у дошкольников | 55 |
|--|----|

Компетенции и высшее образование

| | |
|---|----|
| <i>Ю.Л. Троицкий, А.В. Корчинский, П.П. Шкаренков</i> Инструменты измерения компетенций в высшем гуманитарном образовании: подход Школы понимания | 65 |
| <i>О.М. Замолодская, А.В. Корчинский, Ю.Л. Троицкий, П.П. Шкаренков</i> Инструменты измерения студенческих компетенций | 83 |

Психология личности

| | |
|--|----|
| <i>Н.П. Ячменева</i> О связи черт характера и готовности к субрентному поведению (журльничеству) | 92 |
|--|----|

Психология образования

М.В. Каминская

Смыслонесущие функции знака и роль учителя
в разработке учебного материала как стимульного 99

М.О. Соболева

Психологические условия изменения отношения
к учению у подростков 110

Клиническая психология

А.И. Волкова-Зуфман, Д.Г. Литинская

Общие закономерности в формировании страшных фантазий
у здоровых людей и содержания бреда у людей
с расстройствами психотического спектра 116

Психология труда

В.Т. Кудрявцев

Людмила Дмитриевна Чайнова 124

Л.Д. Чайнова, К.А. Назарова, В.И. Чайнов

Концепция функционального комфорта работающего человека –
теоретическая основа современного эргодизайна 125

Социальная психология

Т.В. Бендас, Е.Б. Петрушихина

Проблемы гендерной психологии лидерства: новый этап развития 134

Рецензии

Е.С. Воля

Рецензия на книгу: *Агапов В.С., Мишина М.М.*
Психология интеллектуальной деятельности личности.
М.: ИИУ МГОУ, 2015. 431 с. 143

In memoriam

Анна Михайловна Прихожан (06.09.1946 – 20.05.2015) 146

Abstracts 149

Сведения об авторах 154

CONTENTS

The Department Materials

Department of Theory and History of Psychology – 10 years
in the Russian State University for the Humanities 9

V. Kudryavtsev
Imagination – “third eye of culture” 12

G. Lobastov
Kant as a psychologist: Methodological problems
of forming the space image 25

E. Volya
Educational biography of John Stuart Mill and its significance
for teaching culture formation 38

M. Mishina
Features of intellectual activity of the individual
in uneven-aged student environment 47

Psychology of Cognition

N. Veraksa
Forms of the situation representation in preschoolers 55

Competence and Higher Education

Yu. Troitskiy, A. Korchinskiy, P. Shkarenkov
Measurement tools of competencies in higher humanitarian education:
Understanding school approach 65

O. Zamolodskaya, A. Korchinskiy, Yu. Troitskiy, P. Shkarenkov
Tools for measurement of student competencies 83

Psychology of Personality

N. Yachmeneva
On the relationship between personality character traits
and preparedness for subrent behaviour (fraud) 92

Educational Psychology

M. Kaminskaya

Sense-bringing functions of the sign and the teacher's role
in the development of educational material as stimulus 99

M. Soboleva

Psychological conditions of changing attitude to learning
in adolescents 110

Clinical Psychology

A. Volkova-Zufman, D. Litinskaya

General regularities in the formation of scary fantasies
in healthy subjects and content of delirium in people with psychotic
disorders spectrum 116

Work Psychology

V. Kudryavtsev

Lyudmila Dmitrievna Chaynova 124

L. Chaynova, K. Nazarova, V. Chaynov

Functional comfort of working man concept –
the theoretical foundation basis of modern ergonomic design 125

Social psychology

T. Bendas, E. Petroushikhina

Problems of gender psychology of ascendance: A new stage of development ... 134

Reviews

E. Volya

Review of the book: *Agapov V., Mishina M.*
Psychology of intellectual functioning of a personality. Moscow:
IPD MSRU, 2015. 431 p. 143

In memoriam

Anna Mikhailovna Prikhozhan (06.09.1946 – 20.05.2015) 146

Abstracts 149

General data about the authors 156

Кафедра

С этого номера мы начинаем знакомить читателей серии «Психология. Педагогика. Образование» с результатами работы кафедр, представляющих подразделения РГГУ, силами которых она готовится. Конечно, основная часть авторов серии – сотрудники, аспиранты и докторанты нашего университета, но в их статьях отражены индивидуальные научные достижения, тогда как выделение специальной рубрики «Кафедра» позволит взглянуть на эти достижения в составе некоторого целого. Специфика серии «Психология. Педагогика. Образование», одна из задач которой состоит в «информационном обеспечении» полидисциплинарного диалога специалистов и коллективов внутри РГГУ (и не только), придает новой рубрике особую актуальность.

Редколлегия

КАФЕДРА ТЕОРИИ И ИСТОРИИ ПСИХОЛОГИИ: 10 ЛЕТ В РГГУ

Кафедра теории и истории психологии (заведующий – *профессор В.Т. Кудрявцев*) была организована в структуре Института психологии им. Л.С. Выготского РГГУ в мае 2005 г. и отмечает в этом году свой первый – 10-летний – юбилей.

Приоритет учебно-методической работы кафедры – развивающее содействие начинающим психологам (студентам, магистрантам, аспирантам) в овладении методологией культурно-исторической психологии с учетом ее своеобразия, состоящего в нерасторжимости философских оснований, специально-научных принципов, практических приложений друг с другом и с тем полидисциплинарным – общегуманитарным, шире – общекультурным, контекстом, в котором они исторически возникли и логически оформились.

В этом ключе построены и читаются курсы «Введение в профессию», «Введение в психологию», «Методологические основы психологии», «Теоретические и методологические проблемы исследования человека», «Культурно-историческая психология», «Культурно-исторический подход к развитию человека в онтогенезе», «Профессиональная этика», «Развитие воображения в детском

возрасте», «Развитие воображения младшего школьника», «Актуальные проблемы теории и практики современной психологии» и др.

Научная работа кафедры ведется по ряду направлений:

- реконструкция развития культурно-исторической психологии в логике генеза основных проблем европейской философии;
- философско-методологическое обоснование основ современной культурно-исторической психологии;
- разработка культурно-исторической методологии проектирования развивающих форм социальной практики как практики личностного роста.

Результаты этой работы представлены в многочисленных публикациях, в том числе в книгах:

Кудрявцев В.Т., Уразалиева Г.К., Кириллов И.Л. Личностный рост ребенка в дошкольном образовании. М.: МАКС Пресс, 2005.

Школа Выготского сегодня / Под ред. В.Т. Кудрявцева. М.: Фонд им. Л.С. Выготского, 2005.

Кудрявцев В.Т. Тропинки. Концептуальные основы проекта развивающего дошкольного образования. М.: Вентана-Граф, 2007.

Кудрявцев В.Т. Воображение, творчество и личностный рост ребенка. М.: Чистые пруды, 2010.

Лобастов Г.В. Диалектика разумной формы и феноменология безумия. М.: Русская панорама, 2012.

Воля Е.С. О методе: Нормативный анализ образовательной биографии: Монография. М.: МАКС Пресс, 2012 (Сер. «Образовательная биография». Вып. 1).

Мишина М.М. Теоретико-методологическое обоснование разработки системной концепции интеллектуальной деятельности личности: Монография. М.: МГОУ, 2012.

Мишина М.М. Разработка системной концепции интеллектуальной деятельности личности: Монография. М.: МГОУ, 2012.

Мишина М.М. Системная детерминация продуктивности интеллектуальной деятельности личности: Монография. М.: МГОУ, 2012.

Мишина М.М. Динамика процесса интеллектуальной деятельности личности. LAP LAMBERT Academic Publishing, 2012.

Мишина М.М. Становление личностной рефлексии будущих специалистов: Монография / В.С. Агапов, М.М. Мишина, Е.И. Мишина. М.: МГОУ, 2012.

Мишина М.М. Типологические различия структурной организации интеллектуальной деятельности личности: Монография. М.: МГОУ, 2013.

Мишина М.М. Системная концепция интеллектуальной деятельности личности: Монография. М.: ИИУ МГОУ, 2013.

Мишина М.М. Феномен интеллектуальной деятельности личности (теоретико-методологические основания и особенности проявления в разновозрастной студенческой среде): Монография. М.: ИИУ МГОУ, 2013.

Лобастов Г.В. Философско-психологические проблемы педагогики: Монография. Менделеево: ФГУП «ВНИИФТРИ», 2014.

Лобастов Г.В. Философские, психологические и педагогические проблемы формирования личности: Монография. Усть-Каменогорск, 2014.

Кудрявцев В.Т., Бережковская Е.Л., Кравцов О.Г. и др. Психология раннего студенческого возраста. М.: Проспект, 2014.

Воля Е.С. Образовательная биография. М.: РГГУ, 2014.

В настоящее время силами сотрудников кафедры осуществляется ряд крупных учебно-издательских проектов: «Общая психология», «Психология творчества», «Философия для психологов».

ВООБРАЖЕНИЕ – «ТРЕТИЙ ГЛАЗ КУЛЬТУРЫ»

С опорой на концепцию Э.В. Ильенкова анализируются функции воображения в возникновении и развитии специфически «человеческого в человеке» – как личности, творящей и творчески осваивающей мир культуры. Прослеживается связь воображения с мышлением и самосознанием в их принадлежности личности. Автор иллюстрирует свои выводы на материале из области истории культуры, художественного и научного творчества, детского развития.

Ключевые слова: воображение, культура, личность, мышление, самосознание, Э.В. Ильенков.

Что он Гекубе? Что ему Гекуба?

Существует множество определений культуры, которые во многом дополняют друг друга. Буду исходить из того, что предложил Э.В. Ильенков¹ (перефразирую и беру на себя смелость чуть дополнить, ручаясь за сохранность смысла): культура – это то, что люди *создают друг для друга*, и потому – их *объединяет* в пространстве и времени. То, что имеет для них *значение*, делая *небезразличными* друг другу, даже если они не только незнакомы, но даже и не подозревают о существовании друг друга. Люди, которые пользуются ложкой, вилок и ножом и уже не могут принимать пищу иначе, – это «один круг» людей, пусть даже они бесконечно непохожи друг на друга.

Как-то в Японии со мной произошла забавная ситуация. Я сел за компьютер с японизированным «Word», смело щелкаю по меню, где все на иероглифах, – японские коллеги шутят: «Как ты хорошо знаешь японский!» «Word» – ведь тоже своего рода разновидность «эсперанто культуры». И Интернет, и даже в некоторой степени «Макдональдс», как и все мировые сетевые бренды (особая культура питания, отношений и т. п.).

Отец Павел Флоренский называл культуру «языком, объединяющим человечество». Культура – от домашней бытовой до ми-

ровой художественной – это созидающая и объединяющая сила, благодаря которой люди «узнают» друг друга и осознают свою принадлежность к человеческому сообществу, постигая нечто главное в себе самих. А овладевая ею, сами научаются созидать и этим объединять других. Кстати, человека, способного к такому всеобъединяющему творчеству, Ильенков называл *личностью*. Что опять же не расходится с формулировкой Флоренского: «Культура – это среда, растящая и питающая личность».

В одной из своих лекций по общей психологии, прочитанных на психфаке МГУ в начале 1980-х годов, В.В. Давыдов² иллюстрировал работу воображения. Чашка, говорил он – это, по сути своей, «черпающая рука», перенесенная в материал. Правда, тогда он делал оговорку: фантазировать, воображать – еще не творить. Творчество предполагает «воображение, постигающее мышление и личность». А быть личностью – значит «принять общественные заботы на себя» (в этом, как говорилось, состоит и позиция Э.В. Ильенкова). Но в 1996 г. в книге «Теория развивающего обучения» Давыдов³ уже прямо связывает воображение с личностью, а его развитие с ее «ростом». Это неслучайно.

Чашка, ложка, нож, вилка – это не только образ черпающей руки. Это, как уже говорилось, «образ» культурных людей, сидящихся культурных людей, которые не рвут пищу руками и зубами... Я сервирую стол и как бы «вижу» их рассаживающимися, хотя они еще не пришли. И научиться пользоваться ими ребенок не сможет, не прилагая для этого «силы воображения». Без учета того, что рядом другой. А потом, когда другого нет, – ты сам как «культурный человек». Именно поэтому с овладением ложки проблем ничуть не меньше, чем с ее изобретением, как это показано в работах П.Я. Гальперина и Э.В. Ильенков (см. наш анализ⁴).

Культура всегда поначалу творится в «личной форме». Александр Сергеевич Пушкин пишет, адресуясь только к Анне Петровне Керн: «Я помню чудное мгновение...». Это их интимное, только им двоим принадлежащее мгновение. Но Александр Сергеевич, пишущий эти строки, – уже знаменитый поэт. И он, конечно, знает о том, что «не продается вдохновенье, но можно рукопись продать». Уже в момент своей сокровенной адресации любимой женщине он вполне допускает, что строчки, продиктованные сердцем, когда-нибудь наберет наборщик, совершенно чужой человек. И прочитают совершенно чужие люди. Включая школяров, которым это когда-нибудь предстоит, увы, зазубривать... Но вот издаются стихи, и самые разные читательницы, живущие в разных исторических временах и культурах, где прочитать «оторванное от сердца» можно только в переводе, находят в них личное обращение к себе.

Возможно, в нем им предстает даже не автор, а просто возлюбленный – реальный или воображаемый. И каждая из них через поэтические строки осознает, что возлюбленный хотел сказать ей, да так и остался непонятым до конца. А поэт «договорил» за него. Об этих «историях чувств» поэт подозревать не может⁵.

Искусство – это эмоция одного человека, подаренная всему человечеству. А наука (часть культуры) – точно такая же «подарочная» мысль. В таком творческом дарении – *обращении*, как писал Ф.Т. Михайлов⁶, – и скрыт механизм жизни культуры, ее передачи и развития в истории. И «дарители» культуры – не только авторы великих произведений.

В целях введения понятия «точка» на уроках математики в первом классе по программе «Школа диалога культур» педагог С.Ю. Курганов⁷ использовал простое задание, которым решил воспользоваться и я, вынеся его за рамки математического содержания и слегка видоизменив. В разных странах я предлагал детям (старшим дошкольникам – на физкультурных занятиях в рамках программы развивающего образования «Тропинки»⁸) и взрослым (студентам – во время лекции) собраться в одном месте, но так, чтобы это было выполнено быстро и слаженно, а со стороны выглядело красиво. Студенты, видимо, «западая» на это последнее слово, объединялись в пары и бесшумно подтанцовывали друг к другу. Подтанцовывать получалось, а собраться – нет. Впрочем, в массе студенты мало отличались от дошкольников: толкаясь и шумя, пытались хаотично сбиваться в кучи. Но среди тех и других (среди детей – чаще!) находились единицы, кто предлагал вначале пометить место сбора (положить игрушку, сумку и т. п.), а затем спокойно, без суеты собраться вокруг него.

Очевидно, что единицы и большинство решали разные задачи. Большинство – задачу на *выполнение действия*, единицы – на *координацию действий*. Не на исполнение, а на управление. Хитрость здесь в том, что решить первую можно только через решение второй. «Собраться вместе» – требование непосильное для одного человека, если каждый будет решать задачу «исполнительным» способом. Но вот кто-то помечает место – «*изобретает*» знак. А знак – типичный «объект», точнее «агент», культуры. Место обозначено игрушкой или сумкой, вокруг него еще никто не собрался, но «исполнительная» задача фактически решена «в общем и целом» – для того чтобы сبلости ее условия, остается только подойти, в чем нет никакой особой задачи.

Тот, кто обозначает место сбора, видит ситуацию глазами всех ее участников, с позиций каждого из них. И не надо подставлять себя на место Маши, Пети, Даши – достаточно положить игрушку.

Тогда и у Маши, и у Пети, и у Даши сразу возникает такой же широкий взгляд на ситуацию. И они смогут увидеть друг друга в этой ситуации. Увидеть себя самих друг в друге. Смотреть на ситуацию с позиций разных людей, в пределе – всего человеческого рода, чтобы скоординировать эти позиции в реальности, позволяет *воображение* – в понимании того же Э.В. Ильенкова (в качестве «универсальной способности», всеобщего свойства сознания, которое предстает таковым уже в «Критике чистого разума» И. Канта⁹).

Это и есть «взгляд глазами культуры». В том числе – и внутри себя: так понятное воображение является не только «психологической основой творчества», по Л.С. Выготскому, но и того, что он называл *произвольностью*.

Воображение – своего рода «третий глаз», «всевидящее око» культуры, при помощи которого человек интегрирует в своей повседневной перцепции миллионы, миллиарды «человеческих взглядов на вещи» в собственный уникальный образ мира, находя в нем место и самому себе.

Альбер Камю афористически сформулировал: «Воля – то же одиночество». Абсолютно верно. Одиночество в том смысле, что твоя индивидуальная воля – продукт подавления чужих волей в тебе. Именно как изолированных волей, которыми ты сам и «волил» за неимением собственной. Они тебя разрывали, а она – собирает. Собирает в «Я» (второе лицо всегда есть, а первое только предстоит обрести). В том числе, из «кусочков» этих волей, на которые ты был растаскан. Собирает свободно, а они остаются и материалом, и инструментом в хозяйских руках. И синтез (не всякий, а трансцендентальный, сказал бы Кант) результируется в этом новом уникальном, уже ни на что не растаскиваемом качестве – «Я». Собраным индивидуальной волей «с фантазией» (не без помощи продуктивного воображения, полноценного соавтора «Я»). Одиночество – это собранность. И тут из-за Камю уже выглядят Выготский, Ильенков и Михайлов... Ницше (конечно, с витающим Шопенгауэром, куда без него, здесь, во всяком случае) – из-за другого плеча. Но за ним – перерастание «дурного» индивидуализма в абсолютное безличие (его неизбежность осмыслена Э.В. Ильенковым как закономерность еще в 60-е – в цикле статей об «эстетике» и в книге «Об идолах и идеалах»), а за этим – растущая исторически и «биографически» Личность. В кругу таких же Личностей, совсем других *индивидуальностей* – всеобщих, по Гегелю, и свободных, по Марксу. Они «видят все» (и себя во всем) вне привязки к индивидуальной точке зрения, но в любой момент способны ее занять.

Объединяющие людей вопросы Гамлета, которые они задают себе на языке своей эпохи, своей культуры, своей индивидуально-

сти... «Идеи, ставшие аффектом» (Л.С. Выготский) носятся в воздухе истории.

«Кого хоть раз в жизни не тревожили Гамлетовы вопросы?» – пишет в своем психологическом исследовании, в центре которого стоит «Гамлет», Л.С. Выготский¹⁰. Но ведь «свое» нужно осознать как Гамлетово. Порой заново открыть – увидев «дежавю» великое в повседневности действий, мыслей и переживаний. Не для того, чтобы «облагородить» их. Чтобы вытащить это «свое» из их потока – как несущее жизненный смысл, который обронил где-то или не придал чему-то, чтобы бытийный ряд вдруг перестроился в «событийный». Содействия в этом не сыщешь ни у родителей, ни у педагогов, ни у психотерапевтов, ни у духовников. Это – к Шекспиру. И – к самому себе.

Литературный критик Ю.И. Айхенвальд, руководитель дипломной работы Выготского о Гамлете на историко-филологическом факультете Открытого университета Шаняевского, дал замечательную формулу: Гамлет – не на сцене, а в публике¹¹. Позволим уточнить: Гамлет *рассеян* в публике. Но «собрать» в одном зрителе способен (помочь «собраться» зрителю «в Гамлета»), «отсека лишнее», только сценический Гамлет. Только Шекспир.

С друзьями детства перетерлась нить,
Нить Ариадны оказалась схемой.
Я бился над словами «быть, не быть»,
Как над неразрешимой дилеммой.

Но вечно, вечно плещет море бед, –
В него мы стрелы мечем – в сито просо,
Отсеивая призрачный ответ
От вычурного этого вопроса.

В. Высоцкий. Мой Гамлет

Через шекспировскую «школу страстей» прошли миллиарды учеников. Каждый из них воспринимал уроки Шекспира как адресованные лично ему. В том числе – «хрестоматийные».

В подростковом и юношеском возрасте история веронских возлюбленных могла вызывать нечто близкое переживанию влюбленности. Уникальное переживание влюбленности «вообще» и ни к кому в частности. Но чувство уже искало свою Джульетту, которую «узнавало» совсем под другим именем. И, может быть, никогда не узнало бы в ином случае... Но узнало – и ты полюбил, сильнее, чем 40 тысяч братьев. Только каждый из этих 40 тысяч братьев может сказать то же самое. Хотя только 10 тысяч из них читало и смотрело Шекспира.

Просто за 52 года Шекспир узнал главного о нас больше, чем мы о себе за 450 лет, прошедшие со дня его явления на свет.

«Шекспировские страсти» сжимают мир в пространстве и времени. «Что он Гекубе? Что ему Гекуба? А он рыдает...» Культура объединяет людей и знанием ответа на этот вопрос, и актерскими слезами – буквально спасительными тогда, когда не все в зрительном зале отдают себе отчет в том, по ком звонит колокол. Но только при условии, что люди воображают. Впрочем, если они не воображают, нет и культуры.

Воображение (образ воображения) – еще и особое знание. Это, в том числе, заставляет протянуть нить от воображения к *мыслению*, тем более что и в истории человечества, и в онтогенезе, и в функциогенезе мысль вырастает из фантазии.

Понимание вещей и взаимопонимание людей, «технические задания» и теоретические проблемы, фантазия и мысль

В развитой форме понимание вещей и взаимопонимание людей, обобщение и общение, истина и... друг – лишь проекции *одного и того же*, если смотреть на них с точки зрения культуры. В этом – суть культурно-исторического подхода к познанию.

Вспомним известный исторический случай «в статусе» легенды (хотя то, что стало легендой, – уже само по себе история. Вызывает – нет, скорее, приглашает – к себе почетного гражданина Сиракуз Архимеда Гиерон, сиракузский правитель и, если верить Плутарху¹², его родственник по отцовской линии. Царь просит помочь: мастер изготовил ему золотую корону, но что-то подсказывает: сжульничал, намешал серебра. На дворе III век до н. э. Таблицы удельных весов еще нет и в помине. А иначе зачем было бы звать Архимеда?

Решая вполне частную задачу, Архимед наталкивается на универсальную закономерность, открывает закон «плавающих тел». Дистанцией между тем и другим как раз и измеряется «креативный потенциал»¹³. И Архимед усмотрел в специальном «техническом задании» общую проблему, хотя его об этом никто не просил. Царю не нужен был закон – его волновал состав короны и то, насколько честны исполнители царских заказов (приказов). Но «технического задания» не выполнить «в обход закона». Об этом, кстати, не стоит забывать, обсуждая роль фундаментальной науки сегодня...

Воображение «глобализирует» и «расширяет» задачу, обеспечивая переход мысли от «технического задания» к теоретической

проблеме, проблематизацию единичного во всеобщем. Теоретическую проблему решает в форме достраивания этого всеобщего до понятия, конечно, мышление, но подводит мысль к понятийной грани именно воображение¹⁴.

Архимед решил задачу сразу для всех случаев, для всех времен и для всех народов. Вслед за В.В. Давыдовым¹⁵ это можно назвать «теоретическим отношением к действительности». Знание о силе выталкивания – из того одного букваря, по которому училось в школе все человечество. Язык понимания сути вещей и язык взаимопонимания людей, как уже говорилось, один и тот же. Кого-то знание математики разделяет, отделяя «посвященных» от не посвященных в «эзотерику» цифр. А кого-то, напротив, очень даже объединяет. Как сказал в одном из своих телевыступлений А.Г. Асмолов, бином Ньютона, он и в Африке – бином. Математика в качестве универсальной символической системы – такая же «школа общения», как и детская игра. И в обычной школе, по словам Асмолова, начинать преподавать ее нужно именно в этом качестве.

Школа упомянута неслучайно. В.В. Давыдов утверждал: для того чтобы тот или иной способ решения задачи приобрел для ребенка всеобщее значение, – т. е. оказался пригодным для решения не только данной задачи, но и целого их круга, – он должен стать общим для группы детей, которые вместе с ребенком (и педагогом!) бьются над этой задачей¹⁶. И тогда они уловят в нем ту простоту, за которой проступает его завершенность, совершенство и которая в итоге придает ему *общечеловеческий смысл*. «Бесспорную истинность». Которую, правда, в качестве *собственной правоты* приходится постоянно отстаивать в споре, в дискуссии, в диалоге. И В.В. Давыдов настаивал на том, что «теоретическое отношение к действительности» – вовсе не монополия науки. Он говорил о теоретическом сознании: научном, художественном, правовом, религиозном.

Кстати, и Плутарх весьма точно написал об Архимеде: попытайся кто-то самостоятельно решить те задачи, которые тот решил, он ни к чему бы не пришел, но познакомься он с решением Архимеда, то ему тотчас же показалось бы, что он и сам с ними бы справился¹⁷.

И все же «для всех случаев» – это прежде всего о науке. И о мышлении, которое в науке, по Э.В. Ильенкову, достигает профессиональной высоты в своем развитии.

«Для всех времен и народов» – это о культуре в целом.

Но в обоих «случаях» – о воображении. О воображении, которое способно схватить ситуацию «разом» и «многими глазами» (разум тоже схватывает «разом», но – уже многие ситуации). И тех, кто ее непосредственно видит, и тех, кто только мог бы стать ее сви-

детелем. Даже если среди таких потенциальных свидетелей – сам воображающий. По словам В. Набокова, гений – это негр, которому по ночам снится снег.

Воображение и самосознание

То, что Ф.М. Достоевский – «не мой» писатель, я осознал еще в школе. Позднее как будто бы понял почему. Потому, что не могу идентифицироваться ни с одним его героем. С Эдипом, да хоть с Розенкранцем – могу. Со всем составом персонажей Кафки – легко. С поручиком Киже – пожалуйста (в каждом из нас сидит этот поручик). А с героями Достоевского – нет. Не хватает воображения.

Может быть, это и объясняет то, почему одного писателя (не только писателя) мы принимаем, понимаем и любим, а по поводу другого, если это уместно, говорим лишь, что «не отрицаем общепризнанного значения его творчества»? За один диалог Ивана с чертом «Братьев Карамазовых» можно считать великой книгой. Но я не нахожу в нем своего места... Это ощущение не покидает меня и сегодня. Однако оценка представляется «усеченной», что ли. Сказал «А», а «Б» не сказал. Сказать «Б» можно было бы «по Фрейду». Дескать, отторжение того, что есть в тебе. Вроде бы действительно получается все по Фрейду. Да не по Фрейду...

«Разгадку» Достоевского я давно знал, но не догадался «привязать» к своей оценке. Принадлежит эта простая и гениальная «разгадка» Михаилу Михайловичу Бахтину¹⁸. Дело в том, что, по Бахтину, у Достоевского нет героев, есть только их *самосознание*. Самосознание героев – его единственный герой. Живое, ходячее, действующее, чувствующее, спорящее, больное, умирающее, заново рождающееся (бывает, у одного персонажа по несколько раз). Язык текстов Достоевского – язык самосознания, и только на нем они могут быть прочитаны. А это трудно – одновременно читать и самосознавать. Это не проглатывать чужие рефлексии, а затем переваривать их. Это значит принять «проклятые вопросы» Достоевского как свои и... не получить ответа из текста. Ибо ответ – только за читателем. Недаром автор признается в письме Всеволоду Соловьеву (писателю, сыну историка Сергея Соловьева, старшему брату философа Владимира Соловьева): «Я никогда не позволял себе в моих писаниях довести *некоторые* мои убеждения до конца, сказать *самое последнее слово*»¹⁹. Сформулировать свой вопрос *всем* так, чтобы *каждый* в поисках ответа на него смог бы нащупать решение *своей* проблемы (а порой и впервые осознать ее), – в этом и коренится природа искусства в понимании Л.С. Выготского.

Достоевский – писатель-экспериментатор, писатель-игрок. Но это – жесткий эксперимент и жестокая игра с читательским самосознанием, которое втягивается в коллизии героев. Можно, конечно, отстраниться, захлопнуть книгу, сказав: мы вам – не кролики, не бирюльки какие-то... И в итоге впасть в доморощенную «достоевщину» – ведь «проблемы Достоевского» никуда не денутся, они будут грызть нас изнутри. Только мы не будем догадываться, что именно нас грызет.

Читать Достоевского не столько сложно, сколько трудно. Сложно – это когда ты продираешься к сути, чтобы вытащить смысл. А трудно – когда через тебя продираются и из тебя вытаскивают. Продираются к твоей сути и вытаскивают твой смысл. Это только по видимости можно назвать «психоанализом». Это – «обычная работа» развитого человеческого самосознания, в которой, помимо тебя, принимает участие масса людей. Включая Ф.М. Достоевского.

Канал, по которому они «подключаются» к этой «работе», – воображение человека-читателя, зрителя, слушателя, за которым всегда если не последнее, то следующее слово, следующая *реплика*.

В самом общем виде самосознание – это способность человека взглянуть на себя как на нечто обособленное, отдельное, единое и неделимое, индивидуальное глазами других людей, в пределе – всего человеческого рода. Трехлетний ребенок еще вчера собирал с помощью взрослого пирамидку. А теперь он отталкивает помощника, говорит: «Я сам», и пытается выполнить действие без его помощи. «Сам» здесь означает «сам себе помощник». Двое – взрослый и ребенок – теперь в одном – в ребенке. Если же учесть, что взрослый помогал малышу решать задачу, используя не просто свой индивидуальный опыт, а социально закрепленные способы ее решения (колечки на пирамидку нужно нанизывать с учетом размера и т. д., т. е. эталонных форм), то сейчас руками ребенка действует человечество. Хотя он об этом даже не подозревает.

В итоге при освоении и совершении любого действия ребенок так или иначе использует эту «общечеловеческую поддержку», даже без присутствия другого лица. В его внутреннем мире как бы живут два Я, которые И. Кант называл Я-эмпирическим («индивидуальным») и Я-теоретическим («родовым», «общечеловеческим»). Слова в скобках поставлены в кавычки, ибо они обозначают лишь условные абстракции. Даже у младенца мы не обнаружим «чистых» форм индивидуального опыта. Его опыт – это прежде всего содержание эмоционального общения с мамой, ежесекундно действующей, мыслящей и переживающей *по-человечески*. Эта высшая, всеобщая «человеческая» инстанция – основа самосознания – присутствует в человеческой психике изначально, хотя и

претерпевает потом длительный путь развития. Она может представлять в образе Партнера (содействие), Хозяина и Контролера – «царя в голове» (произвольность), Вдохновителя (эмоциональная поддержка), Собеседника (внутренняя речь), Единомышленника или Оппонента (рефлексия), Высшего Судьи (совесть), Соавтора (творчество) и др.

В силу этого сознанию человека индивидуальный смысл и общественное значение любого его действия открывается как нечто единое, нечто целое, и человек не испытывает необходимости каждый раз заново сверять одно с другим. А там, где между ними обнаруживается расхождение – например, в случае возникновения сложных нравственных проблем, – он находит адекватный способ его преодоления. Иногда для этого приходится идти на самопожертвование: пить цикуту (как Сократ) или делать харакири (как самурай).

В фокусе самосознания «индивидуальное» и «общественное» связаны под углом достижения определенной цели и выступают «органами» личности. Это отличает самосознание от патологического раздвоения личности на две «индивидуальности», одна из которых неподконтрольна другой и порой даже не ведает, что «творит» другая. Раскольниковский вопрос «Тварь ль я дрожащая, или право имею?» лишь по видимости задан на языке самосознания. Загнанная в угол «тварь» и неограниченное право, которым и воспользовался Раскольников, – «соединение несоединимого» – как раз и характеризуют его патологическую натуру, болезненно «соединившую» в себе то и другое.

На каком этапе человеческой истории возникает самосознание? Этот вопрос до сих пор остается дискуссионным. Для того чтобы осознать себя выделенным из мира и одновременно его частью, нужно как минимум реально выделиться из него и как-то по-особому «проявить» себя этой частью. Вероятно, собирательство, да и земледелие на первых порах такой возможности не предоставляли. Все члены первобытного племени выполняли одни и те же функции. Так, Н.Н. Миклухо-Маклай²⁰ свидетельствовал о том, что члены одного из архаических племен, населяющих берег Новой Гвинеи, обрабатывают землю следующим способом. Мужчины, выстроившись в цепочку, выворачивают палками слой земли. За ними следует цепочка женщин, которые разрезают его на более мелкие куски. И, наконец, завершают работу дети, размельчая землю до крошечных кусочков, делая это даже пальцами. Этот образ настолько типичен, что закрепился даже в произведениях фольклора. В качестве примера можно вспомнить русскую народную сказку «Репка». Ее персонажи чем-то напоминают новогвинейских

земледельцев: «Внучка за бабу, бабка за дедку, дедка за репку...». Даже кошка, Жучка и мышка помогали людям на правах «младших» партнеров по труду. Простейшее возрастно-половое разделение труда, как бы мы сказали сегодня. Тут не до обособления.

Конечно, были вожди и шаманы, которые так или иначе *управляли* трудовым процессом (вожди – реально, шаманы – в форме «магической репетиции»), существовал также круг посвященных лиц, допущенный к подобному управлению и т. д. Все эти люди, по определению, должны были отнестись к процессу и его исполнителям как бы «со стороны», т. е. занять по отношению к ним определенную *позицию* – наблюдателя, организатора, координатора, «эксперта» и др. Ф. Энгельс однажды обронил фразу о том, что первой формой умственного труда являлся управленческий труд²¹. (С этим, кстати, не очень сочетаются обвинения Маркса капиталистов в «паразитизме» – ведь любой сколь-нибудь эффективный рынок немислим без качественного менеджмента). Да, первыми «тружениками умственного труда» стали именно управленцы. И именно управленческий труд привнес в общий трудовой процесс функцию самосознания. Ибо управление – это планирование, распределение функций, координация и оценка эффективности индивидуальных действий внутри единого целого. Чем сложнее организовано это целое – коллективный труд, – тем больше необходимости в управлении им, а значит, в «самосознании» все его содержания. Модель «Репки» в данном случае окажется не очень информативной. Сложная организация труда предполагает его «многопозиционность», которая может быть обеспечена его специфическим разделением и разветвлением на основе распределения функций среди участников трудового процесса. Это объективное условие для проявления ими своих индивидуальных (а не только возрастно-половых) особенностей в коллективно-распределенной деятельности.

При этом условии функция «самосознания» уже перестает быть монополией вождей, шаманов и посвященных. Сталкиваясь с фактами разнообразия индивидуальных проявлений других, человек впервые приоткрывает для себя и собственную «особенность». Это наблюдается и в онтогенезе. Как известно, дети двух-трехлетнего возраста склонны быстрее видеть чужие ошибки и лишь потом – свои. Не потому, что они еще не критичны (порой – обостренно критичны!) или же им присущ исключительно внешний локус контроля. Просто их «внутренний план» пока вынесен вовне: себя и свои ошибки они «узнают» в сверстниках и их действиях. В известных экспериментах А.В. Запорожца было показано, что в основе самоконтроля при выполнении собственных движений,

действий такими маленькими детьми лежит не сам по себе внешний контроль со стороны взрослого, а еще и опыт контролирования ребенком того, как эти же движения выполняются другими детьми (все – по Выготскому!).

Это относится не только к малышам. Приведу пример из собственной психологической практики. Мне довелось консультировать первоклассника, способного и сообразительного мальчика, при этом типичного холерика – оперативно реагирующего на ситуацию, скорого на руку, порывистого, вмиг захватываемого любым делом, но неуравновешенного, подверженного резким спадам настроений, «плохо управляемого». Проблема состояла в том, что при выполнении заданий, над которыми нужно было работать более пяти минут, у мальчика полностью исчезал интерес, начисто пропадали былая «одержимость» и целеустремленность. Тогда я предложил его маме посоревноваться с ним в выполнении заданий на время. Разумеется, при этом задания нужно было выполнять не только быстро, но правильно и аккуратно. Вначале это были простенькие задачи, при решении которых выдержать эти условия оказывалось совсем не сложно. А затем характер заданий постепенно начинал усложняться по содержанию – почти незаметно для самого мальчика. Поначалу мама в некоторых случаях поддавалась. Более того, она имитировала затруднения и обращалась за помощью к сыну в тот момент, когда он решал свою задачу. Ребенок (весьма отзывчивый) в рамках отведенного ему времени был вынужден работать «за двоих». Смотря на ситуацию «двумя парами глаз» через «третий» – охватывая ее *взором воображения*. В итоге к нему вернулась целеустремленность, а эмоциональную привлекательность для него приобрели трудоемкие задачи, которые он со временем стал решать быстрее, чем его сверстники. А главное – он не нуждался в контроле со стороны, его произвольное поведение было сформировано.

Условно момент возникновения самосознания в истории человечества можно представить себе так. Два «рядовых» члена племени выполняют две разные, но скоординированные функции. Скажем, один собирает бамбук, а другой делает из него копья. Допустим, первый по каким-либо причинам выполняет свою работу не очень добросовестно, поставляя для обработки гнилые или высохшие стебли. Второй «высказывает» по этому поводу недовольство (элементарное «управленческое» действие, поскольку оно фиксирует факт нескоординированности исполнительных действий двух человек). Что не может не удивить первого, так как он привык подчиняться контролю лишь со стороны «штатных» управленцев. Вся его экспрессия вопрошает: «*А ты – кто?*». И тут уже настает черед озадачиться второму: «*Я?*».

Требуется ответная – следующая, а, по большому счету, первая, по-настоящему человеческая реплика, произнесенная на языке самосознания. Овладеть этим языком можно лишь с помощью воображения.

