

Том 9, № 3
2012

Учредитель

Национальный
исследовательский университет
«Высшая школа экономики»

Главный редактор

В.А. Петровский

Редакционная коллегия

К.А. Абульханова-Славская

Н.А. Алмаев

Т.Ю. Базаров

В.А. Барабанщиков

А.К. Болотова

А.Н. Гусев

А.Н. Ждан

А.Л. Журавлев

А.В. Карпов

Е.А. Климов

А.Н. Лебедев

Д.А. Леонтьев

Д.В. Люсин

А. Лэнгле

Н.Б. Михайлова

В.Ф. Петренко

А.Н. Подьяков

В.А. Пономаренко

В.М. Розин

И.Н. Семенов

Е.А. Сергиенко

Д.В. Ушаков (зам. глав. ред.)

Т.Н. Ушакова

А.М. Черноризов

В.Д. Шадриков (зам. глав. ред.)

Б. Шефер (зам. глав. ред.)

А.Г. Шмелев

С.Р. Яголковский (зам. глав. ред.)

Отв. секретарь *Ю.В. Брисева*

Редактор *О.В. Шапошникова*

Корректурa *Н.С. Самбу*

Переводы на английский

Е.Н. Осина

Компьютерная верстка

Е.А. Валугево

Адрес редакции:

109316, г. Москва,

Волгоградский пр-т, д. 46Б

E-mail: psychology.hse@gmail.com

Перепечатка материалов только
по согласованию с редакцией

© НИУ ВШЭ, 2012 г.

ПСИХОЛОГИЯ

Журнал Высшей школы экономики

СОДЕРЖАНИЕ

Философско-методологические проблемы

В.М. Розин. Размышление автора
на склоне лет о смерти и жизни 3

Специальная тема выпуска:

Десять лет факультету психологии НИУ ВШЭ

В.А. Петровский. Десятилетие факультета:

«Визитные карточки» 17

В.Д. Шадриков. Юбилей ли это!? 20

А.К. Болотова. Время и пространство
в межличностных отношениях 22

И.Н. Семенов. Исследовательские направления
инновационной психологии рефлексии
в Высшей школе экономики 37

В.А. Штроо. Кафедра организационной психологии 58

Н.М. Лебедева. Международная лаборатория
социокультурных исследований 60

В.П. Зинченко, Б.В. Чернышев. Кафедра
психофизиологии 65

Е.С. Осокина, Б.В. Чернышев, Е.Г. Чернышева.
Влияние альфа-тренинга на слуховые вызванные
потенциалы в зависимости от особенностей
темперамента 66

А.В. Россохин. Кафедра психоанализа и
бизнес-консультирования 78

Кафедра психологии личности 81

Интердисциплинарные исследования

А.В. Кондрашкин, К.Д. Хломов. Девиантное
поведение подростков и Интернет: изменение
социальной ситуации 102

Короткие сообщения

Е.Г. Козинцева. Экспериментальное исследование
влияния задачи на продуктивность письма при
сенсорной аграфии 114

В.Ф. Спиридонов, Е.А. Абисалова. Изменение
показателей креативности с помощью
семантического прайминга 122

И.С. Уточкин, Ю.М. Стакина. О возможности
метакогнитивной регуляции мертвой зоны
внимания 131

Обзоры и рецензии

Е.А. Валугева, Е.М. Лаптева. Феномен подсказки при
решении задач: взгляд со стороны психологии
творчества. Часть 2. Эффекты подсказки в решении
сложных когнитивных задач 140

Резюме выпуска на европейских языках 163

Vol. 9, № 3
2012

Publisher

National Research University
«Higher School of Economics»

Editor

V.A. Petrovsky

Editorial Board

K.A. Abulkhanova-Slavskaja
N.A. Almaev
T.Yu. Bazarov
V.A. Barabanschikov
A.K. Bolotova
A.N. Goussev
A.M. Chernorisorov
A.V. Karpov
E.A. Klimov
A. Längle
A.N. Lebedev
D.A. Leontjev
D.V. Lyusin
N.B. Michailova
V.F. Petrenko
A.N. Poddiakov
V.A. Ponomarenko
V.M. Rozin
I.N. Semenov
E.A. Sergienko
V.D. Shadrinov (Vice Editor)
B. Schäfer (Vice Editor)
A.G. Shmelev
D.V. Ushakov (Vice Editor)
T.N. Ushakova
S.R. Yagolkovskiy (Vice Editor)
A.N. Zhdan
A.L. Zhuravlev

Managing editor *Yu.V. Briseva*
Copy editing *O.V. Shaposhnikova*,
N.S. Sambu
Translation into English
E.N. Osin
Page settings *E.A. Valueva*

Editorial office's address:
Volgogradsky pr., 46B, 109316,
Moscow, Russia.
E-mail: sychology.hse@gmail.com

No part of this publication may be
reproduced without the prior
permission of the copyright owner

© NRU HSE, 2012

PSYCHOLOGY

the Journal of the Higher School of Economics

CONTENTS

Theory and Philosophy of Psychology

V.M. Rozin. Author's Meditation on Life and
Death in the Evening of Life 3

Special Theme of the Issue.

To the 10-Year Anniversary of the Psychology

Department of NRU HSE

V.A. Petrovsky. 10-Year Anniversary
of the Department: «Visiting Cards» 17

V.D. Shadrinov. Is It an Anniversary at All? 20

A.K. Bolotova. Time and Space in Interpersonal
Relationships 22

I.N. Semyonov. Research Directions in the Innovative
Psychology of Reflexion in the Higher School
of Economics 37

V.A. Stroh. Organizational Psychology Department 58

N.M. Lebedeva. International Laboratory
of Sociocultural Research 60

V.P. Zinchenko, B.V. Chernyshev.
Psychophysiology Department 65

E.S. Osokina, B.V. Chernyshev, E.G. Chernysheva.
The Influence of Alpha-Training on Auditory
Evoked Potentials Depending on Individual
Differences in Temperament 66

A.V. Rossokhin. Department of Psychoanalysis
and Business Consulting 78

Personality Psychology Department 81

Interdisciplinary Research

A.V. Kondrashkin, K.D. Khlomov. Deviant Behavior
in Adolescents and the Internet: Change in the Social
Situation 102

Work in Progress

E.G. Kozintseva. Influence of Task Content
on Writing Productivity in Sensory Agraphia:
An Experimental Study 114

V.F. Spiridonov, E.A. Abisalova. Changes
in Creativity Indices as a Result
of Semantic Priming 122

I.S. Utochkin, Yu.M. Stakina. On the
Metacognitive Regulation of the Dead Zone
of Attention 131

Reviews

E.A. Valueva, E.M. Lapteva. The Phenomenon
of Hint in Problem Solving: A Creativity Psychology
Point of View. Part 2. Hint Effects in Complex
Cognitive Tasks. 140

Summary of the Issue 163

Философско-методологические проблемы

РАЗМЫШЛЕНИЕ АВТОРА НА СКЛОНЕ ЛЕТ О СМЕРТИ И ЖИЗНИ

В.М. РОЗИН



Розин Вадим Маркович — ведущий научный сотрудник Института философии РАН, доктор философских наук, профессор. Развивает свое направление методологии, основанное на идеях гуманитарного подхода, семиотики и культурологии. Автор более 300 научных публикаций, в том числе 42 книг и учебников, среди которых: «Философия образования» (1999), «Типы и дискурсы научного мышления» (2000), «Культурология» (1998–2004), «Эзотерический мир. Семантика сакрального текста» (2002), «Личность и ее изучение» (2004), «Психология: наука и практика» (2005), «Методология: становление и современное состояние» (2005), «Мышление и творчество» (2006), «Любовь в зеркалах философии, науки и литературы» (2006).

Контакты: rozinvm@mail.ru

Резюме

Автор пытается осмыслить свой юбилей, соотнося свои представления о жизни и смерти с общефилософскими. Анализируя представления Платона, намечающего два пути — перестройки других людей и общества (что у него не получилось) и переделки себя самого, что, напротив, удалось, и сравнивая взгляды Платона на спасение с идеалами М. Фуко, автор обсуждает собственные представления о жизни и роль в их реализации своих ценностей. Обсуждение представлений о смерти показывает, что она выступает важным моментом жизни и самоопределения личности. Все эти размышления автор конкретизирует относительно своей жизни.

Ключевые слова: жизнь, судьба, концепция, смерть, самоопределение, личность, справедливость, благо.

В этом году мне исполнилось 75 лет. На дне рождения, который мне не хотелось отмечать как юбилей, я сделал до-

клад о своем творческом пути в философии и науке, мне дружно желали не только здоровья, но и продолжения

творческой деятельности. Говорили: пиши, преподавай, делай доклады, не снижай темпа, чтобы у тебя выходило каждый год больше статей и книг; а некоторые друзья (не буду называть по имени) уже планировали, как они будут отмечать мое 80-летие. И это на фоне старения и разных возрастных болезней. Вспоминая все, что мне наговорили, я задумался. Получалось, что мне желали бессмертия. Не приведения моей жизнедеятельности в соответствие с годами и силами, не примирения с конечностью жизни, а наоборот, ускорения и полета жизни. Спрашивается: куда? Если бы я был последователь трансгуманистов, которые верят в достижение скорого бессмертия техническим путем, еще куда бы ни шло, но ведь я, скорее, их критик¹.

Я подумал, а не надо ли, наоборот, четко держать в уме конечность своего бытия, не предаваться иллюзии вечной жизни, постепенно по мере необходимости отказываться от желаний, для осуществления которых уже нет сил, вообще стоически направлять свою жизнь к неизбежному концу, а не пытаться изо всех сил задержаться как можно дольше

здесь, в этом прекрасном и сумасшедшем мире. Вот Михаил Жванецкий примерно в моем же положении советует «прикрутить фитиль, чтобы подольше светить»; вряд ли это решение, прикинул я, меня устраивает.

А что устраивает? Платон, подводя итог своей жизни, писал в античной манере о себе в третьем лице. «Такой человек, даже восполнив смертью удел своей жизни, на смертном одре не будет, как теперь, иметь множества ощущений, но достигнет единого удела, из множественности станет единством, будет счастлив, чрезвычайно мудр и вместе блажен» (Платон, 1994, с. 458), т.е. Платон не боялся смерти («множества ощущений») и считал, что, реализовав свою программу спасения, стал один и блажен, как боги. В данном случае речь идет о программе, которую сегодня называют платоновским учением анамнезиса (припоминания)². Великий философ античности считал, что истинное знание и знание идей — это воспоминание (память) о том, что душа созерцала до своего рождения в божественном мире. Платон подчеркивал, что припоминание и работа

¹ «Опираясь на научные достижения и прогнозы, трансгуманизм признает возможность и желательность (некоторые трансгуманисты добавляют: «необходимость и неизбежность») фундаментальных изменений в положении человека. Мы считаем, что с помощью передовых технологий люди в недалеком будущем смогут ликвидировать страдания, старение и смерть и значительно усилить свои физические, умственные и психологические возможности» (Введение в трансгуманизм, 2005).

² «Если же душа, будучи бессмертной и часто рождаясь, все видела и здесь и в преисподней, так что нет вещи, которой бы она не знала, то неудивительно, что в ней есть возможность припоминать и добродетель, и другое, что ей известно было прежде. Ведь так как в природе все имеет сродство и душа знала все вещи, то ничто не препятствует ей, припомнив только одно, — а такое припоминание люди называют наукою, — отыскивать и прочее, лишь бы человек был мужествен и не утомлялся исследованиями» (Платон, 1990, 81cd).

человека над собой («вынашивание духовных плодов», как он пишет в «Пире») неотъемлемы друг от друга. В «Федоне» он на разные лады говорит об этой работе: здесь и аскетизм жизни в целом, и блокирование связанных с телом чувственных ощущений и удовольствий, и постоянные упражнения, и необходимость посвятить себя философии, и сосредоточение души на истине, и собирание ее «в самой себе», и вера в подлинный мир.

Плата же за все эти труды — вечная и прекрасная жизнь. А. Лосев в комментариях к «Горгию» пишет: «У Платона не раз встречаются упоминания и описания судьбы души в загробном мире. В “Федоне” рисуется подробный путь души в Аид, а также “истинное небо, истинный свет и истинная земля” иного мира, где все прекрасно, все полно света и сияния. Вместе с тем подробно изображена топография Тартара и подземных рек. Те же, “кто благодаря философии очистился полностью, впредь живут совершенно бестелесно и прибывают в обители еще более прекрасные”» (Платон, 1994, с. 810).

Платоновское решение проблемы послесмертного бытия — это всего лишь одна из линий, была в античности и другая. Вряд ли концепция Платона была понятна и приемлема для среднего античного человека, который, как правило, не был личностью. Личностями становились

философы, правители, политики, люди искусства, именно к ним и обращается Платон. Для остальных же более понятны были орфические и дионисийские мифы и мистерии («оргии»). Последние тоже давали уверенность в вечной жизни, но достигалась надежда бессмертия другим путем. Не нужно было рассуждать и работать над собой, единственное, что требовалось, — включиться в мистерию, идентифицировать себя с Орфеем, Дионисом или Осирисом. В свою очередь, чтобы включиться в мистирию, нужно было войти в особое состояние (Вячеслав Иванов называет его «пафосом» и «очищением страстями»), прожить это состояние, пережить «катарсис», успокоительное разрешение, освободиться от страха перед смертью, почувствовать возможность бессмертия³.

Нетрудно сообразить: для того чтобы уподобиться Дионису и его перипетиям, действительно необходим пафос, ведь воспроизвести нужно было не что-нибудь, а саму смерть и воскрешение. Пережив очищение страстями, античный человек, с одной стороны, на время освобождался от владеющих им страхов перед смертью, с другой — соприкасался с предстоящим воскрешением. Другое дело, что, выйдя из оргии, он снова оказывался лицом к лицу со всеми своими страхами. Кстати, вероятно, поэтому орфики старались одни оргии перевести в другие, т.е. превратить

³ «Пафос» и «катарсис», — замечает В. Иванов, — неразделимы <...> Оттого вакханки поют в трагедии Еврипида: “блажен, кто, взысканный богами, познал их таинства и освящает жизнь, соборуюсь душой с общиной Диониса, славит его в горах боговдохновенными восторгами и делается причастником святых его очищений”» (Иванов, 1994, с. 209).

саму жизнь в непрерывную мистерию (позже и параллельно, как известно, на этой почве сложилась античная трагедия). Вряд ли такой подход и способ жизни мог устроить Платона. Он приходит к совершенно другому решению: сознательному построению собственной жизни, выводящему человека к бессмертию. Правда, для этого ему пришлось открыть, по сути, создать новую реальность — нарисовать новую рациональную картину загробного мира и поступков человека в нем.