Примечания

- ¹ *Ильенков Э.В.* Философия и культура. М., 1991.
- ² *Давыдов В.В.* Лекции по общей психологии. М., 2005.
- ³ *Давыдов В.В.* Теория развивающего обучения. М., 1996. С. 274.
- ⁴ *Кудрявцев В.* Ложка – это целая культура! // Обруч: образование, ребенок, ученик. 2013. № 2. С. 28–29.
- ⁵ См. подробнее: *Кудрявцев В.Т.* Секрет Пушкина и тайна души человеческой (к 225-летию со дня рождения) // Известия Южного федерального университета. 2014. № 7. С. 21–25.
- ⁶ *Михайлов Ф.Т.* Общественное сознание и самосознание индивида. М., 1990.
- ⁷ *Курганов С.Ю.* Ребенок и взрослый в учебном диалоге. М., 1989.
- ⁸ Примерная основная общеобразовательная программа дошкольного образования «Тропинки» / Под ред. В.Т. Кудрявцева. М., 2015.
- ⁹ *Кант И.* Критика чистого разума // Кант И. Соч.: В 6 т. М., 1964. Т. 3.
- ¹⁰ *Выготский Л.С.* Психология искусства. 2-е изд. М., 1986.
- ¹¹ *Айхенвальд Ю.И.* Отрицание театра. М., 1914.
- ¹² *Плутарх.* Сравнительные жизнеописания. М., 1994.
- ¹³ *Богоявленская Д.Б.* Психология творческих способностей. М., 2002; *Богоявленская Д.Б., Богоявленская М.Е.* Одаренность: природа и диагностика. М., 2013.
- ¹⁴ *Кудрявцев В.Т.* Воображение ребенка: природа и развитие // Психологический журнал. 2001. Т. 22. № 5, 6; *Давыдов В.В., Кудрявцев В.Т.* Развивающее образование: теоретические основания преемственности дошкольной и начальной школьной ступени // Вопросы психологии. 1997. № 1.
- ¹⁵ *Давыдов В.В.* Теория развивающего обучения.
- ¹⁶ Там же.
- ¹⁷ *Плутарх.* Указ. соч. М., 1994. С. 97.
- ¹⁸ *Бахтин М.М.* Проблемы творчества Достоевского. М., 1929; *Он же.* Проблемы поэтики Достоевского. М., 1963.
- ¹⁹ *Соловьев В.С.* Воспоминания о Достоевском. URL: <http://dostoevskiy.niv.ru/dostoevskiy/bio/solovev-vospominaniya-o-dostoevskom.htm> (дата обращения: 27.03.2015).
- ²⁰ *Миклухо-Маклай Н.Н.* Собр. соч.: В 6 т. М., 1951. Т. 3. Ч. 1.
- ²¹ *Маркс К., Энгельс Ф.* Соч.: В 50 т. М., 1961. Т. 20. С. 350.

КАНТ КАК ПСИХОЛОГ:
МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ
ФОРМИРОВАНИЯ ОБРАЗА
ПРОСТРАНСТВА

В статье дан анализ кантовского представления пространства, раскрывается внутренняя логика кантовского осмысления категориального характера пространственной формы и ее значение для психологического исследования формирования образа пространства.

Ключевые слова: пространство, деятельная форма, чувственное созерцание, диалектические категории, теоретическая абстракция, чистая форма.

Пространство вещи определяется природой самой вещи. И если вещь бытует в пространстве другой вещи, то это значит, что ее собственная пространственность совместима и совмещена с пространственностью другой вещи. Отсюда же и иллюзии, что пространство есть пустое вместилище.

Философия давно показала, что ни одно положение теоретической науки прямо и непосредственно не отражает действительности, что прямого совпадения здесь никогда не бывает. Ведь любая чистая (теоретическая) форма (например, математически-геометрический шар) человеческой *способностью* должна быть совмещена с реальной эмпирической формой, с эмпирическим содержанием действительности, должна позволить увидеть в ней, в эмпирической действительности, то, что чувственное восприятие никак схватить не может. Зная эту, чистую, форму, я и в вещах узнаю ее, и в этих же вещах я вижу не совмещающееся с ней содержание, отличное от нее и противоположное ей. Это и есть осознание вещи. Шар сам по себе мне нужен только как идеальное условие моей практической сознательной деятельности в объективной действительности пространственных вещей.

Разве, однако, чистая форма, возникшая у нас, созданная нами как необходимое условие мышления, не может принадлежать самой сути вещи, быть ее собственным внутренним определением?

Любое содержание, знаем мы, имеет форму. Но какая форма у камня, у воды? Ведь чтобы умно судить о вещи, мне требуется определить ее через ее собственную всеобщую идеальную форму. Соотнести вещь с самой собой, с ее собственной сущностью, а не с тем, что у меня в голове. Тогда и суждение о вещи будет выражать ее природу.

Таким же предикатом выступает и пространство. Чтобы дать конкретную пространственную характеристику вещи, мне нужно подвести ее под чистую пространственную форму. Но где берется эта форма? Ведь как будто ясно, что абстрагировать ее в качестве некоторого признака, общего ряду вещей, невозможно. Нет шара в действительности, в действительности нет прямой. Это потом, для детей в школе и для самих себя, умных в науке, мы ищем «примеры в природе». Ведь и камень, наиболее округлый, и детский мячик, и прочее подобное – все это школьный учитель подсовывает в качестве наглядной модели геометрического шара. Но геометрический шар моделируется только мышлением, через форму понятия, через синтез многообразных абстрактных определений в их логической последовательности, выражающей его, этого геометрического шара, становление. Ибо и без всякой науки (т. е. до школы) этот образ я несу в душе, в своей субъективности, и умею им пользоваться, и потому солнце подвожу под шар, а не шар под солнце. Все меры доступного мне бытия я несу в себе и этими идеальными формами измеряю мир. Потому-то человек и «есть мера всех вещей» (Протагор). Но любую меру как свою собственную способность человеку приходится *создавать самому* в своей преобразовательной предметной деятельности. Выявляя здесь *мерность* самой вещи.

Образ пространства представляется естественным условием всех образов сознания. Это как бы некое субъективное вместилище сознания вообще. Как в вульгарных представлениях полагают, что образы содержатся в мозге, образуясь там по поступлении информации, доставляемой органами чувств. А соответствующая наука даже подсчитала, какой процент *объема* мозга этими «образами» заполнен. И в каких *местах* этого мозгового пространства лежат образы эмоционально-чувственные, а в каких – рационально-логические.

Такие представления возникают потому, что и объективно, в самом реальном мире, пространство будто бы является вместилищем вещей. Суждение «что в чем содержится» явно зависит от пространственного соотношения. Конечно, трудно сказать, что кислород находится в пространстве воды. Но при определенных условиях кислород высвобождается *из* воды и уже в своей собственной форме существует в атмосфере, *внутри* ее пространства.

В свободном, несвязанном виде. Похоже, после Эйнштейна все уже понимают тождество массы и энергии. Но возможен ли здесь вопрос, что в чем находится? Масса в энергии или энергия в массе? Или они сращены, подобно кислороду с водородом в воде? Конечно же, нет. Нет массы без энергии и нет энергии без массы. Но сила абстракции их легко разводит, и в пространстве научной теории они вполне мыслятся обособленно. Пространственные отношения выглядят прозрачными лишь в механических отношениях. Ибо там более всего выражено «безразличие» соотносящихся субстанций.

Любопытно, что и для психологии постоянно возникает проблема локализации психических функций. Как и души вообще. И, похоже, здесь дело обстоит посложнее, чем в химии и физике. Связь души и тела, мозга и мышления, чувства и сердца... Понятно, что на механический лад эти отношения мыслить нельзя, хотя, разумеется, мыслят. И на чисто количественный тоже. А пространственный характер их взаимосвязи мыслит даже наука. Душа улетает из тела, мысль – из мозга, чувство – из сердца...

Любое суждение осуществляет связь различного. Там, где нет различия, отношение выражается в простое тождество, в тавтологию. Тождество не выражает никакой связи, потому что между тождественными образованиями реальной связи нет, есть лишь *количественное* отношение. Или, что то же самое, пространственное. А в пределе – это отношение вещи к самой себе, ибо, по большому счету, любые две вещи не могут тождественно совпадать. Такое совпадение можно мыслить только в пределе. Иначе говоря, тождество такой же предел, какой представляет собой и противоречие, которое в самой общей форме можно высказать как А и не-А. Поэтому все суждения, все наши образы мы (на том или ином основании – субъективном или объективном) ставим в какую-либо связь, которая так или иначе расположена между тождеством и противоречием.

В этом обстоятельстве лежит и проблема сознания. По сути говоря, сознание и представлено всем этим диапазоном возможных суждений. Где нет необходимости связывать различное и видеть в нем тождественное, т. е. различать и отождествлять, там нет и сознания. Ибо сознание и есть эта способность, только через нее открывается мир субъекту, субъективно становится ему открытым, открытым в *образе*. Поэтому сознание осуществляет себя только в форме суждения, только связывая между собой (или противоположая) различенное. Только в форме мышления.

Но *сознание вообще не открывается, если не открывается пространство*. Любое наше представление облечено в пространственную форму. Так дело выглядит для любого сознания – как наивно-обыденного, так и научного.

Но если обыденное сознание серьезных рефлексий на этот счет не осуществляет, то научное (как в философии, так и в психологии) это делать обязано, чтобы знать действительную форму сознания, человеческой субъективности, души, психики.

Любая наука пытается найти исходный элемент той действительности, которую изучает. Начало чего-либо – сложная философско-методологическая проблема. Но при всей сложности решать ее науке приходится. Если она это не делает, если не входит умом в методологическую проблематику, значит, решает эту проблему бессознательно-стихийно, на основе тех своих умственно-исследовательских схем, которые уже представлены в субъективности. Не говоря уже о том, что здесь налицо отсутствие какой-либо критической рефлексии своей собственной субъективности, т. е. отсутствие понимания того, с каким умом я вхожу в проблему, – здесь есть сознательная уверенность в истинности своих исследовательских действий. Такое «исследование», легко понять, далеко не всегда приводит к истине. «Ибо не ведает, что творит».

В арсенале теории научного познания существует целый ряд «методов», которые конституированы в сознании науки как работающие средства, способы познания. Исследователь якобы выбирает из них тот или иной, или группу их для того, чтобы провести анализ своего предмета, разрешить возникшие проблемы. Основания, на которых он это делает, обоснованию не подвергаются, они интуитивны и случайны.

Обоснование же их, собственно говоря, и есть принципиально-философская рефлексия принципов познания, способностей познавательной деятельности. Этими вещами, принципами и формами познания, так или иначе, философия и занималась в течение всей своей истории. Критический итог этой работы философии осуществил Кант. Его «критика чистого разума» дала анализ внутренней работы сознания с четкой фиксацией всех тех противоречий, на которые с необходимостью наталкивалась мысль.

Пространство, вне которого не открывается мир, не открывается сознание этого мира, по Канту, как известно, есть всеобщая *форма чувственного созерцания*. Форма, которая как раз и представлена в субъекте как его *активная способность*, представлена изначально, априори. Откуда она взялась, Кант объяснить не может, но строго доказывает, что ее не может не быть. Без нее, без этой априорной формы пространства, невозможен никакой образ, пространство есть условие и образа предмета, и деятельности с этим предметом. Эта способность чувственного восприятия имеет дело с внешним для сознания материалом, объективно-чувственный характер которого как раз и предстает в формах пространства.

Но сказать, что пространство необходимым образом связано с материей, Кант не может. Вот его элементарная мысленная процедура обоснования априорности пространства, явно опирающаяся на формально-эмпирическое представление о логическом. «Отбрасывайте, – говорит Кант, – постепенно от вашего эмпирического понятия тела все, что есть в нем эмпирического: цвет, твердость или мягкость, вес, непроницаемость; тогда все же останется *пространство*, которое тело (теперь уже совершенно исчезнувшее) занимало и которое вы не можете отбросить»¹. Это «неотбрасываемое» пространство вне всякого наполнения в этой чистой форме исследуется, как мы знаем, геометрией. Для физики и философии такое представление, явно недоросшее до понятия, становится проблемой, разрешение которой втягивает в себя различные интерпретации, заквашенные на разных методологических позициях и опирающиеся на многообразные эмпирические факты различных наук и обыденного опыта.

И здесь перед Кантом возникает целый ряд вопросов. Ведь мало сказать, что вне пространства чувственный образ немислим. Значит ли это, что и любая внешняя вещь, как чувственная субстанция, является пространственной? Кант как раз и ставит вопрос, как можно судить о том, что данное в сознании (явление) существует и вне сознания? Как может быть осуществлен переход от внешнего бытия в бытие субъективное? И, наоборот, как можно судить на основании наличия образа вещи в сознании о существовании этой вещи вне сознания?

Наивное сознание таких вопросов не ставит. Оно как раз исходит из того, что мир таков, каков он есть в сознании, – без попыток различения сознания и бытия. Юм эту наивную веру серьезно подорвал и «доказал, что рассудок, действующий самостоятельно и согласно своим наиболее общим принципам, безусловно подрывает себя самого и не оставляет ни малейшей очевидности ни одному суждению как в философии, так и в обыденной жизни»². «Почти все рассуждения, – говорит он в другом месте, – сводятся к опыту, и вера, которая сопровождает опыт, объясняется лишь посредством специфического чувства или яркого представления, порожаемого привычкой. Но это еще не все. Когда мы верим во *внешнее существование* какой-либо вещи или предполагаем, что объект существует после того, как он больше не воспринимается, эта вера есть не что иное, как чувство того же самого рода»³. Следующий за Юмом Кант эти обстоятельства детально расшифровывает.

Если мы ставим задачу анализа сознания, значит, обязаны выстроить и все его действующие познавательные способности. И, конечно же, сразу сталкиваемся с проблемой начала этой деятельности.

Такое начало Кант видит в *чувственности*, которая дает материал для всей последующей деятельности познавательных способностей. Именно здесь мы имеем дело с пространственным чувственным бытием, а точнее, чтобы быть последовательными и отличить строгие абстракции теоретического сознания от наивного, – с чувственным *образом* этого бытия в нашем сознании.

Но если этот образ есть образ вещи, а не иллюзия, то возникает вопрос, *как* характеристики вещи становятся определениями образа? Даны ли чувственные характеристики внешней вещи в их действительной определенности, т. е. так, как они есть, или строящее образ вещи сознание их искажает сообразно своим схемам?

Кант ищет формообразующую силу сознания в его деятельности построения образа вещей. И обнаруживает в качестве деятельных сил сознания (суждений) *категории*. Эти категории даны априори, до опыта, до какого-либо контакта с вещами, а потому и не сводятся никак к характеристикам этих вещей. А обладают собственной деятельной силой. Насколько это относится к пространству?

Пространство как форма чувственного созерцания целиком находится в душе, в ней упорядочиваются ощущения, ощущения принимают форму пространства. И что, активность пространства как формы субъективности сводится к ее заполнению ощущениями, к накладыванию этих готовых пространственных форм на ощущения? В таком случае пространство выглядит *активным только в силу своей устойчивой пассивности* – как сосуд, заполняемый водой.

Если так, то активность не принадлежит пространству, оно и в самом деле есть только *условие* активности действительного субъекта, движущей силы, как сказал бы Аристотель. Если движущими формами выступают категории, то либо они заполняют своей активностью все пространство, и тогда пространство есть ничто, есть чистое небытие, есть абсолютная податливость, внешнее безразличное условие категориальной мыслительной деятельности субъекта; либо оно, пространство, обладает своим внелогическим характером *оформления* чувственного образа.

Тогда оно не есть «чистое». Иначе говоря, обладает некими свойствами. Это тем более ставит вопрос о содержании пространства и его статусе в познавательной деятельности, которое теперь должно быть понято как особая действующая способность чувственного сознания, – что вполне выражает кантовскую мысль: пространство есть форма чувственного созерцания. Созерцания как некой активной деятельности.

В образе, по Канту, дано чувственное содержание, которое не есть вещь, но имеет отношение к вещи. Ибо все пространственное есть чувственное. Но чувственно ли само пространство? «Каким же образом может быть присуще нашей душе внешнее созерцание, которое предшествует самим объектам и в котором понятие их может быть определено a priori? Очевидно, это возможно лишь в том случае, если оно находится только в субъекте как формальное его свойство подвергаться воздействию объектов и таким образом получать *непосредственное представление* о них, т. е. созерцание, следовательно, лишь как форма внешнего *чувства* вообще»⁴. Ясно, что проблема тут не в том, существует или не существует объективное физическое пространство, у Канта речь не об этом. И даже не о так называемом «психологическом» пространстве, которое проявляется в саморефлексии как «вместилище», как условие всех чувственных образов сознания, – это мы отметили с самого начала. Теперь мы можем сказать, что сознание «опространивает» даже понятия, которые по определению не являются чувственными. Вспомним, как долго наука искала чувственно-наглядный образ пространства Лобачевского, в котором параллельные прямые пересекаются.

Да, речь у Канта здесь о логике мышления, ни в коем случае не о пространстве физическом. Способно ли мышление выстроить образ пространства, явно существующий в составе души (психики)? Как он формируется? Ясно только, что он возникает до всякого его сознательного формирования, и наука геометрии лишь выстраивает внутреннюю логику его чистой формы. А попытка его понять оборачивается его априорной необходимостью: при мысленном удалении всех вещей у нас все равно останется пространство – пустое, чистое пространство как условие бытия этих вещей и условие опыта сознания, как *форма чувственного созерцания*, вне которой невозможен ни один образ сознания.

Мыслить пространство как форму созерцания – это нечто гораздо большее, чем понимать его как простую абстракцию некоторого свойства вещей. Оно есть некая деятельная функция, имеющая всеобщий характер и потому значащая для любой и каждой психической функции. Проблемы эти для психологической науки существенны потому, что пространство и время занимают в психике (в субъективности) особое место и играют особую роль.

И эту особенность Кант фиксирует более точно и определенно, нежели современные представления пространства в психологии. Вслушайтесь только в его мысль, что пространство есть *форма внешнего чувственного созерцания*. Ведь если чувственность есть *исходная* форма в построении знания, образа вещи, то требуется это начало истолковать так, чтобы можно было объяснить весь

состав сознания. Однако ясно, что чувственностью этот состав не исчерпывается, сознание содержит в себе мыслящие формы и внечувственные понятия. Потому сказать, что пространство есть простое «вместилище» чувственных образов, предзаданная форма, в которую укладывается любое внешнее чувственное содержание, – сказать так мало. Мало, потому что потребовалось бы объяснить чувствующую деятельность, объяснить, каким образом она переводит внешнее содержание в образ сознания и укладывает его в пространственную форму, данную априори. Ведь и сама эта чувствующая активность должна будет мыслима как априорная форма работы субъективности. Современная психология в попытках объяснить ощущение полагает в основание раздражимость как некую естественно-природную форму. Сама же пространственная форма бытия «субъекта раздражимости» выглядит всего лишь как внешняя, а не имманентная природе раздражимости. В противоположении объективного и субъективного здесь не выдержана внутренняя диалектическая форма: объективный процесс естественно-природной раздражимости «вынут» из пространства бытия. Кант же показывает и утверждает, что пространство неустраиваемо из чувственных форм субъективности, оно имманентно их природе, – даже если бы его в объективной действительности не было.

И оно не есть внешняя форма для чувственных образов – оно есть внутренняя форма внешнего чувственного содержания. Иначе говоря, это такая внешняя форма, которая представлена как активная форма бытия любого содержания. Более того, не просто бытия, а форма его созерцания, т. е. построения этого чувственного образа. Вот потому-то она Кантом и фиксирована как форма чувственного внешнего созерцания.

И получается так, что объективное пространство, где по нашему представлению протекают все реальные процессы, с самого начала дано субъективно и дано как активная форма воспроизводства в сознании этих самых реальных процессов. Тех самых процессов, формой выстраивания которых в субъективности является *время*. Доведя начальный момент в построении образа действительности до элементарной простоты, до покоящейся формы пространственного ничто в качестве априорной субъективной способности, Кант это погруженное внутрь субъективности содержание, положенное под образом пространства, теперь видит в категории времени. И время тут явно выступает снятым пространством.

Через 150 лет физика свяжет в своем уме пространственные отношения вещей с временными. Будет ли она на самом деле понимать природу этого обстоятельства, вопрос второй, но сегодня даже обыденное сознание готово утверждать единство пространства и

времени. Естественно, ничего в этом не понимая. И психология не прочь покопаться в субъективном «психологическом» времени, пытаясь найти точки его совмещения с объективным временным процессом, часто не замечая, как, выпадая из связи с объективностью, попадает в капканы логических разрывов.

Кант, желая всмотреться в существо познающей деятельности, опирается на достоверные «логические факты» и потому только на силу самого сознания. Но утверждая априорность пространства, он как бы указывает на его «засознательное» бытие. Ибо оно, будучи субъективной формой, однако, объективно, ибо ни от субъекта, ни от его сознания не зависит, оно всеобщее и необходимо.

Пространственное отношение есть отношение, безразличное к качеству вещей. Вещи здесь даны сознанию (сознание фиксирует вещи) как безразличные друг к другу. Сознание фиксирует различие безразличных друг к другу вещей, сохраняя их тождество только в образе пространства, т. е. как величины, тождество их в определении протяжения. Точнее сказать, фиксирует не сознание, ибо, чтобы фиксировать, оно, сознание, должно быть, а оно есть только через форму различия, противоречия. Поэтому различие должно в чем-то обнаружить себя до сознания.

Естественно думать, что это происходит в форме досознательной деятельности. Его, различия, активное бытие в активности самого субъекта и должно проявиться как сознание, как удержание в единстве различных объективных моментов бытия, внутри которого форма тождества остается безразличной для удержания деятельных обстоятельств, – но предположенной. Различие же обнаруживается реальным движением самого субъекта. Отождествление различного в процессе человеческой деятельности приводит к категории количества, т. е. к фиксации рядоположенности безразличного, и в этом безразличии тождественных друг другу вещей, – вне их качественной определенности.

Но если различные моменты бытия представлены в деятельности, то в той же самой деятельности, в том же самом процессе различения представлена и форма их соотношения, единства и тождества. Разве это не есть форма суждения? Пусть самого простого, количественно-математического, еще досознательного, но во внешней чувственной активности представленного. Само сознание вырастает из этого противоречия деятельности. Форма мышления таится в формах деятельности и ею же, деятельностью, выворачивается в сознание, которое само себя способно превратить в предмет. И легко понять, что в формах этой деятельности представлена и форма пространственности, рядоположенности всех необходимых ее моментов.

Поэтому пространство и количество и выражаются как формы тождественные. «Пространство, – говорит Гегель, – есть вообще чистое *количество* и является таковым чистым количеством уже не только как логическое определение, а как непосредственно и внешне сущее»⁵. Углубление деятельности в качественную определенность вещей выявляет новые формы тождественных «рядов», новую *количественную определенность* и новую *меру* (следовательно, новую форму числа).

Форма тождества есть покой, форма неразличности. Она, следовательно, не дана сознанию (в условиях наличия сознания), потому как сознание есть только там, где есть различие и отождествление различенного. Поэтому исходно тождество не дано субъекту. Но с него субъект начинает, ибо *начинает движение*, производит (обнаруживает) различие и удерживает его в форме тождества, т. е., как мы уже понимаем, в форме пространства, тождество – предпосылка, логическая и фактическая, форма априорная. Апостериори оно, тождество, предстает уже как активно испытываемая в деятельности форма, удерживаемая сознанием в его противоположении противоречию. И именно здесь *объективное пространство* открывается сознанию как *пространство*, в его логической значимости (как форма мыслящего сознания) и как безразличная предметная объективная определенность.

Движение, если его рассмотреть в безразличии к качественной определенности вещей, а лишь как движение в однородном объективном пространстве, т. е. только в фиксации безразличного друг к другу множества этих вещей, как количественное движение, – это движение будет выглядеть как порождение пространства, как раздвижение *точки*. Точка, заметим, есть абсолютная самотождественность бытия, вне всяких различий, следовательно, вне какой-либо размерности, вне, следовательно, ее качественной и *количественной* определенности. Она потому внепространственна (напомню, что количество и пространство – одно и то же).

Это чисто логическое обстоятельство и позволяет мыслить любую вещь как точку – в таких случаях говорят, что мы абстрагируемся от качественной и количественной определенности этой вещи, и представляют тем самым это как дело чисто субъективное. Однако здесь имеет место неумолимая объективная логика деятельного бытия, выявляющая свои определения как определения внешней действительности, или, наоборот, – внешние определения как свои собственные.

Так дело обстоит только потому, что реальный процесс деятельности осуществляется как единство и тождество объективного и субъективного, детальные различения внутри которых и

предстают развитием сознания, знания. Раздвижение точки – это *одновременное* бытие в двух разных точках. Если сознание этого обстоятельства не удерживает, деятельность субъекта невозможна. Ибо реальная деятельность обязана одновременно (т. е. пространственно) удерживать все значимые точки своего осуществления (т. е. временного процесса). Одновременная фиксация двух точек пространства дает образ пространственного различия, расстояния (различного стояния), *измерения* пространства. Чтобы возникло второе измерение, необходимо объективное изменение движения, его «слом» и – снова удержание этого обстоятельства, т. е. трех точек в единстве, – плоскость. Таким же образом совершается выход в третье измерение.

Что такой слом, изменение направления происходит не по форме, якобы априори присущей сознанию, а в реальной действительности, объясняется наличием качественной определенности вещей, неподатливостью их природы, на которую наталкивается деятельность. Домашняя мышь в психологическом эксперименте, проникая в помещение, начинает движение по объективно значимым характеристикам безразличного для нее пространства, «измеряя» сначала плинтус до угла, от вершины которого по необходимости изменяет движение, а потом «нарезает» гипотенузы к точке своего проникновения в помещение. Удовлетворение потребности в пище для нее отложено до момента, пока она не создаст «субъективное» условие своей безопасной объективной деятельности. В отличие от автора «Критики чистого разума» она будто знает, как апостериори возникает образ пространства в качестве условия любого возможного опыта.

Это – психологическое порождение образа пространства, выявление формы расположения предметных условий реального бытия. Геометрия делает то же самое в абстрактной, чистой форме, в отвлечении от реальной предметной деятельности, выявляя чисто пространственные (т. е. безразличные к предметным условиям), безразличные к самим вещам условия – зависимости элементов этого чистого пространства друг от друга, их взаимосвязь и отношения. Этим геометрия дает практически действующему человеку средство, форму активного преобразования реального пространства, т. е. преобразования реальных пространственных отношений.

Порождение пространства раздвижением точки (сегодня это просто и без всяких рефлексий осуществляет маленький ребенок на экране виртуального пространства, что, кстати, было бы неплохо осмыслить в рамках проблемы формирования пространственно-образного в раннем детском возрасте) дает образ пространства как множества точек, как множества координированных (Лейбниц) *деятельностью* точек (вещей), безразличных друг к другу. Но они

именно пространственно (количественно) различены друг от друга и тем существенны для деятельности, *пространство есть как бы предпосланная форма бытия вещей*, их данность как таковая. И поскольку объективно, постольку априорно.

Рассматривая дело с субъективно-психологической стороны, со стороны реальной активности субъекта, исходная точка – это точка Я. Я раздвигает не только пространство своей реальной деятельности (и деятельностью), но и пространство своего сознания, смысловое пространство бытия. Поэтому в переносе смысла понятия пространства на какое-либо другое содержание ничего условного или метафорического нет, ибо понятие пространства не имеет отношения к содержательной стороне бытия вообще. Оно, по Гегелю, есть «безразличная к бытию определенность». Оно бессодержательно в любом содержании, везде есть лишь условие представления (мыслимости) предмета (материального или идеального). Точка Я, выходя за пределы себя, всегда остается в самой себе, она остается в своих пределах, лишь расширяя их. В геометрии (математике) движение точки, образующей линию, совпадает с деятельностью Я, геометра, но там пространство предположено как логическое условие и как реальное «поле» деятельности, а не порождается активностью Я, деятельным движением, как сказали бы философ и педагог. Но движение Я как точки сознания (внимания) есть именно порождение пространства, но не как физической формы (что муссируется в современной космологии), а его *образа* – образа как условия мышления и тем самым – как условия деятельности (мышль, геометрия).

Потому мышление и есть всеобщая идеальная форма деятельности, и как чистая форма она безразлична к содержательной стороне бытия. Но как реальная форма деятельности Я она есть всецело движение Я, субъекта, в объективных содержательных обстоятельствах бытия. Поэтому всегда – как соотношение особенного и всеобщего, чистой формы и эмпирической содержательности, бытия и ничто и т. д.

Деятельность определена не только как пространственная, но и как временная. Время как субъективная форма возникает потому, что точка Я сохраняет себя в своем движении. Сохраняет себя в своем тождестве себе во всех точках актуализированного пространства. И одновременно – в себе, как образ этого осуществленного в движении пространства. Я есть снятое пространство, безразличия последовательности (время) сохраняется как условие различения, как тождественный момент в движении вещи, различенная в рамках этого тождества качественная определенность реальных обстоятельств деятельности. Снятая форма этого объективного движения есть *память*. Память как реальная объективная связь

форм изменяющейся вещи, как момент их тождества, как их рядоположенное бытие в их безразличной последовательности. Эта всеобщая форма сохранения в самождественности изменяющегося содержания, проявляющаяся в реальной деятельности субъекта и предстающая как его субъективная сила, и есть память в собственном психологическом смысле слова, – как ушедшая из внимания (сознания) форма, ибо она уже *есть* в формах живой активности Я. Деятельность каждый раз актуализирует снятые формы в их самождественности как образ времени.

Чувственная деятельность, представленная у Канта как процесс созерцания, на самом деле есть деятельность предметно-пространственная. Сам субъект, человек, находит себя в пространстве, находит себя действующим и чувствующим. Рефлексия чувственности обособляет ее, эту чувственность, как некую объективную характеристику от реальной деятельности и начинает мыслить под формой объекта. Обособляет точно так же, как рефлексия рядоположенности вещей, как предметные обстоятельства реально-чувственной деятельности субъекта, обособляет пространство – как некое *безразличное* взаимоотношение их, изменяемое *небезразличным* интересом действующего субъекта. Как пластично поддающееся субъективному воздействию, как податливо модифицируемая рядоположенность предметного содержания.

Великая сила кантовского мышления заключается именно в том, что он высветил чистую форму работы сознания, сознания в его чистом образе, в его природе, формах деятельности, возможностях и пределах. И без ссылок на какие-либо внешние обстоятельства. Кроме абстрактной вещи в себе. Ибо этих обстоятельств для деятельности субъекта нет, если их нет в сознании. В этом отношении Кант – чистый психолог. И его философия есть теоретическая психология. И надо пройти школу его «Критики чистого разума», чтобы адекватно войти в собственно теоретическое содержание любой психологической концепции. Ибо Кант – это еще и строгая логика. То есть развернутый в действии ум.

Примечания

¹ Кант И. Критика чистого разума. М.: Мысль, 1994. С. 34.

² Юм Д. О человеческой природе. СПб.: Азбука, 2001. С. 179.

³ Там же. С. 216.

⁴ Кант И. Указ. соч. С. 52.

⁵ Гегель Г.В.Ф. Энциклопедия философских наук: В 3 т. Т. 2. Философия природы. М.: Мысль, 1975. С. 45.

ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ БИОГРАФИЯ ДЖОНА СТЮАРТА МИЛЛЯ И ЕЕ ЗНАЧЕНИЕ ДЛЯ СТАНОВЛЕНИЯ КУЛЬТУРЫ УЧЕНИЯ

Мыслительная культура Д.С. Милля, реализовавшаяся, в том числе, и в оформлении автобиографического текста, задала некоторый канон в написании биографии как образовательной.

Д.С. Миллю удалось поставить такие проблемы человека в учении, как принципы содержания воспитания (на пределе возможностей как учащего, так и учащегося), генезиса мыслительного развития, признательности своим учителям за моральное и интеллектуальное развитие.

Некоторые учебные события, ставшие рефлексией Д.С. Милля, воспроизводились в последующей истории образования. В частности, указывается на научное собрание (кружок) как вид научного сообщества, который был в образовательном опыте гимназиста В.В. Розанова, находившегося под влиянием работ Д.С. Милля.

Ключевые слова: автобиография, интерес, Д.С. Милль, научный кружок, образование, образовательная биография, развитие моральное, развитие интеллектуальное, ценности, В.В. Розанов, учение, феномен учения.

Открыто засвидетельствовать насколько я обязан своим моральным и интеллектуальным развитием.
<Д.С. Милль>

Джон Стюарт Милль (1806–1873), английский мыслитель, автор фундаментальных трудов в области философии, экономики, политики, оказал влияние на становление научной и общественной мысли.

Широко известны такие труды Д.С. Милля, как «Система логики силлогистической и индуктивной» (1843); «Основы политической экономии» (1848). «Важную роль в развитии идей либерализма сыграл знаменитый трактат Д.С. Милля “О свободе”. Его книга “Рассуждения о представительном правлении” была обоснованием

принципов демократии и парламентаризма и предупреждением относительно возможной тирании большинства и необходимости защиты меньшинства»^{1,2}.

С. Зингер, автор обстоятельного изложения жизни и трудов Милля, подчеркивает, что «философская школа, учеником и продолжателем которой является Джон Стюарт Милль, ведет свое начало от Франциска Бэкона и Пристли, французских философов Просвещения, примыкающих к Гельвецию, представителей так называемой шотландской философии: Стюарта, Броун, Рида, Фергюссона, Смита и доходит до Бенета, отца Джона Стюарта Милля, Джэмса Милля, и отчасти Огюста Конта»³. По его мнению, «через своего отца Джон Стюарт Милль примыкает к английским традициям психологов-ассоциационистов; как национал-экономист – к Рикардо; как формальный логик – к Гоббсу; в том, что касается народного образования и общих гуманитарных идеалов, – к Просвещению 18-го века»⁴. Слова С. Зингера о «решимости содействовать при помощи средств, приобретенных новыми познаниями осуществлению гуманитарных идеалов, парящих во все времена над человечеством», более всего характеризуют Джона Стюарта Милля, который «всегда оставался сыном 18-го века, сыном своего отца»⁵.

Уважение к личности и трудам Д.С. Милля лежит в основе интереса к исследованию его текстов, в том числе и автобиографических⁶. Выделим работы М.И. Туган-Барановского⁷ и С. Зенгера (дополнившего биографию подробным изложением принципов и правил индукции)⁸, а также современные работы В.К. Финна^{9,10}.

Д.С. Милль как мыслитель был очень интересен В.В. Розанову и своими идеями, и методом изложения. В.В. Розанов указывает на «Утилитаризм» Д.С. Милля как на первую философскую книгу, которая произвела на него большое впечатление в особенности потому, что «сквозь частные и временные интересы, умственные и житейские впервые показала ... область интересов общих и постоянных»¹¹.

«Именно настроение, с которым эта книга была написана», привлекает В.В. Розанова. Из содержания он выносит знание, «что есть взгляд на человека и на жизнь его как на управляемые и должествующие быть управляемыми идеей счастья – высшей в истории»¹².

По мнению В.В. Розанова, «серьезное в жизни» он начинает с обдумывания идеи счастья как верховного начала. Поворотным пунктом в своем развитии писатель считает осознание того, что идея счастья как верховного начала человеческой жизни, «придуманная идея, созданная человеком, но не открытая им, есть только

последнее обобщение целей, какие ставил перед собою человек в истории, но не есть цель, вложенная в него природою». Она «не совпадает, или, точнее, заглушает собою, подавляет некоторые естественные цели, вложенные в человеческую природу, которые, в отличие от искусственных целей, составляют его назначение. Это последнее нельзя изобрести или придумать, но только – открыть, и открыть его можно, раскрывая природу человека»¹³.

«Вследствие изощренности», которую В.В. Розанов приобрел «постоянным думаньем над идеей счастья», он смог, в частности, определить естественные цели человеческой жизни. В более широком контексте это был уникальный опыт самостоятельного мышления, впоследствии реализованного в сочинении «О понимании»¹⁴, в котором «исследована одна, и самая важная, быть может, из естественных целей человеческой природы – умственная деятельность»¹⁵.

Для Д.С. Милля «нравственное поведение, общественное благо и либеральные свободы ... были не только предметом мысли, но и практикой жизни»¹⁶. Что, несомненно, делало его цельную¹⁷ личностью и творчество интересными для В.В. Розанова¹⁸.

В.В. Розанов также высоко ценил «чрезвычайную высоту самих интересов и могущество мысли», которое обнаруживает человек «в своем стремлении удовлетворить этим интересам»¹⁹. Точность мысли Д.С. Милля была очень значимой характеристикой для В.В. Розанова. Именно эти позиции сближали двух мыслителей.

Также следует обратить внимание на роль кружка, объединявшего сотоварищей по интересам, в научном становлении Д.С. Милля и В.В. Розанова. Занимаясь гимназическими предметами «настолько, чтобы идти удовлетворительно», В.В. Розанов и его товарищи все остальное время посвящали чтению или опытам», которые делали, «купив в аптеке некоторые препараты и вещества, или разговорам политического и реже литературного содержания»²⁰.

Для «ускорения самообразования» кружок товарищей решил «сделать нечто вроде классификации наук – распределить их между собою, с тем, чтобы каждый, занимаясь тщательнее один, усвоенное излагал в общих собраниях, устраиваемых еженедельно»²¹. Молодые люди «читали, изучали, составляли рефераты и прочитывали в общем собрании» так называемой В.В. Розановым «нашей маленькой Академии»²².

По мнению В.А. Фатеева, именно эта «маленькая Академия» «благодаря интенсивной самостоятельной подготовке тем» положила начало «энциклопедичности розановских познаний и тому разнообразию его интересов, которые проявятся затем в его творчестве», а также определила главную тему его книги «О понима-

нии» как классификацию всех наук: «Истоки тяготения молодого философа к универсализму – именно в этих юношеских занятиях, а не заимствованиях у Гегеля»²³.

Примечательно, что в биографии Паскаля, написанной В.В. Розановым, описываются еженедельные собрания с целью обсуждения текущих вопросов науки. Данный эпизод также характеризует розановскую тональность в отношении интереса к научному становлению: «К этому кружку принадлежали лучшие ученые того времени: Роберваль, Мидорон, Ле-Палье, отец Мерсенн, близкий друг Декарта. Паскаль принимал в этих собраниях самое живое участие и чаще, нежели другие члены, приносил сюда для сообщения что-либо новое в области математики. Общество это, хотя оно носило исключительно частный характер, находилось в соотношениях со многими иностранными учеными и часто получало известия, содержащие новые теоремы, из Италии, Германии и других стран...»²⁴.

Занятия в обществах по интересам были присущи европейской молодежи начала XIX в. Так, общество утилитаристов, созданное Д.С. Миллем в 1822 г., собиралось каждые 14 дней в доме Бентама для обсуждения этических, юридических и политических вопросов²⁵. Следует также заметить, что сам Д.С. Милль с детских лет вместе со своим отцом был участником научных собраний и принимал в них самое живое участие.

Эта преемственность была понятна В.В. Розанову, выделявшему Д.С. Милля как мыслителя, оказавшего на него влияние. Формат изложения В.В. Розановым автобиографии²⁶ и написанной им биографии Паскаля²⁷ может быть определен как образовательная биография²⁸.

Одним из первых и наиболее ярких примеров написания автобиографического текста, образовательной биографии является «Автобиография Дж. Ст. Милля»^{29, 30}. В ней автору удалось описать уникальный опыт обучения отцом, известным мыслителем, решившим реализовать свои идеи ученого и гражданина в образовании собственного сына, и дальнейший свой жизненный путь ученого и общественного деятеля.

Существенно, что автобиографический текст Д.С. Милля является рефлексивным опытом учения с позиции собственных научных теорий и, что не менее важно, развитого критического мышления рационалиста.

Одной из своих задач Д.С. Милль видел необходимость «отметить фазисы, которые переживал ум, стремившийся постоянно вперед и настолько же быстро изучавший, как и забывавший изучаемое под действием своих собственных идей или под влиянием чужих»³¹.

Повествование Д.С. Милля отличается соотносением образовательных событий, их содержания, с оценкой их влияния на дальнейшее развитие, как собственное, так и универсально возможное в отношении других лиц.

Некоторые учебные события, ставшие предметом рефлексии автобиографии Д.С. Милля, впоследствии воспроизводились в автобиографических текстах^{32, 33, 34}.

Е. Конради, автору очерка жизни и деятельности Д.С. Милля, опубликованному во втором издании «Автобиографии» в России, удается довольно точно определить характер произведения как историю жизни Д.С. Милля, как «историю внутреннего развития мыслителя; отдельные эпизоды ее производят впечатление философских тезисов, последовательно развивающихся один из другого, а внешние факты, отношения и влияния входят в нее лишь постольку, поскольку они объясняют эти внутренние процессы»³⁵.

Милль оставался тем, что принято называть человеком теории, в противоположение понятию о практичности, действующей путем сделок с существующими предубеждениями и уступок существующим фактам. Неподатливая «теоретичность» его сказывалась не только в том, что он в практической своей деятельности отказывался считаться с требованиями фактов, шедших в разрез с логическим развитием его принципов, и при этом не спрашивал себя, насколько подобная неподатливость отрезывает ему возможность достижения ближайших, частичных результатов, но еще и в том, что даже в теоретической постановке вопросов он большею частью становился именно на ту точку зрения, значение которой наименее сознавалось в данную минуту как приверженцами, так и противниками тех или других ходячих взглядов по этим вопросам³⁶.

Честность мыслителя воспроизводится как следование воспитанию, неслучайно Д.С. Милля называют сыном своего отца. Джеймс Милль, автор «Истории английских владений в Индии», человек способный и честный. Он получил звание проповедника, однако не вступил на духовное поприще, сознавая, что «он не может верить в доктрины Шотландской церкви, равно как и в учения других церквей», и исполнял несколько лет обязанности наставника, до получения места в Ост-Индской компании, а также зарабатывал на жизнь семьи литературной деятельностью. «Ничто не могло заставить его писать против убеждений; напротив, он не пропускал случая проводить свои идеи в сочинениях, насколько это позволяли обстоятельства. Надо также сказать, никогда он не делал ничего небрежно и, взявшись как за литературную, так и за всякую работу, добросовестно исполнял ее»³⁷.

Большую часть дня он посвящал образованию своих детей, особенно «много труда, забот и настойчивости» положил на своего старшего сына Джона Стюарта Милля, чтобы дать ему «согласно своим убеждениям самое высшее умственное образование»³⁸.

Джеймс Милль в воспитании сына исходил из следующих принципов.

1. Не терять времени даром.

К 12 годам Милль получил уже такое основательное образование, которое сделало бы честь многим взрослым юношам. Он прочел по-гречески Гомера, Софокла, Эврипида, Аристофана, Ксенофонта, Фукидида, Демосфена, Платона, Аристотеля и мног. др.; по-латыни – Овидия, Горация, Вергилия, Саллюстия, Тита-Ливия, Цицерона и Лукреция. Он основательно изучил элементарную алгебру и геометрию³⁹.

2. Требовать от учащегося не то, что в его силах, но и то, что превосходит его силы.

Первая книга, проченная мною, была «Басни Эзопа», вторым сочинением было «Анабазис». По латыни я начал учиться только 8 лет. В эти годы я уже прочел под руководством отца некоторых греческих прозаиков; между ними, помнится мне, почти всего Геродота, Киропедию, беседы Сократа, несколько жизнеописаний философов у Диогена Лаэртца, часть произведений Лукиана и «Ad Demonicum и Ad Nicoclem» Исократы <...> шесть первых диалогов Платона (в принятом порядке) от Эфтифрона до Феоктета включительно. Было бы лучше пропустить последний, потому что для меня он был совершенно непонятен, но отец во всем преподавании требовал не только того, что было в моих силах, но и того, что часто превосходило мои силы⁴⁰.

3. Всегда разъяснять обучаемому, «для какой цели ему сообщаются те или иные сведения».

4. Развивать точность и ясность мышления.

По мнению Д.С. Милля, ничто не содействовало так развитию его мыслительных способностей, как раннее знакомство с формальной логикой.

5. Уметь легко и свободно излагать свои мысли, не стесняясь формой изложения.

Д.С. Милль перелагал в стихи темы из древнегреческой жизни, выбранные отцом.

Существенным в образовательной биографии Д.С. Милля является то, что учение понимается им как нормативный образ жизни, а также то, что он мог воспроизводить свое образование, в частности обучая младших детей в семье и помогая отцу в его интеллектуальных трудах. По рукописям 13-летнего Д.С. Милля, из устных бесед с отцом, преподававшим сыну политическую экономику, был составлен систематический труд Джеймса Милля «Элементы политической экономии».

Отец продолжал оказывать влияние на Д.С. Милля в течение всей жизни, в ее начале как наставник и учитель, а впоследствии как опытный друг, к авторитету которого сын относился с большим уважением.

Существенно, что развитая ученическая позиция Д.С. Милля выражается, прежде всего, в умении быть благодарным своим учителям, среди которых основная роль принадлежит его отцу⁴¹.

Образовательная биография Д.С. Милля – яркое свидетельство учительства как воспроизводства знания и личности в другом⁴².

Примечания

¹ Финн В.К. Д.С. Милль и его идеи об индукции и «логике нравственных наук» // Милль Д.С. Система логики силлогистической и индуктивной: Изложение принципов доказательства в связи с методами научного исследования: Пер. с англ. / Предисл. и прил. В.К. Финна. 5-е изд., испр. и доп. М.: ЛЕНАНД, 2011. С. 7.

² Укажем на некоторые книги Джона Стюарта Милля, опубликованные в России: Милль Д.С. Утилитарианизм. О свободе. СПб., 1866–1869; *Он же*. Обзор философии сэра Вильяма Гамильтона и главных философских вопросов, обсужденных в его творениях. СПб., 1869; *Он же*. Автобиография. М., 1896; *Он же*. О подчинении женщины. СПб., 1896; *Он же*. Представительное правление. СПб., 1897; *Он же*. Огюст Конт и позитивизм. СПб., 1906; *Он же*. Основания политической экономии. СПб., 1909; *Он же*. Система логики: В 2 т. М., 1914; *Он же*. Система логики силлогистической и индуктивной. Изложение принципов доказательства в связи с методами научного исследования. 2-е изд. СПб., 1914.

³ Зенгер С. Дж. Ст. Милль, его жизнь и произведения: Пер. с нем. / Под ред. Е. Максимовой; предисл. В.К. Финна. 2-е изд., доп. М.: Либроком, 2009. С. 3.

⁴ Там же. С. 15.

⁵ Там же.

⁶ Чернышевский Н.Г. Очерки из политической экономии (по Миллю) // Чернышевский Н.Г. Полн. собр. соч.: В 15 т. Т. 9. М., 1949; Трахтенберг О.В. Очерки по истории философии и социологии Англии XIX в. М., 1959; Ивановский В.Н. Джон Стюарт Милль (1806–1873) и его «Система логики» // Милль Д.С. Система логики силлогистической и индуктивной. 2-е изд.; Россель Ю. Д.С. Милль и

- его школа // Вестник Европы. 1874. № 5, 6, 7, 10, 12; *Рождественский Н.Н.* О значении Джона Стюарта Милля в ряду современных экономистов. СПб., 1867; *Bain A.* John Stuart Mill: A Criticism with Personal Recollections. L., 1882; *Becher S.* Erkenntnistheoretische Untersuchungen zu J.S. Mills Theorie der Kausalität. Halle, 1909; *Jackson R.* An Examination of the Deductive Logic of J.S. Mill. L., 1941; *Packe M.* The Life of John Stuart Mill. L., 1954; *Long W.R. de.* The Semantics of J.S. Mill. Dordrecht; Boston; L., 1982; *Anschutz R.P.* The philosophy of J.S. Mill. Oxford, 1953; *Britton K.* J.S. Mill. L., 1953; *Packe M.S.* The life of J.S. Mill. N. Y., 1954; *Ryan A.* The philosophy of J.S. Mill, L., 1970; *McCloskey H.J.* J.S. Mill. N. Y., 1971.
- ⁷ *Тузан-Барановский М.И.* Дж.Ст. Милль. Его жизнь и учено-литературная деятельность. СПб., 1892.
- ⁸ *Зенгер С.* Дж.Ст. Милль, его жизнь и произведения. СПб., 1903.
- ⁹ *Финн В.К.* Д.С. Милль и его идеи об индукции и «логике нравственных наук». С. 7–14.
- ¹⁰ *Финн В.К.* Индуктивные методы Д.С. Милля в системах искусственного интеллекта // Милль Д.С. Система логики силлогистической и индуктивной. 5-е изд., доп. С. 787–828.
- ¹¹ *Розанов В.В.* Автобиография // Розанов В.В. О себе и жизни своей / Сост., предисл., коммент. В.Г. Сукача. М.: Московский рабочий, 1990. С. 686.
- ¹² Там же.
- ¹³ Там же. С. 690.
- ¹⁴ *Розанов В.В.* О понимании. Опыт исследования природы, границ и внутреннего строения науки как цельного знания Вас. Розанова. М.: Тип. Э. Лиснер и Ю. Роман, 1886.
- ¹⁵ *Розанов В.В.* Автобиография. С. 691.
- ¹⁶ *Финн В.К.* Предисловие ко второму изданию // Зенгер С. Дж.Ст. Милль, его жизнь и произведения. 2-е изд., доп.
- ¹⁷ *Воля Е.С.* О понятии человеческой цельности // Вестник РГГУ. 2014. № 20 (142). Серия «Психологические науки». С. 202–208.
- ¹⁸ *Воля Е.С.* Об интересе в автобиографических текстах В.В. Розанова // Там же. 2015. № 4 (147). Серия «Психология. Педагогика. Образование». С. 146–154.
- ¹⁹ *Розанов В.В.* Паскаль // Розанов В.В. Соч. [Т. 2] Красота в природе и ее смысл и другие статьи: 1882–1890 / В.В. Розанов; [ред. сост. и коммент. В.Г. Сукач]. М.: Прогресс-Плеяда, 2009. С. 288.
- ²⁰ *Розанов В.В.* Автобиография. С. 688.
- ²¹ Там же.
- ²² *Розанов В.В.* Мимолетное. 1915 год. Черный огонь. 1917 год. Апокалипсис нашего времени. М.: Республика, 1994. С. 65.
- ²³ *Фатеев В.А.* Жизнеописание Василия Розанова. 2-е изд., испр. и доп. СПб.: Пушкинский дом, 2013. С. 51.
- ²⁴ *Розанов В.В.* Паскаль. С. 304.
- ²⁵ *Зенгер С.* Дж.Ст. Милль, его жизнь и произведения. 2-е изд., доп. С. 38.
- ²⁶ *Розанов В.В.* Автобиография.
- ²⁷ *Розанов В.В.* Паскаль. С. 285–315.
- ²⁸ *Воля Е.С.* Образовательная биография. М.: РГГУ, 2014.

- ²⁹ Орфография написания фамилии соответствует источнику – в последующих русскоязычных изданиях употребляется «Милль» с двумя буквами «л».
- ³⁰ Автобиография Дж.Ст. Милля: Пер. с англ. / Под ред. Г.Е. Благодетлова. СПб.: Тип. В. Тушнова, 1874.
- ³¹ *Милль Д.С.* Автобиография. С. 2.
- ³² *Воля Е.С.* Образовательная биография Ивана Сеченова // 150 лет «Рефлексам головного мозга»: Сб. науч. тр. юбилейного симпозиума, посвящ. изд. ст. И.М. Сеченова (23 ноября 1863 г.) [Текст] / Отв. ред. А.Ю. Алексеев, Ю.Ю. Петрунин, А.В. Савельев, Е.А. Янковская. М.: ИИнтелЛЛ, 2014. С. 71–82.
- ³³ *Воля Е.С.* Образовательная биография Сергея Гессена // Профессиональное образование и общество. 2012. № 4. С. 65–72.
- ³⁴ *Воля Е.С.* Образовательная биография В.В. Зеньковского // Педагогический журнал Башкортостана. 2013. № 5 (48). С. 31–36.
- ³⁵ *Конради Е.* Джон Стюарт Милль // Милль Д.С. Утилитарианизм. О свободе / Пер. с англ. А.Н. Неведомского. 2-е изд. С приложением очерка жизни и деятельности Милля Е. Конради. СПб.: Тип. (быв.) А.М. Котомина, 1882. С. 1.
- ³⁶ Там же. С. 3.
- ³⁷ *Милль Д.С.* Автобиография. С. 4.
- ³⁸ Там же. С. 5.
- ³⁹ *Туган-Барановский М.И.* Указ. соч. С. 19.
- ⁴⁰ *Милль Д.С.* Автобиография. С. 6.
- ⁴¹ Там же. С. 2.
- ⁴² *Воля Е.С., Чусов А.В.* Нормативный подход к воспроизводству учительства в культуре // Профессиональное образование и общество. 2012. № 2. С. 10–17.

М.М. Мишина

ОСОБЕННОСТИ ПРОЯВЛЕНИЯ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ЛИЧНОСТИ В РАЗНОВОЗРАСТНОЙ СТУДЕНЧЕСКОЙ СРЕДЕ

Статья посвящена изучению проявления феномена интеллектуальной деятельности личности в разновозрастной студенческой среде. В ней описана теоретическая модель интеллектуальной деятельности личности и обоснованы параметры оценки показателей, а также уровней развития изучаемого феномена. Определена динамика показателей структурных компонентов интеллектуальной деятельности личности в контексте возрастных и половых различий, а также эмпирически обоснованы индивидуальные типологические ее различия. Представлена системная детерминация ее продуктивности.

Ключевые слова: интеллектуальная деятельность личности; структура; тип; компоненты: когнитивный, мотивационный, эмоциональный, регулятивный, результативный.

Опыт преуспевающих стран показывает, что экономическим достижениям всегда предшествует высокий национальный интеллект. Современные научные исследования выявляют связь между образовательной системой страны и ее конкурентоспособностью, поэтому назрела необходимость перехода к новому технологическому укладу в экономике, что возможно лишь при условии совершенствования образовательной системы в России. Разработка психологической концепции проявления феномена интеллектуальной деятельности личности в разновозрастной студенческой среде выполнена на основе реализации интегративного подхода, а также сложившейся в отечественной психологии теоретической базе изучения проблемы деятельности¹. С.Л. Рубинштейн сформулировал классическое понимание особенностей деятельности: 1) это всегда деятельность субъекта (т. е. человека, а не животного и не машины); 2) деятельность есть взаимодействие субъекта с объектом, т. е. она обязательно

является предметной, содержательной; 3) она всегда творческая и 4) самостоятельная².

Проблема исследования обусловлена потребностью в разработке психологической концепции, включающей структуру, динамику, типологию и системную детерминацию феномена интеллектуальной деятельности личности студентов³.

Цель исследования состоит в разработке психологической концепции, отражающей совокупность теоретико-методологических, эмпирических, прикладных и экспериментальных положений о проявлении феномена интеллектуальной деятельности личности в разновозрастной студенческой среде.

Предметом является концепция интеллектуальной деятельности личности, включающая ее сущностные признаки, структуру, возрастные и половые различия в динамике и типологии проявления, а также системную детерминацию продуктивного развития.

Теоретическую основу исследования составили психологические концепции деятельности; когнитивного развития; сознания, самосознания, рефлексии, саморегуляции и мотивации, а также акмеологические и педагогические концепции новых научных технологий и проектов в современном образовательном процессе.

В эмпирическом исследовании приняли участие 748 человек (145 мужчин и 603 женщины в возрасте от 18 до 53 лет) – представители российского студенчества, обучающиеся на гуманитарных факультетах по очной и очно-заочной формам обучения.

С теоретической точки зрения результатом проведенного исследования стало научное обоснование концепции проявления феномена интеллектуальной деятельности личности в разновозрастной студенческой среде.

Представим этапы развития изучаемого феномена: инициация (связана с познавательным интересом и интеллектуальными потребностями); ориентировка (участвует в формировании ориентировочной основы интеллектуальной деятельности личности); смыслообразование (дает обретение личностного смысла и активное принятие интеллектуальной задачи); эмоциональная активация (создает образ будущего результата и конкретизирует цель, возникающую на основе экспликации и осознания операциональных смыслов, предвосхищаемых эмоциями); операциональность (определяет рационально-логическое осмысление интеллектуальной задачи и выбор действия); продуктивность (отражает чувствительность к конкретным результатам и наличие интеллектуально-продукта).

Главными социально-психологическими механизмами интеллектуальной деятельности личности являются интериоризация,

экстериоризация, принятая субъектом цель, субъективная модель значимых условий, программа исполнительских действий, локус контроля, сдвиг мотива на цель, смысловая интеграция жизненных переживаний и смена видов деятельности.

Выделены функции изучаемого феномена: мотивирующая, целеобразующая, аксиологическая, познавательная, развивающая, системообразующая, регулирующая, оценочная, энергетическая и прогностическая.

С практической точки зрения концептуальные основания создают возможность прогнозировать, регулировать и программировать развитие интеллектуальной деятельности личности в зависимости от типологии структурной организации.

В данном исследовании апробирован и предложен для использования комплекс диагностических методик, ориентированный на изучение интеллектуальной деятельности личности, а также даны научно-практические рекомендации по реализации разработанной совокупности параметров оценки показателей и уровней развития.

Перечислим наиболее значимые сущностные признаки изучаемого феномена: целостность (характеризует взаимосвязь внутренне противоречивых динамически развивающихся компонентов); предметность (отражает задачу как определение объективного содержания изучаемого феномена; интенцию интеллектуального действия и интеллектуальные операции, к которым относятся понимание, анализ, синтез, обобщение, абстрагирование, сравнение, доказательство и интерпретация); осознанность (корректирует содержание интеллектуальной деятельности и приводит его в соответствие с внешним миром); принадлежность субъекту (определяет и регулирует цель); интеллектуальная активность (выражается в интересе и любознательности); применение знаний (прием, переработка и генерация новой информации в виде решения интеллектуальной задачи, направленной на продуктивный результат).

Проведенное исследование позволило рассматривать изучаемый феномен как динамическую, иерархическую, смысловую систему единства «внешнего и внутреннего»; взаимодействия субъекта с самим собой, другими людьми, окружающим миром и информацией.

В ходе исследования была разработана концепция, включающая различные уровни анализа: методологический (направлен на реализацию ведущих методологических принципов; обосновывает использование интегративного подхода); теоретический (характеризует теоретическую модель психологической структуры изучаемого феномена); эмпирический (позволяет разработать исследовательскую программу); прикладной (выявляет психологические затруднения и барьеры); экспериментальный (дает возможность

внедрить комплексную программу «Техника интеллектуального труда»).

Теоретическая модель интеллектуальной деятельности личности включает в себя когнитивный, мотивационный, эмоциональный, регулятивный и результативный компоненты; меж- и внутри-компонентные связи; параметры оценки показателей, отражающие дифференциацию низкого, среднего и высокого уровней развития.

Выявлено, что в психологической структуре интеллектуальной деятельности личности наблюдаются тесные корреляционные межкомпонентные связи на достоверно значимом уровне между когнитивным и результативным компонентами и между мотивационным и результативным компонентами.

Обнаружена отрицательная корреляционная связь между эмоциональным и регулятивным компонентами. Это свидетельствует о том, что чем выше уровень развития эмоционального компонента интеллектуальной деятельности личности, тем ниже уровень ее регулятивного компонента.

Выявлены межкомпонентные связи интеллектуальной деятельности личности между следующими показателями: самомотивация мотивационного компонента и эмоциональная стабильность эмоционального компонента; разнонаправленность жизненных предназначений мотивационного компонента и смелость регулятивного компонента; отрицательная взаимосвязь между показателями эмпатии эмоционального компонента и нетолерантности регулятивного компонента. Следовательно, чем выше уровень эмпатии, тем ниже уровень нетолерантности.

На основе однофакторного дисперсионного анализа и апостериорного сравнения групп по методу Шеффе были определены возрастные различия динамики показателей структурных компонентов интеллектуальной деятельности личности. Выявлено, что в общей выборке по когнитивному компоненту происходит увеличение показателя общего уровня интеллекта, способностей теоретического и практического плана, полезависимости. По мотивационному компоненту выявлены постепенное возрастание смыслообразования и снижение внутреннего локуса контроля, а также ценности дела. Выявлен рост осознанности жизненных предназначений. Обнаружено, что с повышением возраста более значимыми становятся ценности общения и принятия других людей. По эмоциональному компоненту выявлено повышение чувствительности и снижение экспрессивности. По регулятивному компоненту обнаружено возрастание самоконтроля, но снижение смелости. По результативному компоненту наблюдается увеличение продуктивности интеллектуальной деятельности личности.

Выявлены половые различия в динамике показателей проявления структурных компонентов интеллектуальной деятельности личности в разновозрастной студенческой среде:

– мужчины: полнезависимы; их характеризует высокий уровень теоретических способностей; для них более значимы ценности общения, принятия других и альтруистические ценности; более высокий уровень экспрессивности, конкретной концептуализации, самодостаточности и самоконтроля; значимо выше успешность выполнения тестовых заданий;

– женщины: ползависимы; их характеризует высокий уровень практических способностей; они ориентированы на этические и индивидуалистические ценности; у них более выражены внешний локус контроля, чувствительность, эмоциональная осведомленность, доминирование эмоций и социальная желательность.

Установлено, что в изучаемой выборке разновозрастных студентов преобладает средний уровень развития интеллектуальной деятельности личности.

В ходе эмпирического исследования методом поворота решения Varimax была определена матрица факторных нагрузок, с помощью которой были выделены девять типов интеллектуальной деятельности личности: операциональный, аксиологический, экстравертированный, эмоциональный, гармоничный, абстрактный, конкретный, интеллектуально-выносливый и генерирующий, что дает целостное представление о доминировании соотношения определенных показателей компонентов ее структуры.

Анализ распределения типов интеллектуальной деятельности личности показал доминирование конкретного типа в разновозрастной выборке студентов.

Анализ взаимосвязи компонентов структуры изучаемого феномена выявил значимые возрастные различия в аксиологическом типе (положительная динамика с постепенным нарастанием показателей); экстравертированном (убывание показателей от периода юности к первому периоду зрелости, затем их нарастание); абстрактном и интеллектуально-выносливом (нарастание показателей от периода юности к первому периоду зрелости, затем снижение ко второму периоду зрелости).

Установлены значимые связи, отражающие половые различия показателей компонентов в следующих типах структурной организации интеллектуальной деятельности личности: аксиологическом (у мужчин более выражены осмысленность и конструктивизм), экстравертированном (мужчины в большей степени направлены на внешние воздействия и на удовлетворение социальных потребно-

стей) и интеллектуально-выносливом (способность противостоять стрессу у женщин выше, чем у мужчин).

Апостериорное сравнение типов изучаемого феномена по методу Тюке выявило особенности соотношения смыслообразования, целеобразования и рефлексивности личности с различным типом структурной организации интеллектуальной деятельности. Наибольшая выраженность смыслообразования и целеобразования наблюдается при аксиологическом типе, что указывает на доминирование осознанной цели при наличии четких смысложизненных ориентаций, подкрепленных интересом и направленных на результат. Цели жизни сильнее выражены в аксиологическом типе, слабее – в генерирующем и еще слабее – в остальных типах изучаемого феномена. Рефлексивность характерна для конкретного типа интеллектуальной деятельности личности.

Исследование соотношения интеллектуальной активности, креативности и мотивации личности с различным типом структурной организации интеллектуальной деятельности показало, что при операциональном типе наблюдается высокий уровень интеллектуальной активности, креативности и низкий уровень самомотивации. Показатель «любознательность» проявляется сильнее, чем у других типов, при операциональном и интеллектуально-выносливом. Самомотивация наиболее выражена при эмоциональном типе.

Исследование соотношения стилей саморегуляции, локуса контроля и социального самоконтроля у личности с различным типом структурной организации интеллектуальной деятельности выявило, что при операциональном, гармоничном и генерирующем типах выражен внутренний локус контроля, а при интеллектуально-выносливом – внешний локус контроля. Напряженность как показатель регулятивного компонента проявляется слабее при аксиологическом, абстрактном и интеллектуально-выносливом типах.

Исследование соотношения мотивационной, эмоциональной и волевой регуляции у личности с учетом различных типов структурной организации интеллектуальной деятельности показало, что эмоциональная стабильность проявляется слабее при конкретном, абстрактном и генерирующем типах. Данная особенность проявляется сильнее у интеллектуально-выносливого типа, а остальные типы занимают промежуточное положение.

Изучено, что системно детерминируют продуктивное развитие интеллектуальной деятельности личности:

– внешние факторы: требования к предметной реализации знаний, ценностно-смысловая направленность и духовность личности, общекультурные, культурно-психологические, профессиональные, когнитивные и личностные компетенции;

– внутренние факторы: восприятие и конструирование информации, опыт, уровень притязаний, интеллектуальная активность, самомотивация, открытость внутренним изменениям, стремление к «интеллектуальному эталону», конкурентоспособность, отношение к интеллектуальным успехам и неудачам.

Средовые условия включают семейную и студенческую среды и их традиции. Личностные условия заключаются в стремлении реализовать собственные интеллектуальные возможности, в повышении самостоятельности в выборе вектора интеллектуального развития и в «уходе» в собственную творческую деятельность.

В ходе исследования были выявлены психологические затруднения, наиболее значимыми из которых являются: затруднения в анализе предъявляемого материала; в «трафаретном мышлении» в понимании смысла задачи и способах действия; в определении существенных признаков задачи; в «опредмечивании» абстрактных понятий; в реализации этапов умственной деятельности, связанных с интеллектуальными операциями; в интерпретации результатов решения задач.

Существенными барьерами являются барьеры понимания, ценностно-смысловой, аффективный, волевой и нормативный.

Преодоление психологических затруднений и барьеров достигается посредством учета выявленной системы детерминант и внедрения комплексной экспериментальной программы «Техника интеллектуального труда», которая позволяет преодолевать внутренние и внешние противоречия и обеспечивает продуктивность изучаемого феномена. Оптимальными способами снятия психологических затруднений и барьеров являются формирование целей, побудительных мотивов, интеллектуальной активности, а также активизация знаний и регуляция эмоциональных состояний в зависимости от типологии структурной организации интеллектуальной деятельности личности.

На примере операционального типа интеллектуальной деятельности личности представим результаты формирующего эксперимента. У операционального типа значимо возрос уровень развития следующих показателей компонентов изучаемого феномена: эмоциональная стабильность, рефлексивность, гибкость познавательного контроля, распознавание эмоций других; снизилась напряженность; не изменились любознательность, сложность и креативность.

Учет типологических различий интеллектуальной деятельности личности в психологической практике позволил осуществить обеспечение развития интеллектуальной деятельности личности в разновозрастной студенческой среде.

-
- ¹ *Агапов В.С.* Современные исследования самосознания и Я-концепции субъекта в контексте идей С.Л. Рубинштейна // *Акмеология*. 2012. № 1. С. 133–143; *Мишина Е.И.* Развитие личностной рефлексии в структуре социального капитала // *Вестник МГОУ. Серия «Психологические науки»*. 2012. № 4. С. 44–51; *Мишина М.М.* Феномен интеллектуальной деятельности личности (теоретико-методологические основания и особенности проявления в разновозрастной студенческой среде). М.: ИИУ МГОУ, 2013. 410 с.
- ² *Рубинштейн С.Л.* Избранные философско-психологические труды. Основы онтологии, логики и психологии. М.: Наука, 1997. 463 с.
- ³ *Мишина М.М.* Становление личностной рефлексии будущих специалистов / В.С. Агапов, М.М. Мишина, Е.И. Мишина. М.: МГОУ, 2012. 243 с.; *Она же.* Специфика интеллектуальной деятельности личности // *Вестник МГОУ. Серия «Психологические науки»*. 2014. № 1. С. 6–12; *Она же.* Возрастные особенности интеллектуальной деятельности личности в разновозрастной студенческой среде // Там же. 2013. № 4. С. 15–19.

ФОРМЫ РЕПРЕЗЕНТАЦИИ СИТУАЦИИ У ДОШКОЛЬНИКОВ*

В статье обсуждается вопрос о формах репрезентации различных ситуаций. Автор выделяет три главных вида ситуаций, в которых действуют дети: нормативные, развивающиеся и неопределенные. Для каждого вида ситуаций существуют свои формы репрезентаций: формальная, диалектическая и символическая. Структурно они различны.

Ключевые слова: ситуация, репрезентация, ребенок.

Рассмотрение любой проблемы может осуществляться многообразными способами. Современные методологические подходы позволяют совершать самые различные преобразования исследуемого содержания. В этом случае важно найти наиболее выраженные моменты, ярко характеризующие предмет исследования, понимая при этом, что они передают только часть спектра его возможных вариаций. Учитывая данное обстоятельство, я полагаю, что существуют особые виды ситуаций, требующие своих структурных форм репрезентации в детском сознании. Здесь можно говорить о ситуациях трех видов: нормативных, развивающихся и неопределенных. Под нормативной ситуацией¹ я понимаю стандартную ситуацию, которая хорошо известна ребенку. Такая ситуация имеет две составляющие: некоторый внешний признак, согласно которому одна ситуация отличается от другой (внешность), и правила действия, которые сложились и повторяются всякий раз, когда ребенок встречается с этой внешностью. Особенность ситуации заключается в том, что как только ребенок встречается с внешним признаком, начинает действовать правило, определяющее поведение субъекта. Число подобных ситуаций велико. К ним относятся ситуации, связанные с режимными моментами, ситуации

© Веракса Н.Е., 2015

* Работа выполнена при финансовой поддержке РГНФ, грант № 13-06-00669а.

оперирования привычными предметами, а также перемещения в знакомом пространстве. Отличительными особенностями этих ситуаций являются их устойчивость, стабильность, самоотждественность. Помимо наличия уже указанных компонентов внешности и правила, такие ситуации имеют еще и четко обозначенные начало и конец.

Развивающиеся ситуации представляют собой знакомые ребенку по своим внешним проявлениям процессы, в которые включен человек. Они характеризуются изменениями, носящими циклический характер. Подобные ситуации связаны с природными явлениями, такими как смена времен года, суточные циклы или погодные изменения. Также они характеризуют состояние какого-либо объекта (растущее дерево, строящийся дом и т. п.). Развивающиеся ситуации имеют внешние признаки и скрытые факторы, определяющие развитие. В них можно выявить начало и конец происходящих изменений. Сравнение нормативных и развивающихся ситуаций показывает их сходство и отличие одного от другого. Сходство состоит в том, что для обоих видов ситуаций также существуют правила. Отличие состоит в том, что если для нормативных ситуаций правило, а соответственно и цель действия человека прямо связывается с внешним признаком, то для развивающихся ситуаций цель определяется с учетом произошедших изменений. Другими словами, в нормативных ситуациях активность субъекта задается правилом симультанно, а в развивающихся – sukcesсивно.

Под ситуациями неопределенности я понимаю такие, в которых внешность явлена, а правило поведения не определено. К таким ситуациям относятся новые для ребенка ситуации. Здесь важно точно определить понятие нового. Под новой ситуацией понимается такая, в которой знакомая для ребенка ситуация оказывается обладающей незнакомыми свойствами. В этом случае знакомое правило не работает и цель действия определяется на основе интерпретации ситуации.

Исследования показывают, что у детей дошкольного возраста существует несколько структурных форм репрезентации этих видов ситуаций, которые определяют характер их мыслительной деятельности.

Прежде чем говорить о структурных формах репрезентации, необходимо уточнить само понятие структуры. В психологии первенство в разработке понятия структуры принадлежит гештальт-психологам. До гештальт-психологов существовала традиция рассматривать содержание как совокупность элементов. М. Вертгеймер² подчеркивал, что структура определяется законом, со-

гласно которому элементы объединяются в целое. Таким образом, первый шаг в определении структуры объекта связан с поиском внутреннего закона, по которому построен объект. Такой закон можно назвать «принципом или правилом организации объекта». В качестве иллюстрации рассмотрим окружность. Окружность имеет хорошо известную форму. Казалось бы, эта форма и есть структура. Но давайте спросим себя: каково правило построения этого объекта? Правило заключается в том, что каждая точка окружности находится на одном и том же расстоянии от другой точки, называемой ее центром. Очевидно, что это правило (принцип равноудаленности) и есть структура, которая не выводится из свойств точки как элемента линии. Окружность есть нечто большее, чем просто совокупность точек. Таким образом, структура – это принцип организации содержания, упорядочивающий все элементы содержания.

Минимальный объем содержания, воспроизводящий принцип, – это и есть единица структуры. Структура и единица структуры являются инвариантами содержания. Например, отношения родства, устанавливаемые между конкретными людьми (мать – отец, дочь – сын, сестра – брат и т. д.), не зависят от индивидуальных особенностей этих людей. Они задают одинаковые структурные конструкции, хотя люди, составляющие их, безусловно, отличаются друг от друга. Главная проблема при описании структуры заключается в поиске инвариантов, которые позволяют адекватно предъявить принцип.

Инварианты принадлежат структуре, но могут быть обнаружены в конкретном содержании. Они осуществляют «перевод» структуры в конкретное содержание и обратно, т. е. в изучаемые реально феномены.

Я полагаю, что освоение нормативных ситуаций приводит к построению формальных структурных репрезентаций. Механизмы поведения детей в подобных ситуациях подробно описаны в работах Ж. Пиаже³, П.Я. Гальперина⁴, Л.А. Венгера⁵ и многих других исследователей. Действительно, если проанализировать исследование Ж. Пиаже, то можно отчетливо увидеть, как у ребенка складывается идея постоянства объекта, достигается равновесное состояние интеллекта. Оно представляет собой устойчивое самоидентифицируемое равенство в рамках формальной структуры разнородного содержания. Формальная структурная репрезентация как раз и отражает устойчивость объектов, их тождественность в процессе мышления. Она позволяет классифицировать различные объекты. По сути, формальная структура представляет собой универсальное правило, или закон, в соответствии с которым любой

объект А равен любому другому объекту В при наличии общего основания С. Именно это правило является главным для построения различных классов объектов. Такая репрезентация обуславливает работу формально-логического мышления, что было блестяще показано Ж. Пиаже⁶.

Развивающие ситуации порождают диалектическую структурную репрезентацию, отличную от формальной структурной репрезентации. Диалектическая структурная репрезентация обуславливает развитие диалектического мышления ребенка. Описание диалектической структурной репрезентации развивающих ситуаций предполагает формализацию диалектической логики.

Диалектическая логика может быть рассмотрена как инструмент познания действительности в ее развитии, в отличие от формальной логики – как средства отражения объектов в их неизменности. Если формально-логический подход очевиден в исследованиях, посвященных детскому развитию, то диалектический подход представлен в меньшей степени. Тем не менее диалектический аспект присутствует в той или иной степени в большинстве психологических подходов. Если рассмотреть работы таких авторов, как Л.С. Выготский⁷, Ж. Пиаже⁸ и многих других, кто системно изучал детское развитие, то мы легко сможем увидеть в них диалектические построения. Х. Паскуаль-Леоне отмечает: «Когда Пиаже... писал о “логических структурах” применительно к человеческой психологии, он невольно был ближе к использованию логики Гегеля (то есть диалектики), чем к тому, что мы встречаем в западной математике или философии»⁹. Х. Паскуаль-Леоне подчеркивает, что если в работе Л.С. Выготского представлена «внешняя» диалектика развития ребенка (взаимодействие ребенка и общества), то в трудах Ж. Пиаже наиболее ярко выражена внутренняя диалектика развития. Диалектичность процесса развития¹⁰, по Ж. Пиаже, связана с соотношением генезиса и структуры. В работе «Элементарные диалектические структуры» он отмечал, что диалектическое мышление «не сводится к ограниченной форме, в которую хотели бы уложить его отдельные авторы (тезис, антитезис, синтез)» – оно существует везде там, где две системы сначала функционировали отдельно, но не противоречили одна другой, а потом объединились в новую целостность, которая повысила возможности как первой, так и второй системы. При этом, по мнению Ж. Пиаже, «диалектика составляет логический аспект равновесия»¹¹.

Ж. Пиаже определил ряд диалектических ситуаций: 1) объединение двух самостоятельных структур в третью, повышающую их возможности; 2) установление координации между частями одного

и того же объекта; 3) включение новой структурой в свой состав старой структуры в качестве подсистемы; 4) циркулярное взаимодействие (когда равновесие достигается благодаря движению в прямом и обратном направлении: предикат, концепт, суждение, умозаключение и умозаключение, суждение, концепт, предикат); 5) переход от первоначальной независимости и абсолютности свойств отдельных объектов к последующей их координации, как при обучении игре в шахматы. Он подчеркивал, что все эти пять случаев диалектики можно резюмировать в одном общем утверждении: диалектика есть генетический аспект любого равновесия. Подобная точка зрения, на мой взгляд, приводит к смешению двух различных процессов: диалектического по своей природе процесса развития и отличной от него диалектической репрезентации и опирающегося на нее процесса диалектического мышления как движения мысли, описываемого диалектической логикой.

В российской философии второй половины XX в. доминировала точка зрения, согласно которой диалектическая логика не может быть формализована. Эта позиция тормозила исследования диалектического мышления. Некоторые авторы (Ильенков¹², Мальцев¹³) пытались формализовать диалектическую логику, т. е. найти формальные диалектические структуры, независимые от содержания. Однако они столкнулись с трудностью в описании диалектических форм. Именно эта задача решалась нами с конца 1980-х годов.

Инвариантом описания диалектической структуры любого содержания являются отношения противоположности. Это самые простые, исходные и в этом смысле далее неразложимые единицы содержания. Противоположности обладают двумя главными свойствами: 1) противоположностей всегда две, т. е. наличие одной из них предполагает наличие другой; 2) противоположности исключают друг друга.

В культуре можно найти множество примеров отношений противоположностей: свет и тьма, жизнь и смерть, сила и слабость. Но необходимо подчеркнуть, что отношения взаимоисключения могут возникать между нейтральными объектами. Важно также подчеркнуть, что отношения между противоположностями могут подчиняться разным правилам. Эти правила позволили описать различные формальные диалектические структуры и диалектические мыслительные преобразования объектов или мыслительные действия, такие как превращение, сериация, опосредствование, объединение и др.