Если опустить мифологические образы (представляющие собой естественную дань античному сознанию), то платоновские построения можно понять следующим образом. Платон стремится убедить нового античного человека действовать разумно, а не просто удовлетворять свои желания и страсти. Действовать так, чтобы потом не жалеть о содеянном. Сюда же относится задача объяснить, что жизнь не ограничива-

ется только существующими ситуациями и событиями, что есть реальность — посмертное бытие, включающее жизнь человека как свой момент, причем от того, как он живет на земле, зависит характер этого бытия. Стремится Платон объяснить, что смерть есть благо, если человек живет правильно и разумно, но — зло и страдание, если он живет неправильно и неразумно. Важной проблемой для Платона является и определение способа жизни, который позволяет встречать смерть спокойно, без страха⁴. Стоит обратить внимание на то, что все эти проблемы важны, прежде всего, именно для *личности*, т.е. человека, сознательно переходящего к *самостоятельному поведению*, вначале отличному от общепринятого (Сократ), сознательно пытающегося *выстраивать свою жизнь*. Такое поведение стало формироваться начиная с античности, но окончательно сложилось и стало массовым только в Новое время.

⁴ Переживание приближающейся смерти — один из распространенных страхов античного человека. Оказаться же на том свете, в царстве Аида, одному, на вечные времена, без всякой возможности жизни — что может быть страшнее? В стихотворении (VII–VI вв. до н.э.) к своему другу Меланиппу великий лирик Лесбоса Алкей пишет (перевод Вячеслава Иванова):

Что, Меланипп, обещает нам тризна плачевная?
Вправду ли мнишь, переплыв Ахеронта великий вир,
Некогда в теле воскреснуть и солнца небесного
Чистый приветствовать свет? Высоко ты заносишься!..
Тяжкий, под глыбами черной земли. Не надейся же,
К мертвым сошед, преисподней покинуть обители.

(Иванов, 1994, с. 171)

Приводит Вячеслав Иванов и такие почти уже болезненные слова поэта Феогнида:

Лучший удел из уделов земных — не родиться на землю;
Дар вожделенный — не зреть солнечных острых лучей.
Если ж родился, скорее пройти чрез ворота Аида, —
В черную землю главу глухо зарыв, опочить.

(Там же, с. 199)

Платон и Аристотель ориентировали становящуюся античную личность на идеи *справедливости, блага*, даже *Бога (Разума)*, понимаемого, конечно, философски⁵. С точки зрения представлений о справедливости и благе, более широко — необходимом социальном порядке, — особенно если считать, что реальность должна быть только такой, жизнь общества и отдельных людей, как правило, выглядит неправильной, эгоистической. Поэтому уже в античности появляются пионеры, пытающие изменить и перестроить общественную жизнь и людей. Но если Сократ просто рассказывал, как правильно жить, и старался сам жить достойно, то Платон встал на позицию сознательного реформирования и своей и общественной жизни. В «Государстве» великий философ не только мыслит проектно по отношению к общественному устройству («Так давайте же, говорит он устами Сократа, займемся мысленно построением государства с самого начала. Как видно, его создают наши потребности»), но и обсуждает условия реализации такого «проекта» (Платон, 1994а, с. 130). К последним Платон относит наличие самого проекта и соответствующих знаний, подготовку из числа философов, если можно так сказать, государственных работников и реформаторов, решивших посвятить свою жизнь общественному переустройству, наконец, поиск просвещенных правителей.

«Между тем, — говорит Сократ, — достаточно появиться одному такому лицу, имеющему в своем подчинении государство, и человек этот совершит все то, чему теперь не верят <...> Ведь если правитель будет устанавливать законы и обычаи, которые мы разбирали, то не исключено, что граждане охотно станут их выполнять» (там же, с. 283). Понимает Платон и то, что без кардинальной переделки человека (т.е. не выводя людей из «пещеры на солнечный свет») создать новый общественный порядок невозможно. Основные надежды здесь Платон возлагает не на принуждение, а убеждение, поощрение и образование. «Если же кто станет насильно тащить его по крутизне вверх, в гору и не отпустит, пока не извлечет его на солнечный свет, разве он не будет страдать и не возмутится таким насильем? А когда бы он вышел на свет, глаза его настолько были бы поражены сиянием, что он не мог бы разглядеть ни одного предмета из тех, о подлинности которых ему говорят» (там же, с. 296).

Как известно, ни один из проектов переустройства государства Платону осуществить не удалось. Он не нашел просвещенного правителя и не смог увлечь своими идеями свободных граждан. Не удивительно поэтому, что на склоне лет Платон с горечью пишет в «Законах»: «Всему указанному сейчас вряд ли когда-нибудь

⁵ Это не означает, что в античности не было других типов индивидуальности. К закату античной культуры в Риме сложился тип личности, можно сказать, прямо противоположный платоновскому. Здесь идея заботы о себе была понята эгоцентрически, как *своеволие*, как *стремление удовлетворить любые свои желания*, какими бы странными или даже чудовищными, с точки зрения других людей, они ни были.

выпадет удобный случай для осуществления, так, чтобы все случилось согласно нашему слову. Вряд ли найдутся люди, которые будут довольны подобным устройством общества <...> Все это точно рассказ о сновидении, точно искусная лепка государства и граждан из воска!» (Платон, 1994, с. 198).

Но в отношении лично себя замысел – припомнить, занимаясь философией, мир идей и богов, который душа созерцала до рождения, – Платону вполне удался. Но вот что любопытно: как Платон при этом понимает собственную физическую смерть, вряд ли он ее отрицал, это очень трудно сделать, глядя на других. Платон сам ничего об этом не говорит, но догадаться нетрудно. Если человек стал блаженным и достиг неба, физическая смерть для него малозначимое событие. Безусловно, событие, все-таки смерть – окончательный переход от этой земной жизни к небесной, но скорее событие желательное, чем страшное. Кстати, и многие эзотерики точно так же относились к своей смерти.

Итак, Платон намечает сразу два пути – перестройки других людей и общества (что у него не получилось) и переделки себя самого, что, напротив, удалось. Очевидно, Платон считал, что спасать только себя одного неправильно, что правильная жизнь предполагает общее движение в том же направлении, такую организацию полиса, которое отвечает миру идей (впрочем, в «Государстве» он об этом прямо говорит). Интересно, что намеченное Буддой примерно в то же самое время восточное решение проблемы спасения было в каком-то смысле противоположным. Будда

утверждал, что спастись человек должен принципиально один, а другие и общество – такая же иллюзия сознания, как и желания, которые нас разрушают.

Вспоминая учение Платона, я подумал: а не пошло ли человечество по пути, указанному великим мыслителем античности. Разве не стараемся мы изо всех сил игнорировать смерть, превратить ее в незначимое событие нашей жизни. С одной стороны, мы печемся о своем здоровье (лечимся, протезируем стареющие органы, делаем зарядку, стремимся вести здоровый образ жизни и пр.). Иными словами, стараемся минимизовать или вообще избежать страданий и болезней, связанных со старением и приближающейся смертью. С другой стороны, не все, но озабоченные спасением люди стараются так переосмыслить смерть, чтобы она действительно стала малозначимым событием. Но дело, конечно, не в простом переосмыслении, а в направленности и характере нашей жизни, которые должны быть правильными. Естественно, может возникнуть вопрос: а что такое правильная жизнь?

Во-первых, правильная жизнь не дана нам как объект, не внеположна личности; в отношении правильной жизни человек устанавливается в результате работы и рефлексии, в этом отношении характеристики правильной жизни мы нащупываем и пересматриваем. Во-вторых, каждая личность конституирует правильную жизнь по-своему. Для пояснения можно привести два примера понимания правильной жизни. Экзистенциальное самоопределение Мишеля Фуко (т.е. его понимание правильной

жизни) включает следующие положения: конституировать, делать себя, ориентируясь на реальность, осмысляя ее; сопротивляться тем социальным институтам, которые подавляют личность; делать свою жизнь как произведение искусств; жить и мыслить так, чтобы преодолевать свое прежнее сложившееся бытие; быть открытым новому, переосмыслять и себя, и внешнюю реальность.

«Я мечтаю об интеллектуале, — пишет М. Фуко, — который сокрушает очевидности и общие места, который в инерции и ограничениях настоящего находит и отмечает слабые места, трещины, силовые линии, который постоянно находится в движении, не знает точно, куда он двинется и как он будет думать завтра, потому что он уделяет слишком большое внимание настоящему». М. Фуко интересовала возможность «узнать, в какой степени работа осмысления своей собственной истории может освободить мысль от того, что она мыслит втайне от самой себя, и дать ей возможность мыслить иначе». «Из идеи того, что Я не дано нам, есть только одно практическое следствие: мы должны творить себя как произведения искусства». Быть свободным «означает не быть рабом самого себя и своих стремлений — это подразумевает, что мы устанавливаем с самими собой известные отношения господства, укрощения, которые называются *arche* — власть, сдерживание». Эта критическая функция философии до известной степени проистекает из Сократовского императива: «Занимайся собой», т.е. «Самообладанием положи в основу себя свободу» (Дикон, 2008, с. 53–60).

У меня иная картина. Я стремлюсь жить в ладу с самим собой. Стараюсь делать себя, но не как произведение искусств. Пытаюсь, с одной стороны, соответствовать своему пониманию, что есть человек, с другой — критически осмысливать эти свои убеждения. С одной стороны, я следую принципу, что «человек сам себе не судья», с другой — считаю, что критическое отношение к себе — залог правильной жизни. С одной стороны, я стараюсь принимать себя, каким являюсь «здесь и сейчас», с другой — работаю над собой, надеясь со временем измениться в лучшую сторону. Я не считаю себя гением, но делаю все, чтобы через меня состоялись культура и жизнь. Я признаю свою зависимость от других людей и совместность с ними своей жизни. Поэтому стараюсь помочь людям и сделать все, чтобы способствовать культуре. Одновременно готов отстаивать свою свободу как личность и возможность критического отношения к существующей жизни. Духовность и мышление для меня являются ценностями, а нравственное и порядочное поведение — не пустой звук. Наконец, я не исключаю, что могу заблуждаться по поводу правильности своего пути.

Нетрудно заметить, что представления М. Фуко и мои исходят из убеждения, что нельзя раз и навсегда конституировать жизненный путь личности, что в течение жизни это приходится делать неоднократно. Тем не менее это не означает, что нет определенных экзистенциальных универсалий, что жизнь человека можно конституировать произвольно. Мы конституируем себя в пространстве культурных оппозиций и

общих условий, которые, конечно же, меняются со временем, но не исчезают вообще. В число этих общих условий и универсалий входят традиции, которым мы следуем и которые одновременно преодолеваем, и сама работа по конституированию жизни личности. В наше время перемен и перехода, во внеэтическую эпоху об этом не стоит забывать, поскольку от характера конституирования себя во многом будет зависеть и качество нашей жизни. Важную роль в конституировании себя и реальности играют *поступки* человека (пересмотр своей жизни, решение ее изменить, экзистенциальный выбор и т.п.).

Опыт жизни показывает, что реализовать мой или фукианский идеал очень трудно, что это не просто установки сознания и видение. Реализация подобных идеалов, скриптов и картин жизни выливается в работу над собой, в преодоление себя, в сознательное построение своей жизни. Причем в самых разных направлениях: в отношении своих ценностей и экзистенций, в отношении здоровья, в отношении видения и понимания, мышления и деятельности, духовности и телесности и пр. Может показаться, что подобная работа вообще-то обычная жизнь, ну, несколько сложнее, чем в среднем. Ну

что из того, что человек направляет свою жизнь и старается при этом реализовать какие-то свои идеалы и скрипты? Кажется, что подобная работа не должна кардинально менять природу самой жизни.

Но вот недавно я прочел В.И. Вернадского и задумался. В.И. Вернадский утверждает и показывает, что не физическое время и реальность есть причина существования феноменов, как утверждал Аристотель⁶, а, наоборот, *жизнь и существование гуманитарных и социальных феноменов выступают условием физических процессов*, во всяком случае тех, которые характерны для эволюции Земли и феноменов, изучаемых в гуманитарных и социальных науках. Именно биологическая жизнь, по Вернадскому, определяла не только другие формы жизни, но и природные, геологические процессы, идущие на земле.

«По-видимому, — пишет В.И. Вернадский, — не менее глубоко можно проникать в изучение физического времени путем исследования жизненных явлений. Время физика, несомненно, не есть отвлеченное время математика или философа, и оно в разных явлениях проявляется в столь различных формах, что мы вынуждены это отмечать и в нашем эмпирическом знании. Мы говорим

⁶ «Поскольку Боги, — пишет Франсуа Жюльен, обсуждая происхождение в античной философии представления о времени, — по крайней мере в их первоначальном виде отступают на задний план, “Время” некоторым образом замещает их в чисто объяснительном, абстрактном плане... Этот высший, абсолютизированный образ времени, как мы видим, вновь появляется у Аристотеля после того, как он определяет время физически как число движения, и я поражаюсь тому, что комментаторы не уделяют ему большего внимания... Вот почему, — отмечает Аристотель, — мы продолжаем говорить, что время поглощает... все вещи испытывают его воздействие, оно “само по себе есть причина разрушения”» (Жюльен, 2005, с. 124–125).

об историческом, геологическом, космическом и т.п. временах. Удобно отличать биологическое время, в пределах которого проявляются жизненные явления.

Это биологическое время отвечает полутора — двум миллиардам лет, на протяжении которых нам известно на Земле существование биологических процессов начиная с археозоя. Очень возможно, что эти годы связаны только с существованием нашей планеты, а не с действительностью жизни в Космосе. Мы ясно сейчас подходим к заключению, что длительность существования космических тел предельна, т.е. и здесь мы имеем дело с необратимым процессом. В пределах этого времени мы имеем необратимый процесс для жизни на Земле, выражающийся в эволюции видов. С точки зрения времени, по-видимому, основным явлением должно быть признано проявление принципа Реди (живое происходит только от живого. — *V.P.*)» (Вернадский, 1992, с. 193).

«Этот вывод, — замечает Г.П. Аксенов, — является глубоко продуманным выводом над обобщением исследований живого вещества и биосферы. На нем, на этом выводе, собственно новой парадигме времени и пространства, построено как учение о биосфере, так и новая космологическая схема В.И. Вернадского, согласно которой жизнь имеет космический статус <...> В.И. Вернадский осознал, что тот вывод биостратиграфии, что время служит для периодизации геологических явлений, является не случайным признаком, существующим для удобства, а имманентным свойством геологической истории. Биологическая эволюция,

идущая на Земле начиная с археозоя, говорит В.И. Вернадский, это не случайное явление, а закономерное. Именно она, эта эволюция, и длит время, если пользоваться понятием А. Бергсона о чистой длительности. В другой статье он прямо соединяет биологическое время и дление А. Бергсона: “Бренность жизни нами переживается как время, отличное от обычного времени физика. Эта длительность — дление”» (Аксенов, 2012).

Какое это имеет отношение к жизни и смерти современной личности? Если личность идет по пути спасения, переделывая себя, работая над собой, то именно эта работа является целым в отношении жизни, определяет ее. А следовательно, человек, идущий по пути спасения и преодоления своей смерти, так сказать, подвизающийся в спасении, — это не обычный человек, а новый антропологический тип. Его эволюция идет под влиянием работы спасения, определяя (подобно тому как биологическая жизнь определяет геологическую историю) протекание и разворачивание индивидуальной жизни. Такой человек не только выламывается из средней культурной и социальной жизни, но и реализует уникальный способ и линию жизни, определяемые во многом указанными выше индивидуальными идеалами, скриптами и картинками. В этом отношении появление в античности личности, а также работа по спасению знаменуют собой формирование новых типов жизни и социальности. Социум — это один тип социальной жизни и социальности, кстати, единственный до античной культуры, личность — другой тип жизни и

социальности, находящийся, как я показываю в своих исследованиях, в симбиотическом отношении с социумом, личность, подвизающаяся в спасении, — третий тип жизни и социальности. Но вернемся к прозе жизни. Прозе, которая для некоторых включает в себя высокую духовность.

Вот, например, Николай Бердяев не мог помыслить прозу жизни вне духовности, для него жизнь вне Бога и творческой духовной работы была провинциальна, вообще — не жизнь. Иногда и меня поражает, как это люди живут от одного дня до другого ничего не значащими событиями: неинтересная работа, вынужденный отдых, мелкие развлечения. Не меньше удивляет, что большинство людей и не ищут в своей жизни какого-то смысла, не хотят ее менять, не подозревают, что возможна совершенно другая жизнь, по сравнению с которой их бытие — только вынужденный быт. Правда, когда так рассуждаешь, то меряешь чужую жизнь собственным метром. Оказывается, только ты живешь духовно, а другие — прозябают. Нет, каждый человек имеет свой мир, в котором он находит смысл своего существования. Для бомжа, нашедшего на помойке старое одеяло, это событие не менее яркое и значительное, чем для меня выход в свет новой статьи или книги. К тому же прежде чем прорываться к звездам, приходится делать тысячу мелких и неинтересных дел.

Тем не менее я стремлюсь к такой жизни, в которой есть место духовным событиям и идеальному. Предпочитаю жить творчеством, событиями истории философии, убежать во

времени как назад, так и далеко вперед. Кому-то моя жизнь может показаться скучной и неинтересной: ни путешествий, ни тусовок, ни машины, обычная квартира, дача — небольшой деревенский сруб у черта на рогах, под Угличем, непрерывная работа и преподавание, опять работа и преподавание. Даже жена часто не выдерживает и ворчит, она как раз любит путешествия, театр, общение с друзьями, на одном телефоне может проболтать с приятельницей больше часа.

— Я с тобой не живу, — говорит она в сердцах, — все, буду путешествовать сама, без тебя, меня давно Лена зовет в Израиль, хочу поехать в Париж, Лондон, в Мадрид. Хоть ты и говоришь, что не любишь Запад, а сам уже был и в Праге, и в Варшаве, и в Берлине, и в Лондоне, ездил даже в Штаты.

— Да, — соглашаюсь я, — был, в командировке. Но я не против, если хочешь, поезжай и в Париж, и в Лондон.

Мне кажется, что проблема власти и смерти отчасти решается в том же ключе. Главное, не сколько ты живешь и кем управляешь, а в какой реальности. Это понимал уже А.С. Пушкин, влагая в уста своего героя притчу об орле и вороне: «Чем триста лет питаться падалью, — говорит Пугачев Гриневу, — лучше раз выпить живой кровью, а там что Бог даст». Власть и бессмертие — это не большая должность или бесконечная жизнь, а возможность подключиться к таким событиям, которые сверхзначимы для человека. Большой начальник, будучи часто совсем маленьким человеком, именно за счет власти имеет дело с событиями

большого масштаба. Бессмертие — это, прежде всего, возможность ощутить себя богом, бесконечность бытия — лишь приложение к этому ощущению.

Я и на самом деле не люблю путешествовать, и вот почему. Во-первых, меня раздражают туристы, во-вторых, мне кажется, что проникнуться духом старины или познакомиться с какой-то страной можно лишь пожив в данной местности, а не пролетев мимо, подобно комете. Моя жена Наташа все эти соображения считает снобизмом. Однако главное все же было в другом: я путешествую, пожалуй, больше других, но не в обычном географическом пространстве, а в своем воображении, точнее, в мышлении. Когда я решаю задачи, преодолевая мыслительные завалы и перевалы, то чувствую всю полноту жизни. Здесь есть свои тропинки и дороги, свои моря, которые необходимо переплывать, свои горы и долины, страны и континенты, свои победы и поражения, периодически открываются грандиозные перспективы. Когда почему-либо — правда, это случается нечасто — я вынужден прекращать мыслительную работу, то всегда боюсь, что не смогу больше решать задачи, разучусь мыслить, не вообще, а на том уровне, который считаю достойным. Все это, конечно, смешно, и каждый раз выясняется, что мое мышление не стало менее эффективным, скорее, наоборот.

Другого рода путешествия представляет собой писание статей и книг. Практически всегда, чтобы написать текст, я вынужден преодолевать себя, делать волевое усилие. Но когда начинаю писать, обнаруживаю, что во мне раскрывается, можно

сказать, рождается другой человек, о котором я не догадывался. Это интересно. Стихия писания, без которой я не могу жить так же, как и без мышления, позволяет уходить в трудный, но увлекательный и родственный мир, в котором можно бесконечно путешествовать, открывать новые миры, проживать удивительные события.

Однако бывают моменты, когда я с трудом выдерживаю прозу жизни. Привычка к анализу и объяснению, вероятно, делает все понятным и пустым. Реальность становится плоской и одномерной, в ней нет тайны жизни. К тому же с годами приходится признать, что есть и неразрешимые проблемы. К ним, в первую очередь, относятся взаимоотношения с близкими — женой и детьми, воспитание последних, а также болезни. Воспитание — это установление баланса между контролем за детьми и предоставлением им самостоятельности; об этом писал уже Фридрих Фребель. Воспитание предполагает разотождествление с собственными детьми, что для любящих родителей сделать очень трудно. Проблема также в том, в какой степени родители считают себя ответственными за воспитание своих детей. Со временем я понял, что единственное лекарство от неразрешимых проблем — работа и творчество. Отчасти, конечно, это прибежище. Но что делать, приходилось мириться с тем, что ты не так мастеровит, как хотелось бы, что есть силы и обстоятельства сильнее тебя, что слабость — тоже человеческое качество. Не только работать с собой, но и принимать себя со своими недостатками — вот утешительная формула,

на которую я в конце концов вышел. Теперь о работе, позволяющей мыслить нашу смерть как малозначимое событие.

Дело в том, что смерть, подобно другим современным экзистенциальным феноменам, не может быть рассмотрена в том же ключе, в котором мы изучаем природные явления. Ее нельзя мыслить как натуральный объект, как некоторую сущность, имеющую такие-то и такие-то характеристики. Безусловно, мы постоянно влипаем в свои представления, начинаем их мыслить и переживать как натуральные объекты, нам кажется, что смерть всегда была и всегда одна. Этот взгляд (точнее, привычка нашего сознания) неправилен, смерть вообще не природный объект, смерть всегда видится сквозь «очки культуры», всегда истолковывается сознанием и на определенном языке. Таким образом, современное понимание смерти предполагает ее «распредмечивание», преодоление натурального восприятия. Что, конечно, предполагает напряженную интеллектуальную работу. И не только интеллектуальную, но и работу жизни.

При этом, вероятно, есть два разных аспекта: критический и конструктивный. Критическое осмысление явления смерти, но осмысление самостоятельное, а не как готовое знание, может, например, показать, что лишенность и исчезновение (а так мы обычно понимаем смерть) связаны не только со старением и физической смертью. Мы можем так строить свою жизнь, что она постоянно будет усекается и страдать, мы можем сделать свою жизнь просто невозможной еще при жизни и цве-

тущем физическом здоровье. Далее наша жизнь уничтожается и исчезает, если мы не можем себя реализовать, поэтому, кстати, многие люди, дожившие до глубокого преклонного возраста, панически боятся смерти, ощущая, что их жизнь пролетела как сон, а они совсем еще не жили. Но и продолжение жизни за определенным порогом (когда уже полностью иссякли силы и энергия или мучат тяжелые болезни, совесть и т.п.) может быстро подтачивать жизнь, сделать ее невозможной, а смерть желанной. Короче, и жизнь и смерть можно увидеть и пережить по-разному.

Не менее существенно, как мы строим свою жизнь и понимаем себя, и, в частности, включаем ли мы смерть в свою жизнь, т.е. обдумываем ли мы ее и свою жизнь, работаем ли мы над ними. Если, например, я полностью себя реализую, живу Культурой и Вечным (как бы Вечность ни понимать — как тайну, Бога, духовную жизнь), поддерживаю свое здоровье до тех пор, пока полноценно живу и себя реализую, то смерть как лишение жизни для меня просто не существует. Мне нечего бояться: живя Вечным, я бессмертен, полностью реализовав себя при жизни, мне нечего там, после смерти, делать, сохранив и исчерпав до конца свое здоровье, я уйду безболезненно и спокойно. При этом я должен понимать себя не только как конечное и поэтому смертное существо, но и как часть, момент Целого (Культуры, Духа, божественной или космической жизни, Реальности и т.п.), как творца собственной жизни, как полностью присутствующего в вечно длящихся и неслучившихся событиях Жизни.

Но все же почему мы не можем принять идею своего исчезновения как естественный ход событий? Скажем, сейчас за окном идет снег, он белый, а ворона на старой березе черная. Все это не хорошо и не плохо. Так есть. Почему мы собственную смерть не можем воспринять в естественной модальности — так есть, боги бессмертны, а люди смертны.

Однако подумаем, что значит для человека помыслить свое исчезновение навсегда. Не осознавать ничего, не присутствовать в мире, не общаться ни с кем, ничего не переживать, не, не, не. Но ведь когда мы спим, мы тоже вроде бы не, не, не. Ничего подобного: сплю я не вечно, а от силы 8–10 часов в сутки. К тому же сон мы воспринимаем как очищение, восстановление, а не как исчезновение. Интересно, что многие люди как бы вычеркивают сон из бытия, соединяя непрерывной линией только разорванные периоды бодрствования.

В отличие от сна смерть — это, так сказать, отрицательное бытие, именно не, не, не, при том что человек есть. Хотя я существую, но я не осознаю, не чувствую, не переживаю, не действую. Однако что значит «я есть», причем вечно, где я существую? Не правда ли, в моем воображении, в знании? В знании и воображении мы живем вечно, а реально очень малый срок. Но что значит реально? Кто знает, сколько я еще проживу — пять лет, десять, сто или вечно? Опять это всего лишь знание, коллективный опыт людей, к которому я почему-то присоединяюсь. Могу и не присоединяться. Или не могу?

Но если присоединяюсь, если принимаю силлогизм «Люди смерт-

ны, Сократ человек, следовательно, Сократ смертен», то должен понимать, что когда я умру, то меня не будет и, следовательно, мое бытие ни в положительной, ни в отрицательной форме существовать не может. Не будет меня в будущем никаким образом, поэтому и бояться нечего. Но будут мои близкие, другие люди, человечество. И мне, живущему здесь и сейчас, не безразлично, как они будут жить. Если я человек, то должен быть проникнут заботой о качестве будущей жизни.

Страх перед смертью, перед исчезновением — это в значительной степени ловушка нашего сознания. Привыкнув жить в знании и воображении, которые вневременны, мы продолжаем жить и тогда, когда нас уже не должно быть. Это парадокс, но закономерный, обусловленный семиотической природой человеческого сознания. Вырваться из этого капкана не просто, если вообще возможно. Цена освобождения — отказ от личности. Да, я могу реально жить вечно, если поверю, что есть Бог как вечная жизнь и любовь и я после смерти с ним сольюсь, т.е. откажусь от себя, от своей личности. Слившись с Богом, сорастворяясь в нем, я не смогу уже сохранить свое Я. Или все же смогу?

Но если для меня после смерти бытия нет, то к чему тогда готовиться? Что значит достойно встретить смерть? Не означает ли это продумать и пережить свою жизнь и смерть и, главное, перевести отношение к смерти в план реальных дел? Но есть ли большая разница между окончанием жизни и любым ее моментом? Не меньше ли, чем подготовка к смерти, необходимо мужество, чтобы

достойно выдерживать обычную жизнь с ее уклоном от задуманного, с мечтами и идеалами, которые не осуществились? К тому же понимая и зная, что происходит в мире и с миром или значительно ближе — в твоей семье. Разве меньше нужно мужества, чтобы не впасть в отчаяние, верить, выполнять свой долг, идти своим путем? Ради чего? Ну, хотя бы ради себя, близких, других людей.

Страх перед смертью — это, вероятно, попытка продлить жизнь за ее пределами, попытка, парализующая саму жизнь, сокращающая ее. Да, но жалко расставаться с мечтой. Мечта так сладка. Жалко, нет, не жалко. Лучше полноценно жить здесь, быть «бессмертным» в жизни, чем не жить, а только готовиться к вечной жизни, которая, вероятнее всего, никогда не наступит. Свободный человек и свободный дух живут везде, где захотят. Они залетают на многие десятилетия в будущее или отправляются в далекое прошлое. Общаются с существами с других

планет, отделенных от нас тысячами световых лет, или плачут по поводу детской сказки. Конечно, все это происходит в мысли, в воображении, но не такова ли вообще жизнь?

Когда, подумал я под занавес, я обнимаю и целую Наташу, в моем воображении и мысли встают мадонны и прекрасные женщины мирового искусства, я переживаю родственность, легко переносюсь в прошлое, когда Наташа была еще совсем юной. Где это все существует? В знании и в воображении, но и во мне, в моих ощущениях, ладонях и губах. Так и в духовной жизни. Где я общаюсь с Платоном или Аристотелем, как посещаю будущее или другие планеты, каким образом сливаюсь со вселенной? Все это совершается в знании и воображении и в реальной духовной жизни. Это и есть практическое бессмертие, но именно Здесь. И эта жизнь вечная, если не только ради меня, но и ради моих близких, других людей, ради будущего и прошлого. Да, и прошлого, без которого нет будущего.

Литература

Аксенов Г.П. От абсолютного времени и пространства И. Ньютона к биологическому времени-пространству В.И. Вернадского. [Электронный ресурс]. URL: http://www.chronos.msu.ru/RREPORTS/aksyonov_ot_absolyutnogo.htm.

Введение в трансгуманизм. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.transhumanism-russia.ru/content/view/70/94/>.

Вернадский В.И. Изучение явлений жизни и новая физика // Труды по биогеохимии и геохимии почв. М.: Наука, 1992.