Обозначим противоположности символами А и В. Как отмечалось ранее, они находятся в отношениях взаимоисключения.

Представим, что мы наблюдаем, как объект переходит из состояния А в противоположное ему состояние В. Этот процесс перехода подчиняется определенному правилу, которое мы называем «превращение». Особенность этого правила заключается в том, что объект может находиться либо в состоянии А, либо в состоянии В. Либо ребенок несовершеннолетний и к нему применяются одни законы, либо он стал совершеннолетним и тогда к нему применяются другие законы. Заметим, что промежуточное состояние в этом случае отсутствует (человек не может быть и совершеннолетним, и несовершеннолетним одновременно).

Применение правила превращения – это первый шаг в развитии диалектического мышления, потому что допускается, что объект в состоянии А может оказаться в противоположном ему состоянии В.

Я уже указал на возможность существования двух структурных форм репрезентации, которые задают два типа мышления: формальное и диалектическое. Возникает вопрос: «При каких условиях используется диалектическая репрезентация?». Если в ситуации, например, обнаружено отношение взаимоисключения, то мы называем такую ситуацию противоречивой, она предполагает диалектическую репрезентацию и требует применения диалектического мышления.

Наблюдения за детьми раннего возраста показывают, что диалектическая репрезентация появляется достаточно рано. Результаты свидетельствуют¹⁴, что ребенок в возрасте около двух лет способен:

- осознать разницу между двумя состояниями объекта;
- мысленно совершить переход от образа одного состояния объекта к образу объекта в противоположном состоянии;
- найти причину, изменившую свойства объекта.

Нетрудно заметить, что в этом случае диалектическая репрезентация определяет мыслительное действие «превращение».

Нами были проведены различные исследования по изучению диалектической репрезентации и генезиса диалектического мышления.

Чтобы показать, что наше понимание диалектической репрезентации и диалектического мышления верное, мы разработали методику, где диалектическая репрезентация возникает сразу.

С этой целью детям задавали вопросы:

Что может быть одновременно (сразу) и живым и неживым?

И черным и белым?

И легким и тяжелым?

И тем же самым и другим?

Мы обратили внимание на то, что эти вопросы не вызвали у детей затруднений. Характер ответов детей показал, что дети их понимали, т. е. использовали диалектическую репрезентацию.

Диалектическая репрезентация вызывала процессы, которые подчинялись структурным диалектическим отношениям и отражались в ответах детей.

Полученные результаты позволяют утверждать, что у детей дошкольного возраста существует особый тип репрезентации ситуации и особый тип мышления, выстроенный на основе противоположностей.

Как показали исследования, при переходе в школу показатели диалектического мышления резко падают. Интересно, что взрослые только в отдельных случаях демонстрируют уровень диалектического мышления, сопоставимый с мышлением старшего дошкольника.

Развитие формальной структурной репрезентации отличается от генезиса диалектической структурной репрезентации. Если формальные структуры строятся на отношениях между классами объектов, то основу диалектической структурной репрезентации составляет именно умение «видеть» и сами противоположности, и те отношения, в которых они могут находиться.

Существует еще один вид репрезентации, которую различные авторы определяют как символическую¹⁵. Специально развитие символической репрезентации исследовал Ж. Пиаже¹⁶. Он рассматривал ее в контексте развития символической функции. Признаком наличия символической репрезентации, по Ж. Пиаже, является различие ребенком репрезентативного образа и самого обозначаемого. Если первоначально символический образ имеет сходство с обозначаемым объектом или действием, то в дальнейшем символическая репрезентация может и не иметь подобного сходства (например, знаковая репрезентация). Такое понимание символической репрезентации строится на несовпадении обозначающего и обозначаемого. Однако в этом случае остается непонятной главная задача, решаемая с помощью символической репрезентации.

Как было показано в исследованиях А.Н. Вераксы¹⁷, символ возникает в ситуации неопределенности. Главная структурная особенность символической репрезентации заключается в ее двойственной предметности. Ребенок, с одной стороны, понимает, что ситуация обладает неизвестными скрытыми свойствами (или правилами), а с другой – в ней явлены ее внешние особенности. В этом случае дошкольник вынужден интерпретировать ситуацию. Подобная интерпретация приводит к символизации двух видов:

объективной и субъективной¹⁸. Другими словами, ребенок может строить символический образ ситуации, направленный на отражение скрытых закономерностей, характерных для отношений между элементами ситуации, или символизировать свое субъективное состояние, свое отношение к ситуации. Яркие примеры символической репрезентации представлены в играх детей. Л.С. Выготский подчеркивал, что детская игра символична¹⁹. Именно использование предметов-заместителей позволяет детям совершать символические действия и познавать недоступные для понимания в других формах отношения между людьми.

Процесс символической репрезентации, согласно исследованиям А.Н. Вераксы, предстает следующим образом. Оказавшись в ситуации неопределенности, ребенок начинает действовать в ней на основе символической репрезентации. Символизм действия состоит в том, что ребенок действует не на основе объективных свойств ситуации, а на основе сложившегося у него символического репрезентативного образа. Понятно, что символический образ не передает адекватно свойства ситуации неопределенности, но он все же позволяет целенаправленно действовать, познавать ее скрытые свойства. Подобное символическое поведение дошкольников описано в исследованиях Е.В. Субботского²⁰. В ряде случаев символическая репрезентация трансформируется в другие виды репрезентации²¹ и позволяет ребенку в конечном итоге адекватно отразить скрытые отношения ситуации неопределенности.

Выводы

В настоящей работе предпринята попытка представить основные структурные формы репрезентации ситуаций детьми дошкольного возраста. В статье мной предложен подход, в соответствии с которым каждая форма репрезентации оказывается наиболее адекватной для ситуаций соответствующего ей вида.

Достаточно отчетливо выделяются три вида ситуаций: нормативные, развивающиеся и неопределенные. Все эти ситуации имеют две главные компоненты: внешние особенности (внешность) и правила (или закономерности), что позволяет объединить их в одну группу. Внешность ситуации всегда явлена субъекту. Различаются ситуации по характеру предъявления правила субъекту. Оно может быть четко задано и определять поведение (нормативная ситуация); оно может меняться в зависимости от состояния ситуации (развивающаяся или циклическая ситуация); оно может быть скрыто от ребенка (неопределенная ситуация).

Этим видам ситуации соответствуют три структурные формы репрезентации в сознании дошкольника: формальная структурная репрезентация, диалектическая структурная репрезентация и символическая структурная репрезентация. Эти формы репрезентации задают соответствующие мыслительные процессы, которые характеризуют познавательную деятельность дошкольников.

Пока остается открытым вопрос о генезисе этих форм репрезентации у детей.

Примечания

- ¹ *Веракса Н.Е.* Методологические основы психологии. М.: Академия, 2013.
- ² *Вертгеймер М.* Продуктивное мышление. М.: Прогресс, 1987.
- ³ *Пиаже Ж.* Избранные психологические труды. М.: Просвещение, 1969.
- ⁴ *Гальперин П.Я.* Введение в психологию. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1976.
- ⁵ *Венгер Л.А.* Развитие познавательных способностей в процессе дошкольного возраста. М.: Педагогика, 1986.
- ⁶ *Пиаже Ж.* Указ. соч.
- ⁷ См.: *Веракса Н.Е.* Диалектическое мышление и творчество // Вопросы психологии. 1990. № 4. С. 5–14.
- ⁸ *Пиаже Ж.* Указ. соч.
- ⁹ *Pascual-Leone J.* Organismic Processes for Neo-Piagetian Theories: A Dialectical Causal Account of Cognitive Development // International Journal of Psychology. 1987. Vol. 22. P. 535–536.
- ¹⁰ *Morra S., Govvo C., Marini Z., Sheese R.* Cognitive development. Neo-Piagetian perspectives. N. Y.: Lawrence Erlbaum Associates, 2008.
- ¹¹ *Piaget J.* Les Formes Elementaires de la Dialectique. P., 1980. P. 217.
- ¹² *Ильенков Э.В.* Диалектическая логика. М.: Наука, 1974.
- ¹³ *Мальцев В.И.* Очерк по диалектической логике. М., 1964.
- ¹⁴ *Веракса Н.Е.* Особенности преобразования противоречивых ситуаций дошкольниками // Вопросы психологии. 1981. № 3. С. 123–127.
- ¹⁵ *Apperly I., Williams E., Williams J.* Three- to four-year-old's recognition that symbols have a stable meaning: pictures are understood before written words // Child Development. 2004. Vol. 75 (5). P. 1510–1522; *Bialystok E., Senman L.* Executive processes in appearance-reality tasks: the role of inhibition of attention and symbolic representation // Ibid. Vol. 75 (2). P. 167–178; *DeLoache J.S.* Symbolic development // Blackwell Handbook of Childhood Cognitive Development / Ed. by U. Goswami. Malden, MA: Blackwell, 2002. P. 206–226.
- ¹⁶ *Piaget J.* Play, Dreams and Imitation in Childhood. N. Y.: W.W. Norton and Company, Inc., 1962.
- ¹⁷ *Веракса А.Н.* Символическое опосредствование в познавательной деятельности: Монография. М.: МГУ, 2010.

- ¹⁸ Веракса А.Н. «Теория сознания» и символизация в дошкольном возрасте // Культурно-историческая психология. 2011. № 4. С. 9–16.
- ¹⁹ Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте. М.: Просвещение, 1967.
- ²⁰ Субботский Е.В. Восприятие дошкольниками необычных явлений // Вестник Московского университета. Сер. 14. Психология. 1984. № 1. С. 17–31.
- ²¹ Веракса А.Н. Формы знаковой и символической репрезентации в познавательной деятельности младших школьников // Культурно-историческая психология. 2009. № 1. С. 103–111.

Компетенции и высшее образование

Ю.Л. Троицкий, А.В. Корчинский,
П.П. Шкаренков

ИНСТРУМЕНТЫ ИЗМЕРЕНИЯ КОМПЕТЕНЦИЙ В ВЫСШЕМ ГУМАНИТАРНОМ ОБРАЗОВАНИИ: ПОДХОД ШКОЛЫ ПОНИМАНИЯ

В статье предлагается подход к проблеме измерения студенческих компетенций, основанный на принципах Школы понимания (Школы коммуникативной дидактики). Измеримость рассматривается как отправная точка в проектировании результатов образовательной программы и самой структуры учебной деятельности студентов. Авторами обосновывается принцип, позволяющий сгруппировать обычно довольно дробные компетенции в измеряемые единства. Их предлагается именовать метакомпетенциями. На основе выделенных метакомпетенций происходит содержательное наполнение структурных блоков программы и применяемых методик обучения. Именно диагностика метакомпетенций в ходе освоения студентами образовательной программы является условием реальной гарантии качества подготовки.

Ключевые слова: компетенции, метакомпетенции, структура учебной деятельности, значение, смысл, смыслополагание, текстопорождение, уровни обобщения, уровни понимания, коммуникативная стратегия, решение, поступок.

Современное высшее образование, как в России, так и за рубежом, оперирует понятием студенческой компетенции. Рабочее определение, принятое в рамках европейского проекта Tuning, гласит: компетенция – это «динамичное сочетание знания, понимания, навыков и способностей»¹. Возможно, сегодня, опираясь на опыт, можно было бы предложить и более точную дефиницию, однако целью настоящей публикации является не уточнение теоретических оснований компетентностного подхода, а изложение технологической модели формирования и оценки компетенций.

Студенческие компетенции провозглашаются целью подготовки по образовательной программе как в рамках российских Федеральных государственных образовательных стандартов (ФГОС), так и в рамках документации университетов, входящих в международное образовательное пространство. Проблема заключается в том, что в большинстве отечественных вузов это до сих пор не привело к качественной трансформации образовательного процесса. При этом мы убеждены в том, что формирование компетенции возможно только при условии, если образовательный процесс осмысливается не как некоторая совокупность дисциплин, освоение которых даст неизбежно дискретный образовательный результат, а как целевая комплексная учебная деятельность студента. И даже распространенный в США и Европе модульный принцип построения образовательных программ, подразумевающий, что «на выходе», по окончании модуля, мы можем зафиксировать сформировавшуюся компетенцию, не всегда гарантирует ее адекватное измерение и оценку. Это объясняется тем, что зачастую комплексный подход к формированию компетенций сочетается с дискретным подходом к их описанию и диагностике. В частности, многие российские методисты предлагают описывать компетенцию как совокупность измеряемых содержательных компонентов, которые могут фиксироваться на разных фазах образовательного процесса и затем – на основе накопительной системы оценки – «механически» складываться в искомый образовательный результат².

Мы выступаем против такого рода «декомпозиции» компетенций, поскольку *каждая из них отнюдь не сводится к сумме своих слагаемых*. Напротив, с нашей точки зрения, современная смена ориентиров в высшем образовании предполагает выработку целостной стратегии формирования и измерения компетенций в рамках образовательной программы.

Методологической и дидактической основой предлагаемого ниже подхода стали принципы образовательной системы «Школа понимания: коммуникативная дидактика»³, основанные на идеях культурно-исторической концепции Л.С. Выготского и принципах современной теории коммуникации⁴, восходящей к металингвистике М.М. Бахтина.

Концептуальным ядром Школы понимания является вектор «значение / смысл», а ключевым понятием – «контекст понимания». Предметные технологии Школы понимания – это попытка создания таких контекстов понимания, которые обеспечивают перевод отчужденных предметных значений в личностные смыслы участников образовательной коммуникации.

Другим основанием Школы понимания становится понятие «коммуникативной личности» (термин Ю.Л. Троицкого), под которым подразумевается субъект учебной коммуникации, освоивший основные коммуникативные стратегии диалога. Полная парадигма насчитывает восемь таких стратегий, при этом их развивающий потенциал различен. Поскольку коммуникативные стратегии присутствуют в нашем общении имплицитно, то их рефлексия становится мощным механизмом саморазвития. Подробнее на этом мы остановимся ниже.

Исходя из названных принципов, мы считаем, что, работая в рамках компетентного подхода, необходимо отвлечься от формализации обучения на уровне учебных планов, будь они модульные или дисциплинарные, и представить общую структуру учебной деятельности студента, универсальную для любых образовательных программ. Эта схема может быть такой:

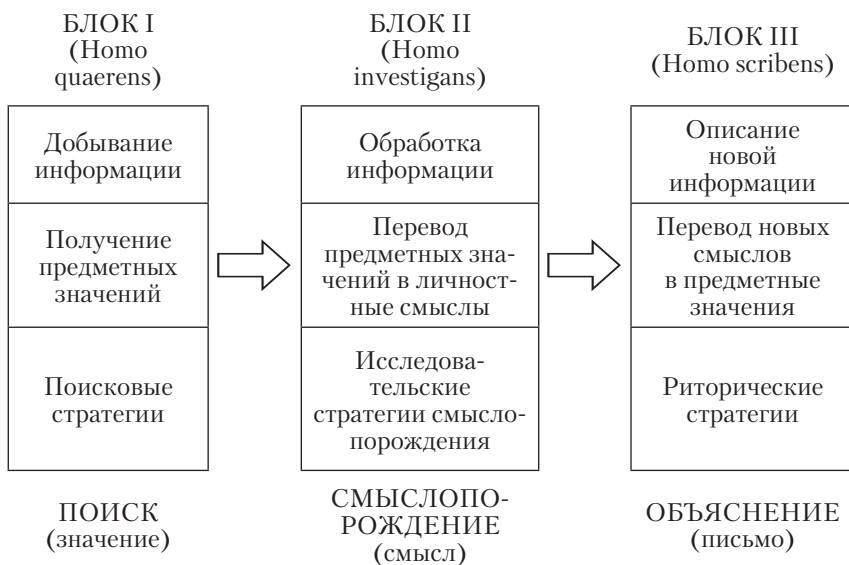


Схема 1. Структура учебной деятельности студента

Выделение трех блоков в структуре учебно-исследовательской деятельности студента носит, разумеется, условный характер и необходимо как эвристическая рамка. Например, эта схема может использоваться как диагностический материал для локализации тех или иных трудностей студента.

Нетрудно заметить, что список общекультурных (общих) и профессиональных (предметных) компетенций зачастую слишком дробен, а иногда и грешит логическими повторами. Помыслить реальное измерение уровня сформированности таких дробных компетенций невозможно уже потому, что их дифференциация является результатом не столько сущностных различий видов деятельности, сколько – номинативным удобством. Вот почему мы исходим из необходимости группировки компетенций в более общие группы, которые обозначим как *метакомпетенции*⁵. Всего мы выделяем пять таких метакомпетенций, измерение уровня сформированности которых становится возможным уже потому, что каждая из метакомпетенций совпадает с типом учебно-исследовательской деятельности студента.

1. Информационно-поисковая деятельность студента (*эвристическая метакомпетенция*), подразумевающая освоение различных способов и стратегий самостоятельного добывания информации, получения предметных значений. Содержательной единицей деятельности этого типа является *факт*. Ее цель – формирование когнитивно-эвристических компетенций. Этот блок учебной деятельности можно представить как имплицитное движение от *информации* (биты) к *знанию* (факты). Уже на этом этапе происходит сложное взаимодействие отчужденного материала (значений) и интенционала субъекта учебной ситуации, представленного в виде вопросов и ожиданий. По сути, это акт понимания, как его трактовал Л.С. Выготский (перевод внешних значений на ментальный язык внутренней речи), или, другими словами, перевод отчужденных *значений* в *идентифицирующие смыслы* познающего субъекта. Отсюда вытекает необходимость создания «контекста понимания», включающего, во-первых, уровень достаточных фоновых знаний, во-вторых, сформированный интенционал познающего субъекта и, в-третьих, эвристический инструмент, с помощью которого студент находит и идентифицирует новую информацию.

Измерять уровень сформированности этой метакомпетенции можно по следующим параметрам: время (скорость) нахождения необходимой информации, объем (достаточный) этой информации для решения исследовательской или управленческой задачи, овладение эвристическим инструментарием. Соответственно данная метакомпетенция, включая в себя ряд «информационных» общекультурных компетенций и несколько профессиональных компетенций ФГОС⁶, является фокусной точкой, которую можно «схватить», используя диагностические или контрольно-измерительные материалы.

2. Смыслополагание как базовый компонент исследовательской (в широком понимании этого слова) деятельности студента (*исследовательская метакомпетенция*) предполагает освоение инструментария для обработки информации, перевода предметных значений в личностные смыслы, овладение исследовательскими стратегиями смыслопорождения. Это уже не *эвристическое понимание*, но *понимание глубинного типа*. Ключевой единицей данного этапа учебной деятельности является *смысл*, умение работать с которым представляет собой критерий обладания рядом интеллектуальных навыков – как инструментально-эпистемологического, так и экспертно-аналитического характера. Показателем успешности работы студента на этом этапе можно считать получение *новых предметных смыслов*, которых не было до начала работы. Кажется, это самый тонкий и креативный этап учебной активности, прямо зависящий от интеллектуального типа и потенциала студента. На этой фазе происходит складывание каркаса будущего учебно-исследовательского продукта, и потому, вероятно, ключевой характеристикой этого этапа можно считать *целостность* будущего продукта, как его понимает автор.

Исследовательскую деятельность студента можно представить в виде следующих этапов⁷:

5. ИНТЕРПРЕТАЦИЯ
4. ОБЪЯСНЕНИЕ
3. ИДЕНТИФИКАЦИЯ
2. СИСТЕМАТИЗАЦИЯ
1. ФИКСАЦИЯ

Схема 2. Уровни (ступени) обобщения

Остановимся на описании этих уровней более подробно, так как это даст нам инструмент измерения исследовательской метакомпетенции.

Научная *фиксация* некоторых наблюдений находится ближе всего к полюсу опытного знания, тогда как их научная *интерпретация* – к полюсу понимания. Однако оба этих момента присутствуют (в различных соотношениях) на любом из уровней.

Научное мышление, как известно, имеет дело с фактами, а не с вымыслами. Фиксация, систематизация, идентификация, объяснение, интерпретация суть операции с научными фактами, но это операции различного уровня. Изучаемая действительность интегральна, континуальна, едина в себе, нераздельна. Сама собой она не распадается на кусочки реальности, которые бы являлись

независимыми от сознания «фактами». Ни вещь, ни существо, ни процесс, ни событие, никакое явление реальности само по себе научным фактом еще не являются. Для этого нужен наблюдатель, занявший по отношению к реальности соответствующую позицию – позицию актуализации реальности в том или ином ее аспекте, ракурсе, контексте. Научный факт – это всегда ответ реальности на вопрос ученого, это не безразличная к человеку действительность, но ее актуальность для человека.

Поэтому научная констатация фактов (степень *фиксации*) никогда не бывает пассивным запечатлением чего-то однозначно объективного. Фиксация научного факта неотделима от специального языка, выработанного в данной сфере научного общения людей. Простейший пример: одна и та же температура будет зафиксирована – по Цельсию и по Фаренгейту – разными числовыми показателями. Перемена научного языка, представляющего собой систему категорий актуального членения действительности, неизбежно приводит к некоторого рода изменениям и «фактической» картины мира. А выбор того или иного научного языка – фактор понимания в области научной фиксации.

В качестве более высокой степени научного познания *систематизация* означает обнаружение таких связей и отношений между фактами, которые уже не могут быть зафиксированы непосредственно, однако могут быть верифицированы опосредованно: путем эксперимента или доказательной реконструкции. Примером может послужить эмпирически наблюдаемая стиховедами взаимосвязь между стихотворным размером и сопряженными с ним содержательными особенностями стихотворения. М.Л. Гаспаров наблюдал это явление на большом корпусе русских поэтических текстов, что впоследствии дало возможность сформулировать концепцию «семантического ореола» метра и стихотворного размера⁸. На этом уровне научного мышления отдельный факт утрачивает самоценность, выступая лишь несамостоятельным фрагментом (частью) некоторого научно актуального явления (целого). Активность познающего субъекта здесь возрастает, но одновременно возрастает и зависимость воспроизводимого (не произвольного!) результата систематизации от объективных свойств данной системы взаимосвязанных и взаимозависимых фактов. Такая парадоксальная тенденция одновременного возрастания значимости и того и другого полюсов актуализации реальности сохраняется и на всех последующих этапах научного познания. Это означает, что на данном этапе исследования возможны эпистемологические риски, когда исследователь нарушает баланс между «вычитыванием» информации и «вчитыванием» тех или иных смыслов в исследуемый объект. Так,

в приведенном выше примере абсолютизация связи между метром и смыслом, разумеется, может приводить к обнаружению семантических «эффектов» ритмики там, где их нет.

Следующий уровень – *идентификация* как модус научности – предполагает определение типа, класса, разряда познаваемого явления, т. е. введение эмпирически выявленной единичной, частной системы фактов в рамки иной системы более высокого (теоретического) порядка. Это означает возведение данного варианта конфигурации фактов к некоторому инварианту. Так, систематизация зафиксированных метеорологических наблюдений позволяет эмпирическое множество взаимосвязанных и взаимозависимых фактов идентифицировать как циклон или антициклон и т. п. В исторической науке идентификация может представлять значительную эвристическую проблему. Например, достаточно вспомнить, как по-разному идентифицировалось в отечественной историографии движение под руководством Степана Разина – то как «крестьянское восстание», то как «крестьянско-казацкая война», то снова как восстание. Если на уровне систематизации изучаемое явление, даже самое заурядное, рассматривается в качестве некоторой индивидуальности, то на уровне идентификации даже самое поразительное явление должно быть понято как типологически определенное. Если наблюдатель не в состоянии идентифицировать наблюдаемое в категориях, выработанных данной наукой, то его внимание к объекту можно квалифицировать как любование, негодование, удивление, испуг, но нельзя – как научное познание.

Объяснение представляет собой реконструкцию причинно-следственной картины возникновения изучаемых явлений как звеньев закономерного процесса. *Интерпретация* же представляет собой установление смысла познаваемых явлений: смыслополагание или смыслооткровение (в зависимости от того, мыслит ли ученый смысл как нечто привносимое от себя или как действительно присутствующее в познаваемом). Научная интерпретация, хотя и существенно отличается от интерпретации художественной, религиозной, публицистической, уже не может быть представлена знанием в строгом значении этого слова, а предстает как понимание. Эта интеллектуальная операция не может быть сведена к объяснению, которое, отвечая на вопрос «почему?», всегда обращено из настоящего в прошлое. Интерпретация же, напротив, ориентирована в будущее, поскольку всегда явно или неявно отвечает на вопрос «зачем?» (какое концептуальное значение данный факт имеет или может иметь для нас). Очень существенно, как замечал М.М. Бахтин, что «при объяснении – только одно сознание, один субъект; при понимании – два сознания, два субъекта. К объекту не может

быть диалогического отношения, поэтому объяснение лишено диалогических моментов»⁹, тогда как интерпретация является диалогизированным отношением к предмету познания. Объяснять личность человека означает мысленно превращать ее в безответный объект моего интереса. И, напротив, к природному явлению можно относиться как к субъекту особого рода, что и произошло, на взгляд Бахтина, в квантовой механике. Если классическая физика фактически элиминировала познающего субъекта, то неклассическая обязательно включает его в качестве активного действующего лица, переключая режим научного познания с объяснения на понимание (интерпретацию). В соответствии с этим природа, по В. Гейзенбергу, при всей ее объективности «выступает в том виде, в каком она выявляется благодаря нашему способу постановки вопросов»¹⁰.

Разумеется, отдельное научное сочинение не обязательно вмещает в себе все пять перечисленных ступеней познания. Однако любое научное суждение, входящее в состав такого сочинения, принадлежит одному из этих уровней. Развивающая образовательная стратегия, с позиции Школы понимания, предполагает не только постоянное приобщение студентов к профессиональному текстопорождению, но и последовательное проведение этого учебно-научного текстопорождения по названным ступеням в направлении от знания к пониманию. Последнее, в свою очередь, предполагает побуждение студентов к постоянной рефлексии методологического уровня высказываемых ими суждений.

Измерять сформированность этой метакомпетенции можно несколькими шкалами.

1. *Синтетическая шкала: количество новых предметных смыслов, полученных студентом.*

2. *Диагностическая шкала: какие уровни исследовательского обобщения (см. выше схему 2) освоил студент в результате своего исследования, достиг ли уровня целостности своей интерпретации.*

3. *Шкала «уровни понимания» (таб. 1).*

3. Учебная деятельность, направленная на формирование коммуникативных компетенций, в особенности – на овладение риторическими стратегиями текстопорождения, подразумевающими способность к объяснению и описанию новой информации, переводу новых смыслов в предметные значения, результатом которого становится новый интеллектуальный продукт (*текст*), самостоятельно создаваемый студентом (*риторическая метакомпетенция*). Вектором движения на этом этапе является оппозиция «смысл» – «новое значение», которая, как нетрудно заметить, представляет собой инверсию нашей первоначальной оппозиции «значение» – «смысл».

Таблица 1

| | Уровни понимания | Содержание уровня | Измеряемая способность |
|-----|----------------------------------|--|---|
| I | <u>Внеконтекстное понимание</u> | Понимание непосредственных значений вещи, текста, поступка | Способность понимания денотативных значений |
| II | <u>Моноконтекстное понимание</u> | Дизъюнктивное описание объекта: либо в контексте его происхождения (генетическое понимание), либо в контексте его бытования (функциональное понимание) | Способность удерживать и описывать объект в одном контексте |
| III | <u>Поликонтекстное понимание</u> | Восприятие объекта с различных точек зрения | Способность описывать объект с различных точек зрения и в различных жанрово-стилевых системах |
| IV | <u>Перспективное понимание</u> | Переход от дескриптивных схем к генеративным, создание новых контекстов и восприятие объектов в контексте потенциальных возможностей | Освоение метафорической, метонимической и метаболической стратегиями порождения новых смыслов |

Можно говорить о движении от *смысловой целостности* к *речевой связности*. Показателем успешности здесь может служить объем репертуара коммуникативных и риторических стратегий. Как было показано Н.В. Максимовой¹¹, репертуар коммуникативных стратегий насчитывает пять основных и три вспомогательные стратегии.

Типы коммуникативных стратегий различаются по отношению к четырем основным компонентам познавательного процесса: знанию, мнению, убеждению и пониманию. Ядром продуктивного учебного диалога являются коммуникативные стратегии понимания. Перечислим их (курсивом выделены базовые коммуникативные стратегии): *КС-развитие*, *КС-толкование*, *КС-переоформление*, *КС-отрицание*, *КС-применение*, *КС-оценивание*, *КС-переопределение*,

КС-комментирование. Эти коммуникативные стратегии, выделенные на широком текстовом материале, образуют систему, продуктивность применения которой обнаруживается по отношению к самым широким сферам речепроизводства, в том числе – по отношению к сфере учебного диалога.

1) КС-развитие, отличительной особенностью которой является наличие двух различных точек зрения и их согласование, синтезирование. Это достаточно развитая и требующая наибольших затрат по ее освоению коммуникативная стратегия.

2) КС-толкование, где исходное высказывание (тезис) характеризуется затемненностью и в то же время ценностной значимостью смысла, а последующие высказывания истолковывают его, стремясь к смысловому тождеству исходного тезиса и тезиса-толкования.

3) КС-переоформление, где процесс смыслообразования связан с поиском новой, более выразительной, точной и даже неординарной формы для выражения исходного смысла. Кульминацию переоформления составляет, как правило, нестандартная (оригинальная) языковая форма, например метафора.

4) КС-отрицание, при которой по отношению к исходному тезису разворачивается антитезис и приводится аргументация к нему.

5) КС-применение, при осуществлении которой исходное высказывание (выражающее нечто общее, целое) носит синтезирующий характер, его содержание применяется к новому (частному) случаю.

6) КС-оценивание, где высказывается оценка по отношению к чужому мнению, положительная или отрицательная. Высказывание может носить оценочный характер, однако это не в чистом виде оценка, а оценка с ее обоснованием.

7) КС-переопределение, где известное понятие / представление определяется заново, строится на основе новых различительных признаков.

8) КС-комментирование, где предметом обсуждения становится какой-либо частный (по отношению к ядру обсуждаемых тезисов), второстепенный (относительно главного смысла) компонент исходного высказывания, подвергающийся комментарию.

Коммуникативные стратегии обладают различным развивающим потенциалом. Например, стратегии отрицания и оценивания – сравнительно небольшим (именно на этих стратегиях строится знаменитая деловая игра «Дебаты»), тогда как КС-развитие и КС-переоформление наделены значительными развивающими возможностями.

С этим связан и образовательный эффект коммуникативных стратегий: выведение их в рефлексивный план, осознание их сту-

дентом позволяет ему научиться управлять собственным коммуникативным и интеллектуальным развитием, формируя в себе полноценную коммуникативную личность.

Понятие «коммуникативная личность», которое предлагается использовать в качестве инструмента для измерения риторической метакомпетенции, подразумевает субъекта, освоившего все основные коммуникативные стратегии и пользующегося ими в своем коммуникативном поведении. Поскольку названные стратегии имеют различный развивающий потенциал, то становится очевидной как диагностика уровня коммуникативной личности по репертуару освоенных стратегий, так и необходимость освоения всего набора выявленных коммуникативных стратегий.

Уровень сформированности коммуникативной личности можно измерять по количеству освоенных коммуникативных стратегий (коммуникативная шкала).

Уровень освоения риторических стратегий текстопорождения можно измерять по следующим параметрам:

- 1) овладение лексико-стилевым уровнем организации текста;*
- 2) овладение собственным риторическим уровнем (тропы, фигуры) организации текста;*
- 3) освоение уровнем поэтики текста.*

Кроме предложенных выше метакомпетенций, относящихся прежде всего к коммуникативно-текстовой деятельности студента-гуманитария, мы выделяем также две деятельностные метакомпетенции, которые не вписываются в первоначальную схему учебной деятельности и измерение которых представляет для нас на сегодняшний день специальную исследовательскую проблему.

4. Первая из них связана с предполагаемым типом учебной деятельности, направленной на развитие у студентов культуры принятия *решений* и ориентированной на развитие общекультурных и профессиональных компетенций управленческого типа (*менеджерская метакомпетенция*).

Будущая профессиональная деятельность студента предполагает способность не только к принятию самостоятельных экспертных решений, но и к организации работы подчиненных, а также – к управлению реализацией проектов. Результатом эффективной управленческой работы можно считать сплочение команды и результативность принятых решений, а также достижение поставленных целей. Следовательно, вектор этой метакомпетенции – движение от принятого *решения* к эффективному *результату*. *Возможная шкала измерения уровня сформированности этой метакомпетенции – решение (выбор из нескольких вариантов) – результат (получение ожидаемого продукта).*

5. И последний вид учебной деятельности студентов, способствующей развитию *этических* компетенций в рамках образовательной среды и формирующей способность субъектов образовательного процесса к совершению ответственных *поступков* как основного компонента личной, общественной и профессиональной жизни зрелого индивида (*этическая метакомпетенция*).

Данные составляющие учебной деятельности студента на базовом уровне входят в состав дидактического сценария каждого курса образовательной программы. В особенности это касается этического компонента подготовки по программе, тематизация которого не приносит ощутимых результатов в плане развития компетенций данного типа (например, знание о толерантности очень трудно превратить в самую толерантность). При этом в программе имеются блоки дисциплин и практик, в рамках которых отдельные виды деятельности с явным этическим компонентом являются приоритетными.

Вектором этоса можно считать движение от ценностной шкалы личности к поступку, который понимается (в бахтинском смысле), во-первых, как результат свободного выбора и, во-вторых, как действие принципиально необратимое.

Поступок в этом смысле может быть оценен по шкале, крайние точки которой составляют «поступок серийный» (как все поступают) и «поступок беспрецедентный», устанавливающий новую «поступочную норму».

Структуру учебной деятельности с точки зрения измеряемых параметров каждой из метакомпетенций можно представить следующим образом.

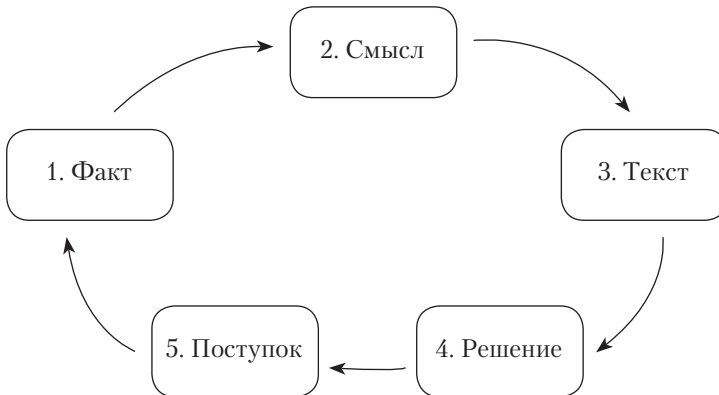


Схема 3. Измеряемые параметры метакомпетенций

То, что схема имеет циклический характер, показательно и важно. Измерение метакомпетенций является по сути попыткой синтеза близких видов деятельности студента.

Принципиальные положения данного подхода к формированию и оцениванию компетенций были апробированы в 2010–2013 гг. в рамках «сквозного» курса¹² для студентов направлений «История» и «Филология» на Историко-филологическом факультете РГГУ. Занятия по курсу проходили в формате творческой мастерской, их вели специалисты в двух разных, но смежных областях знания – историк и филолог. Для объединенной историко-филологической группы занятия по курсу проводились в течение трех лет – шести учебных семестров, начиная с третьего курса и включая семестр, посвященный подготовке выпускной квалификационной работы.

Мастерская задумывалась как «осевой» инструментально-аналитический курс для подготовки историков и филологов, сочетающий теоретическую и практическую подготовку и направленный на формирование эвристических, интеллектуальных навыков, инструментально-исследовательских и коммуникативных метакомпетенций. Осваиваемые инструменты позволяли выпускнику решать различные теоретические и практические задачи вне строгой зависимости от предметного содержания деятельности. В частности, подготовка предполагала переносимость инструментальных компетенций с чисто академической сферы историко-филологических исследований на практическую деятельность гуманитария широкого профиля. Так, например, предполагалось, что, овладевая эвристическими способностями, инструментарием для анализа текстов различной сложности, способностью к текстопорождению и устной коммуникации в различных областях, где возможно практическое применение гуманитарного знания, студент сможет проявить себя в реализации самых разных гуманитарных проектов.

Проблемное поле мастерской составляли, прежде всего, синтетические историко-филологические методы исследования сложноустроенных текстов самой различной природы – от бытовых документов до художественных произведений.

В течение трех лет курс освоили более 40 студентов. При этом каждый год к группе добавлялись студенты младших курсов: принцип разновозрастности участников чрезвычайно важен, так как в методической концепции мастерской заложена идея не только «вертикального» обучения «учитель–ученик», но и «горизонтального» взаимообучения студентов. Студенты осваивали способы понимания и интерпретации, методы и методики профессионального гуманитарного (филологического, исторического, аргумента-

ционного, риторического, культурологического и проч.) анализа текстов. Эта линия работы мастерской организовывалась на основе проектного метода: совместными усилиями студенты создавали «Рабочую книгу студента по аналитике текста» – сборник различных аналитических методологий, методов и методик, который сегодня существует как постоянно пополняемый справочный ресурс, а также служит развивающим и вспомогательным пособием для студентов следующих поколений. Вторая – параллельная – линия работы мастерской подразумевала, что студенты обучаются стратегиям и тактикам письменной речи, наращивая арсенал приемов академического, официально-делового, публицистического текстопроизводства.

Освоение навыков научной работы и академического письма – важнейшая составляющая работы мастерской. В этой ипостаси мастерская, по сути, трансформировалась в практикум по академическому письму, на котором обсуждались курсовые и выпускные работы студентов, отрабатывались оптимальные варианты построения текста исследования, содержательные, композиционные и стилистические решения; осуществлялась подготовка итоговой версии дипломного сочинения и подготовка к защите, включая знакомство со сценарием защиты, написание и репетицию выступления, ответы оппонентам и т. д.

Уникальность проекта состояла в том, что на занятиях предпринималась попытка привести формы и жанры учебной деятельности студентов-гуманитариев в соответствие с новыми условиями, которые предъявляются к универсальному образованию. Среди этих условий – высокая степень неопределенности типа и характера будущей профессиональной деятельности выпускника. Сочетание принципа фундаментальности образования с быстро меняющейся образовательной и рыночной конъюнктурой требует иных способов получения образования. Особенность проекта заключалась также в том, что в его основу были положены принципы коммуникативной дидактики, предполагающие развитие и саморазвитие студентами профессиональных (исследовательских) компетенций в процессе и посредством коммуникации. Кроме того, концепция мастерской основывалась на принципах эпистемологического плюрализма и диалогизма, когда преподаватели (модераторы) и студенты равноправны в своих позициях относительно истинностных суждений.