Дикон Р.А. Производство субъективности // Логос. 2008. № 2 (65).

Жульен Ф. О «времени». Элементы философии «жить». М.: Прогресс-Традиция, 2005.

Иванов В. Дионис и прадионисийство. СПб.: АЛЕТЕЙЯ, 1994.

Платон. Государство // Собр. соч.: В 3 т. Т. 3. М., 1994а.

Платон. Менон // Собр. соч.: В 4 т. Т. 1. М., 1990.

Платон. Послезаконие // Собр. соч. В 4 т. Т. 4. М., 1994б.

*Специальная тема выпуска:
Десять лет факультету психологии НИУ ВШЭ*

**ДЕСЯТИЛЕТИЕ ФАКУЛЬТЕТА:
«ВИЗИТНЫЕ КАРТОЧКИ»**

В.А. ПЕТРОВСКИЙ



Петровский Вадим Артурович — ординарный профессор НИУ ВШЭ, профессор факультета психологии НИУ ВШЭ, член-корреспондент РАО, профессор, доктор психологических наук. Лауреат премии «Золотая Вышка – 2011» в номинации «Достижения в науке». Главный редактор журнала «Психология. Журнал Высшей школы экономики».

Сфера научных интересов — теория и методология психологии, общая персонология, транзактный анализ. Автор мультисубъектной теории личности, моделей воспитания дошкольников, вхождения личности в стабильную социальную общность, импульсной модели экзистенциального выбора, а также ряда исследовательских и практических методов и методик.

Автор более 160 работ, среди которых монографии: «Психология неадаптивной активности» (1992), «Личность: феномен субъектности» (1993), «Одаренные дети: экология творчества» (1993, в соавт.), «Психология воспитания» (1995, отв. ред. и автор), «Личность в психологии: парадигма субъектности» (1996), «Основы практической консультативной психологии» (2008, отв. ред. и автор), «Человек над ситуацией» (2010) и др.

Контакты: petrowskiy@mail.ru

«Пусть расцветают все цветы!» — такой соблазнительный и, как позже выяснилось, коварный лозунг выдвинули китайские товарищи в канун культурной революции. Все цветы расцвели... Потом появился еще один лозунг, вдогон первому: «... кроме сорняков». После чего сорняки стали оперативно выкорчевывать.

Если бы не последнее весьма печальное и даже трагическое обстоятельство, призыв «Пусть расцветают» можно было бы взять как эпитафию. За десять лет существования факультета психологии все цветы расцвели, и о сорняках в дни 10-летия факультета даже не приходится вспоминать.

Когда мы задумывали этот выпуск, мы хотели найти форму, отвечающую духу факультета. А дух факультета — единство в многообразии. Мы сразу решили, что «отчетных статей» в этом номере журнала не будет (кто из наших коллег не измучен отчетами, которые пишутся, но редко читаются?), а вот ощущение многообразия, объединяющее нас всех, попытаемся передать.

Поэтому, обратившись с просьбой к представителям кафедр и лабораторий рассказать «о главном», мы не связывали никого какими-либо требованиями и обязательствами к форме повествования. «Визитные карточки» должны отвечать вкусу их обладателя, нет смысла их унифицировать... В итоге родились тексты, во многом для нас неожиданные и совершенно непохожие друг на друга.

Кафедра психофизиологии в качестве своей «визитной карточки» представила материалы магистерской диссертации одного из выпускников. Всего одну работу! Но почему бы и нет? В маленьком фрагменте голограммы, как известно, содержится целое. А психофизиологи — люди конкретные! Они как бы говорят нам: зачем рассуждать «вообще»? Вот перед вами рабочий момент, смотрите, чем живет кафедра «здесь и теперь», и тогда, может быть, вы поймете все.

Профессор И.Н. Семенов, представляя исследования рефлексивных процессов, охарактеризовал научные школы факультета психологии НИУ ВШЭ, проанализировал концепции рефлексии, разрабатываемые профессорами В.П. Зинченко, Д.А. Леонтьевым, В.А. Петровским, А.В. Рос-

сохиным, И.Н. Семеновым, Е.Б. Старовойтенко, В.Д. Шадриковым, выделил инновационные направления исследований рефлексивности, обрисовал формы межкафедрального, междуниверситетского и межинституционального сотрудничества в изучении рефлексии. Игорь Никитович Семенов, подлинный эксперт в области философии и психологии рефлексии, в очередной раз показал нам, что значит рефлексия в ее смыслополагающем значении; на «визитной карточке», присмотревшись, мы могли бы прочитать: «рефлексия и научная жизнь».

Алла Константиновна Болотова, человек, трудами которой создавался факультет, повествует в журнале о «мистическом триединстве Пространства, Времени и Истоков становления нашего факультета». «Все это непостижимое для меня и в чем-то мистическое триединство, — пишет Алла Константиновна, — оказывается каким-то невидимым образом связанным со сферой моих научных интересов — с психологией времени. Так возникает замысел статьи о времени и пространстве межличностных отношений». Обратившись к Алле Константиновне лично, я бы сказал, что мне не кажется это «триединство» мистичным. Кто как не Алла Константиновна на своем личном опыте знает, что есть время в пространстве межличностных отношений, когда приходится именно строить жизнь не только свою (или близких), но также жизнь целой организации, включающей в себя пространство жизни многих людей, притом далеко не всегда «близких», а то и весьма далеких по духу. Мне кажется, уходят в прошлое годы,

когда казалось вполне справедливой шутка, будто каждый психолог занимается тем, чего лично у него мало или вовсе нет (кто-то неэмоциональный исследует эмоции, а кто-то, извините, — мышление и т.п.). Мне кажется, сегодня психологи, «тематизируя» свою научную жизнь, все чаще озабочены тем, что им дорого лично в себе; на иное просто времени нет... Однако же, согласимся, есть что-то в этом послыше интригующее своей новизной! Действительно, что видим мы на визитной карточке кафедры *общей* психологии? Идею *общности* («*триединства*») пространства, времени и межличностных отношений! Особый абрис общей психологии как науки...

Кафедра психологии личности предлагает *персонологическую «визитную карточку»*. Развиваемая на кафедре общая персонология (наука личности, наука о личности, наука во имя личности) представляет собой опыт синтеза теории, практики, герменевтики, искусства самопостижения и самополагания. Небольшой экскурс в кафедральную жизнь, представленный на страницах журнала, служит иллюстрацией тому, что так ценится персонологами как исследователями и практиками: искусство жить! Сотрудники кафедры делятся сокровенным, отвечая на вопросы интервью, где первый вопрос созвучен песенному: «С чего начинается кафедра?» Вы помните, в перестроечные годы была популярна фраза: «Не надо принимать решение с голоса!» Будет неправильным решить для себя, что значит это слово «персонология» *с голоса*, одна-

ко, кто они — *персонологи*, — с голоса понять можно... Прислушайтесь!

Организационные психологи очередной раз показали всем, что такое настоящий тайм-менеджмент: ни одной минуты потерянного читателем времени, ни одного лишнего слова, зато каждое произнесенное ими — на вес золота. Дары кафедры — бесценны. Шутка ли: новые принципы организации работы! Новая логика жизни!! К примеру: «Проснулся в понедельник, чтобы во вторник пойти на работу, но в среду я узнал, что в четверг будет дождь, и тогда в пятницу я подумал: зачем идти работать в субботу, если в воскресенье выходной?» Позвольте же и нам, сотрудникам журнала, принять к исполнению Ваши рекомендации, дорогой Владимир Артурович! Но если серьезно, «визитная карточка» кафедры — вся многосложная жизнь факультета, 10-летие которой мы празднуем, само построение нашей жизни, немислимое без дирижерской палочки в руках опытных профессионалов. «Организационщики», прежде всего, — люди действия, а не только разговоров о том, «как это делается...».

Есть совсем молодые кафедры и лаборатории, юбилейное 10-летие которых еще впереди. Мы попросили их руководителей поделиться своими воспоминаниями о десятилетнем будущем...

А первое слово в специальном выпуске журнала, посвященном 10-летию факультета, предоставлено его бессменному научному руководителю и создателю, академику РАО Владимиру Дмитриевичу Шадрикову.

ЮБИЛЕЙ ЛИ ЭТО!?

В.Д. ШАДРИКОВ



Шадриков Владимир Дмитриевич — научный руководитель факультета психологии НИУ ВШЭ, академик РАО, доктор психологических наук, профессор.

Область научных интересов: психология деятельности и способности человека. Основные работы: «Проблемы системогенеза деятельности», «Происхождение человечности», «Мир внутренней жизни человека», «Способности человека».

Контакты: shadrikov@hse.ru, iso@hse.ru

В настоящем номере журнала представлено мнение ряда преподавателей о факультете психологии Высшей школы экономики, о проблемах, с которыми сталкиваются преподаватели, проблематике научных исследований, перспективах развития. Читатель сможет ознакомиться с этой стороной жизни факультета по публикации, подготовленной В.А. Петровским.

Не вдаваясь в формальную характеристику факультета, выскажу несколько личных суждений о том, какие задачи я ставил при его создании, что удалось решить и что, возможно, предстоит сделать.

Организация факультета проходила в период бурного развития психологического образования в России (если в советский период в стране было пять факультетов, то сегодня их насчитывается более 300). Перед преподавательским составом стояла задача создать факультет, который имел бы свое лицо, который вошел

бы в число лучших психологических вузов страны. И эта задача решена.

За счет чего это было достигнуто?

Прежде всего, за счет приглашения на работу известных в стране и за рубежом высококвалифицированных специалистов, за счет поддержки со стороны ректората и лично Я.И. Кузьмина, за счет активной научной работы преподавателей факультета. По числу научных публикаций факультет всегда занимал в университете одно из ведущих мест. Это связано с высоким качеством подготовки абитуриентов, поступающих на факультет. Но этого мало. На факультете созданы условия для реализации себя каждым сотрудником, что выражается в свободе выбора тематики научных исследований, создании научно-исследовательских групп и учебно-научных лабораторий, поддержке научной работы исследовательскими грантами.

Каковы задачи на ближайшую перспективу? Они заключаются в

дальнейшем развитии научных исследований. Прежде всего, это относится к молодым преподавателям. Предстоит дальнейшая консолидация научных исследований и оформление научных школ. Актуальной задачей является подготовка молодых докторов наук из числа преподавателей факультета. Необходимо завершить создание научной инфраструктуры факультета, в частности, создание Института персонологии.

Большие задачи стоят в области отработки содержания образования по направлениям специализации. Удачным примером здесь может служить открытие магистратуры по программе «Психоанализ и психоаналитическое бизнес-консультирование».

Необходимо постоянно принимать во внимание востребованность на рынке труда.

И наконец, предстоит большая содержательная работа по разработке индивидуальных учебных планов,

прежде всего, в магистратуре. Сегодня эти планы формируются за счет дисциплин по выбору и факультативов. Но настоящий индивидуальный учебный план должен формироваться студентом исходя из его мотивации и перспектив профессиональной деятельности, которые он сам выстраивает для себя. Индивидуальный план, построенный на курсах по выбору, — это видение перспектив преподавателями. Студент делает только выбор. Настоящий индивидуальный план — это план с учетом перспектив самого студента. Здесь возможно и помечтать: вероятно, это должно быть обучение по типу аспирантуры, когда студент прикрепляется к конкретному преподавателю-куратору, но не для написания выпускной работы, а для повседневных консультаций и творчества в научной деятельности. По определению перспектив мы находимся только в начале пути. Успехов всем!

ВРЕМЯ И ПРОСТРАНСТВО В МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЯХ

А.К. БОЛОТОВА



Болотова Алла Константиновна — ординарный профессор НИУ ВШЭ, заведующая кафедрой общей и экспериментальной психологии НИУ ВШЭ, доктор психологических наук, профессор.

Сфера интересов: психология восприятия и организации времени, исследование временных аспектов социальных коммуникаций, стратегий тайм-менеджмента. Автор свыше 180 публикаций, в том числе монографий «Человек и время в познании, деятельности, общении», «Психология времени в межличностных отношениях», первого учебника с грифом МО РФ «Прикладная психология», учебника «Психология развития», учебных пособий «Психология организации времени», «Социальные коммуникации» и др. Член ряда международных психологических сообществ — ISSBD, ERA, Eurotalent, EPS. Эксперт отделения психологии РГНФ. В качестве приглашенного профессора читает лекции в университетах Австрии, Германии, Италии.

Контакты: bolotova@hse.ru

Резюме

Статья анализирует временные аспекты и особенности учета временного фактора в межличностных отношениях. Каждое жизненное событие или социальные контакты имеют временной период осуществления в пределах от неопределенности, преждевременности или запаздывания до своевременности и актуальности его реализации. Время выступает основополагающим фактором выбора стратегии поведения, когда в каждый момент в межличностных отношениях собеседнику необходимо предоставить время для решения собственных проблем, не опережая по времени и не интерпретируя его мысли заранее. Важно учитывать эмоциональное состояние собеседника «здесь и теперь», и быть готовым «потратить» собственное время на понимание и сопереживание другому. В сложных жизненных ситуациях не менее важно активное своевременное содействие в достижении между субъектами взаимной упорядоченности их времени и пространств взаимодействия, так называемого «пространственно-временного баланса» для согласования совместных действий с целью построения временных транспективов и стратегий жизни.

Ключевые слова: *жизненное пространство и время, временная компетентность, транспективы и стратегии жизни, пространственно-временной баланс.*

Размышляя о юбилее нашего факультета, я задумалась о триединстве Пространства, Времени и становления нашего факультета. Это непостижимое триединство оказывается связанным со сферой моих научных интересов – с психологией времени. Действительно, время и пространство удивительным образом аккумулировались в создании нашего факультета и развитии межличностных отношений. Объединяя или отторгая разнонаправленность этих пространств, постепенно во времени начинает формироваться новое сообщество, название которому – факультет психологии. Собирая по крупицам кадровый состав факультета, мы постигали и вбирали не только совершенно разные пространства, но и столь же различных по характеру, личностным свойствам и способностям (по В.Д. Шадрикову) персон (как бы отметил В.А. Петровский), основателей научного этноса нашего факультета. Среди множества постигаемых пространств были Москва и Одесса, Ярославль и Киев, Воронеж и Минск. Воссоединяя эти пространства городов через их замечательных представителей как высокопрофессиональных специалистов, мы не сразу осознали, каким может быть это новое сообщество. И оказалось, что по прошествии времени, как «в плавильном тигле» (согласно образной метафоре-цитате, используемой В.П. Зинченко для анализа творческого процесса), все эти разноликие пространства размыли свои границы, переплавились, и вместе мы стали созидать наш факультет, строить «стратегии жизни» (Абульханова-Славская, 1991) в нашей столь

неординарной и весьма требовательной Вышке.