Обязательным условием нормального функционирования образовательного проекта такого рода является то, что мастерская – это длительная форма учебной работы. Этот формат давно освоен в обучающей системе творческих специальностей, но на сегодняш-

ний момент он практически не находит применения на гуманитарных факультетах классических и профильных университетов. Подобная адаптация учебного жанра предполагает не просто приспособление формата «творческой мастерской» для нужд гуманитарного образования, но создание совершенно нового способа организации учебно-исследовательской деятельности студентов.

Суть концепции мастерской – устройство для студентов такой развивающей образовательной среды, которая бы инициировала появление новых предметных смыслов во время занятий, их артикуляцию, развитие, углубление за счет коллективной мыследеятельности и ее дискурсивной экспликации в ходе аудиторной и домашней работы.

Проектная деятельность участников принципиально понималась как движение к реальному продукту, требующее постоянных экскурсов и «боковых» исследовательских отвлечений, которые составляли основной – так называемый эвентуальный (событийный) – продукт деятельности студентов в рамках освоения курса. Фактически развивающая среда мастерской охватывала все выделенные выше виды учебной деятельности студента, ориентированные на пять основных метакомпетенций: эвристическую, исследовательскую, риторическую, а также – в несколько меньшей степени – «менеджерскую» и этическую. Последние проявлялись, в частности, в том, что студентам самостоятельно приходилось принимать – коллективные и индивидуальные – решения при выполнении различных этапов совместного проекта. Одним из значимых критериев оценки разделов проекта («Рабочей книги») было удобство работы с ним для будущих читателей. Здесь в качестве независимых респондентов, оценивающих уровень ответственности участников проекта при создании материалов «Рабочей книги», становились реальные ее пользователи – студенты младших курсов.

Для оценки достижений студентов в рамках курса применялись различные типы контрольно-измерительных материалов, построенные на изложенных выше принципах измерения скорости и качества поисковой работы, уровней аналитического обобщения (схема 2) и понимания текстов (шкала «уровни понимания»). В качестве инструмента, позволяющего измерить уровень владения репертуаром коммуникативных стратегий, использовалась шкала Н.В. Максимовой, представленная выше. Проектная работа оценивалась с учетом уровней овладения каждой из метакомпетенций. Всего выделялось три уровня:

- «нулевой» уровень, когда студент (выпускник) может воспроизводить полученные знания, способен дать определения основным понятиям, выполняет базовые действия (преиму-

шественно в учебной среде), решает типовые задачи, опираясь на усвоенные алгоритмы;

- уровень «пользователя», когда студент (выпускник) может применить полученные знания в практической ситуации (как учебной, так и реальной, например, может изложить изученные методы и методики в приемлемой для следующего поколения студентов форме, привести примеры и т. д.), характеризующейся как нестандартная, т. е. выходящей за пределы изученных примеров и освоенных моделей;
- креативный уровень, когда студент (выпускник) глубоко понимает ситуацию и может самостоятельно создать средство (инструмент) для ее разрешения (в случае с оценкой проекта – самостоятельно разрабатывает дидактический сценарий раздела «Рабочей книги» и придумывает нестандартные задания, эффективные с точки зрения освоения аналитических инструментов).

На завершающем этапе работы мастерской эти измерители применялись для оценки качества выпускных квалификационных работ, которые готовили студенты. Практика показала, что студенты, занимавшиеся в мастерской, более успешно проходили процедуры предзащиты, а затем и защиты дипломных проектов.

Основная трудность в работе мастерской была связана с известной несогласованностью со стандартными учебными планами историков и филологов, включающими в себя дискретные совокупности слабо связанных друг с другом дисциплин, читаемых с помощью слишком традиционных (репродуктивных) педагогических методик. Отрабатываемые в рамках мастерской реальные деятельностные сценарии не находили поддержки в других частях программы, поэтому работа шла недостаточно эффективно. К организационным недостаткам самого курса стоит отнести нерегулярный характер контроля: главные оценочные мероприятия, позволяющие «схватить» сформированность метакомпетенций, проводились уже достаточно поздно – накануне выпуска, поэтому времени на коррекционные действия оставалось мало.

Исходя из понимания этих проблем, обнаруживших себя в ходе апробации подхода, в настоящее время решено сделать его основой не только одного из курсов, пусть и «осевого» и занимающего достаточно большую часть учебного времени, но – образовательной программы в целом.

Сегодня изложенные выше принципы нашли воплощение в проекте программы бакалавриата «Консалтинг и экспертиза гуманитарных проектов» (направление подготовки «Искусства и гуманитарные науки»), разработанном на кафедре теории и истории

гуманитарного знания Института филологии и истории РГГУ. При этом каждая из метакомпетенций (кроме этической) представлена в учебном плане собственным структурным блоком, в рамках которого действует сквозной четырехлетний курс, построенный по описанной выше модели творческой мастерской. На разных этапах освоения дисциплин каждого из структурных блоков студенты должны выполнять диагностические работы по «сквозным» курсам, результаты которых свидетельствуют об уровне освоения ими той или иной группы компетенций. Это позволяет достичь достаточно высокой степени прозрачности качества подготовки, при которой преподавательский коллектив образовательной программы задолго до итоговой аттестации «видит» результативность каждой из учебных линий, которую нельзя зафиксировать в рамках отдельных дисциплин, и имеет возможность скорректировать программу до окончания обучения.

Итак, мы постарались показать, что, поднимаясь на уровень метакомпетенций, мы находим интегральный принцип, на который можно опираться при построении образовательной программы. Кроме того, выделенные измеряемые параметры метакомпетенций представляют собой реальный предмет измерения, позволяющий недискректно «схватить» искомые результаты обучения в рамках освоения студентами образовательной программы как целого.

Мы полагаем, что этот универсальный инструментарий может быть локализован для конкретных процедур оценки и контроля при реализации конкретной образовательной программы.

Примечания

¹ Tuning Educational Structures in Europe [Электронный ресурс]. URL: <http://www.unideusto.org/tuningeu/documents.html> (дата обращения: 30.05.2014).

² См.: *Татур Ю.Г.* Как повысить объективность измерения и оценки результатов образования // Высшее образование в России. 2010. № 5. С. 22–31; Методика оценивания результатов обучения // ФОС как элемент гарантии качества при реализации компетентностно-ориентированных ООП в рамках ФГОС ВПО: Опыт Российского государственного гуманитарного университета / Под ред. В.В. Минаева; науч. консультант Р.Н. Азарова. М.: РГГУ, 2012. С. 60–69.

³ Подробнее см.: *Троицкий Ю.Л., Тюпа В.И.* Школа коммуникативной дидактики и гражданское общество // Дискурс. 1997 № 3–4. С. 5–10; *Шатин Ю.В.* Феноменология образования и коммуникативная стратегия обучения // Там же. 1996. № 1. С. 23–29; Коммуникативная педагогика: от «школы знания» к «школе понимания»: Мат-лы науч.-практ. конф., г. Новосибирск, 28–29 марта 2003 г. Новосибирск: Изд-во НИПКиПРО, 2004; Образовательные системы современной России: Справочник / Сост. Ю.Л. Троицкий. М.: РГГУ, 2010.

- ⁴ См., в частности: *Perelman Ch., Olbrechts-Tyteca L.* Rhétorique et philosophie. P., 1952; *Idem.* La nouvelle rhétorique. P., 1958; *Фуко М.* Порядок дискурса // Фуко М. Воля к истине: по ту сторону знания, власти и сексуальности. Работы разных лет: Пер. с фр. М., 1996; *Дейк ван Т.А.* Язык. Познание. Коммуникация. М., 1989; *Wodak R.* Disorders of Discourse. L., 1996; *Лахман Р.* Демонтаж красноречия. СПб., 2001; Квадратура смысла: Французская школа анализа дискурса. М., 2002; *Тюна В.И.* Дискурсные формации: Очерки по компаративной риторике. М.: Языки славянской культуры, 2010.
- ⁵ В отличие от авторов брошюры «Tuning Russia. Ключевые ориентиры для разработки и реализации образовательных программ в предметной области “Юриспруденция”», понимающих под метакомпетенциями компетенции, наиболее значимые для образовательной программы по оценкам работодателей, студентов, выпускников и представителей академического сообщества, мы придерживаемся более традиционной трактовки терминообразующей приставки «мета-», подразумевающей описание сущностей более высокого уровня абстракции по отношению к тем, которые именуются исходным термином. См.: *Tuning Russia.* Ключевые ориентиры для разработки и реализации образовательных программ в предметной области «Юриспруденция». Бильбао: Ун-т Деусто, 2013. С. 58.
- ⁶ Например, в ФГОС ВПО бакалавриата по направлению «Искусства и гуманитарные науки» к таким относятся: ОК-8 «Способность работать с информацией в глобальных компьютерных сетях»; ОК-10 «Способность овладевать основными методами, способами и средствами получения, хранения, переработки информации, развивать навыки работы с компьютером как средством управления информацией»; ПК-3 «Способность ориентироваться среди различных типов словесной культуры».
- ⁷ Первый вариант данной схемы был предложен одним из авторов концепции Школы понимания В.И. Тюпой. См. его теорию научного дискурса: *Тюна В.И.* Теория как дискурсивная практика // Гуманитарная наука сегодня. М.; Калуга, 2006. С. 29–43.
- ⁸ *Гаспаров М.Л.* Метр и смысл. Об одном механизме культурной памяти. М.: РГГУ, 1999.
- ⁹ *Бахтин М.М.* Проблема текста в лингвистике, филологии и других гуманитарных науках. Опыт философского анализа // Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества. М., 1986. С. 306.
- ¹⁰ *Гейзенберг В.* Физика и философия. М., 1963. С. 36.
- ¹¹ *Максимова Н.В., Троицкий Ю.Л.* Коммуникативные стратегии учебного диалога // Образовательные системы современной России. С. 287–289.
- ¹² Более подробно концепция курса изложена здесь: *Троицкий Ю.Л., Корчинский А.В.* Мастерская «Текст: стратегии чтения»: концепция учебной программы // Новый филологический вестник. 2010. № 4. С. 130–134.

О.М. Замолодская, А.В. Корчинский,
Ю.Л. Троицкий, П.П. Шкаренков

ИНСТРУМЕНТЫ ИЗМЕРЕНИЯ СТУДЕНЧЕСКИХ КОМПЕТЕНЦИЙ

В статье предпринимается попытка анализа существующих подходов к измерению уровня компетентностной подготовки студентов и предлагаются простые методические и организационные принципы «сквозной» диагностики формирования компетенций в ходе учебного процесса и инструменты определения уровней формирования компетенций.

Ключевые слова: результаты образования, компетенции, уровень формирования компетенций, измерители, шкала измерения, качественные инструменты оценки.

Оценка компетенций как интегральных результатов образования в рамках освоения основных профессиональных образовательных программ (ОПОП), проектируемых и реализуемых на основе Федеральных государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования (ФГОС ВПО), а также образовательных стандартов, самостоятельно разработанных и утвержденных организацией, осуществляющей образовательную деятельность, важнейшая и чрезвычайно интеллектуально трудоемкая задача, которая стоит перед любой современной образовательной организацией.

Без ее решения невозможно построение учебного процесса нового типа, поскольку нельзя эффективно использовать инновационные образовательные технологии, направленные на развитие компетенций, не имея точного инструмента для измерения предполагаемого результата такого использования.

Невозможно также создать современную систему менеджмента качества образования, если неизвестны параметры самого предмета квалиметрической оценки: нельзя улучшить то, что невозможно оценить.

Поэтому, подобно тому как образовательная программа сегодня конструируется «с конца», «от результата», технологии

формирования компетенций должны проектироваться исходя из того, как они будут проверяться.

Оценку компетенций обычно считают финальной контрольной точкой в освоении образовательной программы и связывают прежде всего с государственной итоговой аттестацией (ГИА), в рамках которой проверяется квалификация выпускника и, следовательно, его профессиональная компетентность. Однако компетенция формируется не в одночасье, само ее формирование – динамический процесс, и на разных этапах обучения по отдельным признакам может быть диагностирована ее сформированность.

Такое обнаружение компетенции в ходе промежуточной аттестации студентов может быть зафиксировано с помощью аттестационной оценки только в том случае, если компетенция формируется и оценивается в контексте модульного учебного процесса. Согласно методологии Tuning, являющейся основным методическим источником модернизационных процедур в Европейском пространстве высшего образования, к которому в 2003 г. присоединилась и Россия, модуль понимается именно как единица обучения, часть образовательной программы, в результате освоения которой у студента должна быть сформирована одна или несколько компетенций. Следовательно, зачет или экзамен по модулю оценивает компетенцию. Однако это не означает, что при дисциплинарном подходе, которого, как правило, придерживаются практически все вузы страны, измерить сформированность компетенций представляется невозможным. Важно понимать, что формирование компетенции, которую мы оцениваем в рамках промежуточной аттестации в контексте образовательной программы, на этом заканчивается. Это означает лишь, что данная компетенция сформирована на достаточном уровне с точки зрения предполагаемых дисциплиной (модулем, курсом) результатов. Из этого можно сделать предварительный, но важный вывод: *измерение компетенций означает измерение уровней их формирования.*

Принципиальным отличием предлагаемой методики оценки сформированности компетенции является подход к пониманию самой компетенции. Так, мы предлагаем компетенцию не делить на компоненты – составные части или ее отдельные элементы, которые можно измерять и оценивать как самостоятельные объекты. Мы говорим, что компетенция является целостным объектом и формируется опосредованно, т. е. эксплицитно изучаются содержательные разделы дисциплины или курса, а имплицитно развивается компетенция. Ее отдельные проявления не могут быть оценены изолированно, может быть измерен только уровень сформирован-

ности компетенции в целом. При этом, однако, компетенция представляет собой целостный объект, который нельзя оценивать ни накопительно, ни дискретно.

Например, часто применяемая при текущем контроле система оценки отдельных работ студента в ходе освоения курса (модуля) в совокупном виде не означает, что в результате этих работ сформирована компетенция. Проверка компетенции должна происходить в специальных условиях (иногда это условия реального производства или их имитация в рамках учебной ситуации), одновременно и с применением специально разработанных контрольно-измерительных материалов.

Из сказанного следует, что оценка компетенций может осуществляться и в рамках – дискретного по своей природе – учебного процесса, основанного на дисциплинарном подходе. В ходе изучения дисциплин, каждая из которых «работает» на формирование тех или иных компетенций, могут быть предусмотрены специальные контрольные точки, в которых может быть диагностирована сформированность той или иной компетенции. Но поскольку при такой схеме компетенция является междисциплинарным результатом, то она не может оцениваться в рамках промежуточной аттестации по дисциплине, так как одна компетенция может формироваться несколькими дисциплинами на протяжении всей образовательной программы. Поэтому необходимы специальные мероприятия по *междисциплинарному контролю сформированности компетенций*. Такие мероприятия не обязательно должны осуществляться в специально отведенное время, лежащее за пределами учебного процесса. Их можно интегрировать в существующую систему текущего контроля и промежуточной аттестации. Например, в рамках написания студентами контрольной работы по той или иной теме общеобразовательного курса «Философия» может быть предложена ситуативная задача, которая будет проверять не только уровень усвоения той или иной конкретной темы, но и определять, можно ли на данный момент времени говорить о сформированности у студента компетенции, именуемой как «владение культурой мышления». При этом студент оценивается в соответствии с действующей по курсу системой оценки в баллах (количественно), и в то же время преподаватель делает аналитический (описательный, качественный) вывод об уровне развития у него искомой компетенции.

Кроме таких замеров в рамках дисциплин, возможно измерение компетенций по результатам прохождения учебных и производственных (научно-исследовательских и др.) практик, поскольку практика имеет синтетический и деятельностный характер, когда

освоенные прежде знания, умения и навыки «сплавляются» и приобретает несводимая к ним способность выполнять те или иные действия в нестандартных условиях, искать и принимать решения, совершать поступки и нести за них ответственность.

Разумеется, подобные измерения могут предприниматься только в том случае, если по всей ОПОП заранее запланированы и описаны подобные точки сквозного контроля, например в паспортах и/или программах формирования компетенций.

Кроме того, такой контроль является корректным только при условии, что применяются специализированные измерители, направленные на оценку уровня формирования компетенции.

Итак, образовательный процесс не всегда конструируется таким образом, что компетенции являются объектом измерения внутри него самого.

Но, помимо того, что следует думать о его оптимизации в направлении большей доступности компетенций для проверки, а следовательно, и большей прозрачности оценочных процедур, необходимо задумываться еще и о том, по каким именно критериям можно определить, сформировалась ли у того или иного студента компетенция или нет.

В дидактике давно существует ответ на этот вопрос. Например, хорошо известен подход педагога-теоретика, академика РАО В.П. Беспалько, предложившего различать четыре уровня усвоения содержания обучения, подразумевающие постепенное восхождение учащихся от репродуктивных знаний к тому, что на языке ФГОС ВПО именуется компетенциями.

В.П. Беспалько выделяет четыре уровня.

Первый уровень – узнавание объектов, свойств, процессов при повторном восприятии информации о них или действий с ними (знания-знакомства). Это начальный уровень усвоения образовательного контента в процессе обучения. На этом уровне учащийся неспособен самостоятельно, без помощи извне, воспроизводить и применять полученную информацию. Типичный пример проверки деятельности на этом уровне – тестовые задания с выбором правильного ответа из предложенных. Предлагаемые на выбор ответы являются определенной подсказкой, и деятельность учащегося состоит в узнавании в правильном ответе ранее усвоенной информации.

Второй уровень – воспроизведение полученных знаний, или репродуктивное действие, – самостоятельное воспроизведение и применение информации для выполнения данного действия. Студент на этом уровне способен по памяти воспроизводить ранее усвоенную информацию и применять усвоенные алгоритмы дея-

тельности для решения типовых задач. Таким образом, речь на этом уровне идет не только о воспроизводстве полученной в ходе так называемого теоретического обучения информации, но и о типовых действиях, осуществляемых алгоритмически (воспроизводимых). На этом уровне студент может выполнять самые различные виды заданий, например, контрольные работы, различные виды тестов, составлять рефераты, решать типовые деятельностные и ситуационные задачи. На уровне производства высказываний он может создавать тексты, воспроизводящие те или иные знания по определенным моделям текстопорождения, или самостоятельно конструировать высказывания на заданную тему, однако, как правило, ограничиваясь воспроизведением общих мест, речевых и текстовых клише и т. д.

Нетрудно заметить, что оба первых уровня носят репродуктивный характер и ассоциируются с традиционными ЗУН – знаниями, умениями и навыками. Однако вряд ли сторонники традиционных подходов к вузовскому образованию согласились бы, что вся прежняя парадигма, именуемая «зуновской», сводилась исключительно к воспроизводству, а компетентностный подход открывает некие новые горизонты. Думается, что компетентностный подход просто предлагает язык описания для того, чего десятилетиями искала и достигала высшая школа.

Третий уровень, по Беспалько, – применение, продуктивное действие – поиск и использование субъективно новой информации для самостоятельного выполнения нового действия. Это уже высококвалифицированный уровень профессиональной деятельности, достижение которого позволяет решать широкий круг нетиповых (квазиреальных или даже реальных) задач. Этот уровень предполагает комбинирование учащимся известных алгоритмов и приемов деятельности, применения навыков эвристического мышления. Деятельность на этом уровне носит продуктивный (а не только репродуктивный) характер и обогащает личный опыт учащегося, повышая его профессиональное мастерство.

Если перевести на язык компетентностного подхода, то это означает, что на данном уровне мы можем диагностировать наличие собственно компетенции.

Четвертый уровень – творчество, творческое действие – самостоятельное конструирование способа деятельности, поиск новой информации (знания-трансформации). В.П. Беспалько отмечает, что невозможно перейти на следующий уровень, не освоив (не менее чем на 70 %) предыдущий. Количество времени, необходимого для достижения разных уровней при восхождении к мастерству, выражается пропорцией квадратов: 1: 4: 9: 16. Это означает, что для

перехода с первого на второй уровень учащемуся нужно в четыре раза больше времени, а для достижения третьего уровня необходимо в девять раз больше времени, чем для достижения первого уровня. «Лестница мастерства», по Беспалько, выглядит следующим образом:

| | | |
|---|---|--|
| | 4 | Творчество |
| | 3 | Нетиповые ситуации (компетентность) |
| | 2 | Типовые ситуации (воспроизводство) |
| 1 | | Узнавание |

В данной модели продуктивными можно считать два аспекта:

– на первых двух уровнях владения образовательным материалом не выделяются отдельно знания, умения и навыки, а все три компонента, усвоение которых основано на репродуктивном механизме, рассматриваются в перспективе деятельности: оперирования информацией, вещами и другими объектами на основе воспроизводимых сценариев;

– эта модель позволяет отличить результаты обучения компетентностного типа от тех когнитивных образований, которые предшествуют формированию компетенции.

Таким образом, первые два уровня на самом деле являются «нулевыми» с точки зрения оценки компетенций, но они необходимы, чтобы различить компетенцию на имеющемся когнитивном «фоне». В сущности, граница между этими уровнями означает переход от стратегии *у-своения* знаний и деятельностных схем – к стратегии *о-своения* как самостоятельному движению в поле знаний и деятельности, так как каждая компетенция обязательно содержит в себе смысловой компонент самокритики и саморазвития. Также это разделение означает переход от знания к пониманию: только понимая ситуацию, можно мыслить и действовать в ней нетиповым образом. Представленные уровни могут быть далее дифференцированы. Например, среди репродуктивных уровней можно выделить еще поисковый уровень, который будет стоять наравне или выше второго уровня в системе Беспалько, поскольку обладание поисковыми стратегиями еще не означает сформированности понимания информации, однако уже существенно отличается от узнавания и простого воспроизводства.

Учитывая данное свойство шкалы и ориентируясь на то, что данные уровни нужны только в качестве фона для выявления компетенции (по большому счету, в компетентностном обучении измерять уровни «докомпетентностного» типа становится неинтересно), имеет смысл упростить систему, сведя первые два уровня к одному – репродуктивному, или нулевому.

Учитывая вышесказанное, система выявления компетенции приобретает следующий вид.

| Уровень формирования компетенции | | Описание уровня |
|----------------------------------|------------------|---|
| 2 | Конструктивный | Студент (выпускник) глубоко понимает ситуацию и может самостоятельно создать средство (инструмент) для ее разрешения |
| 1 | Пользовательский | Студент (выпускник) может применить полученные знания в практической ситуации (как учебной, так и реальной, например социальной или производственной), характеризующейся как нестандартная, т. е. выходящей за пределы изученных примеров и освоенных моделей |
| 0 | Репродуктивный | Студент (выпускник) может воспроизводить полученные знания, способен дать определения основным понятиям, выполняет базовые действия (преимущественно в учебной среде), решает типовые задачи, опираясь на усвоенные алгоритмы |

Новизна предлагаемой модели заключается в наличии «нулевого» уровня диагностики, принципиально отличного от всех последующих (которых может быть выделено достаточно много). Необходимость проведения такого рода «водораздела» продиктована проблемой, которая была поставлена выше: поскольку формирование компетенции в условиях применения дисциплинарных учебных планов характеризуется дискретностью и кумулятивным эффектом в отношении достижения результатов обучения, необходимо четко определить реперные точки, в которых компетенцию можно «схватить», и то, чем искомая компетенция не является.

Сегодня часто говорят об «уровнях сформированности компетенций» и обсуждают различные иерархические модели, фиксирующие, например, «пороговый» – «продвинутый» – «высокий», или «превосходный», и т. д. уровни (вариант: «достаточный» – «повышенный» – «превосходный»). Предполагается, что с помощью подобного инструмента можно определить, насколько глубоко студенту удалось овладеть той или иной компетенцией, и тем самым выйти на уровень собственно оценки образовательного результата в виде качественных описаний и количественных показателей (в баллах).

Однако здесь есть логическая проблема: если мы говорим о «степени сформированности», значит, мы подразумеваем, что существует некое эталонное состояние владения компетенцией (100 %) и все уровневые значения будут по отношению к нему недостаточными (от 0 до 100 %), как если бы на этих уровнях студент / выпускник еще не владел собственно компетенцией, а только находился бы на пути к ней. Думается, здесь сказывается кумулятивная логика, присущая традиционному дисциплинарному учебному процессу и состоящая в том, что образовательный результат представляет собой длящегося во времени накопление знаний, умений, навыков, способностей и проч., которые в совокупности дают компетенцию. Однако компетенция не сводится к сумме своих слагаемых, а представляет собой единый целостный объект, и ее формирование не является уходящей в бесконечность перспективой. В образовательном процессе есть вполне осязаемое для обучающегося событие, некий рубеж, прохождение которого приводит к качественно новому состоянию: человек вступает в качественно новое состояние понимания изучаемого им мира, которое, в частности, подразумевает, что мы можем с большой точностью определить, владеет он компетенцией или нет. За этим рубежом лежит путь бесконечного усовершенствования этой компетенции. И измерение теперь должно быть направлено именно на то, чтобы выявить, насколько успешно человек движется по этому пути.

В связи с этим корректнее говорить, что сам факт владения компетенцией мы можем установить с помощью трехступенчатой модели, описанной нами выше. Качественное измерение уже сформированной компетенции является отдельной проблемой, которая требует самостоятельного решения и не должна смешиваться с диагностикой факта ее сформированности / несформированности.

Но измерение только тогда становится репрезентативным, когда мы задаем качественные параметры, позволяющие описать особенности того или иного уровня компетенции. По сути, модели уровней владения компетенцией, описываемые в терминах

«пороговый (минимальный, базовый, достаточный)» – «продвинутый (повышенный)» – «превосходный (высокий)», сами по себе являются не столько качественными, сколько количественными. Здесь точные числовые значения лишь заменены менее определенными словесными характеристиками. В сущности, эти наименования уровней можно без потерь заменить традиционными описаниями оценок: «удовлетворительно» – «хорошо» – «отлично». Для подобной шкалы, чтобы она стала действительно содержательной, нужно вводить дополнительные качественные дескрипторы, которые и будут раскрывать то новое качество, которое приобретает обучающийся, развивая свои интеллектуальные способности и повышая профессиональное мастерство.

Дело в том, что подобные шкалы описывают образовательные достижения личности так, как их видит преподаватель и образовательная институция – изнутри учебной ситуации, а совсем не так, как их мог бы увидеть, например, потенциальный работодатель. Преподавателю и руководителю образовательной программы важно, как оценить результат обучения с точки зрения эффективности самого обучения и качества учебной работы студента. Иначе говоря, их интересует, насколько хорошо студент освоил программу. Работодателю же важно то, как результаты обучения могут быть применены в профессиональной деятельности. Или насколько хорошо выпускник вуза, пришедший на работу, сможет ее выполнять. Его скорее будет интересовать не то, как человек учился, а то, чему он научился.

Поэтому для построения модели измерения компетенций должны быть взяты за основу когнитивно-деятельностные характеристики, а не абстрактная иерархия образовательных успехов обучающегося. Но при этом новая качественная шкала должна обладать тем существенным преимуществом, которым обладают шкалы проанализированного нами типа, а именно универсальностью и независимостью от предметной области.

О СВЯЗИ ЧЕРТ ХАРАКТЕРА И ГОТОВНОСТИ К СУБРЕНТНОМУ ПОВЕДЕНИЮ (ЖУЛЬНИЧЕСТВУ)

В статье предлагается теоретическое обоснование проблемы личностной готовности к субрентному поведению в контексте отклоняющегося поведения. Анализируются эмпирические данные, представляющие устойчивые связи характерологических особенностей человека и психологической готовности к субрентному поведению, что позволяет прогнозировать и предотвращать его проявления на основе профилактических программ толерантного межличностного взаимодействия.

Ключевые слова: субрентное поведение, отклоняющееся поведение, норма, характер, нравственно-правовая надежность, мошенничество.

Проблема отклоняющегося поведения никогда не теряет своей актуальности в обществе, что прежде всего связано с эффективностью его организации и функционирования, поскольку различные виды норм лежат в основе целостности общества и обеспечения его жизнедеятельности.

Всепроникающие идеи гуманизма способствуют дальнейшей актуализации задач по обеспечению условий нормальной социальной адаптации человека. Однако данные, приводимые в СМИ и в психологических исследованиях, позволяют говорить об устойчивых тенденциях роста проявлений различных форм отклоняющегося поведения. В результате увеличивается мера общественной необходимости более глубоких исследований проблемы соотношения нормы и девиации в явных и неявных (латентных) формах проявления.

Девиантология до сих пор является неоднозначным направлением в психологии, так как нет единого мнения относительно ключевых аспектов отклоняющегося поведения (разнообразии определений отклоняющегося поведения, различные критерии

оценки поведения как отклоняющегося, отсутствие единой классификации и т. д.). При этом важно подчеркнуть, что предпочтение отдается изучению крайних вариантов форм поведения человека, т. е. собственно норме или патологии. Изучаемое нами субрентное поведение («жульничество» в житейском, обыденном понимании этого явления) не является нормой с позиций социально-психологического критерия, но при этом и не является девиацией в строгом смысле этого слова. Анализ психологических причин, лежащих в основе подобного поведения, позволяет заключить, что они не являются некоей данностью, которая есть у человека с рождения, а формируются еще в раннем детстве, на уровне непродуктивных социальных ориентаций и проявляются постепенно на протяжении жизни человека.

Исследование основ девиантного поведения, как подчеркивает О.Г. Кравцов, непосредственно связано с понятием зоны ближайшего развития. Изучение групп подростков с отклоняющимся поведением на основе концепции зоны ближайшего развития позволило О.Г. Кравцову сформулировать существенные выводы о генезисе девиаций, из которых следует, что девиантные подростки таковыми не рождаются, а становятся во многом вследствие особого содержания зоны их ближайшего развития. Такой подход позволяет нам, с одной стороны, на основе латентного потенциала зоны ближайшего развития ввести понятие психологической готовности к субрентному поведению. С другой стороны, при более глубоком изучении содержания зоны ближайшего развития испытуемых с теми или иными латентными социальными ориентациями становится возможным установить различные характерологические корреляты субрентного поведения.

Существует множество подтверждений тому, что характерологические особенности людей интересовали человечество с античных времен (типологии Теофраста, Аристотеля и т. д.). Однако можно констатировать, что, как и в ситуации определений отклоняющегося поведения, в современной науке нет единодушия в понимании характера как психологической реальности. В нашем исследовании мы придерживались понимания характера как индивидуального сочетания устойчивых психических особенностей человека, формирующихся в онтогенезе и обуславливающих типичный для данного субъекта способ поведения в определенных жизненных условиях и обстоятельствах¹.

Так как характеру присущи постоянные изменения, то некоторые черты или группы черт становятся в нем более ярко выраженными, вследствие чего человек обретает особую восприимчивость к определенным сторонам окружающей действительности, что вы-

ражается в понятии «акцентуации характера». Акцентуации были определены К. Леонгардом² (1968) как «нормативные варианты проявления характера, при которых отдельные его черты чрезмерно усилены (акцентуированы), что чревато возникновением избирательной уязвимости в отношении определенных психогенных воздействий при хорошей устойчивости к другим»³.

Важно отметить, что избирательная уязвимость в отношении воздействий определенного рода, которая имеет место при той или иной акцентуации, может сочетаться с хорошей или повышенной устойчивостью к другим воздействиям. Аналогично трудности при адаптации личности в каких-то специфичных ситуациях (сопряженных с данной акцентуацией) могут сочетаться с адекватными и даже повышенными способностями к социальной адаптации, но уже в других ситуациях. Вместе с тем эти другие ситуации сами по себе могут быть объективно более сложными, к тому же не сопряженными с данной акцентуацией.

В качестве примера проявления черт характера в жизни человека можно привести данные статистики о связи различных типов акцентуаций личности с делинквентным поведением у подростков, так как именно в этом возрасте наиболее наглядно видны проявления акцентуаций характера. По имеющимся исследовательским данным Центра психического здоровья Российской академии медицинских наук (РАМН) склонность к делинквентному поведению связана с индивидуально-типологическими вариациями профилей характера. Делинквентное поведение при акцентуациях характера отмечено в 29 % ($P < 0,01$).

Все же характер – это не только базис личности, как считают некоторые специалисты, но прежде всего – интегративное образование. В характере находят отражение установки личности, система ее отношений, социальные и ценностные ориентации и т. д.

Что касается субрентного поведения, данный термин не фигурирует в научной литературе. Он был введен для обозначения изучаемой нами психологической реалии, так как существующие понятия «рентное» и «рентноориентированное» поведение делают акцент на материальной стороне, однако сходство данных понятий заключается в наличии у человека так называемой рентной мотивации, но «субрентное» поведение имеет своей целью получение меньшей выгоды с точки зрения ее экономической ценности. Для раскрытия понятия «субрентное» обратимся к его этимологии, которая открывает его смысловую соотнесенность с понятиями «рента», прежде всего в ее социальном смысле, а не в узко экономическом⁴. Рентноориентированная готовность личности, явная или латентная, анализируется в контексте морально-нравственных и

этических категорий, не имеющих уголовно-правовых аспектов их проявления в поведении человека. Подобным образом Э. Фромм⁵ четко разделяет деструктивное поведение человека и непродуктивные социальные ориентации, которые действительно приносят человеку определенную выгоду в форме некоторой социальной ренты (выгоды), получение которой может быть осуждаемо лишь с этической стороны, вне связи с международной социально-правовой практикой. Важно подчеркнуть, что человек добивается выгоды не открыто, а обходными путями, чтобы не быть уличенным в неприемлемом для социума поведении.

Человек с субрентным поведением обычно не совершает ничего выходящего за рамки законодательства, оформленного в соответствующих нормативных документах, а поэтому и не может нести административной или уголовно-правовой ответственности. Вместе с тем в силу потенциальной ненаказуемости субрентного поведения человек, несмотря на общественное осуждение, может приобрести устойчивый интолерантный симптомокомплекс, или тип непродуктивной социальной ориентации. Воспроизведение этого непродуктивного, паразитического типа поведения в межличностном взаимодействии снижает степень общественного доверия и увеличивает степень риска совершения уголовно наказуемых деяний. Таким образом, субрентное поведение можно определить как одну из форм отклоняющегося поведения (но не как крайнюю форму проявления девиации), которое анализируется в контексте морально-нравственных и этических категорий, не имеющих уголовно-правовых аспектов их проявления в поведении человека, а также носит личностно деструктивный с точки зрения социальных норм характер.

Комплекс интолерантных характерологических особенностей, структурированных типом непродуктивной социальной ориентации, составляет особое содержание зоны ближайшего развития человека, обладающего определенной личностной готовностью к субрентному поведению. В этом контексте готовность к субрентному поведению понимается как личностная характеристика, детерминирующая поиск и реализацию новых и нестандартных способов преодоления трудностей, закономерно возникающих вследствие стабилизирующих тенденций в структурировании общественных отношений⁶. Эти единственно возможные новые и нестандартные способы решения проблем субрентного поведения столь же закономерно предполагают нарушение морально-этических норм, поскольку общественно охраняемые нормы могут быть личностно отрицаемы.

Таким образом, субъект субрентного поведения, обладающий сложившимися личностными характеристиками, обеспечивающими

устойчивую психологическую готовность к организованному и сознательному преодолению морально-нравственных требований и предписаний, вместе с тем отличается своеобразной законопослушностью, не совершая противоправных поступков за рамками законодательства. Есть весомые основания утверждать, что наличие / отсутствие личностной готовности к субрентному поведению аккумулировано в неявно выраженном аморальном типе характера человека.

Нами было проведено экспериментальное исследование, целью которого стала попытка выявить наличие устойчивых корреляций между выраженностью черт характера и личностной готовностью к субрентному поведению.

В исследовании приняло участие 40 человек в возрасте от 21 до 55 лет. Основным критерием отбора респондентов служило наличие у них трудовой деятельности.

В исследовании использовался специально разработанный авторский опросник, позволяющий дать не только качественную, но и количественную оценку личностной готовности к субрентному поведению (коэффициент Альфа-Кронбаха 0,992; конструктивная валидность устанавливалась на основании использования коэффициента Пирсона авторского опросника и методики Е.Ю. Стрижова «Личностный опросник нравственно-правовой надежности»⁷, коэффициент Пирсона $-0,855$, $p \leq 0,01$).

Также использовался «Опросник черт характера Леогарда-Шмишека» в модификации В.М. Русалова и О.Н. Маноловой (ОЧХ-В – опросник черт характера взрослого человека), позволяющий количественно определить характеристики индивидуальных свойств и на основе выявленных закономерностей и сочетаний черт характера отнести человека к одному из десяти типов акцентуаций: гипертимный, застревающий, эмотивный, демонстративный, циклотимный, возбудимый, дистимный, тревожный, педантичный, экзальтированный.

Анализ полученных данных позволяет нам сделать следующие выводы.

1. Чем большей является степень выраженности у человека таких черт, как циклотимность и эмотивность, тем ниже его личностная готовность к субрентному поведению. Данная обратная связь может быть объяснена тем, что в ситуациях с возможностью достижения своих целей нечестным путем таких людей останавливают присущие им противоположные характерологические особенности, например: высокий уровень чувствительности и эмпатии, впечатлительность, отзывчивость, чуткость, личная дисциплинированность, высокий уровень ответственности, принципиальность,

упорство в отстаивании собственной позиции, восприимчивость, строгое следование предписаниям, развитый этический комплекс и обостренное чувство справедливости.

Для таких людей свойственно предъявление высоких моральных требований не только к себе, но и к окружающим. Возможно, что указанные особенности данных типов характера обуславливают следование человека морально-нравственным нормам, тем самым снижая возможность формирования личностной готовности к субрентному поведению. Нельзя не отметить высокий уровень рефлексии, свойственный данным характерологическим типам, что позволяет снижать уровень моральных заблуждений, на которых, по мнению Е.Ю. Стрижова, строятся нравственно-смысловые детерминанты противоправного поведения⁸.

2. Были обнаружены значимые положительные корреляции личностной готовности к субрентному поведению с яркой выраженностью таких черт, как экзальтированность, возбудимость, гипертимность и демонстративность. Данные типы являются в какой-то степени антиподами описанных выше характерологических типов, которым свойственна низкая личностная готовность к субрентному поведению. Для людей с выраженностью черт экзальтированности, возбудимости, гипертимности и демонстративности характерны активность, высокая мотивация достижения и уровень притязаний, демонстративность поведения, решительность, неспособность к монотонной работе, эгоцентризм, построение «наполеоновских» планов, бескомпромиссность и высокий уровень агрессивности во фрустрирующих ситуациях, неустойчивость жизненных принципов.

3. Были выявлены четыре характерологических типа (экзальтированный, гипертимный, демонстративный и возбудимый), которые обнаружили высокую личностную готовность к субрентному поведению не только по результатам опросника, но и в реальном поведении – в ситуации естественного эксперимента. При этом на декларируемом уровне они выражали отрицательное отношение к субрентному поведению. Испытуемые данных типов, зная, что личностная готовность к субрентному поведению является неприемлемой, озвучивали соответствующее отрицательное отношение, тем самым создавая наиболее благоприятные условия для достижения внутренне желаемого результата. Аналитика полученных результатов позволяет утверждать, что испытуемые с теми или иными характерологическими особенностями обладают различными основаниями формирования личностной готовности к субрентному поведению, в особенности по отношению к реализации форм поведения, противоречащих морально-нравственным нормам.

Дальнейшее изучение личностной готовности к субрентному поведению позволяет, с одной стороны, предупреждать аморальные поступки в толерантном сообществе, а с другой – осуществлять обоснованную психотерапевтическую коррекцию и профилактику субрентного поведения человека посредством формирования продуктивных социальных ориентаций. При этом необходимо подчеркнуть, что склонность к субрентному поведению не должна рассматриваться как сугубо отрицательная характеристика человека, в силу тех или иных обстоятельств социализации обладающего искаженным психическим и личностным развитием, в перспективе вполне нормализуемым.

Примечания

- ¹ *Нартова-Бочавер С.К.* Дифференциальная психология: Учеб. пособие. [М.], 2007. С. 38.
- ² *Леонград К.* Акцентуированная личность. 2-е изд. Ростов н/Д.: Феникс, 2000. С. 243–257.
- ³ *Личко А.Е.* Психопатии и акцентуации характера у подростков. Психология индивидуальных различий. Тексты / Под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер, В.Я. Романова. М.: Изд-во МГУ, 2007. 167 с.
- ⁴ *Елисеев О.П.* Гештальт-психология личности: Монография. М.: АПКИППРО, 2014. 265 с.
- ⁵ *Фромм Э.* Психоанализ и этика. М.: Республика, 2004.
- ⁶ *Ганюшкин А.Д.* Исследование состояния психической готовности человека к деятельности в экстремальных условиях: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. Л., 1972. С. 115.
- ⁷ *Стрижов Е.Ю.* Математическое моделирование личности мошенника // Психологические подходы к изучению личности в системе «человек–общество»: Междунар. сб. науч. ст. Свети Николе; М.; Тамбов; София: Междунар. славян. ин-т, филиал (Македония), 2008. С. 155–164.
- ⁸ *Стрижов Е.Ю.* Личностные детерминанты склонности к мошенничеству // Проблемы практической психологии на современном этапе: Сб. науч. ст. по мат-лам регион. науч.-практ. конф., 20–21 мая 2005 г. Тамбов, 2005. С. 15–26.

СМЫСЛОНЕСУЩИЕ ФУНКЦИИ ЗНАКА И РОЛЬ УЧИТЕЛЯ В РАЗРАБОТКЕ УЧЕБНОГО МАТЕРИАЛА КАК СТИМУЛЬНОГО

Статья посвящена обсуждению психологических основ конструирования учебного материала для школьников. Ставится проблема смены его жанрового устройства с предписательного на сценарно-дискуссионный. Предлагаются проектные и практические решения, основанные на использовании учителем метода педагогического дизайна универсальных учебных действий.

Ключевые слова: функции знака, умственное действие, интерпсихический процесс, учебное действие, учитель, педагогический дизайн.

В настоящее время образование по системе Эльконина–Давыдова является той социальной практикой, которая обнажает ряд теоретических проблем психологии развития. Одна из них – производность изменения системного и смыслового строения сознания не от опосредствования вообще, а от стадии развития знака, определяемой его объектом.

Школьный период, когда ребенок «овладевает ходом своих мыслей, как раньше овладевал ходом своих действий»¹, несомненно, является одной из решающих стадий развития знака. В сознании ребенка житейское понятие должно изменить свою разрешающую способность за счет метаморфозы отношений в семиотической структуре знака, удерживающего его значение. Знак должен «указывать на...» и «называть» не только обобщенные непосредственно данные исходные качества объекта, но и их внутреннюю форму, удерживаемую другими знаками². Только изменив свой объект, знак включается в умственную деятельность школьника, выполняя психологическую функцию смыслообразования. По Выготскому, он работает как процесс и продукт соединения мысли со словом по

пути «означаемое – значение – означающее». Но само *изменение означаемого* возможно за счет другой смыслонесущей функции знака – осмысливания нового способа обнаружения этого объекта. Она востребована при построении новой, умственной формы действия, когда «акт вести» о ней еще невозможен, но уже необходим и процесс преобразования отношений внутри структуры знака, двигающийся по пути «означающее – означаемое – значение», позволяет найти его новый объект.

К сожалению, в основу конструирования учебного материала для школьника положена только психологическая смыслонесущая функция знака – смыслообразование. Он рассчитан на интерпсихический процесс, предназначенный для включения уже преобразованного способа обобщения (содержательного) в совместную учебную поисковую деятельность. Это стимулирует не порождение новых отношений внутри структуры знака, а их воссоздание, когда гипертрофируется формально-операциональная составляющая умственного действия в ущерб смысловой. Выполнение ребенком учебных действий изначально предполагает получение от взрослых прямой «инъекции» того нового значения, которым в их сознании знак как носитель объективного содержания понятия уже обладает.

Отсюда в системе Эльконина–Давыдова проблемы подлинности:

– умственного действия, свободного от внешних принуждений, когда «регулирование мыслительных процессов» становится для школьника «в такой же степени волевым актом, актом выбора, как и моральное действие»³ дошкольника;

– уровней опосредствования, когда принципиально важно не столько то, в каком качестве результируется психологическое средство нового ранга (позволяющее ребенку работать умственным действием как формой предметно-логического обобщения действительности), сколько то, как разворачивается преодоление ребенком сложившегося;

– моделирования как перестройки отношений между «означающим», «означаемым» и «значением», перипетии которого задают ситуацию опосредствования умственного действия.

Размышления на эту тему привели нас к необходимости решить, как можно модифицировать содержание учебного материала, чтобы в его основе была не производная смыслонесущая функция знака (смыслообразование), а производящая – семиотическая (осмысливание). Продуктивным проектным ходом стало использование инструментария «выготскианского эксперимента»⁴. Это позволило по-другому увидеть теоретическую подоплеку конструирования учебного материала как стимульного.

1. *Учебное моделирование* было определено как та исходная форма употребления понятия, без посредничества которой ребенок не сможет:

– испытать «эффект пропадания объекта», не поддающегося эмпирическому опознанию, когда *означаемое* в сложившейся в структуре знака (видение объекта) не позволяет осознанно осуществить действие в действительности и *становится искомым*;

– опробовать опознание объекта при помощи «вспомогательного» знака, открытого к модификации, уточнению и передающего *акты мысли*, в которых свойства объекта абстрагируются от их носителей, реально представленных сознанию;

– результировать эти пробы *в значении средства обнаружения искомого*, когда новое видение объекта осознается через последовательность тех умственных операций, которые к нему привели, и делает осознаваемой возможность осуществления действия в действительности.

2. За *ситуацию*, вызывающую обращение к учебному моделированию, была принята необходимость упорядочить стихию учебного поиска, когда противостояния его мотиваторов (причин, вопросов, гипотез, результатов и выводов) можно преодолеть только за счет указания на то новое означаемое в объекте действия, которое сработает в значении продвижения к искомому. События таких продвижений полагались как образующие «историю происхождения» содержательного обобщения, сквозным действием в которой проходит построение вспомогательных для этого приспособлений (средств) – учебных моделей, изменяющих способ видения объекта действия, прежде чем его чувственный образ превратится в теоретическую модель.

3. Рациональное определение причин поиска, его вопросов, гипотез, результатов и выводов было представлено как *действие внешне социальное*⁵ – драма учебно-поискового общения, в котором учебная модель изначально востребована для упорядочения ребенком поиска взрослого.

На базе этих оснований был разработан и проверен (в школе № 368 г. Москвы) новый способ конструирования учителем учебного материала⁶. В практическом плане мы руководствовались четырьмя инновационными идеями.

1. Опора на инициативу ученика в достижении собственных образовательных результатов (ориентир, который отличает новую стратегию создания стимульного учебного материала от ее имитации).

2. Культивирование межперсональных образовательных взаимодействий ученика с учителем, которые свободно мотивируются

содержанием учебного поиска, а не содержанием, подлежащим трансляции.

3. Составляемые учителем дидактические материалы – рабочая программа, конспекты уроков, задания на самоподготовку и оценочные средства – должны выполнять функцию оснащения не собственного обучающего действия, а детского учебно-поискового, способом существования которого является дискуссия со своими средствами и законами динамики, приемами недирективного включения в нее учителя.

4. Использование нового метода, с помощью которого учитель разрабатывает дидактические материалы, – метода педагогического дизайна универсальных учебных действий озадачивания, моделирования, решения частных задач (конкретизации модели), самоконтроля и самооценки.

На основе этих идей были реализованы два блока конструктивных решений.

Во-первых, различные виды дидактических материалов для поддержки учебных действий разрабатывались пакетом, в котором на основе общих теоретических положений и практических идей были скоординированы между собой:

1) годовая рабочая программа, состоящая из модулей:
– «учебных задач и образовательных результатов»;
– «поиска», каждый из которых структурируется как цикл учебных действий по решению одной из задач (от озадачивания – к моделированию – к решению частных задач – к самоконтролю и самооценке);
– «индивидуализации учебных достижений» – по итогам решения каждой из задач;

2) проекты уроков-диалогов, каждый из которых оснащает микроцикл учебного действия, разрабатывается как часть «модуля поиска» и занимает свое место в общей логике решения учебной задачи;

3) комплекты заданий для самоподготовки и самопроверки, каждый из которых оснащает свой «модуль индивидуализации учебных достижений», составляется как завершение цикла решения учебной задачи и включает разноуровневые тренировочные, самостоятельные, проверочные, контрольно-зачетные работы, создание персональных образовательных ресурсов и выполнение учебных проектов.

Во-вторых, жанр всех указанных видов дидактических материалов был заменен с предписательного на сценарно-дискуссионный. Была «сказка» про предмет, а стала «пьеса»; был монолог и обратная связь, а стал диалог и путь совместных решений. Чтобы сце-

нирывать путь детских открытий, в учебный материал разных видов закладывались *единые конструкты*, в которых готовые знания, правила, образцы и алгоритмы намеренно удалены, а детским интеллектуальным процедурам их продуцирования отведено законное место.

Конструкт 1. «Поисковая перспектива». Структурируется как система вопросов, фиксирующих содержание учебных действий ученика (на учебный год). Отражает субординацию учебных задач и поисковых циклов по их решению, которые заложены авторами программы по предмету.

Конструкт 2. Серия заданий. Провоцирует ученика на пробу и обсуждение учебного действия, задает динамику дискуссии от обнаружения причины поиска к проверке его итога. Конструируется как триада, состоящая из старт-задания, задания-эксперимента и тест-задания. Каждое из них является многоверсионным по своему выполнению и предполагает свой «дискуссионный контент» (конструкты 3, 4, 5 и 6).

Конструкт 3. Скрытое искомое. Это средство мотивации поиска, которое в любом из заданий прямо не представлено и может быть обнаружено только в дискуссии. Искомыми старт-задания являются проблема и вопрос поиска, задания-эксперимента – гипотеза и результат поиска, тест-задания – вывод о его успешности.

Конструкт 4. Модельная форма отображения искомого. Это то, с помощью чего ученик взаимодействует в поиске с другими – общается о своих пробах выполнения задания, обсуждает искомое и находит согласованное решение.

Конструкт 5. Конкурирующие версии детей. Вызывающие обсуждение между детьми, стихийно возникающие альтернативы выполнения задания, их аргументации и обнаружения искомого.

Конструкт 6. Запрос учителем помощи на разрешение спорных моментов (по итогам обсуждения между детьми). Недирективное обсуждение учителем на моделях детей мотивации выбора / согласования их конкурирующих версий на основе техник:

– *интеллектуального провокаторства* (побуждение указать учителю на модели, о чем и почему не договорились);

– *педагогического оппонирования*, рассчитанного на критику и «исправления» детьми учителя («подхватывание» моделей детей для собственного продвижения в поиске, чтобы на них дети «увидели», что педагогу не понятно из того, на что новое они указывают / или что он делает не так из того, на что они указали);

– *перекладывания ответственности на учеников*, когда взрослый не подсказывает, а, наоборот, проясняет у детей «для себя»:

- что уже умеем делать, а что пока неясно и надо решить как;

- какая из версий предлагает и доказывает именно то, что было решено найти или проверить (например, какая из гипотез про «нехватяющее» знание точнее отвечает на поставленный вопрос);
- как лучше договариваться – заново выполнять задание, выбирать самое аргументированное решение из выдвинутых или использовать появившиеся «препятствия» и догадки, чтобы найти /отредактировать решение заново.

Конструкт 7. Схема организации действия / оценочная карта (по итогам поиска). Фиксация учениками «шагов» для грамотного выполнения и доказательства успешности того, чему он научился.

Общая инновационная нагрузка, которую несут на себе все названные конструкты, состоит в том, чтобы *самим содержанием учебного материала* вызывать мыслительные операции ученика. Но не любые, а лежащие в зоне ближайшего развития, предоставленные не самим себе, а с достаточным градусом риска «превосхождения» со взрослым.

Для примера кратко проиллюстрируем, как в расчете на инициативу ученика в диалоге с учителем было сконструировано содержание учебного материала к урокам русского языка (авторы программы В.В. Репкин, Е.В. Восторгова, Т.В. Некрасова) и математики (авторы программы В.В. Давыдов, С.Ф. Горбов, Г.Г. Микулина, О.В. Савельева).

Русский язык, 2-й класс

(учитель-разработчик С.В. Глудкина)

Поисковая перспектива

Опираясь на общий способ проверки орфограмм слабых позиций (ОСП) – приведение звука к сильной позиции – и на конкретное правило проверки при помощи изменения слова, ученики выполняют *учебное действие решения частной задачи* «*Как проверять орфограммы слабых позиций с помощью других слов?*». По итогам поиска построят новое конкретное правило – порядок проверки при помощи подбора родственных слов.

Серия заданий со скрытыми искомыми

1) Старт-задание. *Даны слова, записанные столбиками: ч_йник, лариц_ (1 ст.), р_бята, п_нал (2 ст.), утю_, в_дро (3 ст.).*

Требуется вставить пропущенные буквы, указать способы проверки для слов каждого столбика, добавить слово хв_стун без пропуска буквы в «свой» столбик и устно объяснить, как в нем проверят ОСП.

Скрытое искомое:

– проблема как причина предстоящего поиска (*При изменении слова «хв_стун» звук остается в слабой позиции и неизвестно, каким другим словом – «хвост» или «хвастаться» – можно проверять ОСП*);

– поисковый вопрос (*По каким признакам надо подбирать другие слова для проверки ОСП?*).

2) Задание-эксперимент. *Дана запись слов: л[и]сок, л[и]сной, подл[е]сок (1-я строчка); л[а]синий, л[а]сята, л[а]сиха, л[о]сик (2-я строчка). В конце каждой строчки изображены пустые рамочки.*

Требуется найти слова, от которых образовались слова на каждой строчке, вписать эти слова в рамочки и соединить их стрелками со своими «родственниками»; разделить слова на проверяемые и проверочные, проверить ОСП и над проверяемыми звуками записать буквы для их обозначения; сравнить, что есть общего у проверяемых и проверочных слов, и предложить, по каким признакам можно найти проверочные слова; проверить эти признаки, возвратившись к первому заданию, и рассказать, как действовать, чтобы привести звук к сильной позиции с помощью другого слова.

Скрытое искомое:

– гипотеза поиска (*Другие проверочные слова должны быть родственными: а) близкими по смыслу с проверяемыми; б) образоваться, как и проверяемые, от одного и того же слова; в) иметь с проверяемыми общую часть*);

– результат поиска как схема организации действия (*Чтобы для проверки ОСП подобрать проверочные слова, нужно: 1. Определить, что означает проверяемое слово. 2. Найти ряд родственных слов – близких по смыслу, образованных от одного и того же слова, с общей частью, где звук в сильной позиции*).

3) Тест-задание. *Дана запись: г__ра (горочка, горько, горный, гарь); д__машиний (дом, дама, дам, домик, домовой).*

Требуется вставить пропущенные буквы, подчеркнуть проверочные слова и устно доказать, что выбор букв грамотный.

В этом задании скрытым искомым является обоснование вывода о причине успеха / неуспеха его выполнения при помощи подбора родственных слов (знаками «+» и «-» на схеме организации действия – Я смог / не смог подобрать для проверки родственные слова, потому что...).

Конкурирующие версии детей (на примере задания-эксперимента).

При выдвигении и обосновании гипотезы:

– получили / нет данные об образовании всех слов «родственников» от одного и того же слова;

- точно / неточно отобразили эти данные стрелочками, направленными от найденного слова к каждому из образованных от него;
- использовали / нет полученные данные для определения проверочных слов среди «родственников» проверяемых;
- привели / нет звук к сильной позиции при проверке ОСП с помощью слова-«родственника»;
- получили / нет данные сравнения проверяемых и проверочных слов как слов-«родственников»;
- нашли / нет по этим данным признаки проверочных слов-«родственников».

Запрос учителем помощи на разрешение спорных моментов гипотезы – не понимаю / затрудняюсь решить / не могу разобраться:

- узнали ли, как образуются слова-«родственники»;
- какие записи об этом точнее рассказывают;
- подсказывает ли это, какие слова среди других могут быть проверочными;
- по какому признаку эти слова-«родственники» были разделены на проверяемые и проверочные;
- какие записи букв говорят о том, что ОСП проверены по-новому;
- какие итоги сравнения помогают узнать обо всех признаках, по которым можно среди других слов находить проверочные;
- в каких записях все эти признаки понятнее всего указаны;
- какой новый способ проверки ОСП подсказали эти признаки.

Математика, 4-й класс

(учителя-разработчики Н.А. Бодрягина, И.Ю. Ковалева)

Поисковая перспектива.

На основе известного ученикам отношения прямой пропорциональной зависимости (ППЗ) величин они выполняют *учебное действие решения частной задачи* «По какой формуле вычисляется площадь прямоугольника?» и конкретизируют это отношение применительно к длине, ширине и площади этой фигуры.

Серия заданий со скрытыми искомыми

1) Старт-задание. *Изображен прямоугольник, расчерченный на множество мелких клеток, с указанием его длины – 10 и ширины – 5. Единицы измерения указаны в скобках как условные, общие – (ед. изм.).*

Требуется вычислить площадь за 2 минуты, записав решение и результат, а затем устно объяснить, как вычислял.

Скрытым искомым здесь является:

– проблема как причина предстоящего поиска (« \rightarrow » $E \rightarrow S \square$ – с помощью основной мерки A не получается – долго; « \rightarrow » $A, T, \dots \rightarrow S \square$ – с помощью промежуточных мерок тоже не получается, надо сначала их выбирать; « \rightarrow » $P = (a + b) \cdot 2$ – по формуле нахождения периметра нельзя, вычисляем другую величину; « \rightarrow » $S \square / a / b$ – неизвестно соотношение площади, длины и ширины);

– поисковый вопрос ($S \square = \dots ? = a ? b = \dots ?$ – Как $S \square$ зависит от его длины и ширины, и с помощью какой формулы ее можно вычислять?).

2) Задание-эксперимент. Учитель демонстрирует детям две полоски бумаги (одна прямоугольной формы, а другая – клиновидной), сложенные втятеро (так, что все части одинаковые).

Требуется пронаблюдать за процессами разворачивания этих полосок; зафиксировать результаты наблюдения каждого; сравнить эти результаты, предложить формулу для вычисления $S \square$; поверить ее, возвратившись к первому заданию, и рассказать, как действовать, чтобы найти площадь прямоугольника.

Скрытое искомое:

– гипотеза поиска ($S \square = Y = X \cdot K$ – Площадь прямоугольника можно вычислять по формуле ППЗ, т. к. она является величиной, пропорционально зависимой от его длины X , величины производной, при постоянной ширине K);

– результат поиска как схема организации действия ($S \square$: 1. \square ; 2. $Y = X \cdot K$;

3. $S \square = a \cdot b = \dots$ – Чтобы найти площадь прямоугольника, нужно: 1. Определить, является ли фигура прямоугольником. 2. Если да, применить формулу ППЗ. 3. Грамотно вычислить по ней и записать результат).

3) Тест-задание. Начерчены фигуры A площадью S_1 и B площадью S_2 (A – прямоугольник, B – трапеция), указаны одинаковые числовые значения их длины и ширины – 4 (ед. изм.) и 8 (ед. изм.).

Требуется выбрать фигуру, площадь которой у тебя получится найти; вычислить ее, записав решение и результат; устно доказать, что этот результат грамотный.

Скрытым искомым является обоснование вывода о причине успеха / неуспеха его выполнения при помощи новой формулы (знаками « \rightarrow » и « \rightarrow » на схеме организации действия вычисления – Я смог / не смог найти площадь прямоугольника, потому что...).

Конкурирующие версии детей (на примере задания-эксперимента).

При выдвижении и обосновании гипотезы:

- использовали таблицу / произвольную форму записи данных при наблюдении каждого из двух процессов;
- по этим данным установили / нет различие зависимостей величин в этих процессах;
- эти зависимости помогли / нет определить процессы как равномерный и неравномерный;
- в равномерном процессе смогли / нет выявить постоянную, производную и пропорционально зависимую величины;
- характеристики этих величин помогли / нет применить формулу ППЗ как способ вычисления $S \square$;
- в этой формуле объяснили / нет зависимость между шириной, длиной и площадью.

Запрос учителем помощи на разрешение спорных моментов гипотезы – не понимаю / затрудняюсь решить / не могу разобраться:

- какие же из данных наблюдения точно рассказывают о 1-м и 2-м процессах;
- какие зависимости величин помогают установить эти данные;
- какие определения процессов эти зависимости помогают дать;
- как охарактеризовать каждую из величин в равномерном процессе;
- есть ли формула, помогающая вычислить $S \square$;
- как в ней соотносятся площадь, длина и ширина.

Резюме

Подводя итог, подчеркнем, что проблема учебного материала как стимульного существует. Скромные попытки ее решения далеки как от полного завершения, так и от окончательного осмысления. Но стало ясно: учителю нужно идти по пути сценарно-дискуссионного устройства.

В сфере педагогического дизайна универсальных учебных действий больше белых пятен, чем найденных решений. Но строя его экспериментальным путем, мы четко видим в нем «незаприходованную» нишу, отличающуюся от предлагаемых в этой области подходов.

Главное для нас – корректное сочетание методического и психолого-педагогического видения, координация предметного содержания обучения с поисковым ходом на его освоение детьми, раскрытие неиспользованных возможностей детско-взрослого образовательного взаимодействия, в котором не диалог управляет мышлением, а мышление – диалогом.

Центром решения проблемы является собственно авторская, учительская работа – использование новых конструктивных ходов в составлении учебных материалов. Они помогают развернуть каждое из учебных действий в микроцикл поиска, где его средства, вначале очевидные для ребенка, превращаются в напряженную интригу дискуссии и преобразуются из «пришедших в голову» – во «взрослые», которые в учебной деятельности (в ее давыдовском понимании) и называются мыслью.

Примечания

- ¹ *Выготский Л.С.* Развитие личности и мировоззрения ребенка // Психология личности / Под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер, А.А. Пузыря, В.В. Архангельской. М., 2009. С. 332.
- ² См.: *Давыдов В.В.* Деятельностная теория мышления. М., 2005. С. 94.
- ³ *Выготский Л.С.* Развитие личности и мировоззрения ребенка. С. 332.
- ⁴ См.: *Выготский Л.С.* Инструментальный метод в психологии // Психология развития как феномен культуры / Под ред. М.Г. Ярошевского. М.; Воронеж, 1996. С. 324–330.
- ⁵ *Выготский Л.С.* Педагогическая психология / Лев Выготский; Под ред. В.В. Давыдова. М., 2005. С. 415.
- ⁶ См.: Педагогический дизайн в школе компетенций / Под ред. М.В. Каминской. М., 2013.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ИЗМЕНЕНИЯ ОТНОШЕНИЯ К УЧЕНИЮ У ПОДРОСТКОВ

Статья посвящена попытке переосмыслить психологические условия, которые влияют на изменение отношения к обучению в школе у подростков. Приведены данные исследования, говорящие о важности работы с преподавательским составом школ, о проблемах в смысловой сфере, касающейся профессиональной деятельности педагогов средней и старшей школы. Проблематика данного исследования касается прежде всего практической работы школьных психологов в контексте культурно-исторического подхода.

Ключевые слова: подростковый возраст, учителя, ученики, смысловая сфера, общение, профессиональная среда.

Проблемы отношения подростков к обучению уже давно привлекают к себе внимание ученых. При этом есть довольно много разных исследований, в которых предпринимаются попытки создания условий, при которых у подростков не возникнет падение интереса к обучению.

Для нашего исследования очень важны результаты работ, в которых показано, что при определенных условиях подростки не только не теряют интерес к обучению, но, наоборот, оказываются сензитивными к нему. Так, к примеру, Г.Г. Кравцов отмечает, что при определенных формах обучения – в кружках и секциях, при создании условий для содержательного общения и т. п. обучение подростков оказывается внутренне мотивированным.

Интересные результаты были получены в работе И.А. Модинной, показавшей, что целенаправленная работа с педагогами дошкольного образования приводит к значительному повышению уровня развития психологической готовности к школьному обучению их воспитанников¹.

Все сказанное позволило нам предположить, что негативное отношение подростков к обучению оказывается непосредственно

связанным с психологическими особенностями педагогов. Для доказательства этой гипотезы мы провели экспериментальное исследование, состоящее из трех частей. В первой и второй частях мы изучили особенности представления учителей средней и старшей школы и их учащихся. У учеников мы исследовали представления об отношении к школе и учению, у педагогов – об их профессиональной деятельности.

Анализ полученных результатов позволил сделать ряд важных заключений. Так, во-первых, обнаружилось, что представления об учащихся, о своей профессиональной деятельности, о себе как педагогах у учителей средней и старшей школы весьма расплывчаты, не конкретны, а в некоторых случаях противоречивы. Например, главной целью для педагогов может быть передача знаний по предмету, а главным качеством идеального ученика – творческая направленность его личности. Но давая лишь знания по предмету, весьма тяжело повлиять на общее развитие творческих способностей ученика. Или при том, что главное качество идеального ученика, как уже указывалось, – это творческая направленность его личности, другие его характеристики оказываются полностью связанными с качествами идеального учителя. Иными словами, идеальный ученик должен соответствовать идеальному учителю.

Во-вторых, эти представления мало согласуются с представлениями их учащихся. К примеру, для педагогов хороший и идеальный учитель – это прежде всего предметник, тогда как учащиеся хотели бы в нем видеть в первую очередь личностные черты. Так, для учеников с 7 по 11 класс главным качеством идеального и хорошего учителя является доброта.

В-третьих, обнаружилось, что чем больше противоречий и несовпадений в представлении учителей, тем более негативно относятся к обучению в школе их учащиеся.

Наконец, в-четвертых, те педагоги, у которых представления об учащихся, о своей профессиональной деятельности, о себе как педагогах наиболее противоречивы и малоконкретны, имеют проблему с рефлексией своей профессиональной деятельности. Такие педагоги склонны обвинять во всех проблемах «плохих» учеников, современное общество, невнимательных родителей и т. п., но только не себя. Другим доказательством низкого уровня рефлексии профессиональной деятельности педагогов является особый уровень локуса контроля. Так, у педагогов, в чьих ответах содержались противоречия, выявлено преобладание внешнего локуса контроля. Это означает приписывание причин своих удач и неудач внешним факторам, что согласуется с ранее описанными нами закономерностями.

Анализ полученных результатов позволил нам сделать вывод о проблемах в смысловой сфере, касающейся профессиональной деятельности педагогов средней и старшей школы.

Опираясь на исследование Е.Л. Горловой, показавшей, что становление и развитие рефлексии в онтогенезе напрямую связаны с развитием воображения, а также учитывая, что воображение во многом определяет особенности смысловой сферы человека, мы предположили, что целенаправленное формирование профессионального воображения у педагогов средней и старшей школы будет способствовать изменению отношения к обучению их учащихся². Проверке этого предположения посвящена третья глава нашего исследования, которая состояла из двух частей.

В первой части мы создавали условия для целенаправленного развития профессионального воображения у педагогов старшей школы. Мы сформировали особую профессиональную среду, помогали педагогам отразить свой профессиональный опыт и, наконец, выстраивали ситуации, где они (педагоги) могли реализовать свою надситуативную профессиональную позицию.

Иными словами, мы рассматривали профессиональное воображение в контексте подхода, предложенного В.В. Давыдовым³ и разрабатываемого в исследованиях Е.Е. Кравцовой⁴, В.Т. Кудрявцева⁵ и других, согласно которому считается, что профессиональное воображение – это то, что придает смысл профессиональной деятельности педагогов, обеспечивает как понимание своих учеников, так и рефлексию своей профессиональной деятельности.

С одной стороны, создавать профессиональную среду вроде бы не представляло ни особого смысла, ни особой сложности. Педагоги и так находятся в особой профессиональной среде. Однако, с другой стороны, у нас были, как нам казалось, веские основания для того, чтобы выделить создание профессиональной среды как особую задачу, способствующую становлению и развитию профессионального воображения.

Во-первых, многие представления педагогов, которые мы выявили в первой части нашего исследования, свидетельствовали, что смысл их деятельности в большей степени связан не с профессиональной деятельностью, а с другими внешними факторами: наличие богатых / бедных, избалованность детей, их пристрастие к плохим привычкам и т. д. Во-вторых, как уже отмечалось, согласно полученным результатам, значительная часть педагогов имеет проблемы с рефлексией своей профессиональной деятельности. Поэтому создание профессиональной среды для становления и развития профессионального воображения было не просто одной из задач,

которую мы пытались решать в формирующем эксперименте, но одной из самых сложных задач.

Мы пытались решить ее двумя путями. Во-первых, мы создавали ситуации, которые бы способствовали развитию общения, в том числе и профессионального общения педагогов с последующей рефлексией. Например, учителям предлагалось объяснить друг другу слова и словосочетания невербально или используя только глаголы и т. п.

Педагогам были интересны такие задания, а рефлексия того, что получилось и что не получилось, помогала им понять сложности, возникающие, в частности при взаимодействии с другими учителями или с учащимися.

Во-вторых, мы пытались познакомить педагогов с психологическими и личностными особенностями развития в подростковом возрасте. Например, был организован «круглый стол», где учителя могли и получить новую информацию о подростках, и обсудить ее. Так, новым знанием и острым дискуссионным вопросом стало обсуждение ведущей деятельности подросткового возраста (интимно-личностного общения) и отступление учебной деятельности на второй план. Данные особенности психологии подростков вызвали массу вопросов и негодований со стороны педагогов.

По мере того как мы убеждались, что педагоги способны выделить и устойчиво удерживать профессиональную предметную среду, мы создавали условия для развития рефлексии их прошлого опыта. С этой целью мы использовали разные виды игровой деятельности, учитывая, что, по мнению Л.С. Выготского, в игре ребенок «плачет, как пациент, и одновременно радуется, как играющий»⁶. Иными словами, мы считали, что использование игры, а в некоторых случаях и обучение игре в профессию будет способствовать развитию у педагогов профессиональной рефлексии. Например, учителя изображали своих самых трудных учеников. Это упражнение помогло сделать массу открытий для понимания того, что происходит с детьми, когда они «плохо» себя ведут, помогло представить способы выхода из данной ситуации, а также в обсуждении рождались способы взаимодействия с такими учениками.

Когда педагоги научились выделять и удерживать профессиональную среду и самостоятельно овладели способами рефлексии своего профессионального опыта, мы создавали ситуации, где бы они могли реализовать свою надситуативную профессиональную позицию. Например, при анализе одной из актуальных сложных ситуаций был применен метод мозгового штурма. При этом в одном случае педагоги были рядовыми участниками данной процедуры, тогда как в других случаях они выступали режиссерами

по отношению к прочим участникам. Это позволяло педагогам взглянуть на ситуации с разных сторон.

Следующим способом реализации надситуативной профессиональной позиции были упражнения на «сказочные» решения выхода из ситуации. Такие действия помогали увидеть не только позицию, которая сформировалась ранее, но и взглянуть на ситуацию как бы «со стороны». Видение ситуации с разных сторон обогащало понимание разнообразия факторов, которые могут привести к проблеме, а также способствовало нахождению путей выхода из проблемной ситуации.

В начале нашей работы с педагогами требовалось преодолеть сопротивление, вызванное получением новой информации, существенным образом влияющей на особенности взаимодействия с подростками, а также связанной с тем, что фактически учителя на какое-то время становились учениками, и это вызывало порой неоднозначные реакции. Так, в начале нашего взаимодействия педагоги относились к эксперименту с большой долей недоверия, затем начали рассматривать наше взаимодействие как площадку для эмоциональной разрядки (что отмечалось также администрацией школы), а в финале оказалось, что учителям удалось получить еще и много полезной информации и умений для их профессиональной деятельности. Они с удовольствием обнаруживали его на последних занятиях и делились своими открытиями.

Вторая часть формирующего исследования была направлена на целенаправленное развитие учащихся старших классов. Особое внимание уделялось процессам самопознания, а также умению общаться с различными людьми в различных ситуациях. С этой целью мы, например, вспоминали сложные ситуации при взаимодействии с учителями, анализировали факторы, которые мешают пониманию обеими сторонами друг друга. Учились говорить «спасибо» своим учителям и осознавать, какой вклад в наше развитие могут вносить другие люди. Уделяли внимание самопознанию и насыщению потребности в общении, говоря на различные актуальные для подростков темы.

Подростки также в начале нашего взаимодействия относились к происходящему с большим недоверием, которые было порождено сомнениями, не передается ли все администрации, не пытаются ли в программе навязать им мнение педагогов. На третьем занятии удалось сформировать доверительную атмосферу для взаимодействия, что выражалось в увеличении активности учащихся и появлении более личных высказываний в ответах на вопросы. По окончании программы некоторые подростки отмечали, что открыли для себя что-то новое, начали по-другому смотреть

на некоторые проблемы и более вдумчиво относиться к происходящему в их жизни.

По окончании и первой и второй части нашего формирующего эксперимента мы просили учащихся заполнить «Методику диагностики мотивации учения и эмоционального отношения к учению в средних и старших классах школы» А.Д. Андреевой. Затем обрабатывали результаты.

Сравнение результатов первой и второй части формирующего исследования показало, что при работе с учениками отношение к школе меняется только у тех подростков, которые были активны в процессе работы. При работе с учителями отношение к школе менялось у большего числа детей, хотя с ними не проводилось непосредственной работы. Это отражалось и на их показателях в методике А.Д. Андреевой, и в том, что, как отмечалось многими педагогами, не принимавшими участия в формирующем эксперименте, учащиеся вдруг перестали быть трудными и с ними стало проще общаться и легче их учить.

Итак, учитывая, что в формирующем эксперименте мы создавали условия для становления и развития профессионального воображения у педагогов, а результаты оказались значимыми в плане отношений учащихся к обучению в школе, можно сделать вывод о том, что мы получили экспериментальное доказательство нашей гипотезы.

Примечания

- ¹ *Модина И.А.* Развитие игровой деятельности педагогов ДОУ как условие психологической подготовки детей к школьному обучению: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 2008.
- ² *Горлова Е.Л.* Центральное психологическое новообразование младшего школьного возраста как основа развивающего обучения: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 2002.
- ³ *Давыдов В.В.* Проблемы развивающего обучения: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М.: Академия, 2004. 288 с.
- ⁴ *Кравцова Е.Е.* Генезис воображения в детском возрасте // Журнал психологического общества им. Л.С. Выготского. 1999. № 0.
- ⁵ *Кудрявцев В.Т.* Инновационное дошкольное образование: опыт, проблемы и стратегия развития (журнальный вариант книги) // Дошкольное воспитание. 1997. № 7. С. 65–72.
- ⁶ *Выготский Л.С.* Психология развития ребенка. М.: Смысл; Эксмо, 2004. С. 126 (Серия «Библиотека всемирной психологии»).

А.И. Волкова-Зуфман, Д.Г. Литинская

ОБЩИЕ ЗАКОНОМЕРНОСТИ В ФОРМИРОВАНИИ СТРАШНЫХ ФАНТАЗИЙ У ЗДОРОВЫХ ЛЮДЕЙ И СОДЕРЖАНИЯ БРЕДА У ЛЮДЕЙ С РАССТРОЙСТВАМИ ПСИХОТИЧЕСКОГО СПЕКТРА

Статья посвящена описанию устойчивых фабул пугающих фантазий психически здоровых людей (или людей с нарушениями невротического уровня) и сравнению их с фабулами бреда у людей с заболеваниями психотического спектра.

Ключевые слова: страх, фабульные страхи, страхи с устойчивой фабулой, фабульный страх, пугающие фантазии, фабулы бреда, психотические расстройства, латентный бред.

На сегодняшний день страхи можно считать одним из самых изучаемых, но тем не менее самых непонятых явлений психической жизни человека. Страх как своеобразный феномен рассматривали в своих работах представители многих философских направлений, почти всех школ научной психологии и всех направлений психотерапии. Кроме того, изучению страхов и разработке методов работы с ними посвящен достаточно большой сегмент психиатрии и медицинской психологии. Существует множество моделей описания механизма возникновения переживаний такого рода, его происхождения в онто- и филогенезе, а также в становлении и функционировании психики. Тем не менее очевидно, что в категорию «страхи» попадает огромное количество различных феноменов, имеющих разную природу и различную структуру. Кроме того, анализируя исследования по изучению страха, можно увидеть, что само понимание этого концепта весьма неоднозначно.

Все исследования, посвященные страхам, можно условно разделить на две общие группы: в одну входят те исследования, объ-

ектом которых стали страхи как чувственные феномены, в другую – те, которые рассматривают в первую очередь когнитивные образования, связанные с этими чувственными феноменами. Первые описывают как физиологические и биохимические процессы, связанные с данным переживанием, так и особенности поведенческих реакций, не углубляясь в когнитивное содержание. Вторые же концентрируются именно на когнитивном содержании, которое игнорируется в первой группе исследований, ищут предпосылки развития страхов в предмете или сюжете этого переживания. Еще В.К. Вилюнас¹ в своей работе 1979 г. писал, что страхи рассматриваются с этих двух позиций, по его мнению, неоднозначность в понимании страхов является отражением до сих пор не преодоленной общеметодологической, общефилософской дилеммы сенсуализма и рационализма.