Создавая наш факультет, вовлекаясь в динамику скоростей и созидательного начала Вышки, мы даже не успевали осознать, кто и с каким багажом научной школы вносил свое лепту в построение факультета. Да и не было это столь важным для нас. Наше время на осуществление и созидание факультета было слишком активным и событийно насыщенным, действенным. Нам было что отдать факультету из прошлого опыта. Мы строили весьма реальные временные перспективы, осознавали и проецировали стратегические горизонты нашего будущего. И сегодня для многих из нас факультет стал нашей судьбой, нашей жизнью и добрым домом, мериллом активного настоящего, осуществляемой «здесь и теперь» самореализации во временном пространстве собственной жизни.

Теперь рассмотрим, как время и пространство межличностных отношений могут быть осмыслены в категориях хронотопа и психологии времени.

Реальный образ жизни человека, эффективность деятельности не исчерпываются только предметно-практической деятельностью, она составляет лишь одну сторону образа жизни человека, его поведения. Другой стороной выступают коммуникативная деятельность и сопряженные с ней межличностные отношения, развивающиеся в пространственно-временном континууме. В нашем исследовании коммуникативная деятельность выступает как одна из специфических форм совместной деятельности людей. С одной

стороны, это неотъемлемый компонент общения, а с другой — ни одна предметная деятельность человека немыслима без обслуживающей ее коммуникативной деятельности людей, которые в процессе создания материального продукта непременно вступают во взаимодействие или общение. Люди не просто общаются в процессе выполнения ими различных профессиональных и общественных функций, они всегда общаются в некоторой деятельности, по поводу нее. Это и создает определенные отношения деятельного человека, личности не только к предмету своей деятельности, но и к людям. Эти отношения принято называть межличностными. Именно межличностные взаимодействия и общение индивидов, выполняющих совместную деятельность, составляют коммуникативную деятельность. Таким образом, факт связи общения и коммуникативной деятельности с деятельностью собственно профессиональной, производственной не вызывает сомнений, хотя характер этой связи понимается психологами по-разному.

Надо признать, что проблема общения, межличностного взаимодействия в нашей философской, психологической и социологической литературе дебатировалась давно. Единства взглядов, однако, до сих пор не наблюдается в вопросе о том, как рассматривать общение: общение как деятельность или общение и деятельность? Обратимся к исторической ретроспективе этой полемики.

М.С. Каган (Каган, 1982), занимаясь философской теорией деятельности, пришел к выводу, что общение лежит в ее пределах, являясь одним

из четырех ее основных видов (имеется в виду игровая, учебная, профессиональная и собственно коммуникативная деятельность). А.В. Брушлинский (Брушлинский, 1991) трактует общение как нечто принципиально иное, чем деятельность («человек есть субъект деятельности и отношений»). В.С. Мухина (Мухина, 1985) утверждает, что с точки зрения педагогики выделение свободного общения как особого вида деятельности может быть признано весьма целесообразным. А.А. Леонтьев (Леонтьев, 1999) полагает, что общение можно считать одним из видов деятельности, оговорив, что это отнюдь не означает, будто общение выступает как самостоятельная деятельность. Б.Ф. Ломов (Ломов, 1984) утверждал, что общение нельзя определять как вид человеческой деятельности, что оно есть нечто принципиально отличное от деятельности, ибо связывает субъект не с объектом, а с другим субъектом. Общение он определял как «взаимодействие субъектов».

Односторонность различных трактовок данной проблемы попыталась преодолеть Г.М. Андреева (Андреева, 2000); обобщив и синтезировав их, она предложила более широкое понимание связей деятельности и общения, когда общение рассматривается и как сторона совместной деятельности (поскольку сама деятельность не только труд, но и общение в процессе труда), и как ее своеобразный дериват.

Близка к этому и точка зрения М.И. Лисиной (Лисина, 1986), назвавшей один из разделов своей книги об онтогенезе общения — «Общение и деятельность. Общение

как деятельность». Однако этим различия во взглядах на проблему не были сняты. Их примером может быть дискуссия между А.А. Леонтьевым и Б.Ф. Ломовым. А.А. Леонтьев считает, что субъект деятельности всегда является «совокупным субъектом», что делает общение внутренним моментом деятельности. Контраргументация Б.Ф. Ломова (Ломов, 1984) в том, что общение как межсубъектное взаимодействие принципиально отличается от освоения субъектом объектов, которое является деятельностью.

В этой же плоскости лежит вопрос о том, можно ли считать общение конкретным видом человеческой деятельности, существующим наряду с другими ее видами — преобразовательной, познавательной, ценностно-ориентационной, или же его следует считать типом деятельности, противостоящим предметной деятельности в целом, или аспектом деятельности. По-видимому, ответ на этот вопрос не может быть однозначным — общение бывает и аспектом, и типом, и видом деятельности в зависимости от характера деятельности и от угла зрения на нее (общение в трудовом процессе или общение в дружеской беседе). Постоянной остается сама деятельностная природа общения, проявляющаяся в направленности действий субъекта на другого субъекта.

Итак, обобщение многообразия взглядов и различных точек зрения на проблему взаимосвязи общения и деятельности приводит нас к признанию факта единства общения и деятельности. При этом наша точка зрения состоит в широком понимании связи деятельности и общения, когда

общение рассматривается как сторона совместной деятельности, как ее своеобразный дериват (Г.М. Андреева).

Такое широкое понимание связи общения и деятельности соответствует широкому же пониманию самого общения: как важнейшего условия присвоения индивидом достижений исторического развития человечества, будь то на микроуровне, в непосредственном окружении или на макроуровне, во всей системе социальных связей, развивающихся в пространстве и во времени. При этом именно **время становится основополагающим фактором выбора стратегий поведения** в разрешении напряженных межличностных взаимодействий и в самореализации в настоящем или будущем. Известно, что каждое событие, замысел должны претворяться через развитие социальных коммуникаций, межличностных взаимодействий и имеют естественный **временной период осуществления**, варьирующийся в определенных временных пределах от неопределенности и преждевременности до актуальности и своевременности их реализации или же просто отставания, запаздывания от актуальных запросов сегодняшнего дня (Болотова, 2007).

Склад личности, **временные стратегии** ее жизни и поведения проявляются в том, как сдвигаются идеальные замыслы их осуществления человеком во времени; как они искажаются, нарушаются или «дереализуются» в качестве малозначимого настоящего или отрицательно значимого будущего; событиями **какого временного диапазона** человек предпочитает оперировать (это планы и

структуры поведения в диапазоне одного дня, недели или проекты, опережающие реальное настоящее на годы вперед); осуществление каких событий у него объективно лучше получается; как событийно наполнен оптимальный временной период жизнедеятельности. Все это в целом, как пишет В.Г. Асеев (Асеев, 1981), **определяет план поведения и временные стратегии всей жизни**, действенность целей и идеалов или динамическую бесплодность абстрактно отдаленных побуждений.

Б.Г. Ананьев (Ананьев, 1980), выделяя особенности зрелой личности, отмечает, что долговременный характер активности субъекта — это показатель внутреннего единства ситуаций, тактик и стратегий поведения, общих идей и принципов мировоззрения. Продолжая эти мысли об активном характере жизнедеятельности субъекта, К.А. Абульханова (Абульханова, Березина, 2001) замечает, что сущность человека не совпадает с его наличным бытием, она всегда **есть развитие, преодоление настоящего и построение будущего** согласно целям, планам, проектам, активной деятельности его сознания в пространстве-времени бытия.

Так, в межличностных отношениях для человека определяющее значение имеют события **настоящего времени**, текущего момента, а по отношению **к прошлому или будущему** эта значимость резко снижается, поскольку сопровождающие межличностные взаимодействия эмоциональные впечатления со временем несколько притупляются и перестают волновать. А в пространстве **абстрактно отдаленного прошлого или будущего** становятся не столь

значимыми и перестают интересовать. Отсюда и некоторая **терапевтическая роль времени**, которую в пространстве межличностных отношений каждый человек ощущает по-своему, но в итоге осознает, что «время лечит», т.е. лечит прошлое, удаляет его значимость, особенно это ощущается, если значимость связана с отрицательными эмоциональными переживаниями.

Вместе с тем, как отмечает в своих исследованиях В.Г. Асеев (Асеев, 1981), когда человек стремится к реализации больших высокозначимых жизненных целей, идеалов, завершения которых он ожидает в отдаленном будущем, значимость этих событий, наоборот, как бы **уменьшается от будущего к настоящему**. Человек усилием воли способен так спрессовать жизненные цели, интенсифицируя свою деятельность, что остается впечатление стремительного движения, приближения идеальных целей будущего к реальности настоящего. Волевая личность — та, которая может правильно учесть актуальность и настоящего, и будущего. В этом плане она достигает **своеобразного эффекта изотропности времени**, когда события всех временных точек жизнедеятельности могут оцениваться действительно беспристрастно, адекватно в соответствии с действительной длительностью и важностью события, независимо от его положения во временном пространстве жизни человека.

Таким образом, **временная сфера** коммуникативной, равно как и предметной деятельности человека аналогична **сфере психологического пространства** значимых для человека объектов и событий: человек в

принципе не должен жить ни узкоситуативной сферой настоящего, ни абстрактно отдаленными событиями будущего или прошлого. Объективно важное существенное в будущем не должно перечеркиваться ради настоящего. Хотя мы знаем примеры исторического прошлого, когда ради значимого будущего человек был готов отказаться от настоящего. Адекватное обращение к будущему вовсе не исключает реалистического отношения к настоящему как к значимому. Наоборот, эта обращенность к будущему помогает человеку и человечеству правильно понять ценность настоящего, сохранить истинно значимое в настоящем, прожить его во всей полноте событий и деятельностей «здесь и теперь», как об этом пишут западные гуманистические психологи К. Роджерс, А. Маслоу и др.

Близкие во времени и пространстве события значимы своей известностью, непосредственностью воздействия на человека, который по отношению к ближайшему будущему легко определяется со своими возможностями и затратами. Так, В.А. Иванников, представляя графическую модель угасания значимости события **от настоящего к прошлому**, пишет, что кратковременный недавний опыт «перевешивает» более длительный, но давний, обозначая это взаимодействие человека с предметным миром и с другими людьми как динамический исток значимости. Большие, содержательно значимые жизненные цели требуют более широкой и **развернутой пространственно-временной перспективы**. Чем ближе временная зона, тем она уже, поскольку вмещает в себя мень-

ше событий, и в этом смысле менее значима. В данном отношении перспективное время гораздо обширнее и более значимо, особенно когда речь идет о временной перспективе (Ф. Зимбардо). В настоящем человек занят построением своей деятельности, а в перспективном будущем — построением целей, фиксируя при этом на основе прошлого опыта свои динамические возможности, включая необходимость новых социальных контактов и расширение межличностных взаимодействий.

Способность оптимальной регуляции поведения включает актуализацию, слабо осознаваемую значимость будущих событий, а также готовность к преодолению и подавлению ситуационных, стихийно складывающихся побуждений в настоящем. В диалоге со взрослым, в со-творчестве и со-участии с ним постепенно развивается способность подчинять свое поведение все более отдаленным и значимым целям, превращение этих целей в реально действующие, регулирующие текущее поведение. Это не только закономерность онтогенетического развития человека, но и критерий его нравственной зрелости. **«Позитивная временная перспектива**, создаваемая достойными целями, — это один из основных элементов высокой морали. В то же время это реципрокный процесс: высокая мораль сама создает **длительную временную перспективу** и устанавливает достойные цели», — писал К. Левин (Levin, 1964).

Известный отечественный психолог, ученица К. Левина Б.В. Зейгарник, определяя существенные критерии полноценного развития личности, выделяет умение различать,

разводить в текущей деятельности **разноуровневые цели, способность к целеполаганию**. Как пишет Б.В. Зейгарник (Зейгарник, 1982), трудности и поражения в прошлом, прежние притязания и порой высокая самооценка, соотнесенные с данной актуальной целью, становятся необходимым важным двигателем развития личности. Самолюбие и притязания требуют обязательного преодоления неудач, если не сразу, то через определенное время, когда разовьются и укрепятся соответствующие способности и задатки.

Таким образом, вырабатывается крайне нужное в жизни умение более или менее объективно оценивать возникшую ситуацию, видеть ее не только в актуальной сиюминутности, но и в **развернутой временной перспективе** и находить возможность постановки посильных реальных целей, успешное выполнение которых приблизит в будущем к идеальной цели. В большинстве случаев такие умения вырабатываются во взаимодействии с другими людьми, в постоянном диалоге через творческое постижение другого опыта, через со-творчество, со-переживание успехов и неудач на пути к достигнутой цели. «Отсутствие своевременной корректирующей позиционности, — пишет Б.В. Зейгарник, — возможности сторонней более или менее непредвзятой оценки всей ситуации в целом сплошь и рядом оборачивается многочисленными малыми и крупными неудачами и промахами <...> может помешать выработке полноценного целеполагания» (Зейгарник, 1982, с. 108).

Таким образом, настоящее и прошлое в жизнедеятельности человека,

в его социальных взаимодействиях предстает как нечто уже совершенное, сделанное, реализованное в поступках, в межличностных отношениях, в предметной деятельности. Это так называемая **ближайшая и динамичная зона временного пространства** в жизни человека, как отмечает В.Г. Асеев, а будущее — это **содержательная зона** пространственно-временной его перспективы, поскольку в отношении ее человек активен только в своих ожиданиях, переживаниях, планах. Б.Г. Ананьев (Ананьев, 1980), говоря об особенностях зрелой личности, отмечал, что долговременный характер активности субъекта — это показатель внутреннего единства тактик и стратегий поведения. Поэтому зачастую человек совершает нехарактерный для себя поступок в отношении других лиц либо ввиду захвативших его динамических обстоятельств, либо не сумев противостоять им содержательно в плане влияния на текущее поведение через построение целей и планов деятельности. В данном случае речь может идти о достаточно обширном временном промежутке, чтобы человек мог включиться в реальное событие согласно ожиданиям, планам и выработанным стратегиям поведения, а также представлениям о временной перспективе.

Особенно это важно в практике межличностного взаимодействия, в ситуации общения, где время, временные параметры установления и длительности межличностных контактов, отсроченная во времени обратная связь могут оказывать определяющее влияние на весь ход социальных коммуникаций, будь то процесс переговоров, неформальное

общение в диаде или развитие межличностных отношений в команде профессионалов (Болотова, 1997).

Таким образом, коммуникативная деятельность, межличностное общение **организуется и обогащается в пространстве и во времени**. Это согласование деятельности отдельных участников возможно осуществить благодаря такой характеристике общения, как присущая ему функция воздействия. В широком смысле воздействие есть процесс, реализующийся в ходе взаимодействия двух или более систем, результатом которого является изменение состояния хотя бы одной из них. Эффектом психологического воздействия относительно человека является принятие его субъективных характеристик (установок, отношений, деятельности и т.п.) в результате взаимодействия этого человека с коммуницирующей с ним системой (Петровская, 1989).

Поскольку общее определение психики связано с тем, что психическое формируется в **процессе отражения и интериоризации различных пространственно-временных императивов**, составляющих содержательную специфику реальностей объективного мира, то логичнее заключить, что психологическое воздействие является функцией психологического пространства и психологического времени. Результативность этого процесса обеспечивается взаимной пространственно-временной упорядоченностью структур взаимодействующих между собой психологических систем.

Как отмечает Г.А. Ковалев (Ковалев, 1989), искусство психологического воздействия в немалой степени

зависит не только от точности «попадания» семантического поля «субъекта» в семантическое поле «объекта», **взаимной упорядоченности их пространств, но и от своевременности** этого попадания, определяемой обоюдной пространственно-временной «заряженностью» взаимодействующих друг с другом систем. Важно принимать в расчет не только сиюминутные эффекты воздействия. Есть ряд научных и эмпирических данных, подтверждающих, что самые глубокие и фундаментальные воздействия — это отсроченные во времени психологические эффекты и результаты воздействия (Б.Г. Ананьев, Б.Ф. Ломов, М.И. Лисина, К.А. Абульханова-Славская, Л.А. Петровская).

Время как психологическое понятие необходимо для описания особенностей отражения в психике системы динамических параметров и отношений, которые влияют на функционирование и организацию деятельности человека, а также определяют оценку человеком событий его жизненного пути. Как пишут К.А. Абульханова-Славская и Т.Н. Березина в книге «Время личности и время жизни» (Абульханова-Славская, Березина, 2001), личность как субъект деятельности регулирует время осуществления жизни, согласуя ее со временем своих психических процессов (мышления, памяти), состояний (сна, бодрствования, усталости, работоспособности и т.д.)... Она устанавливает сама (или приспособливается к заданным извне) темпы, скорость осуществления деятельности. Если психика структурирует **деятельность в особый временной континуум**, имеющий начало, протяженность, скорость и завершение, то

личность структурирует свою жизнь, по-своему **размещая во времени жизни определенные занятия, деятельности, события.**

Что касается внешних социальных контактов, то резкие временные «скачки» в пространстве межличностных отношений (и в сторону сближения субъектов, и в сторону их отдаления или резкого разрыва отношений), как правило, связаны с самыми сильными эмоциональными переживаниями, **оставляющими долговременный след** в памяти человека (эффект Зейгарник).

Жизненное значение для нормального физического и психического развития ребенка имеет, как показали исследования М.И. Лисиной (Лисина, 1986) и др., наличие **длительного и постоянного временного оптимума** положительно окрашенных эмоциональных тактильных контактов матери и младенца, довольно длительного и интенсивного их общения на уровне «интимной» дистанции, что может быть обеспечено в основном в режиме диалогических взаимодействий. Многие обоснованно утверждают (Л. Валлон, Э. Эриксон, Ж. Пиаже, А.В. Запорожец, Д.Б. Эльконин, М.И. Лисина и др.), что кризисы в психическом развитии обусловлены резкими переходами **в пространственно-временных отношениях, в пространстве** взаимоотношений с родителями (когда родителями вводятся межличностные временные и пространственные императивы и различные дистанции в отношениях). Наоборот, бескризисное, полноценное, здоровое развитие осуществляется там, где достигается своеобразный **«пространственно-временной баланс»** и при

относительной автономии, самостоятельности и пространственной отдаленности растущей личности на долгое время сохраняется психологическая близость в отношениях, продолжается непрерывный диалог между родителями и детьми.

Все это дает основание выдвинуть предположение, что **категории пространства и времени могут быть крайне эвристичными для исследования механизмов и условий организации межличностных взаимодействий, и коммуникативной деятельности в частности.**

Психологически важно выяснить, **как изменяются эти отношения во времени, какие временные условия или особенности могут оказать влияние на эффективность процесса коммуникации.**

Так, Л.А. Петровская (Петровская, 1989), изучая вопрос о значении обратной связи в процессах межличностного восприятия и оценки людьми друг друга, отметила, что обратная информация, поставляемая через механизм обратной связи, может быть прямой, **непосредственной и оценочной**, т.е. подаваемой во время реального процесса общения. Но действие такой обратной связи не всегда оказывает благоприятное воздействие на процесс межличностных отношений, поскольку в данном случае она носит оценочный и установочный характер, нарушает паритетность позиций партнеров в ситуации общения, отдавая некоторые преимущества одному из участников взаимодействия. Более благоприятное воздействие на процессы межличностных отношений оказывает **обратная связь опосредованная**, адекватная ситуации и носящая

интерпретационный характер, высказанная в плане желательных или возможных изменений, но не констатирующая и не поданная в форме критики, оценки. Deskриптивный характер обратной связи дает возможность партнеру в пространственно-временном континууме учесть опыт прошлых неудач, ошибок и перестроить стратегии поведения, оптимально основываясь на наличной действительности, **сочетая прошлый опыт с текущим моментом времени.**

Однако представленные стратегии психологического воздействия скорее характерны для монологической формы межличностных контактов, когда один из участников процесса общения находится в прямой зависимости от актуальных обстоятельств либо внутреннего, либо внешнего типа (ситуативность и импульсивность поведения как проявление низких регуляционных возможностей).

В связи с этим особого внимания заслуживают стратегии психологического воздействия, и в частности, развивающие стратегии, которые обеспечивают актуализацию потенциала собственного саморазвития каждой из взаимодействующих сторон. Психологическим условием реализации такой стратегии может быть диалог.

Это предполагает, что две системы в состоянии диалога начинают образовывать **некое общее пространство и временную протяженность**, создавать единое «событие», в котором воздействие (в традиционном «субъект-субъектном» смысле) перестает существовать, **уступая место пространственно-временному**

единству двух систем. В психологическом смысле мы считаем, что монологическая форма общения с ее одномерными стратегиями воздействия целесообразна в условиях трансляции готовых социальных содержаний (значений), в то время как диалог оперирует более глубоким индивидуально-смысловым содержанием субъективной сферы человека как открытой системы.

Это и определяет возможности реализации психологических эффектов и **специфических пространственно-временных особенностей** указанных стратегий психологического воздействия.

Другими словами, монологическая форма общения может обеспечивать оперативные, но **кратковременные психологические эффекты** в рамках конкретной психологической ситуации. И если система монологических воздействий будет носить устойчивый характер, то и психологические эффекты также будут стабильными, оказывая **долговременное влияние** относительно объекта воздействия.

В этой связи, как отмечает Г.А. Ковалев, традиционная система образования во многом моносубъектна по своей природе и ориентирована на получение скорее оперативных ситуационных «технических» эффектов психологического воздействия с преобладанием императивного стиля этих воздействий. Что касается диалогической формы воздействия как психологического оптимума общения, то сейчас пишут о том, что ребенок с самого детства **недополучает полноценного по времени и пространству положительного опыта** близких контактов со значимым для

него социумом, социальным окружением (прежде всего родителями), что негативно сказывается и на физическом созревании, и на психологическом, личностном развитии.

Все это впоследствии может оказать влияние на возможности самореализации человека на всем протяжении его жизненного пути. Поэтому основу организации полноценного воспитательного процесса на всех этапах личностного становления ребенка должно составить обеспечение и развитие **различных по времени, но многократно воспроизводимых** диалогических контактов, следствием чего становится саморазвитие, самовоспитание личности, которое продолжается в течение всей жизни.

Впервые к исследованию самосознания в отечественной психологии обратился Л.С. Выготский. Согласно Л.С. Выготскому, самосознание подростка можно рассматривать не только как феномен его личности и сознания, но и **как особый временной момент** развития личности подростка, биологически обоснованный и социально подготовленный всей предшествующей его историей. Процесс становления самосознания подростка Л.С. Выготский рассматривает также стадийно, как поэтапное развитие, где каждая предыдущая ступень как бы подготавливает последующую. Таким образом, осуществляется **временная последовательность** в развитии самосознания от самопознания к самоотношению и саморегуляции (Выготский, 1982).

Идея непрерывности развития самосознания в течение всей жизни отчетливо выделяется в работах С.Л. Рубинштейна. «Самосознание не изна-

чальная данность, присущая человеку, а продукт развития. В ходе этого развития, — пишет С.Л. Рубинштейн, — по мере того, как человек приобретает жизненный опыт, перед ним открываются не только все новые стороны бытия, но и происходит более или менее глубокое переосмысление жизни» (Рубинштейн, 1997, с. 130). Наивысшей ступени самопознания личность достигает тогда, когда формируется не только понятие о себе в **настоящем**, но и устремленность, **проецирование себя в будущее**. Сущность человека не может быть раскрыта полностью исходя только из прошлого и настоящего, в котором таятся задатки, устремления, потенции еще не реализованные, но требующие своего проявления и **актуализации в будущем** (Запорожец, 2000).

Эти устремления играют роль **временного детерминирующего фактора**, заставляющего человека выбирать определенную линию поведения на относительно длительный срок, что и предопределяет в дальнейшем его жизненные планы и цели как стратегии жизни (Абульханова, 1991).

Нам представляется, что подход к рассмотрению самосознания с выделением его **процессуальности во временном плане** обуславливает динамичность самосознания, которое находится в постоянном движении, изменении не только в онтогенезе, но и повседневном функционировании в процессе саморегуляции поведения. При этом процесс развития самосознания включен в генезис самой личности, которая развивается по мере того как ребенок становится личностью в диалогическом

взаимодействии с Другим, а также осознанием своего **жизненного пути во времени** (Мухина, 1985).

Вместе с тем диалог — это обоюдодоткрытый процесс, это **разворачивающийся во времени** диалектический, а иногда и конфликтный процесс, психологические последствия которого **зачастую отсрочены во времени**. Поэтому диалог предполагает не только достаточно высокий уровень психологической культуры субъекта, но и то, что диалогу надо учиться, т.е. постоянно развивать коммуникативные умения личности.

Теоретические основы, основные психологические условия для обеспечения личностно-развивающего общения, общения-диалога обосновал известный представитель современной гуманистической психологии К. Роджерс (Rogers, 1972), который выдвинул три условия общения-диалога:

а) естественность и спонтанность в выражении субъективных чувств и настроений, которые возникают **«здесь и теперь»**, **«в каждый момент» взаимодействия**;

б) безусловно позитивное отношение к другим людям, забота о другом и принятие его таким, каков он есть **сейчас и здесь**;

в) эмпатическое понимание, умение тонко и адекватно сопереживать чувствам и настроениям **другого в течение всего времени контакта** в общении.

К. Роджерс, как видим, **постоянно подчеркивает временные параметры организации общения: «здесь и теперь», «в каждый момент», особо выделяя**, что эмпатическое понимание в перспективе может помочь лучше почувствовать реальное состояние

другого, потенциально влияющее на психические и личностные изменения в самой воспринимающей личности.

Но чтобы обеспечить процесс активного эмпатического слушания, по К. Роджерсу, **субъекту необходимо уметь концентрироваться на временных психических состояниях, на том, что чувствует собеседник в данный момент, не опережая во времени и не интерпретируя его мыслей заранее**.

Рассматривая общение как совместную деятельность в контексте диалога, мы обнаруживаем, что это есть взаимопонимание и согласование совместных действий, их **упорядоченность в пространстве и во времени**. А.А. Леонтьев (Леонтьев, 1999) выделяет три уровня упорядоченных во временной последовательности действий:

1) когда **на основе прошлого опыта выбираются** соответствующий стиль и форма взаимодействия (эмоциональная поддержка, фасилитация или нейтральное общение);

2) когда необходима выработка стиля в зависимости от условий и **ситуации настоящего момента** «здесь и теперь» (со-творчества, со-радования, со-участия);

3) когда возможна корректировка стиля взаимодействия в соответствии с **«образом будущего»**, которая нацелена на продуктивность психологического воздействия или нейтрализацию его отрицательных последствий.

Карл Роджерс (Rogers, 1972) обратил внимание на определенные качества человека, способствующие установлению диалогических отношений, зрелому и полноценному поведению в ситуациях взаимной и

односторонней поддержки, необходимости оказания психологической помощи другому. В ряду этих качеств наибольший интерес, по К. Роджерсу, вызывают:

- конгруэнтность — умение быть самим собой;
- эмпатия — ощущение и понимание внутреннего мира другого;
- бескорыстная доброжелательность и теплота;
- безусловное принятие внутренних переживаний человека, которому хочешь помочь.

Эти качества не являются чертами характера в традиционном понимании, но способность к подлинному общению, глубокому пониманию и безусловному принятию других лучше всего отражает латентное состояние этих качеств и их будущее развитие в соответствующих обстоятельствах. Развитие таких качеств предполагает готовность предоставить другому человеку достаточно **жизненного пространства и времени**, чтобы он мог найти и реализовать себя. Это измерение выходит за пределы прошлого и настоящего. Поддерживая и принимая другого в диалоге таким, как он есть, важно воспринимать его как постоянно изменяющегося и развивающегося в жизненном **пространстве и во времени субъекта**, обнаруживая его потенциальные возможности, интенции к изменениям и перспективы личностного роста. Эффективность такого личностно-развивающего диалога общения — в поиске выхода за пределы актуальных образов и воспоминаний, в развитии способности к постоянным изменениям и самореализации в настоящем и будущем, в возможности предвидеть позитивные или негативные последствия непродуктивных

форм межличностных взаимодействий, в умении «здесь и теперь» уловить эмоциональное напряжение субъектов общения и максимально их нейтрализовать.

Снятие напряжения в диалоге-общении потребует и определенных **временных затрат** от субъектов общения, **развития временной компетентности** как необходимого компонента компетентности в общении (Болотова и др., 2008).

Умение ставить реальные временные цели, оптимально строить взаимодействие во времени, изменять **временные рамки общения**, знать допустимые этические нормы и **лимиты взаимодействия во времени**, облегчая создание атмосферы доверия и принятия в ситуации диалога-общения, составляет психологическое содержание **временной компетентности**, одной из важных сторон коммуникативной компетентности (Болотова, 2006). Для компетентных во времени респондентов характерно умение тонко, адекватно и своевременно «здесь и теперь» сопереживать чувствам и настроениям другого в течение всего времени взаимодействия. В контексте клиент-центрированной терапии, терапевтического влияния диалога-общения необходимо отметить, что в каждый момент взаимодействия собеседнику необходимо **предоставить время** для решения собственных проблем, осмысления прошлого на пути продвижения к будущему.