Не приуменьшая значения изучения страхов с точки зрения чувственной сферы, а также исследований механизмов возникновения страхов на биологическом уровне, мы сосредотачиваемся на рассмотрении когнитивных образований, связанных со страхами. Предметом нашего анализа стали сами фабулы страхов, сюжеты пугающих фантазий, которые как нарратив разворачиваются в сознании человека, а не поведенческие реакции или физиологические маркеры страха, сопутствующие воспроизведению этих фантазий. Поэтому наше исследование в большей степени представляет собой феноменологический разбор смыслового содержания переживания.

Исследование особенностей проявления страхов и его причин требует не только анализа влияния психофизиологических и социально-психологических факторов, но и изучения собственного отношения человека к феномену страха, его личных переживаний, потребностей, смысловой сферы.

В данной работе мы рассматриваем общие закономерности строения сюжетов страхов, которые мы называем страхами с устойчивой фабулой, или фабульными страхами². Так как в норме такие страхи не являются причиной критической дезадаптации и не становятся поводом для обращения к специалисту, их не принято рассматривать в качестве отдельного феномена. Тем не менее это важная часть психической жизни человека, изучение которой дает более точное понимание природы многих явлений в психотерапии. Кроме того, такого рода страхи, которые часто можно встретить у психически здоровых людей, при определенных условиях могут превратиться в полноценный симптом расстройства, и изучение данного явления в норме позволит узнать больше о близкородственных явлениях в патологии.

Слово «фабула» традиционно определяется как «фактическая сторона повествования, те события, случаи, действия, состояния в их причинно-хронологической последовательности, которые komponуются и оформляются автором в сюжете на основе закономерностей, усматриваемых автором в развитии изображаемых явлений»³. Практически в том же значении мы употребляем слово «фабула» для обозначения сюжетной линии, которую выстраивает мысленно человек, переживающий такого рода страх, становясь таким образом автором-рассказчиком и читателем (слушателем) сам для себя.

Отметим, что наша концепция принципиально не имеет аналогов. Ранее подобные страхи исследовались как страшные фантазии в индивидуальной психотерапии, в качестве примеров для феноменологического разбора (в частности, в работах Фрейда, таких как «Психоаналитические этюды», «Толкование сновидений», «Анализ фобии пятилетнего мальчика», «Из истории одного детского невроза», «Фрагмент анализа одного случая истерии», «Заметки об одном случае невроза навязчивости», «Психоаналитические заметки об одном автобиографическом случае паранойи (*dementia paranoides*)», а также в работах многих его продолжателей-психоаналитиков). Авторы этих трудов не ставили перед собой задачи собрать базу различных видов фабульного страха, они просто описывали те страшные фантазии, которые выявлялись у их пациентов в процессе терапии, уделяя большее внимание индивидуальному анализу причины возникновения таких фантазий, но не их классификации.

Проведенные нами предварительные исследования, включающие набор неформализованных интервью с испытуемыми, а также дискурс-анализ текстов современной интернет-культуры подтвердили, что набор сюжетов подобных фантазий при всем многообразии достаточно ограничен, а сами сюжеты, если их редуцировать до простейших фабул, поддаются классификации. Мы намеренно отказались от проективных методов выявления страхов, так как предметом нашего исследования стали страхи в том виде, в каком они выносятся в сознание, а не бессознательные мотивы и интенции. Для выделения фабул использовался метод, разработанный В.Я. Проппом для анализа народных сказок. В поисках универсальной методики точного описания сказки, позволяющего классифицировать или сравнивать между собой сказочные сюжеты, Пропп предлагает выделять в повествовательной канве истории постоянные и переменные величины. Названия и характерные атрибуты действующих лиц могут меняться, в то время как их действия или функции остаются неизменными. Именно по функциям действующих лиц Пропп и изучает массив народных сказок, отмечая,

что конечный набор этих функций достаточно ограничен. В своей работе «Морфология “волшебной” сказки» В.Я. Пропп пишет: «Исследование покажет, что повторяемость функций поразительна. <...> Продолжая наблюдения, можно установить, что персонажи сказки, как бы они ни были разнообразны, часто делают одно и то же. Самый способ осуществления функций может меняться: он представляет собой величину переменную. Морозко действует иначе, чем баба-яга. Но функция как таковая есть величина постоянная. Для изучения сказки важен вопрос, что делают сказочные персонажи, а вопрос, кто делает и как делает, – это вопросы уже только приходящего изучения»⁴.

Тем же способом можно выделить функции объектов и явлений (заметим, что неслучайно прибегаем к такой сложной формулировке: действующими лицами их можно назвать не всегда, например в сложных фантазиях о катастрофах) в устойчивых «страшных» фантазиях, имеющих четкую фабулу. В той же работе Пропп приводит основные критерии, которыми необходимо руководствоваться при определении функций: «Определение должно исходить из двух точек зрения. Во-первых, определение ни в коем случае не должно считаться с персонажем-выполнителем. Определение чаще всего представит собой имя существительное, выражающее действие (запрет, выспрашивание, бегство и пр.). Во-вторых, действие не может определяться вне своего положения в ходе повествования. Следует считаться с тем значением, которое данная функция имеет в ходе действия»⁵. В своей работе над выделением устойчивых фабул, характерных для фабульных страхов, мы опираемся на две, сформулированные Проппом, аксиомы:

1. Постоянными, устойчивыми элементами <...> служат функции действующих лиц, независимо от того, кем и как они выполняются.
2. Число функций, известных волшебной сказке, – ограничено⁶.

Аналогичными принципами мы руководствовались и при выделении типов фабул распространенных страхов. Мы предполагаем, что сам объект страха (действующий «персонаж» сюжета или пугающее явление) имеет смысл рассматривать только в индивидуальной работе, так как причину выбора объекта стоит искать в опыте человека, его ассоциативных рядах, в его личных проекциях. В некоторых случаях объект может быть выбран случайно, в других случаях объект может дать широкое поле для интерпретаций в индивидуальной работе. В обобщенной работе рассматривать все вариации выбора конкретного объекта, который может быть как

достаточно стандартным, так и весьма оригинальным, не имеет смысла – это важно в терапевтической работе с клиентом, но не может быть основанием для классификации.

Фактически в каждом страшном сюжете, рассказанном испытуемым, мы стараемся выделить единственный предикат, описывающий основную функцию действующих лиц, предметов или объектов⁷. Мы выделили в каждой истории основную фабулу страха, игнорируя детали, описания и побочные сюжеты. Если убрать из контекста детали, можно выделить конечный набор упрощенных фабул, который практически не видоизменяется при патоморфозе.

При классификации распространенных нарративов, лежащих в основе сюжетов страхов с устойчивой фабулой, обнаружилось сходство такого рода фантазий с фабулами бреда, возникающего при расстройствах психотического характера.

Сама по себе фабула бреда не является собственно признаком заболевания и зависит от социально-психологических, а также культурных и политических факторов, в рамках которых находится больной. Известно, что содержание бреда культурно-специфично и меняется от эпохи к эпохе, в то время как фабулы гораздо более устойчивы в патоморфозе. Если содержательная часть, как правило, бывает общей для больных, принадлежащих к одной и той же культуре, отражая особенности интересов и размышлений всего человечества и характерные для данного времени, культуры, верований, образованности и др. факторы⁸. По этому принципу выделяются три группы бредовых состояний, объединенных общей фабулой: бред преследования, бред величия и депрессивный бред.

Мы обнаружили в рассказах испытуемых об их страхах идеи, схожие с идеями собственно бреда преследования, бреда ущерба, бреда отношения (фабульные страхи социального характера), бреда воздействия, эротического бреда, бреда сутяжничества (взаимосвязан со страхом несправедливого обвинения, высказанным сразу несколькими испытуемыми), бреда ревности (страхи, связанные с предательством), бреда инсценировки и бреда «двойника», бреда одержимости (страх потери контроля, страх безумия и т. д.), ипохондрического бреда, нигилистического бреда. Идеи величия не отражаются в фабулах устойчивых страхов по причине того, что обычно они сопровождаются повышенным фоном настроения и не классифицируются как страхи. Возможно, если рассматривать навязчивые фантазии разного характера (а не только пугающего), можно найти эквивалент идей величия, но так как в настоящее время тема нашего исследования ограничивается страхами, мы остановимся на идеях, обобщаемых как идеи преследования и депрессивные идеи.

Описывая сходство между идеями бреда и фабулами страхов можно было бы предположить, что устойчивые страхи (особенно возникающие произвольно и навязчивые) представляют собой явление того же порядка (с похожим механизмом формирования), что и идеи бреда. Разница выражается в интенсивности переживаний. Согласно некоторым предположениям навязчивые фабульные страхи классифицировались бы психиатрами как латентный бред, один из признаков вялотекущей шизофрении.

Действительно, стадии вялотекущей (малоградиентной шизофрении) описываются, в частности, как состояния, характеризующиеся явлениями навязчивости, обсессивно-фобическими расстройствами, истерическими проявлениями. Симптоматика вялотекущей шизофрении с обсессивно-фобическими расстройствами характеризуется широким кругом тревожно-фобических проявлений и навязчивостей: панические атаки, носящие атипичный характер; ритуалы, приобретающие характер сложных, вычурных привычек, поступков, умственных операций (повторение определенных слов, звуков, навязчивый счет и др.); страх внешней угрозы, сопровождающийся защитными действиями, «ритуалами» (страх перед проникновением в организм ядовитых веществ, болезнетворных бактерий, острых предметов и др.); фобии контрастного содержания, страх сумасшествия, потери контроля над собой, опасения причинить себе или окружающим повреждения; постоянные навязчивые сомнения в завершенности, законченности своих действий, сопровождаемые ритуалами и перепроверками (сомнения в чистоте своего тела, одежды, окружающих предметов); боязнь высоты, темноты, пребывания в одиночестве, грозы, пожаров, страх покраснеть на людях и т. д. Однако подобные выводы кажутся ошибочными. Вопрос о целесообразности выделения вялотекущей шизофрении как отдельного заболевания в нозологии расстройств многократно поднимался многочисленными критиками данной концепции. Но даже оставив за рамками нашего исследования вопрос о том, нужно ли выделять такого типа расстройства в качестве отдельной нозологической единицы, отметим, что сами по себе идеи, которые мы обнаружили у наших испытуемых, категорически не могут быть поводом для постановки им какого-либо диагноза из «большой психиатрии». Причин для этого несколько. Во-первых, никакой другой симптоматики (в том числе негативной) у них не обнаружено, в том числе – при проведении клинических тестов (мини-мульг). Во-вторых, фантазии, которые они высказали при опросах, не носят характера бредовых или сверхценных идей, так как испытуемые полностью отдают себе отчет в их иррациональности, фантастичности, отсутствию связи с реальностью. Принцип

реальности не страдает при воспроизведении данных фантазий, никакой убежденности в возможности осуществления своего страха испытуемые не проявили. Однако мы не можем исключить, что в некоторых случаях, когда пациент-невротик делится с врачом содержанием своих фантазий и, в том числе, фабульными страхами, это может стать поводом для диагностики у него малопрогредиентной шизофрении.

Гораздо интереснее обнаружить закономерности в формировании страшных фантазий у здоровых людей и содержания бреда у людей с расстройствами психотического спектра.

К. Ясперс в своей работе «Общая психопатология» писал, что «симптоматика любого психического расстройства находится в соответствии с тем уровнем душевного развития, которого достиг больной». При формировании клинической картины заболевания все дело в различном уровне способности к дифференциации, т. е. «преумножении качественных форм опыта» у разных людей. А именно в том, как человек умеет «расчленять обобщенный, туманный психический опыт на некоторое число отчетливо определенных переживаний» и тем самым «сообщать опыту богатство и глубину». В том, как он «производит анализ и синтез предметного сознания»⁹, что позволяет «расширять возможности мышления, понимания, образа действия, различия и сопоставления».

Синдромальное предпочтение больным тех или иных фабул не базируется на нейробиологических процессах, а эндогенные биологические факторы посредством аффектов не способны определять глубину и специфичность «интеллектуализированных» психопатологических синдромов. Если же на формирование содержания и фабулы бреда не влияет само заболевание, а только свойства личности и внешние факторы (в том числе, культурные), то мы можем рассматривать механизм возникновения бредовых идей и механизм формирования устойчивых фантазий как близкородственные.

Современные исследования, проводившиеся медиками, биологами и нейропсихологами, убедительно доказывают, что «нейробиологические и патофизиологические механизмы, ответственные за развитие психоза, не способны формировать семантику патологии и определять содержание бредовых идей»¹⁰. Фабула (содержание) бредовых идей у больных с психотическими расстройствами связана в большей степени с личностными особенностями пациентов, социальным контекстом их жизненной ситуации, доминирующими мировоззренческими установками общества в конкретный временной период – такая позиция в современной психиатрии признается практически всеми специалистами¹¹. Тогда мы можем предположить, что на тех же индивидуально-психологических и смысловых

установках человека, которые, безусловно, задаются во многом социально и культурно, базируются и непатологические фантазии, которые проявляются без заболевания вообще или при заболеваниях невротического уровня.

Итак, проведя исследование, мы пришли к ряду выводов. Во-первых, существует набор устойчивых фабул страхов, общий для людей, принадлежащих к одной культуре. Во-вторых, содержание этих страхов в обобщенном виде сходно с фабулами бреда, возникающего в качестве продуктивной симптоматики при расстройствах психотического уровня у людей, принадлежащих к той же культуре. Эти факты предоставляют широкое поле для дальнейших исследований, посвященных как фабульным страхам и их структуре, так и механизмам формирования бредовой симптоматики, неизменно важных и в работе со здоровыми людьми, и в помощи людям, страдающим бредовыми расстройствами.

Примечания

-
- ¹ *Виллонас В.К.* Психология эмоциональных явлений. М.: Изд-во МГУ, 1976. С. 656.
 - ² *Волкова-Зуфман А.И.* Страхи с устойчивой фабулой как феномен психической жизни здорового человека // ПРОЛЕГОМЕНЫ. Тр. науч. семинара «Теоретические проблемы клинической психологии». 2014. № 1 (3). С. 99–109.
 - ³ Литературная энциклопедия: В 11 т. / Под ред. В.М. Фриче, А.В. Луначарского. М.: Изд-во Коммунист. акад.; Совет. энцикл.; Худож. лит-ра, 1929–1939.
 - ⁴ *Протт В.Я.* Морфология «волшебной» сказки. М.: Лабиринт, 1998. С. 18.
 - ⁵ Там же. С. 19.
 - ⁶ Там же.
 - ⁷ *Кондаков Н.И.* Логический словарь / Отв. ред. Д.П. Горский. М.: Наука, 1971.
 - ⁸ *Дереча Н.А.* Общая психопатология: Учеб. пособие. Ростов н/Д.: Феникс, 2011. 187 с.
 - ⁹ *Ясперс К.* Общая психопатология. М.: Практика, 1997. С. 951.
 - ¹⁰ *Менделевич В.Д.* Механизмы формирования фабулы бреда: роль личностно-средового и потребностно-мотивационного факторов // Психиатрия и психотерапия им. П.Б. Ганнушкина. 2013. № 6.
 - ¹¹ *Менделевич В.Д., Фролова А.В., Солобутина М.М.* Понимание психически больными мира психически здоровых. Казань: Медицина, 2008.

Психология труда

ЛЮДМИЛА ДМИТРИЕВНА ЧАЙНОВА

Людмила Дмитриевна Чайнова (12.03.1932–24.11.2014) – доктор психологических наук, профессор, академик РАЕН, член Союза дизайнеров России, заведовала отделом эргономики Всероссийского научно-исследовательского института технической эстетики (ВНИИТЭ), автор более 160 работ, создатель концепции функционального комфорта, являющейся основой оптимизации деятельности и эргодизайна, психолог первого отряда космонавтов СССР.

Л.Д. Чайнова относится к плеяде замечательных ученых-психологов, работавших во ВНИИ технической эстетики – уникальном междисциплинарном исследовательском, проектном, экспертном учреждении, открывшемся в 1962 г. на территории ВДНХ. Это плеяда представлена именами В.П. Зинченко, В.М. Мунипова и других, которые вместе с Л.Д. Чайновой разработали начала современной отечественной эргономики – комплексной науки о человеке, посвящающей себя труду. В их трактовке – именно о человеке, а не о «человеческом факторе», пусть важном, даже главном, но все же – факторе среди многочисленных других, от которых зависит успешность трудового процесса. Трудящийся человек – не просто «активное звено технической системы». Он – тот, кто организует, собирает ее работу в целое, «замыкая» систему на себя. Неважно где: за рулем автомобиля, за штурвалом самолета, за пультом АСУ, за клавиатурой РС. В этом человек неминуемо раскрывает себя не только со стороны специализированных умений и способностей, а во всем диапазоне своих специфически человеческих свойств. Конечно, условия и средства труда, как правило, уже создали для него другие люди. Но отсюда следует только одно: создавать их необходимо с расчетом на весь этот диапазон, а не на отдельные функциональные (психологические, психофизиологические, физиологические и др.) характеристики в соответствии с техническими параметрами системы. Это – ключевой принцип инженерно-психологического и эргономического проектирования.

Подобный подход реализован в статье Л.Д. Чайновой с соавторами, которую мы публикуем в этом номере журнала.

В.Т. Кудрявцев

Л.Д. Чайнова, К.А. Назарова, В.И. Чайнов

КОНЦЕПЦИЯ ФУНКЦИОНАЛЬНОГО КОМФОРТА РАБОТАЮЩЕГО ЧЕЛОВЕКА – ТЕОРЕТИЧЕСКАЯ ОСНОВА СОВРЕМЕННОГО ЭРГОДИЗАЙНА

В настоящей статье показана необходимость исследования функциональных состояний работающего человека в интересах обеспечения дизайнеров и конструкторов эргономической информацией, необходимой для проектирования промышленных изделий. Изложены основы концепции функционального комфорта как теоретической базы современного эргодизайна. Обоснована необходимость участия эргономистов на всех этапах эргодизайнерского проектирования изделия и приведен вариант их поэтапной совместной деятельности с дизайнерами.

Ключевые слова: функциональные состояния, функциональный комфорт, эргономика и эргодизайн.

В последние годы в нашей стране происходит много техногенных катастроф, причины которых все чаще связывают с человеческим фактором, т. е. с плохой эргономической проработкой конструкторских и дизайнерских проектов систем «человек – техническое средство – среда». Цель настоящей статьи состоит в том, чтобы обратить внимание дизайнеров и конструкторов на необходимость использования при создании промышленных изделий инновационной технологии эргодизайна, разработанной в нашей стране.

В наиболее общем плане цель эргономики можно определить как придание системе «человек–машина–среда» таких свойств, которые обеспечивают наиболее эффективное ее функционирование при условии сохранения здоровья и развития личности. Эргономика изучает функциональные возможности человека с целью оптимизации орудий, условий и процессов труда, опираясь на данные технических наук, инженерной психологии, физиологии, антропо-

логии, гигиены труда и социологии. Специфика ее заключается в междисциплинарном изучении человека или группы людей в условиях их деятельности. Изучение функциональных возможностей человека как субъекта труда тесно связано с изучением его функционального состояния (ФС), под которым понимается целостная многокомпонентная характеристика внешних поведенческих и внутренних функций организма человека, позволяющая оценить присущий ему в данный момент уровень активности высших психических функций и функциональных физиологических систем, обуславливающих выполнение трудовой деятельности. Термин «функциональное состояние» – это общепринятое понятие в эргономике, инженерной психологии и психологии труда, которое не следует смешивать с медицинским термином.

Для работающих людей наиболее типичными являются состояния напряженности, утомления и стресса. Фазами этих состояний являются перенапряженность и переутомление. Стресс является отрицательным ФС. При стрессовых состояниях может происходить дезорганизация интеллектуальных процессов и, как следствие, дезорганизация деятельности. Напряженность в эргономике рассматривается как ведущее ФС, сопровождающее любую целенаправленную деятельность и являющееся показателем степени соответствия условий ее осуществления функциональным возможностям человека. Исследования, проведенные во ВНИИТЭ¹, показали, что напряженность следует рассматривать в виде некоторого спектра состояний, характеризующихся различными уровнями активации функциональных физиологических систем. Установлено, что ФС является сложным системным образованием, системообразующим фактором которого является цель деятельности. Дифференцированно оценивать напряженность можно по феномену пространственной синхронизации биопотенциалов головного мозга, используя данные ЭЭГ. При экспериментальных исследованиях во ВНИИТЭ осуществлялась полиэффекторная регистрация психофизиологических параметров, при которой помимо ЭЭГ одновременно регистрировались вертикальная и горизонтальная составляющие электроокулограммы (ЭОГ), электромиограмма мышц верхней и нижней губы (ЭМГ), кожно-гальваническая реакция (КГР) и другие параметры. Кроме того, фиксировались показатели, характеризующие эффективность деятельности. При этом испытуемым обеспечивалась высокая мотивация деятельности, условия которой, в частности темп, варьировались. В спектре состояний напряженности было выявлено состояние, для которого характерны низкие средние значения мощностей дельта-, тета- и бета-1-ритмов, что свидетельствовало о минимальных нервных затратах

человека на выполнение деятельности. С этими затратами связывалась психофизиологическая цена (ПФ-цена) деятельности, под которой мы понимаем отношение затраченной в единицу времени энергии к реализуемому в данный момент уровню эффективности деятельности. В связи с тем, что в настоящее время непосредственная оценка нервных затрат, а следовательно, и ПФ-цены деятельности не представляется возможной, приходится прибегать к ее косвенной оценке, основанной на анализе характера изменения в процессе деятельности показателей ее эффективности и психофизиологических показателей. В качестве последних могут выступать не только средние значения мощности ритмов ЭЭГ, но и дисперсии мощности, коэффициенты кросс-корреляции для различных отведений ЭЭГ, частота сердечных сокращений и другие показатели.

Сопоставление экспериментальных данных, полученных во ВНИИТЭ, с данными других специалистов показало, что каждому виду деятельности соответствуют своя функциональная физиологическая система и свой характер изменения дистантной синхронизации биоэлектрических процессов головного мозга, проявляющийся при образовании этой системы и варьировании условий деятельности. Однако общей закономерностью для всех видов деятельности является зависимость ее ПФ-цены от степени соответствия содержания, условий и средств труда функциональным возможностям человека.

Результаты теоретических и многолетних экспериментальных исследований позволили установить основные закономерности, отражающие связь функционального состояния человека, эффективности и психофизиологической цены деятельности с условиями и средствами ее осуществления. Эти закономерности были сформулированы в виде закона соответствия². Сущность его раскрывают следующие положения, которые необходимо учитывать при проектировании и организации любой деятельности: «социальная значимость, цель и содержание деятельности, а также эстетические свойства используемого при ее выполнении технического средства должны удовлетворять психологическим требованиям человека, обеспечивая высокий уровень мотивации; условия деятельности и конструкция технического средства должны соответствовать психофизиологическим возможностям человека; всякая эффективно выполняемая деятельность должна быть организована или спроектирована таким образом, чтобы обеспечивалась ее минимально возможная ПФ-цена, которая не должна превышать для данных условий некоторый критический уровень, определяемый психофизиологическими возможностями человека»³. Если психологически значимые факторы деятельности удовлетворяют

требованиям человека, а условия труда и конструкция используемых технических средств соответствуют в полной мере его психофизиологическим возможностям, то это обеспечивает возникновение состояния продуктивной напряженности, характеризующегося минимальной ПФ-ценой деятельности, которое было названо состоянием функционального комфорта (ФК)⁴. Нарушение указанных выше условий приводит к возникновению дискомфортных состояний с высокой ПФ-ценой деятельности. Это могут быть состояния непродуктивной напряженности, возникающие при недостаточной или повышенной нагрузке человека, или состояние стресса, возникающее в экстремальных условиях. Состояние функционального комфорта является индикатором соответствия условий труда и конструкции используемых технических средств функциональным возможностям человека, а также его психологическим требованиям. Поэтому оно может использоваться в качестве критерия оптимизации деятельности. Отметим также, что термин «функциональный комфорт» стал использоваться для обозначения состояний, отличных от дискомфортных, которые возникают при несоответствии характеристик авиационно-космической техники функциональным возможностям летного состава. Этот термин не имеет ничего общего с бездействием или расслаблением человека, а наоборот, он связан с активной деятельностью. Если в обычных условиях деятельность человека следует оптимизировать по критерию ФК, то в экстремальных условиях этот критерий может использоваться только для отдельных ее элементов, например для информационного обеспечения. Управлять техническим средством в экстремальной ситуации человек может только при условии, если его деятельность настолько упрощается, что ее цена не будет превышать указанный выше критический уровень, допустимый в данных условиях.

Возможности человека по выполнению проектируемой деятельности в системе «человек – техническое средство – среда» часто бывают неизвестны и нуждаются в выявлении на начальной стадии проектирования. Каждый вид деятельности имеет свое информационное обеспечение, свои органы управления и, следовательно, формирует свою функциональную физиологическую систему. Нельзя переносить выводы, сделанные относительно одной деятельности, на другую, если их содержание существенно отличается. Иногда это отличие незаметно и его приходится выявлять. Только экспериментальное исследование позволяет установить степень соответствия характеристик техники функциональным возможностям человека. Исследование это нередко бывает многоэтапным, так как конструкторские решения часто претерпевают значитель-

ные изменения на различных этапах проектирования техники. Существенную помощь конструктору в поиске правильных решений может оказать предпроектное эргономическое моделирование⁵.

Функциональный комфорт имеет два базисных компонента: психологический и психофизиологический. При проведении экспериментальных исследований было обнаружено влияние психологического компонента на психофизиологический. Отсюда следует, что эстетические свойства техники и предметной среды, в которой выполняется деятельность, должны соответствовать психологическим требованиям человека. Реализация этих требований осуществляется при дизайнерском проектировании технических средств. В этом проектировании должны принимать участие технический конструктор, дизайнер и эргономист. В дальнейшем, говоря о дизайнере, мы будем иметь в виду совместную деятельность дизайнера и технического конструктора.

Эстетическое совершенство технических изделий является также важным условием их конкурентоспособности. Проектирование и производство наукоемкой конкурентоспособной продукции, отвечающей современным требованиям, возможны на базе технологий, включающих новейшие достижения дизайна и эргономики. К числу таких технологий относится эргодизайн.

«Эргодизайн трактуется как человекоориентированная научно-проектная деятельность, при которой за счет интеграции средств дизайна и эргономики создаются эстетически и эргономически совершенные объекты и предметно-пространственная среда»⁶. В любой эргодизайнерской разработке должно быть обеспечено равноправное участие дизайнеров и эргономистов в течение всего цикла проектирования, изготовления, испытаний, реализации и эксплуатации продукции. Об этом свидетельствует успешный опыт проектирования промышленной продукции в нашей стране и за рубежом. Именно благодаря совместной деятельности дизайнеров и эргономистов фирмам Ксерокс и Боинг удалось одержать победу в борьбе с конкурентами за рынки сбыта. В нашей стране принципы эргодизайна были успешно использованы при проектировании бытового электроинструмента, кабин зерноуборочных комбайнов, развивающей среды детства и других изделий. В 60–70-е годы прошлого столетия под эргодизайном понимали совместную деятельность дизайнеров и эргономистов, а иногда просто выполнение некоторых стандартных эргономических требований. У эргодизайна не было теоретической базы. Она появилась после разработки концепции функционального комфорта, когда стало возможным создавать изделия, деятельность по использованию которых является оптимальной. При этом обеспечиваются ее высокая эффективность

и низкая ПФ-цена, что способствует сохранению в течение длительного времени работоспособности человека и, следовательно, его здоровья, а высокие эстетические свойства изделия в сочетании с высокой эффективностью труда способствуют также повышению его мотивации и удовлетворенности результатами и процессом деятельности. Снижение утомляемости является фактором повышения безопасности.

Следует отметить, что концепция функционального комфорта была разработана на основе системно-деятельностного подхода, используемого в психологических науках о трудовой деятельности, согласно которому только анализ проектируемой деятельности и выявление ее характерных особенностей позволяют согласовать психические, физические и психофизиологические возможности субъекта со свойствами современных человекомашинных комплексов и создавать предпосылки для формирования оптимального функционального состояния в процессе деятельности, т. е. состояния ФК.

Важным моментом психологического базового компонента ФК, главным образом при проектировании сложных технических систем (авиационных и др.), является необходимость учета особенностей национальной психики обслуживающего персонала. Так, известен случай, когда летчик пытался преодолеть грозовой фронт на большой высоте, хотя знал, что двигатель может заглохнуть. Понадеялся на «авось». Кончилось это катастрофой. Избежать ее можно было бы, если система управления контролировала бы действия летчика и своевременно переключилась в автоматический режим. С точки зрения эргономики новым аспектом эргодизайнерского проектирования подобных систем, связанных с повышенной опасностью, является обеспечение контроля функционального состояния персонала и при необходимости (в случае, если состояние становится критическим) изменение алгоритма управления системой. Выявление признаков и причин формирования подобных состояний входит в функции эргономиста. Для того чтобы обеспечить дизайнера необходимой эргономической информацией на различных этапах проектирования, эргономисты должны проводить комплексные экспериментальные исследования функциональных состояний субъекта труда. В настоящее время методика этих исследований разработана⁷ и апробирована на многих видах деятельности.

Рассмотрим кратко возможный вариант взаимодействия дизайнеров и эргономистов на различных этапах эргодизайнерского проектирования различных объектов и изделий.

1 этап. Формирование замысла по созданию или модернизации технических изделий, элементов предметной среды.

Функции дизайнеров:

- анализ спроса на изделие (систему) и выбор его варианта или типа для проектирования;
- определение современных тенденций формирования эстетических свойств объектов, принятых для разработки.

Функции эргономистов:

- экспертный анализ эргономических свойств (достоинств и недостатков) объектов, выбираемых дизайнерами для проектирования.

Результат: определение вариантов объектов для дальнейшей разработки и направлений дальнейших работ.

2 этап. Принятие решения об эргодизайнерском проектировании изделия.

Функции дизайнеров:

- определение (уточнение) назначения объекта и выбор варианта для проектирования;
- разработка эскизного проекта (аванпроекта) выбранного варианта объекта с оценкой его экономических показателей и конкурентоспособности.

Функции эргономистов:

- участие в отборе наиболее перспективного варианта изделия;
- экспертная оценка предлагаемого дизайнерами варианта изделия и при необходимости проведение по нему предпроектного эргономического моделирования.

Результат: принятие согласованного решения по выбору варианта изделия, подлежащего дальнейшему проектированию.

3 этап. Эргодизайнерское проектирование выбранного варианта изделия.

Функции дизайнеров и конструкторов:

- разработка дизайнерского и технико-конструкторского проекта изделия и определение содержания деятельности человека (персонала) по пользованию изделием или управлению им; изготовление опытного образца изделия для обеспечения эргономических исследований; корректировка конструкции и дизайнерского решения изделия по результатам эргономического исследования в интересах оптимизации деятельности человека (персонала) по эксплуатации разрабатываемого объекта.

Функции эргономистов:

- эргономический анализ деятельности потребителя (персонала) по эксплуатации изделия, включая профессиографический анализ деятельности, и подготовка методического и аппаратного обеспечения для дальнейших исследований;

- проведение комплексного эргономического исследования предлагаемых дизайнерского и конструкторского решений разрабатываемого объекта с экспериментальной оценкой функционального состояния потребителя (персонала) по критерию ФК в интересах обеспечения разработчиков необходимыми данными по человеческому фактору;
- оценка удовлетворенности потребителя процессом эксплуатации и эстетическими свойствами разрабатываемого изделия; подготовка предложений по корректировке конструкторско-дизайнерского проекта разрабатываемого объекта (изделия).

Результат: принятие дизайнерами и эргономистами совместного решения о передаче проекта для изготовления производственных образцов.

4 этап. Испытания опытных образцов изделий (объектов).

Функции дизайнеров:

- разработка методики испытаний изделия (объекта), доработка его по результатам испытаний и уточнение его экономических характеристик;
- разработка упаковки изделия, если это необходимо, и рекламы.

Функции эргономистов:

- участие в разработке методики испытаний изделия (объекта) и анализ субъективных и объективных эргономических данных, полученных в ходе испытаний, а также при необходимости подготовка предложений по доработке конструкторского и дизайнерского решений;
- эргономическая оценка упаковки изделия и разработка соответствующих рекомендаций – обоснование преимуществ с точки зрения эргономики разработанного изделия (объекта) по сравнению с имеющимися аналогами для использования в рекламе.

Результат: принятие решения о промышленном производстве изделия (объекта), отвечающего принципам эргодизайна и подготовка рекламы. Выше изложен типичный вариант взаимодействия дизайнеров, конструкторов и эргономистов в процессе эргодизайнерского проектирования промышленных изделий (объектов), в том числе сложных систем. Успех этого взаимодействия может быть обеспечен только в том случае, если эргономические работы выполняются в соответствии с концепцией функционального комфорта и если каждое дизайнерское решение или изменение конструкции, даже на первый взгляд небольшое, своевременно получают эргономическую оценку. В заключение отметим, что, как

указывалось выше, концепция функционального комфорта успешно использовалась при эргодизайнерском проектировании ручного электроинструмента, шкал автоприборов для автомобилей типа ВАЗ и КамАЗ, развивающей среды детства и других изделий.

Примечания

¹ Чайнова Л.Д. Напряженность как ведущее функциональное состояние работающего человека // Проблемы системного исследования состояния напряженности человека. Труды ВНИИТЭ. Вып. 32. Эргономика. М., 1986. С. 8–19; Чайнова Л.Д., Каширина Л.В. Значение психофизиологической оценки уровня напряженности человека-оператора для контроля его функциональных состояний // Новые исследования в психологии. 1980. № 2. С. 20–27; Чопорова М.Г. Системные характеристики различных форм напряженности при меняющемся темпе сенсомоторной деятельности // Проблемы системного исследования состояния напряженности человека. С. 20–31.

² Эргодизайн промышленных изделий и предметно-пространственной среды: Учеб. пособие для ВУЗов. М.: ВЛАДОС, 2009.

³ Там же. С. 15.

⁴ Чайнова Л.Д. Напряженность как ведущее функциональное состояние...; Она же. Функциональный комфорт. Компоненты и условия формирования // Техническая эстетика. 1983. № 1. С. 21–23; Она же. Функциональный комфорт как обобщенный критерий оптимизации трудовой деятельности // Там же. 1985. № 2. С. 16–17.

⁵ Эргодизайн промышленных изделий...

⁶ Там же. С. 7.

⁷ Методика комплексной оценки функциональных состояний работающего человека / Отв. ред. Л.Д. Чайнова. М., 2014.

Т.В. Бендас, Е.Б. Петрушихина

ПРОБЛЕМЫ ГЕНДЕРНОЙ ПСИХОЛОГИИ ЛИДЕРСТВА: НОВЫЙ ЭТАП РАЗВИТИЯ

В статье рассматриваются тенденции развития гендерной психологии лидерства в XXI в.: поведение лидера; гендерная идентичность лидера; кросскультурные исследования лидерства; личностный подход; препятствия против женского лидерства; развитие концепций и теорий; проблемные зоны.

Ключевые слова: лидерство, гендер, лидерский стиль, кросскультурные исследования лидерства.

В начале XXI в. наметились определенные тенденции в разработке проблемы лидерства. Одной из них является учет фактора пола и появление новой отрасли – гендерной психологии лидерства¹. В рамках этой отрасли успешно изучались такие аспекты психологии лидерства, как лидерский стиль у мужчин и женщин; функции лидера; его легитимность; влияние порядка рождения ребенка в семье на его лидерский потенциал в детстве и взрослости; личностные качества лидеров; критерии успешности лидеров разного пола².

Исследования, проведенные в XXI в., сосредоточивают свое внимание на следующих вопросах.

1. Поведение лидера.

Примером такого исследования могут быть обобщающие работы по метаанализу Э. Игли с коллегами³. Сравнение проводилось с использованием транзакционной и трансформационной парадигмы в изучении организационного лидерства. Транзакционное лидерство предполагает рациональное взаимодействие, в рамках которого руководитель и подчиненный обмениваются некими выгодами, по сути, это деловые отношения в рамках должностных обязанностей, своего рода сделка. Трансформационное лидерство

основано на эмоциональном влиянии и направлено на преобразование внутренних установок подчиненных и ведомых, и в этом плане трансформационный руководитель может быть охарактеризован как воспитатель. Что же показал метаанализ 45 исследований, сравнивающий лидерское поведение у мужчин и женщин? В целом можно констатировать большую склонность женщин к трансформационному лидерству, а мужчин – к транзакционному. И хотя эти различия небольшие, Э. Игли делает вывод о более благоприятных перспективах женщин-лидеров в плане достижения лидерской эффективности. Обусловлено это тем, что женщины-лидеры превосходят лидеров-мужчин по параметрам, положительно связанным с лидерской эффективностью, в то время как мужчины превосходят своих коллег женского пола по показателям, имеющим отрицательную или нулевую связь с лидерской эффективностью.

Подчеркнем, что это современная точка зрения, хотя и не всеми разделяемая, – связывать с женским лидерством будущее лидерства вообще⁴. В частности, нарастающая популярность трансформационного подхода в последние десятилетия учеными ассоциируется с «феминизацией» лидерства, а будущие концепции лидерства, как ожидается, будут более андрогинными⁵.

Оригинальные исследователи из Индии Р. Зубин и Р. Венкат⁶ трансформационное лидерство сопоставили с традиционными религиозными и общекультурными ценностями своей страны. Они получили эмпирическое подтверждение тому, что трансформационные лидеры, превосходя своих подчиненных по нравственным показателям, соответствуют нравственному производственному идеалу Индии, названному авторами карма-йогой, а именно – они обладают чувством долга, индифферентностью к наградам и хладнокровной невозмутимостью.

2. Гендерная идентичность лидеров – еще одна современная тенденция в изучении лидерства.

В данном русле следует выделить работу Э. Коениг с сотрудниками, которая содержит даже не один, а три метаанализа⁷. Посвящены они проверке гендерного стереотипа, согласно которому лидерство – маскулинный феномен.

В первом метаанализе (40 исследований) рассматривалась парадигма Шейна о том, что менеджерская роль требует мужского, маскулинного мышления. Гендерный стереотип был подтвержден.

Тот же результат относительно гендерного стереотипа был получен и при изучении второй парадигмы – Пауэлла и Баттерфильда: лидерская роль по стереотипу все же более связана с деловой задачей, чем с общением (использовались для анализа 22 исследования).