Феномен временной компетентности применительно к диалогу-общению можно рассматривать как некое тождество эмпатийности, которая означает не только сочувствие, живой эмоциональный отклик

на эмоциональное состояние другого, но и как желание, **готовность «потратить» свое собственное время** на сопереживание и поддержку, что обеспечивает условия для обоюдного личностного роста. Развитие данной готовности потребует какого-то времени, но она задает мощный толчок процессам личностного саморазвития в будущем, запускает механизм творческого роста, самосовершенствования, осознания себя, своего творческого пути во времени. Как отмечал С.Л. Рубинштейн: «Способность к организации времени, его использованию как ценности для саморазвития, самосовершенствования субъекта есть важнейшая жизненная способность личности» (Рубинштейн, 1997). В рамках рубинштейновской концепции личности как субъекта жизни и активности личности это определенный ценностный способ проецирования себя в будущее и осуществление самоорганизации личности. Иначе говоря, в межличностном взаимодействии с другим человек **способен строить временную транспективу своей жизни, организовывать сквозное видение своей жизни из настоящего в прошлое и будущее**. Такие субъект-субъектные отношения в диаде основываются на понимании, которое имплицитно несет в себе постижение другого человека. Понимание и принятие в межличностных отношениях выступает как активное сопереживание, событие «здесь и теперь» в едином пространстве и времени.

Однако, чтобы обеспечить процесс активного эмпатического слу-

шания в диалоге-общении, важно научиться чувствовать состояние партнера, уметь видеть изменения этих состояний **в пространстве и во времени**. Этому может способствовать не отсроченная во времени обратная связь. Следует отметить, что изучению роли обратной связи в развитии коммуникативных умений придается большое значение, обусловленное тем, что она рассматривается не только как средство, но и как цель обучения в социально-психологическом тренинге (Л.А. Петровская, Э. Аронсон, О.В. Соловьева, М. Кларин). Ряд зарубежных авторов, изучающих роль обратной связи в процессах межличностного общения, считают, что основная ее функция — это коррекция поведения и совершенствование социальных взаимодействий (Ж. Ньюттен). Успешность межличностного контакта в диалоге в большой мере находится под влиянием таких ее характеристик, как содержание, объем и, конечно, **время и своевременность**. **Отсроченная во времени** межличностная информация по поводу волновавших когда-то событий может быть искажена **фактором времени**, она не отражает всей полноты эмоциональных переживаний.

Таким образом, время оказывает многозначное влияние на особенности пространственно-временной организации деятельности и межличностных отношений человека в современном быстро меняющемся мире. Можно утверждать, что время — один из важных, но крайне малоиспользуемых резервов психической организации личности, ее самореализации в социуме.

Литература

- Абульханова-Славская К.А.* Стратегия жизни. М.: Наука, 1991.
- Абульханова К.А., Березина Т.Н.* Время личности и время жизни. СПб.: Алетейя, 2001.
- Андреева Г.М.* Социальное познание. М.: Аспект-Пресс, 2000.
- Ананьев Б.Г.* Избранные психологические труды: В 2 т. Т. 1. М., 1980.
- Асеев В.Г.* Значимость и временная стратегия поведения // Психологический журнал. 1981. Т. 2. № 6. С. 28–36.
- Болотова А.К.* Психология времени в межличностных отношениях. М.: МПСИ, 1997.
- Болотова А.К.* Психология организации времени. М.: Аспект-Пресс, 2006.
- Болотова А.К.* Человек и время в познании, деятельности, общении. М.: ГУ-ВШЭ, 2007.
- Болотова А.К., Жуков Ю.М., Петровская Л.А.* Социальные коммуникации. М.: Гардарики, 2008.
- Брушлинский А.В.* Проблема субъекта в психологической науке // Психологический журнал. 1991. Т. 12. № 6. С. 41–50.
- Выготский Л.С.* Собр. соч.: В 6 т. Т. 1. М.: Педагогика, 1982.
- Запорожец А.В.* Психология действия. Избранные психологические труды. М.: МПСИ, 2000.
- Зейгарник Б.В.* Теории личности в зарубежной психологии. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1982.
- Каган М.С.* Время как философская проблема // Вопросы философии. 1982. № 10.
- Ковалев Г.А.* О системе психологического воздействия // Психология воздействия: Проблемы, теории и практики. М.: АПН, 1989.
- Леонтьев А.А.* Психология общения. М.: Смысл, 1999.
- Лисина М.И.* Проблема онтогенеза общения. М.: Педагогика, 1986.
- Ломов Б.Ф.* Методологические и теоретические проблемы психологии. М.: Наука, 1984.
- Мухина В.С.* Проблема генезиса личности. М.: МПГУ, 1985.
- Петровская Л.А.* Компетентность в общении. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1989.
- Рубинштейн С.Л.* Человек и мир. М.: Наука, 1997.
- Levin K.* Theorie and social science. N.Y.: Holt, Rinehart & Winston, 1964.
- Rogers C.* A client centradet approach to therapy // Psychology Cashbook. N.Y.: Academic Press, 1972.

ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЕ НАПРАВЛЕНИЯ ИННОВАЦИОННОЙ ПСИХОЛОГИИ РЕФЛЕКСИИ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ ЭКОНОМИКИ

И.Н. СЕМЕНОВ



Семенов Игорь Никитович — профессор факультета психологии НИУ ВШЭ, доктор психологических наук. Академик Международной академии гуманизации образования (Магдебург—Сочи), академик Российской академии естествознания. Лауреат Премии Президента РФ в области образования. Главный редактор журнала «Психология. Историко-критические обзоры и современные исследования». Сфера интересов — психология мышления, рефлексии, сознания, индивидуальности, профессиональной деятельности, творчества. Основные труды: «Тенденции развития психологии мышления, рефлексии и познавательной активности» (2000), «Исследование экзистенциальной рефлексии в проблемно-конфликтных ситуациях» (в соавт., 2002), «Проектно-исследовательский подход в рефлексивной психологии инновационного образования» (в соавт., 2011), «Рефлексивно-организационная психология» (в соавт., 2011).

Контакты: i_samenov@mail.ru

Резюме

В статье на фоне панорамы современной философско-психологической мысли характеризуются научные школы факультета психологии ВШЭ и анализируются концепции рефлексии ряда его профессоров, а также обозначены формы межкафедрального (кафедр общей и психологии личности), междууниверситетского (НИУ ВШЭ и МГУ), межинституционального (ВШЭ и ИП РАН, ИФ РАН) и международного сотрудничества (с учеными Австрии, Латвии, Украины) в изучении рефлексии.

Ключевые слова: философия, психология, персонология, педагогика, этика, сознание, рефлексия, смысл, личность, индивидуальность, развитие, способности, деятельность, профессионализм, творчество, исследование, научная школа.

Работа выполнена при поддержке гранта научного фонда НИУ ВШЭ «Учитель—ученики» 2011–2012 гг. «Рефлексивное развитие личностно-профессионального целеобразования студенческой молодежи».

Введение: Научные школы факультета психологии ВШЭ и исследования рефлексии

Одно из инновационных достижений современной психологии — создание на рубеже XX–XXI вв. отечественной психологии рефлексии, изучение которой весьма актуально в эпоху кризисов и перемен. Ибо в непростое время перемен востребованы осознание и рефлексия их форм и причин на основе аналитического, критического и ответственного отношения к происходящему в целях его переосмысления и поиска продуктивных путей развития. Как отмечает В.Д. Шадриков: «Важнейшим фактором овладения собственным поведением выступает... рефлексия» (Шадриков, 2007, с. 213).

На факультете психологии (научный руководитель — В.Д. Шадриков, деканы — А.К. Болотова, В.А. Штроо) ВШЭ уже 10 лет развиваются школы и направления, в том числе — по изучению рефлексии, руководимые профессорами В.П. Зинченко, Д.А. Леонтьевым, В.А. Петровским, В.А. Россохиным, И.Н. Семеновым, Е.Б. Старовойтенко, В.Д. Шадриковым. Различные аспекты рефлексии исследуются рядом профессоров (К.А. Абульханова, А. Лэнгли, О.Н. Молчанова, А.Б. Орлов, А.Н. Поддьяков, С.Ю. Степанов), сотрудников (Е.Н. Осин, А.М. Улановский, В.Б. Шумский и др.), аспирантов, стажеров, студентов факультета. Его сотрудниками издан ряд книг, сборников, пособий, статей по психологии, персонологии, педагогике рефлексии. Рассмотрим основные концепции рефлексии.

Методологические проблемы и принципы анализа трактовок рефлексии в современной психологии

Разнообразие этих исследований ставит историка науки и теоретика рефлексии перед сложной методологической проблемой поиска единого содержательного основания для их концептуального анализа, поэтому применявшийся ранее (Семенов, 2009) принцип историко-научной очередности выделения все новых аспектов рефлексии явно недостаточен. Искомым основанием здесь не могут быть формальные принципы алфавитного расположения создателей научных школ или хронологии публикаций, посвященных какому-либо аспекту именно рефлексии, а не сознания, самонаблюдения, самооценки, самоконтроля и т.п. Однако поскольку психология рефлексии бурно развивается и ее концептуально-методические традиции еще не устоялись, а границы между предметными полями экспериментально-эмпирического исследования рефлексивных процессов нечетки, пока было бы преждевременно дедуцировать различные аспекты их изучения из какого-то априори положенного, хотя и единого, но абстрактного онтологического основания.

Изберем принцип феноменологического реализма и расположим анализируемые трактовки рефлексии по мере нарастания ее проявлений в реальном психологическом времени экзистенциального существования человека. Отметим, что психология времени изучается на факультете в научных школах К.А. Абульхановой

и А.К. Болотовой, где объективно затрагиваются временные аспекты феноменологии рефлексии. Предлагаемая же нами темпорально-феноменологическая конкретизация позволяет, содержательно сохранив теоретическое своеобразие различных трактовок рефлексии, расположить их в логически обоснованной тематической последовательности.

Этими принципами определяется структура статьи: от концептуального анализа В.П. Зинченко фоновой рефлексии и ее роли в творческом акте, через транзактную характеристику В.А. Петровским рефлексивного выбора, результаты изучения И.Н. Семеновым продуктивной роли рефлексии в проблемно-конфликтных ситуациях мышления и развития творческой индивидуальности, Д.А. Леонтьевым — смысловых функций рефлексии при различной направленности фокусов сознания личности, А.В. Россохиным — рефлексивности измененных состояний сознания к трактовке В.Д. Шадриковым психологически устойчивых рефлексивно-профессиональных способностей и Е.Б. Старовойтенко — рефлексивно-персоналогических моделей культуротворчества личности. Обозначим также векторы сотрудничества психологов ВШЭ с учеными других вузов в изучении рефлексии.

Культурно-историческое направление общепсихологического изучения рефлексии в творческом акте

Еще Л.С. Выготский, отмечая роль сознания и рефлексии в психическом развитии, ссылаясь на клас-

сическое исследование А. Буземана рефлексивности самосознания подростков, который и ввел в человекознание самоё понятие «психология рефлексии» (см.: Степанов, Семенов, 1990). Отталкиваясь от философии сознания и развивая культурно-историческую парадигму, В.П. Зинченко обобщил ряд своих исследований процессов сознания, рефлексии и смысла в продуктивном восприятии и мышлении как творческом акте: «Отмечу важнейшую особенность человеческого мышления. Найденный человеком смысл, рожденная им мысль — объективны; точнее, они становятся объективными в актах рефлексии. В таких актах мыслящее Я отделяет от себя возникшую мысль и может оценивать ее как объект, как вещь, т.е. как нечто такое, что может или не может реализоваться, что подлежит оценке, в том числе и нравственной, культурной, этической» (Зинченко, 2010, с. 377–378).

Он предложил трехслойную структуру сознания, включающую его бытийный, рефлексивный и духовный слои: «Бытийный слой образуют биодинамическая ткань живого движения и действия и чувственная ткань образа. Рефлексивный слой образуют значение и смысл. Духовный — Я и Ты... компоненты структуры сознания... представляют собой гетерогенные образования, каждое из которых несет на себе свойства целого» (там же, с. 251–252).

В рефлексивном слое выделяются (там же, с. 253–264) такие компоненты и особенности сознания, как: значение, смысл, биодинамическая ткань, чувственная ткань, наблюдаемость компонентов структуры,

относительность разделения слоев, гетерогенность компонентов структуры сознания. Интерес вызывает следующее положение: «Возникающие в ходе взаимодействия биодинамической и чувственной ткани эффекты, названные фоновой рефлексией, в качестве результата дают основания для принятия решения о возможности осуществления поведенческого акта» (там же, с. 275).

Не ограничиваясь изучением фоновой рефлексии, В.П. Зинченко обращается к противоположному полюсу высших форм рефлексирования: «По мере накопления опыта созерцания, переживания, страдания душа как бы впадает в понимание, фиксирует неотрефлексированные значения и смыслы... созерцание — медитация — переживание, равно как и формы искусства... представляют собой высшие формы рефлексии — рефлексии духовной, которая сродни озарению, сатори, инсайту» (там же, с. 354). Учет этого важен для типологии видов рефлексии.

Изучая проблему смысла в философском, эстетическом, культурологическом, лингвистическом и психологическом аспектах, в итоге автор отмечает: «Нахождение, открытие, обретение смысла — это только часть дела, хотя и важнейшая, за ней следует его инкубация, созревание и развитие, заключительной частью является выражение, воплощение смысла. Оно далеко не всегда удается, и его можно условно назвать нисхождением смысла... Нисхождение смысла — это его материализация, опредмечивание в операциональных, предметных, перцептивных, эмоциональных, концептуальных, символических или, наконец, в вербальных

значениях. В конце концов, в действии, в деле, в поступке» (там же, с. 320–321). Эта микродинамика смыслообразования подтверждается также нашими исследованиями его макродинамики как «восхождения — нисхождения» смыслов через инсайтную кульминацию рефлексивно-творческого процесса, что позволило описать его психологический механизм в виде «кристаллической модели» (Степанов, Семенов, 1990) креативно-инновационного разрешения проблемно-конфликтной ситуации посредством интенсификации интеллектуально-личностных ресурсов человека.

Существенный интерес в контексте общепсихологической теории сознания и художественного творчества как акта смыслопорождения вызывает такое положение В.П. Зинченко: «Обращение психологии к проблематике смысла повлечет за собой возвращение в нее проблематики души. И то и другое есть необходимое условие интеграции психологического знания» (Зинченко, 2010, с. 329).

Конструктивным подходом к этому является концепция сознания Зинченко, по которой в целом «мыслимая структура сознания не только диалогична, т.е. открыта, полифонична, но и полицентрична. Каждая из образующих бытийного, рефлексивного и духовного слоев сознания обладает известными степенями свободы, ограничению которых служит взаимодействие с другими. Полицентризм означает, что любая из образующих может по ходу работы сознания становиться его смысловым центром, своего рода доминантой, подчиняющей себе другие центры.

Смена таких... центров тем легче, чем выше духовная вертикаль, представленная в сознании... Смена необходима и для поиска точки опоры для самосознания» (там же, с. 279). Эти положения о свободе и открытости сознания, о его полифоничности и полицентричности намечают перспективы дальнейшего исследования такого его слоя, как рефлексия в структуре творческого акта.