В рамках третьей парадигмы Шинара (7 исследований) о связи личности лидера с гендерной идентичностью было обнаружено, что лидеры чаще были маскулинными, чем фемининными и андрогинными.

Также было установлено, что тенденция соответствовать гендерному стереотипу маскулинности, во-первых, более выражена у мужчин, чем у женщин (что естественно), и, во-вторых, увеличивается со временем (что удивительно). Иными словами, несмотря на все большее распространение идеи равенства полов, в том числе и при выполнении лидерской роли, тем не менее усиливается не феминизация, а, напротив, маскулинизация лидерской роли. Пока непонятно, с чем это связано. Рискнем высказать предположение, что объясняется это защитной реакцией общества в целом и мужчин в частности на пугающую их феминизацию.

Правда, следует заметить, что данная работа анализировала не реальную гендерную идентичность, а именно гендерные стереотипы в отношении данной переменной. А стереотипы, как известно, стремятся к собственному сохранению.

Американская исследовательница Э. Фолди⁸ рассматривает гендерную идентичность работников наряду с расовой и профессиональной как результат продолжающейся во взрослом возрасте социализации. Выявлено, что по-прежнему женщины и «небелые» работники чувствуют себя хуже мужчин и белых; данные получены в четырех организациях – от малых некоммерческих до большой сервис-фирмы. Ведущую роль в этом процессе играют топ-менеджеры, формируя организационную культуру в отношении гендера и расы.

3. Кросскультурные исследования лидерства – еще одна современная тенденция. Хотя большинство работ, как и ранее, проводится в США, тем не менее все чаще можно встретить данные, полученные в других культурах. Они добавляют особый колорит в изучение классических аспектов психологии лидерства.

Например, ван Эммерик с сотрудниками изучали совместное влияние гендерных и культурных характеристик в рамках двухфакторной модели поведения лидера. Ими были собраны данные из 42 стран, сгруппированных в 10 культурных кластеров. Оказалось, что женщины имеют более высокие показатели по параметру «инициирующая структура» (ориентация на задачу) и по параметру «внимание» (ориентация на отношения). Однако гендерные различия были весьма незначительными вне западного культурного кластера. Было установлено, что проявление активности руководителей в этих двух направлениях (ориентация на задачу или на отношения) зависит от культуры; и в целом характеристики

культуры сильнее воздействуют на лидерское поведение, чем характеристики гендера⁹.

К. Лунг из Малайзии¹⁰ провел грандиозное исследование в этой стране: выборку составили 961 человек (аудиторы из 100 фирм), из них 59 % – женщины, 41 % – мужчины; 82 % – китайцы и 13,5 % – малайцы (4,5 % – представители других этнических групп). Выяснилось, что главными факторами для достижения гармонии целей индивида и организации являлись факторы наставничества и положительных отношений с менеджером (так называемый высокий уровень обмена в LMX – leader-member exchange). Прежде всего это было справедливым для респондентов-женщин, что неудивительно. Но автор подчеркивает, что и для мужчин подобные отношения оказались важны. Таким образом, представлена дополнительная характеристика социального контекста в организациях восточной культуры.

Австралийские психологи Р. Бонжиорно и Б. Дэвид¹¹ обратили внимание на то, что при восприятии авторитарного стиля руководства подчиненные по-разному оценивают мужчин и женщин. В американских исследованиях было установлено, что мужчина-лидер оценивается позитивно, а обладающая тем же стилем женщина – негативно (особенно мужчинами-подчиненными)¹². Австралийским студентам предложили два проективных задания, описывающих поведение двух авторитарных лидеров – Дэвида и Маргарет. Оказалось, что мужчины идентифицировали себя с авторитарным мужчиной, а при контактах с женщиной-лидером такого стиля чувствовали себя несчастными. У женщин подобного различия в восприятии лидеров не наблюдалось. Иными словами, и жесткая маскулидная американская культура, и более мягкая австралийская (считается, что здесь в большей мере присутствует гендерное равенство) продолжают оставаться противниками женщин, демонстрирующих «мужское» лидерское поведение.

П. Люпано и С. Кастро из Аргентины¹³ исследовали 481 взрослого испытуемого своей страны (52 % женщин, 48 % мужчин, средний возраст 35,5 лет) и не обнаружили различий в восприятии эффективности лидеров разного пола (хотя полной идентичности восприятия женщин и мужчин, разумеется, не наблюдалось).

4. Личностный подход продолжает оставаться классическим в психологии лидерства.

Примером реализации такого подхода является американское исследование Х. Липс и Э. Кинер¹⁴. В качестве личностной переменной лидеров использовалась доминантность. Ранее¹⁵ было установлено, что женщины с высокой доминантностью, работая

с низкодоминантными мужчинами, не становились стихийными лидерами. Даже при решении гендерно нейтральных задач существующие гендерные стереотипы мешали женщинам в достижении лидерского статуса. Учитывая данный факт, исследовательницы создали смешанные по полу пары, сочетая высоко- и низкодоминантных участников. Сравнивались ситуации, в которых необходимо было появление доминантной личности и где такой необходимости не было. Мужчина чаще становился лидером в обоих случаях. В первом случае два фактора способствовали этому – доминантность и «желательный» для лидерства пол. Во второй ситуации мужчины становились лидерами просто в силу гендерного стереотипа. Доминантные женщины имели преимущество не перед мужчинами, а перед другими женщинами – недоминантными. Таким образом, почти за полвека гендерные стереотипы практически не изменились.

В последние десятилетия благодаря работам Д. Гоулмана внимание исследователей все больше привлекает такой конструкт, как эмоциональный интеллект, и его влияние на эффективность руководства. В нашем исследовании 20 руководителей (10 мужчин и 10 женщин), реализующих свою деятельность в сфере услуг, были обнаружены различия в показателях эмоционального интеллекта руководителей-мужчин и руководителей-женщин. Руководители-женщины значимо превосходили своих коллег по уровню общего эмоционального интеллекта и межличностного эмоционального интеллекта (по методике Д. Люсина). Причем различия касались не только показателей эмоционального интеллекта, но и многих аспектов психологической эффективности: авторитета руководителя, удовлетворенности работой, мотивации сотрудников. В этом случае личностные характеристики женщин обеспечивали им преимущество в осуществлении управленческой деятельности¹⁶.

В то же время по данным метаанализа Д. Дэя женщины имеют более низкие показатели по уровню самомониторинга, посредством которого осуществляются регуляция самопрезентации и построение привлекательного для других образа. Высокий уровень самомониторинга позитивно связан с лидерскими способностями: самомониторинг в исследованиях лидерства рассматривается как индикатор гибкости и чувствительности к социальным ситуациям. Р. Эллис и С. Кроншоу в лабораторных экспериментах на малых группах обнаружили, что самомониторинг выступает личностной детерминантой лидерства прежде всего для мужчин, а не для женщин¹⁷.

5. Препятствия и барьеры на пути женщин к лидерству. Эта тема остается актуальной на протяжении многих лет, несмотря

на провозглашение борьбы с сексизмом, политику равных возможностей мужчин и женщин и обеспечение благоприятных условий для женщин-лидеров.

В исследовании А. Афолаби¹⁸ из Нигерии было задействовано 250 случайно выбранных работников (женщин и мужчин), которые оценивали работу своих руководителей-женщин, возглавляющих четыре компании. Было подтверждено, что гендерные стереотипы сильно влияют на восприятие процесса работы подчиненными обоего пола. Однако женщины-подчиненные оценивали достижения женщин-менеджеров выше, чем мужчины-подчиненные. В целом гендерные стереотипы были отражением существующих культурных нигерийских представлений, что место женщины – на кухне, а не во главе фирмы.

К. Тороугуд с сотрудниками¹⁹ в США предложили 284 аспирантам оценивать работу вымышленных менеджеров, читающих и корректирующих вымышленные задания вымышленных подчиненных, присланные по электронной почте. Оказалось, что стереотипы направлены не только против женщин. Так, лидер вообще и лидер-мужчина в частности воспринимался как человек, не имеющий права на ошибку. Сделавший такую ошибку мужчина-лидер (особенно в маскулинной задаче) оценивался ниже по лидерской компетентности, чем женщина-лидер (к ней было более снисходительное отношение именно из-за пола). В то же время выяснилось, что, по мнению респондентов, женщина не должна делать ошибки в сфере взаимоотношений. Подобные установки осложняют работу менеджеров, поскольку работать без ошибок невозможно.

6. Разработка теорий и концепций. Прежде всего следует обратить внимание на те работы, где фактор пола рассматривается в контексте классических теорий психологии лидерства.

Это, к примеру, концепция вероятностной эффективности лидерства Ф. Фидлера. Добавление фактора пола в качестве одного из условий лидерской ситуации позволило по-новому посмотреть на эту классическую теорию. Ц. Шнейер²⁰ использовал наработки Фидлера для сравнения лидерского стиля мужчин и женщин.

Если говорить о собственно гендерных теориях лидерства, то здесь по-прежнему популярна социально-ролевая теория американской исследовательницы Э. Игли²¹, согласно которой лидеры обоего пола, с одной стороны, стараются соответствовать ожиданиям общества, т. е. гендерным стереотипам, но, с другой стороны, требования лидерской роли диктуют женщинам маскулинное поведение. В рамках этой теории уточняется, что лидер должен быть конгруэнтен своей роли: женщины-лидеры скорее будут

добиваться больших успехов в так называемых женских областях – в образовании, здравоохранении, моде и т. п.

Сохраняет свое влияние теория лидерского обмена – LMX. А. Тзинер и Л. Баршешет-Пике²² из Израиля развивают ее, соединив в своем исследовании понятия конгруэнтности лидерской роли, гендерного стиля (коммуникативный женский и деловой мужской) и уровня обмена во взаимоотношениях «лидер – подчиненный». Они формулируют понятие «аутентичного» менеджмента, который наиболее благоприятно воспринимается подчиненными. Доказательства были получены при исследовании 24 менеджеров и 120 подчиненных, которыми руководили женщины.

7. Проблемные зоны гендерной психологии лидерства. В становлении гендерной психологии лидерства можно назвать следующие слабые места.

Первое – это понятийный аппарат. Он не совпадает в зарубежной и отечественной психологии, да и зарубежные исследователи также далеко не единодушны. Мнение о том, что в англоязычной литературе смешивают понятия «лидерство» и «руководство», является упрощенным и не соответствующим действительности. Просто эта область – психология лидерства – ищет новые понятия, уточняя прежние.

Следует отметить трудности методического плана: методики, предназначенные для изучения лидеров, были созданы для испытуемых-мужчин, и сейчас это представляет глобальную проблему гендерной психологии.

И наконец, критерии сравнения мужчин и женщин в лидерской роли изначально также были мужскими. Мужчины рассматривались как эталон, а женщины, сравниваемые с ними, воспринимались негативно. Если по способу реализации управленческой роли женщины не отличались от мужчин, им отказывали в наличии женственности («фельдфебель в юбке» – пример такого отношения). В том случае, когда женщины демонстрировали своеобразие, актуализировались иные предубеждения в виде тезисов о «женской логике», «женской эмоциональности», равносильной истерике. Женщины-лидеры хотели бы не просто добиться успеха, но и получить поддержку этого успеха у окружающих. Исследования психологов могут помочь в понимании особенностей лидерского поведения и преодолении ограничений и мужчинам, и женщинам.

- ¹ Бендас Т.В. XII Европейский конгресс по психологии труда и организационной психологии // Психологический журнал. 2006. Т. 27. № 2. С. 124–129; Она же. Психология лидерства. СПб.: Питер, 2009. 448 с.; Бендас Т.В., Якиманская И.С. Лидерство в гендерных и кросс-культурных исследованиях: Монография. Оренбург: Изд-во ОГУ, 2006. 294 с.
- ² Бендас Т.В. Перспективы развития гендерной психологии лидерства в свете современных научных тенденций // Современная социальная психология. 2011. № 3 (12). С. 85–92.
- ³ Eagly A.H., Johannesen-Schmidt M.C., Engen M.L. van. Transformational, transactional and laissez-faire leadership styles: a meta-analysis comparing women and men // Psychological Bulletin. 2003. Vol. 129. № 4. P. 569–591.
- ⁴ Бендас Т.В. Психология лидерства.
- ⁵ Aytan R., Korabic K. Leadership. Why gender and culture matter // American Psychologist. 2010. Vol. 65. № 3. P. 157–170.
- ⁶ Zubin R.M., Venkat R.K. Transformational leadership and Karma-Yoga: enhancing followers duty-orientation and indifference to rewards // Psychology and Developing Societies. 2012. Vol. 24. № 1. P. 85–117.
- ⁷ Koenig A.M., Mitchell A.A., Eagly A.H., Ristikari T. Are leader stereotypes masculine? A meta-analysis of three research paradigms // Psychological Bulletin. 2011. Vol. 137. № 4. P. 616–642.
- ⁸ Foldy E.G. Something of collaborative manufacture: the construction of race and gender identities in organizations // Journal of Applied Behavioral Science. 2012. Vol. 48. № 4. P. 495–524.
- ⁹ Aytan R., Korabic K. Op. cit.
- ¹⁰ Loong K.L. The organizational commitment: the study of mentoring and leader-member exchange (Lmx) among auditors in Malaysia-moderating effects of gender // The International Journal of Interdisciplinary Social Sciences. 2011. Vol. 6. № 1. P. 123–145.
- ¹¹ Bongiorno R., David B. Gender and the categorization of powerful others // Australian Journal of Psychology. Supplement. 2003. P. 34.
- ¹² Бендас Т.В. Психология лидерства.
- ¹³ Lupano P.M.L., Castro S.A. Intergroup anxiety, cultural sensitivity and socio-cultural diverse leaders' effectiveness // The International Journal of Psychological Research. 2015. Vol. 8. № 1. P. 36–45.
- ¹⁴ Lips H.M., Keener E. Effects of gender and dominance on leadership emergence: incentives make a difference // Sex roles. 2007. Vol. 56. № 9/10. P. 563–571.
- ¹⁵ Бендас Т.В. Психология лидерства.
- ¹⁶ Петрушихина Е.Б. Влияние эмоционального интеллекта на управленческую деятельность руководителя // Мат-лы XV Междунар. чтений памяти Л.С. Выготского «Мышление и речь: подходы, проблемы, решения». М.: Левь, 2014. Т. 1. С. 276–281.
- ¹⁷ Aytan R., Korabic K. Op. cit.

- ¹⁸ *Afolabi A.O.* Stereotypes against women: how do subordinates perceive the job performance and level of achievement of their leaders? // *Gender and Behaviour*. 2013. Vol. 11. № 2. P. 5698–5706.
- ¹⁹ *Thoroughgood C.N., Sawyer K.B., Hunter S.T.* Real men don't make mistakes: investigating the effects of leader gender, error type, and the occupational context on leader error perceptions // *Journal of Business and Psychology*. 2013. Vol. 28. P. 31–48.
- ²⁰ См.: *Бендас Т.В.* Психология лидерства.
- ²¹ *Eagly A.H., Karan S.J., Makhijani M.G.* Gender and effectiveness of leaders: a meta-analysis // *Psychological bulletin*. 1995. Vol. 117. № 1. P. 125–145.
- ²² *Tziner A., Barsheshet-Picke L.* Authentic management – a moderator of the relationship between the congruence of gender role identity – gender management characteristics, and leader-member exchange // *Journal of Work and Organizational Psychology*. 2014. Vol. 30. P. 49–60.

Рецензии

Е.С. Воля

РЕЦЕНЗИЯ НА КНИГУ:

Агапов В.С., Мишина М.М.

Психология

интеллектуальной деятельности личности.

М.: ИИУ МГОУ, 2015. 431 с.

Представленная научному сообществу монография написана в лучших традициях академического издания. Исследование выполнено в области когнитивной психологии.

Феномен интеллектуальной деятельности личности в качестве предмета исследования рассмотрен с междисциплинарной позиции, позволяющей создать объективную и наиболее полную картину с обращением к основным положениям психологии личности и мотивационной психологии (с учетом принципа системности комплексного подхода).

Проблема механизмов регуляции интеллектуальной деятельности личности, условий ее эффективности, факторов, определяющих развитие интеллектуальной деятельности и ее особенности в разновозрастной студенческой среде, открывает относительно новое и актуальное направление в психологии (в частности, в психодиагностике, психологии обучения и психологии личности) и является важным элементом образовательного процесса.

В первой главе *«Теоретико-методологическое обоснование концепции проявления интеллектуальной деятельности личности в разновозрастной студенческой среде»* анализируются различные подходы к исследованию общих генетических факторов, лежащих в основе интеллектуальной деятельности. По мнению автора, наиболее эвристичным является интегративный подход. Представлен анализ взаимосвязи понятий «личность» и «интеллектуальная деятельность»; показано, что личностные качества и интеллектуальная деятельность, активно взаимодействуя между собой, способствуют самоизменению структуры личности. Делается вывод о том, что «в процессе интеллектуальной деятельности происходят изменение и трансформация индивидуально-психологических качеств личности».

Во второй главе *«Разработка концепции проявления интеллектуальной деятельности личности в разновозрастной студенческой среде»* рассматриваются сущностные признаки, психологическая структура, движущие силы, социально-психологические механизмы, функции, психологическая регуляция и саморегуляция интеллектуальной деятельности личности. Представлены разработанная теоретическая модель психологической структуры интеллектуальной деятельности личности с выделенной спецификой параметров оценки и компонентный состав структуры феномена интеллектуальной деятельности.

Сравнительный анализ учебной, умственной, познавательной, совместной, исполнительской, мнемической, творческой, конструкторской, художественно-эстетической и научно-технической деятельности позволяет, по мнению авторов, признать, что конституирующей характеристикой интеллектуальной деятельности личности является ее предметность. Уже в самом понятии интеллектуальной деятельности имплицитно содержится понятие предмета, выступающего в своем независимом существовании, преобразующем деятельность субъекта как образа предмета и продукта психического отражения его свойств.

В третьей главе *«Динамика проявления и развития интеллектуальной деятельности личности в разновозрастной студенческой среде»* отражены основные этапы развития изучаемого феномена. Представлена динамика возрастных особенностей интеллектуальной деятельности личности. Выделены основные компоненты интеллектуальной деятельности. Показано, что в возрастном диапазоне, включающем в себя период юности и зрелости, по *когнитивному компоненту* интеллектуальной деятельности личности наблюдается положительная динамика таких мыслительных операций, как анализ, синтез, абстракция и обобщение. При переходе от юности к первому периоду зрелости происходит временное снижение интуитивного поиска решения проблемы с постепенным возрастанием ко второму периоду зрелого возраста.

В четвертой главе *«Типологические различия проявления интеллектуальной деятельности личности в разновозрастной студенческой среде»* представлена типология структурной организации изучаемого феномена, основанная на анализе соотношения иерархических меж- и внутрикомпонентных связей. В структуре интеллектуальной деятельности личности наблюдаются тесные корреляционные межкомпонентные взаимосвязи на достоверно значимом уровне между когнитивным и результативным компонентами и между мотивационным и результативным компонентами.

В пятой главе «*Системная детерминация продуктивного развития интеллектуальной деятельности личности в разновозрастной студенческой среде*» представлен сравнительный анализ психологических затруднений и барьеров проявления изучаемого феномена, экспериментальная программа развития; проанализированы психологические средства, система факторов и условий, обеспечивающих продуктивность интеллектуальной деятельности личности.

In memoriam

АННА МИХАЙЛОВНА ПРИХОЖАН
(06.09.1946 – 20.05.2015)



Институт Психологии им. Л.С. Выготского с глубокой скорбью извещает о том, что после тяжелой болезни скончалась **Анна Михайловна Прихожан** (06.09.1946–20.05.2015), ведущий профессор Института, заведующая лабораторией психологии эмоций, выдающийся детский психолог, замечательный педагог, неординарный ученый, человек исключительной доброжелательности и обаяния.

Анна Михайловна родилась в Москве, в большой, интеллигентной, трудолюбивой и очень дружной семье. В открытом, хлебосольном, приветливом доме Прихожанов ценились порядочность, профессионализм в том деле, которым занимаешься, остроумие, готовность прийти на помощь в любую минуту. Все эти черты в полной мере унаследовала и сама Анна Михайловна.

Высшее образование А.М. Прихожан получила в Московском государственном педагогическом институте им. В.И. Ленина, окончив в 1968 г. факультет русского языка и литературы. Любовь к литературе, блестящее владение родным языком, чувство стиля нельзя не заметить, читая ее работы.

Сразу после окончания института Анна Михайловна пришла в НИИ общей и педагогической психологии АПН СССР (ныне – Психологический институт РАО), пришла, как оказалось, надолго. Она начала свою трудовую биографию с должности старшего лаборанта, затем стала младшим научным сотрудником, потом старшим и, наконец, ведущим научным сотрудником Психологического института РАО. С 2004 г. А.М. Прихожан становится заведующей

лабораторией психологии эмоций в РГГУ, продолжая сотрудничество с Психологическим институтом РАО. За свой многолетний добросовестный труд она награждена медалью «В память 850-летия Москвы».

А.М. Прихожан принимала самое активное участие в научной и научно-практической разработке целого ряда масштабных проектов, чрезвычайно важных для психологической науки и практики. В 1980-е годы вместе с И.В. Дубровиной и другими сотрудниками лаборатории научных основ детской практической психологии ПИ РАО А.М. Прихожан начала разработку концепции школьной психологической службы и, по сути дела, строительства этой службы в России. Она явилась соавтором самого первого варианта Положения о психологической службе (1983), коллективных монографий «Рабочая книга школьного психолога» (1991), «Практическая психология образования» (учебник для вузов, выдержавший четыре издания и вошедший в число 300 лучших учебников для высшей школы в честь 300-летия Санкт-Петербурга). Она активно участвовала в организации и проведении ряда всероссийских съездов психологов, множества научно-практических конференций, семинаров для практических психологов образования. Вся эта работа содействовала становлению психологической службы образования в стране и была высоко оценена: в 1996 г. А.М. Прихожан в числе ряда других сотрудников ПИ РАО была удостоена премии Президента РФ в области образования. В 1990-е годы А.М. Прихожан вместе с И.В. Дубровиной и своими коллегами по лаборатории задумывает и приступает к реализации нового грандиозного проекта – написанию комплекта учебников по психологии для школьников III–XI классов. Теперь эти учебники (их всего восемь плюс методическое пособие для преподавателей) напечатаны! По ним уже преподают психологию в ряде школ Москвы, почти во всех школах Омского региона, в других городах. Учебники нравятся школьникам, учителям, родителям. В 2006 г. А.М. Прихожан вместе со своими коллегами-соавторами за создание этих учебников была удостоена премии Правительства РФ в области образования.

Слова «принимала активное участие в осуществлении всех этих проектов» явно недостаточны для характеристики вклада в них А.М. Прихожан. Можно без всякого преувеличения сказать, что без нее это были бы совсем другие проекты, если вообще были бы.

А.М. Прихожан много времени и сил, причем в большинстве случаев с удовольствием, отдавала преподавательской работе. Она не только читала лекции и вела семинары в МГУ им. М.В. Ломоносова, в РГГУ, в МГППУ, но и руководила курсовыми, дипломными, диссертационными работами. Сегодня и в Москве, и во многих

других городах и всех страны многие-многие люди с гордостью говорят: «Меня учила психологии Анна Михайловна Прихожан». И почти каждый добавит: «...и не только психологии», потому что она умела передать молодому поколению гораздо большее — живую традицию научной мысли, научную этику, человеческую порядочность, бескорыстие и многое другое из того, чего сегодня так недостает в нашей повседневной жизни.

Анна Михайловна — человек, каких мало. Иногда кажется, что она жила в каких-то иных пространственно-временных координатах, где в сутках не 24, а как минимум 48 часов, где московские расстояния или толщина прочитанных книг как минимум вдвое меньше, чем все мы думаем, где можно превозмочь и сделать то, чего превозмочь и сделать как будто бы нельзя.

Милая, дорогая, замечательнейшая Анна Михайловна, нам без Вас будет очень одиноко.

Помним, любим, скорбим.

Abstracts

T. Bendas, E. Petroushikhina

PROBLEMS OF GENDER PSYCHOLOGY OF ASCENDANCE. A NEW STAGE OF DEVELOPMENT

The article considers trends in the development of gender ascendancy psychology in XXIst century such as ascendant behaviour, gender identity, cross-cultural studies in ascendancy, personal approach, hinderances to feminine ascendancy, development of concepts and theories, problem areas.

Key words: ascendancy, gender, ascendant style, cross-cultural studies in ascendancy.

L. Chaynova, K. Nazarov, V. Chaynov

FUNCTIONAL COMFORT OF WORKING MAN CONCEPT – THE THEORETICAL FOUNDATION BASIS OF MODERN ERGONOMIC DESIGN

The article shows that in order to provide designers and constructors with ergonomic information needed in industrial products engineering it is essential to do research on functionalities of a working man. It also sets out basics of the concept of functional comfort as theoretical foundation for new ergonomic design. The paper substantiates the necessity for ergonomists to take part in ergonomic design engineering at all of its stages.

Key words: functionalities, functional comfort, ergonomics and ergonomic design.

V. Kaminskaya

SENSE-BRINGING FUNCTIONS OF THE SIGN AND THE TEACHER'S ROLE IN THE DEVELOPMENT OF EDUCATIONAL MATERIAL AS STIMULUS

The article discusses the psychological foundations of designing educational material for school students. It also raises an issue of replacing its prescriptive genre structure with scriptwriting and

discussion ones. Project and practical solutions based on teacher's use of instructional design method of universal educational practices are proposed.

Key words: sign function, mental action, inter-mental process, learning action, teacher, instructional design.

V. Kudryavtsev

IMAGINATION – “THIRD EYE OF CULTURE”

Supported by the concept of E.V. Ilyenkov the article analyses the functions of imagination in the origin and development of specific “human in man” – as an individual, creative and creatively mastering the world of culture. The correlation between the imagination and thinking and self-awareness in their belonging to an individual. The author illustrates his conclusions by the material from the history of culture, artistic and scientific creativity and child development.

Key words: imagination, culture, individual, thinking, self-awareness, E.V. Ilyenkov.

G. Lobastov

KANT AS A PSYCHOLOGIST. METHODOLOGICAL PROBLEMS OF FORMING THE SPACE IMAGE

The paper analyses the Kantian representation of space, reveals the inner logic of Kant's understanding of categorical character of the spatial form and its significance for the psychological study of the formation of the image space.

Key words: space, the active form, sensuous contemplation, dialectical categories, theoretical abstraction, pure form.

M. Mishina

FEATURES OF INTELLECTUAL ACTIVITY OF THE INDIVIDUAL IN UNEVEN-AGED STUDENT ENVIRONMENT

The paper studies of the phenomenon of intellectual activity of the individual uneven-aged student community. It describes the theoretical model of the intellectual activity of the individual and proves valuation parameter indicators and levels of development of the phenomenon under study. The article shows the dynamics of indicators of the structural components of individual's intellectual activity in the context of the age and sex differences, also there is an empirical ground

of its individual typological differences. A systematic determination of its efficiency is provided.

Key words: intellectual activities of the individual; the structure; the type; the components: cognitive, motivational, emotional, regulatory, productive.

M. Soboleva

PSYCHOLOGICAL CONDITIONS OF CHANGING ATTITUDE TO LEARNING IN ADOLESCENTS

Article is devoted to an attempt to reconsider the psychological conditions that affect the change of attitude to learning in school adolescents. It gives research findings demonstrating as the importance of working with the teaching staff of schools, so and the problems in the semantic sphere related to professional work of teachers middle and high school. The problems of the present study cover, above all, the practical work of school psychologists in the context of cultural-historical approach.

Key words: adolescence, teachers, students, semantic sphere, communication, professional environment.

Yu. Troitskiy, A. Korchinskiy, P. Shkarenkov

MEASUREMENT TOOLS OF COMPETENCIES IN HIGHER HUMANITARIAN EDUCATION. UNDERSTANDING SCHOOL APPROACH

The paper proposes an approach to the problem of measuring students' competence based on the principles of the School of understanding (School of communicative didactics). Measurability is regarded as the starting point in the design of the results of the educational program and the very structure of learning activities of students. The authors substantiate the principle that allows to group usually pretty fractional competence measured unity. They are offered to name metacompetencies. On the basis of metacompetencies the filling-in of structural blocks of the program with contents take place (that is also true of used teaching methods as well). It is precisely the metacompetencies diagnostics in the course of mastering the educational program by students that constitute as a precondition for being a real performance guarantee in the training.

Key words: competencies, metacompetencies structure of learning, meaning, sense, conceptualization, creation of text, levels

of generalization, levels of understanding, communication strategy, the decision, act.

N. Veraksa

FORMS OF THE SITUATION REPRESENTATION IN PRESCHOOLERS

The article discusses the forms of representation of different situations. The author identifies three main types of situations in which children are: regulatory, developing and uncertain. Each type of situations have its own form of representation: formal, symbolic and dialectical. Structurally they differ.

Key words: situation, representation, baby.

A. Volkova-Zufman, D. Litinskaya

GENERAL REGULARITIES IN THE FORMATION OF SCARY FANTASIES IN HEALTHY SUBJECTS AND CONTENT OF DELIRIUM IN PEOPLE WITH PSYCHOTIC DISORDERS SPECTRUM

The article considers stable scenarios of horror fantasies in mentally healthy persons (or persons with disorders in neurotic spectrum) and comparison of those to scenarios of delusions in persons affected by disorders in psychotic spectrum.

Key words: fear, fear scenarios, fears with stable scenario, fear scenario, horror fantasies, delusion scenarios, psychotic disorders, latent delusions.

E. Volya

EDUCATIONAL BIOGRAPHY OF JOHN STUART MILL AND ITS SIGNIFICANCE FOR TEACHING CULTURE FORMATION

Cognitive culture of D.S. Mill, implemented among other in the design of the autobiographical text set some canon in writing a biography as educational ones. D.S. Mill managed to put such problems in the teaching of man, as the content of education (at the top of potentialities of both the teacher and student), the genesis of mental development, the gratitude to his teachers for the moral and intellectual development.

Some training events, which became a reflection of D.S. Mill, were reproduced in the subsequent history of education. In particular

it is indicated at scientific society (circle) as a form of the scientific community, which was in the educational experience of schoolboy V.V. Rozanov, influenced by D.S. Mill's works.

Key words: autobiography, interest, D.S. Mill, scientific society, education, educational biography, moral development, values, V.V. Rozanov, teaching, teaching phenomenon.

N. Yachmeneva

ON THE RELATIONSHIP BETWEEN PERSONALITY CHARACTER TRAITS AND PREPAREDNESS FOR SUBRENT BEHAVIOUR (FRAUD)

The article offers a theoretical substantiation for the problem of personal readiness for subrent behaviour in the context of deviant behaviour. There is an analysis of empirical data representing the stable relations of human personality characterological traits and psychological readiness for subrent behaviour that allows to predict and prevent its manifestations on the basis of prevention programs of tolerant interpersonal interaction.

Key words: subrent behaviour, deviant behaviour, the norm, character, moral and legal security, fraud.

*O. Zamolodskaya, Yu. Troitskiy,
A. Korchinskiy, P. Shkarenkov*

TOOLS FOR MEASUREMENT OF STUDENT COMPETENCIES

The paper attempts to analyse the existing approaches to measuring the level of competence-based training of students and offers simple methodical and organizational principles of "through" diagnostics of the competencies formation during the training process and tools detecting the levels of competencies formation.

Key words: educational outcomes, competencies, formation of competencies level, measurers, scale of measurement, quality assessment tools.

Сведения об авторах

Бендас Татьяна Владимировна – доктор психологических наук, доцент, профессор кафедры социальной психологии Оренбургского государственного университета, bendas@yandex.ru

Веракса Николай Евгеньевич – доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой психологии познания Института психологии им. Л.С. Выготского РГГУ, neveraksa@gmail.com

Волкова-Зуфман Анна Ивановна – выпускница Института психологии им. Л.С. Выготского РГГУ, anivzu@yandex.ru

Воля Елена Сергеевна – кандидат психологических наук, доцент кафедры теории и истории психологии Института психологии им. Л.С. Выготского РГГУ, elenavolya@mail.ru

Замолодская Оксана Михайловна – кандидат философских наук, начальник управления стратегического развития Московского государственного областного университета, om.zamolodskaja@mgou.ru

Каминская Маргарита Владимировна – доктор психологических наук, профессор кафедры психологии познания Института психологии им. Л.С. Выготского РГГУ, mvkaminskaya@mail.ru

Корчинский Анатолий Викторович – кандидат философских наук, доцент кафедры теории и истории гуманитарного знания РГГУ, korchinsky@mail.ru

Кудрявцев Владимир Товиевич – доктор психологических наук, профессор кафедры теории и истории психологии Института психологии им. Л.С. Выготского РГГУ, vtkud@mail.ru

Литинская Джинна Григорьевна – кандидат философских наук, доцент Института психологии имени Л.С. Выготского РГГУ, litinskaya@inbox.ru

Лобастов Геннадий Васильевич – доктор философских наук, профессор кафедры теории и истории психологии Института психологии им. Л.С. Выготского РГГУ, lobastov.g.v@yandex.ru

Мишина Марина Михайловна – доктор психологических наук, профессор кафедры теории и истории психологии Института психологии им. Л.С. Выготского РГГУ, mishinamm@yandex.ru

Назарова Карина Анатольевна – кандидат психологических наук, ведущий научный сотрудник Всероссийского научно-исследовательского института технической эстетики, ryab4ik@mail.ru

Петрушихина Елена Борисовна – кандидат психологических наук, доцент кафедры социальной и юридической психологии Института психологии им. Л.С. Выготского РГГУ, доцент кафедры организационного развития Института экономики, управления и права РГГУ, ebrpetr@mail.ru

Соболева Мария Олеговна – кандидат психологических наук, доцент кафедры проектирующей психологии Института психологии им. Л.С. Выготского РГГУ, maria.soboleva1988@gmail.com

Троцкий Юрий Львович – кандидат исторических наук, доцент, заместитель директора Института филологии и истории РГГУ, troitski@gmail.com

Чайнов Валентин Иосифович – кандидат технических наук, старший научный сотрудник, chainov33@mail.ru

Чайнова Людмила Дмитриевна (12.03.1932–24.11.2014) – доктор психологических наук, профессор, академик Российской академии естественных наук, член Союза дизайнеров России

Шкаренков Павел Петрович – доктор исторических наук, профессор, директор Института филологии и истории РГГУ, chkarenkov@mail.ru

Ячменёва Надежда Павловна – аспирант Института психологии им. Л.С. Выготского РГГУ, umnica007@rambler.ru

General data about the authors

Bendas Tatyana V. – Ph.D. in Psychology, associate professor, professor, Department of Social Psychology, Orenburg State University, bendas@yandex.ru

Chaynov Valentin I. – Ph.D. in Engineering, senior researcher, chainov33@mail.ru

Chaynova Lyudmila D. (12.03.1932 – 24.11.2014) – Dr. in Psychology, professor, Academician, Russian Academy of Natural Sciences, a member of the Russian Union of Designers

Kaminskaya Margarita V. – Dr. in Psychology, professor, Department of Psychology of Cognition, L.S. Vygotsky Institute of Psychology, Russian State University for the Humanities, mvkaminskaya@mail.ru

Korchinskiy Anatoly V. – Ph.D. in Philosophy, associate professor, Department of Theory and History of the Humanities, Russian State University for the Humanities, korchinsky@mail.ru

Kudryavtsev Vladimir T. – Dr. in Psychology, professor, Department of Theory and History of Psychology, L.S. Vygotsky Institute of Psychology, Russian State University for the Humanities, vtkud@mail.ru

Litinskaya Dzhinna G. – Ph.D. in Philosophy, associate professor, L.S. Vygotsky Institute of Psychology, Russian State University for the Humanities, litinskaya@inbox.ru

Lobastov Gennady V. – Dr. in Philosophy, professor, Department of Theory and History of Psychology, L.S. Vygotsky Institute of Psychology, Russian State University for the Humanities, lobastov.g.v@yandex.ru

Mishina Marina M. – Dr. in Psychology, professor, Department of Theory and History of Psychology, L.S. Vygotsky Institute of Psychology, Russian State University for the Humanities, mishinamm@yandex.ru

Nazarova Karina A. – Ph.D. in Psychology, leading researcher, All-Russian Research Institute of Technical Aesthetics, ryab4ik@mail.ru

Petroushikhina Elena B. – Ph. D. in Psychology, associate professor, Department of Social and Legal Psychology, L.S. Vygotsky Institute of Psychology, associate professor, Department of Organizational Development, Institute of Economics, Management and Law, Russian State University for the Humanities, ebpetr@mail.ru

- Shkarenkov Pavel P.* – Dr. in History, professor, director, Institute for Philology and History, Russian State University for the Humanities, chkarenkov@mail.ru
- Soboleva Maria O.* – Ph.D. in Psychology, associate professor, Department of Projective Psychology, L.S. Vygotsky Institute of Psychology, Russian State University for the Humanities, maria.soboleva1988@gmail.com
- Troitskiy Yuri L.* – Ph.D. in History, associate professor, deputy director, Institute for Philology and History, Russian State University for the Humanities, troitski@gmail.com
- Veraksa Nikolay E.* – Dr. in Psychology, professor, head, Department of Psychology of Cognition, L.S. Vygotsky Institute of Psychology, Russian State University for the Humanities, neveraksa@gmail.com
- Volkova-Zufman Anna I.* – graduate, L.S. Vygotsky Institute of Psychology, Russian State University for the Humanities, anivzu@yandex.ru
- Volya Elena S.* – Ph.D. in Psychology, associate professor, Department of Theory and History of Psychology, L.S. Vygotsky Institute of Psychology, Russian State University for the Humanities, elenavolya@mail.ru
- Yachmeneva Nadezhda P.* – postgraduate student, L.S. Vygotsky Institute of Psychology, Russian State University for the Humanities, umnica007@rambler.ru
- Zamolodskaya Oksana M.* – Ph.D. in Philosophy, head, Department of Strategic Development, Moscow Region State University, om.zamolodskaja@mgou.ru

Заведующая редакцией *И.В. Лебедева*

Художник *В.В. Сурков*

Художник номера *В.Н. Хотеев*

Корректор *О.К. Юрьев*

Компьютерная верстка *М.Е. Заболотникова*

Подписано в печать 02.09.2015.
Формат 60×90¹/₁₆.
Усл. печ. л. 10,0. Уч.-изд. л. 10,5.
Тираж 1050 экз. Заказ № 107

Издательский центр
Российского государственного
гуманитарного университета
125993, Москва, Миусская пл., 6
www.rggi.ru
www.knigirggi.ru