Транзакционно-ресурсное направление изучения рефлексии в ситуациях выбора

Характерной черта психологии рефлексии — опора на философские основания (см.: Зинченко и др., 2009; Семенов, 2010). Так, для В.А. Петровского конструктивным стало сотрудничество с В.А. Лефевром и его последователем В.Е. Лепским, организатором международных симпозиумов по рефлексии и главным редактором журнала «Рефлексивные процессы и управление». Статьи членов редколлегии этого журнала — В.П. Зинченко, В.А. Петровского, И.Н. Семенова — регулярно публикуются в этом авторитетном международном издании.

Первые в стране эксперименты с рефлексивностью памяти провел П.П. Блонский, а В.А. Лефевр — теоретико-экспериментальные исследования роли рефлексии в игровом противоборстве в контексте инженерной психологии. Он разработал логико-математический аппарат описания рефлексивных процессов и рефлексивную теорию: «Исходное “видение” рефлексивной теории — это субъект в среде вместе с образом себя в ней. Подразумевается, что

среда способна склонять его к выбору между двумя полюсами: позитивным (добро) и негативным (зло). Определяется функция готовности субъекта к выбору между полюсами... Перебрасывается мост между субъективными и объективными аспектами человеческой активности» (Петровский, 2008, с. 78). Отталкиваясь от булевой модели готовности субъекта к биполярному выбору В.А. Лефевра и рефлексивной модели нормированного поведения его последователя Т.А. Таран, В.А. Петровский развил свою теорию мультисубъектной личности применительно к изучению рефлексивных аспектов индивидуальности. Он делает методологически важное заключение: «Чтобы использовать рефлексивную теорию как действенный инструмент анализа личности, необходима особая трактовка содержащихся в ней формальных моделей и фигурирующих в них математических символов» (там же).

В.А. Петровский исходил из онтологической максимы: «психическое вообще есть медиация (опосредствование) взаимных переходов субъективного и объективного» (там же, с. 79), что было конкретизировано в положении о четырех характеристиках субъектности, согласно которому субъект — это существо: 1) целеустремленное, 2) рефлексивное (так как он обладатель образа себя), 3) свободное, 4) развивающееся (Психология индивидуальности, 2009, с. 198). Одним из условий приобретения индивидом статуса подлинного субъекта активности и шанса быть личностью является то, что «индивид отражается в других людях значимыми для них аспектами

своего бытия, обретает свое “инобытие”, идеальную представленность и продолженность. Таким образом, в зеркале другого, а на некотором этапе жизни и в зеркале собственного cogito, он находит инструмент воспроизводства, полагания своего “Я” в других и в себе как другом» (там же, с. 200).

Метафора зеркала весьма плодотворна для изучения рефлексии, так как: «факт несовпадения своего «в себе и для себя бытия» (“Я в самосознании”) и “бытия в другом и для другого” (“отраженное Я”)... становится источником развития индивида как личности, а также возрастных кризисов развития» (там же). Так, анализируя феномен «предвосхищения», В.А. Петровский имеет в виду «копию влечения в зеркале рефлексии» (Петровский, 2008, с. 88) и ставит проблему ее изучения, ибо: «кажется странным, что авторы обширных психологических исследований самодетерминации, а также аналитических обзоров, посвященных этим исследованиям, каким-то загадочным образом обходят стороной рефлексивные механизмы самодетерминации» (там же, с. 89).

Суть предлагаемого автором теоретического решения состоит в следующем положении: «Субъект, находящийся в поле действия провокативного стимула, шаг за шагом, виток за витком рефлектирует свою готовность поддаться соблазну... Возникшее влечение рефлектируется субъектом на следующем витке рефлексии (готовность здесь превращается в новое влечение и т.п.)... здесь действуют два механизма саморефлексии... — диахронический... реализует переход субъекта с одного

витка рефлексии на другой, превращая *установку (готовность)*... во *влечение*; — диахронический механизм рефлексии реализует “зеркальное отражение” *влечения*, которое, таким образом, обнаруживает себя как *предвосхищение*. Совместное действие двух механизмов обеспечивает самодетерминацию субъекта активности. Общий итог, вытекающий из положений рефлексивной теории: саморефлексия субъекта *повышает* привлекательность провокативного стимула, поддерживая соблазн. Итак, перед нами *феномен рефлексивной возгонки влечения*» (там же, с. 89–91).

Принципиальным является доказательство, предложенное В.А. Петровским: «С каждым новым витком саморефлексии готовность поддаться соблазну стремится к “золотому сечению” (там же, с. 92), а также обоснование того, «что саморефлексия способна усиливать привлекательность стимула и... гипотетические условия неотвратимости действия в направлении соблазна, обусловленные саморефлексией и первичной валентностью стимула» (там же, с. 98). С учетом этого он предлагает концепцию рефлексивной самодетерминации, согласно которой «формальная модель субъекта — “модель четырех ресурсов”: резервных, рабочих, внешних, освоенных. Благополучие субъекта есть соответствие между его запросами и освоенными ресурсами. “Освоение” объединяет в себе процессы “высоединения” внутренних и “присвоения” внешних ресурсов, что и порождает “состоятельность” субъекта, единство имеющегося и благоприобретенного... Возможна трансактная (мультисубъектная) версия индиви-

дуальности, позволяющая пояснить “золотое правило гармонии”, подтверждаемое эмпирическими фактами» (там же, с. 98–99).

В своей теоретической критике расхожего в психологии отождествления индивидуальности с субъектностью, В.А. Петровский формулирует лежащий в основе этого парадокс, что: «Одним из определяющих признаков субъекта является рефлексивность... Но ведь помыслить себя — это повторить себя в рефлексии, а «индивидуальность» неповторима» (Психология индивидуальности, 2009, с. 206). В.А. Петровский предлагает формулу разрешения этого противоречия: **«индивидуальность = мультисубъектное объединение = единомножие Я... Индивидуальность — триумвират субъектов»** (там же, с. 207).

Разработанная им формализация этой концепции привела к тому, что: «В результате специальной математической обработки данных (вычисление так называемой существенности) количественно определилась степень детерминированности личности со стороны эго-состояний Взрослый, Родитель, Ребенок» (там же, с. 222). Ибо: «Любой выбор личности... имеет под собой мультисубъектную основу, особенно, если речь идет о выборах важных, судьбоносных, “экзистенциальных”. Наш тезис состоит в том, что **экзистенциальные выборы — мультисубъектны**» (там же, с. 210).

Согласно В.А. Петровскому: «Транзактная модель рефлексивного выбора была для автора не только поводом **формализации** некоторых положений *транзактного анализа* и своих собственных разработок в области *мультисубъектной теории*

личности, но и инструментом психологического консультирования (курсив мой. — И.С.) как дополнительный стимул продвижения клиентов в решении их личных проблем» (там же, с. 219–220). Развивая этот подход, автор предложил и формализовал метаимплективную модель мотивации выбора, что позволило вычислить его «золотое сечение», определив «золотую формулу» гармонии во взаимоотношениях индивидуальности с собой и миром.

Изучение рефлексии ведется В.А. Петровским в его научной школе с О.В. Митиной, Е.Ю. Черемышковой и др. Так, в диссертации последней исследовалась саморефлексивность в ситуациях выбора на основе модели «сдвоенной рефлексии» (Петровский, 2008). Ибо эта модель показывает, что саморефлексия способна усиливать привлекательность стимула и описывает гипотетические условия неотвратимости действия в направлении соблазна, обусловленные саморефлексией и первичной валентностью стимула в ситуациях выбора. Эти разработанные В.А. Петровским модели и лежащая в их основе концепция рефлексии оказались конструктивными для исследования как соотношения индивидуальности и личности, так и ее поведения в различных ситуациях выбора: его реализма, мотивации, определения шансов на успех при разных уровнях трудности задачи.

Системно-типологическое направление изучения видов рефлексии в творчестве, образовании и управлении

Эти исследования рефлексии в проблемно-конфликтных ситуациях

поиска решения творческих задач велись И.Н. Семеновым и его школой (В.К. Зарецкий, С.Ю. Степановым и др.) с 1970-х гг. под влиянием философов-шестидесятников (Э.В. Ильенкова, Б.М. Кедрова, В.А. Лекторского, М.К. Мамардашвили, А.П. Огурцова и др.) и методологов-системщиков (Н.Г. Алексеева, О.И. Генисаретского, В.А. Лефевра, В.М. Розина, Э.Г. Юдина), которые были выходцами (как и психологи Т.Ю. Базаров, В.С. Дудченко, Н.И. Непомнящая, А.А. Пузырей, И.Н. Семенов, И.Д. Фрумин и др.) из Московского методологического кружка (ММК) Г.П. Щедровицкого.

В целях построения системно-методологических средств постановки и решения теоретико-практических проблем в ММК прорабатывались философские категории (в том числе «рефлексия»), которым придавалась оригинальная историко-научная, логико-семиотическая и системодетельностная трактовка. Так, сначала В.А. Лефевр (Лефевр, 1971) построил системно-семиотическую модель рефлексии, операторно реализуя ее на материале логико-математического анализа процессов игрового противоборства, а затем И.Н. Семенов — системно-уровневую модель рефлексивной регуляции продуктивного мышления, экспериментально верифицируя ее на материале содержательно-смыслового анализа процесса дискурсивного решения творческих задач.

При этом необходимая историко-научная, системно-методологическая, теоретико-методическая и экспериментально-верификационная работа велась нами на перекрестке различных, но конструктивно взаи-

модействующих научных школ. Так, в 1960-е гг. в МГУ П.Я. Гальперин предложил нам «задачи на соображение» как эмпирию для изучения и формирования продуктивного мышления, а О.К. Тихомиров — классические методы его экспериментального исследования. Параллельно этому в ММК Г.П. Щедровицкий и Н.Г. Алексеев предложили использовать логико-нормативный подход к анализу мыследеятельности, а в ИИЕиТ РАН М.Г. Ярошевский — науковедческие средства для его историко-научного обоснования. В 1970-е гг. в ИП РАН Я.А. Пономарев стимулировал наш интерес к моделированию творчества, а Н.Г. Алексеев, В.П. Зинченко, Э.Г. Юдин во ВНИИТЭ ориентировали на системно-типологический и проектно-прикладной анализ когнитивно-оперативной деятельности. В 1980-е гг. в ПИ РАО А.М. Матюшкин и В.В. Давыдов стимулировали разработку средств диагностики рефлексивного мышления, а в 1990-е годы в РАГС А.А. Деркач и А.А. Бодалев — разработку с С.Ю. Степановым способов развития рефлексивной компетентности и креативности профессионализма управленцев-госслужащих.

В 2000-е гг. научный руководитель факультета психологии ВШЭ В.Д. Шадриков ориентирует свой коллектив на комплексную разработку фундаментальной проблемы индивидуальности: его сотрудники исследуют ее различные аспекты (Психология индивидуальности, 2009), в том числе рефлексивный — с авторских позиций и в разных направлениях, кратко характеризуемых в данной статье.

Суть развиваемого нами системно-типологического подхода в том,

что первоначальное системно-психологическое исследование рефлексивной регуляции процесса продуктивного мышления при дискурсивном решении «задач на соображение», констеллировавшееся в виде рефлексивной психологии творческого мышления (Семенов, 1990), поставило проблему дифференциации различных форм рефлексии, изучение которых привело к построению ее типологии. Изучаются: интуитивный, эмоциональный, интеллектуальный, личностный, диалогический, коммуникативный, кооперативный, социальный, культуральный, экзистенциальный, духовный виды рефлексии. Поскольку их исследованию посвящено 33 диссертации (в том числе 5 докторских), циклы статей и ряд книг, то не будем на этом останавливаться. Подчеркнем лишь, что исходными для них явились базовое определение рефлексии как переосмысления содержаний сознания личности и методы категориально-нормативного и содержательно-смыслового анализа феноменологии рефлексивности интеллектуально-личностных аспектов продуктивного мышления и творческой индивидуальности.

Согласно нашей концепции: «Единство сознательного и бессознательного аспектов бытия субъекта обеспечивает рефлексия как системообразующий фактор индивидуальности человека. Поскольку рефлексия есть... процесс осмысления и переосмысления человеком содержания своего сознания и переживания Я-данностей психических состояний, то субстанциональным единством индивидуальности человека является **смысловое поле** его инди-

видуального существования. Это смысловое поле человеческого “Я” является источником его бытия и отношения к внешнему миру природы, социума, а также выражения себя в мире в актах поведения (движениях и поступках), деятельности (действиях и кооперациях), общения (коммуникации и взаимодействия) и труда (выполнения технологий и применения знаний)» (Психология индивидуальности, 2009, с. 302).

Выявленные в исследованиях свойства типов рефлексии учитывались нашей научной школой в прикладных разработках по рефлексивно-психологическому обеспечению прецедентов в разных сферах социальной практики: образования, науки, управления. Так, в сфере непрерывного профессионального образования эти прецеденты относятся к проектно-исследовательскому опыту на основных его ступенях: дошкольного, школьного, дополнительно-досугового, вузовского, последипломного инновационного обучения (Дюков, Семенов, 2008).

Предложенный нами (Семенов, 1990) рефлексивно-гуманитарный подход реализован в изучении рефлексивности человеческого капитала, в соавторстве с В.Г. Аникиной и Н.А. Коваль продуктивного мышления в проблемно-конфликтных ситуациях, с Т.Г. Болдиной, Г.И. Давыдовой — развития интеллектуальной рефлексии школьников, с Е.В. Аткишкиной, А.С. Елисеенко, К.С. Серегиным, М.Ю. Двоеглазовой, И.А. Савенковой — личностной рефлексии и целеобразования студентов, а также с И.М. Войтик, В.М. Дюковым, О.И. Лаптевой, Г.С. Куликовой в пособиях по педагогической рефлексии и

по организационной рефлексии. В итоге образовалось такое новое направление человекознания, как рефлексивная психология и педагогика (Лаптева и др., 2003) развития творчества личности.

Дифференциально-смысловое направление изучения личностной рефлексии

Психология рефлексии тесно взаимодействует с психологией смысла. Развивая подход Л.С. Выготского к анализу сознания, А.Н. Леонтьев ввел понятие «личностный смысл». Его изучение привело к оформлению такой области человекознания, как психология смысла, в рамках которой исследуется и рефлексия — «способность произвольного обращения человеком сознания на самого себя. Это понятие содержит в себе два принципиальных момента: механизм произвольного манипулирования идеальными содержаниями в умственном плане, основанный на переживании дистанции между своим сознанием и его интенциональным объектом... и направленность этого процесса на самого себя как на объект рефлексии» (Леонтьев и др., 2009, с. 43).

Эта трактовка согласуется с исходными для психологии смысла концепцией Э. Шпрангера, Вюрцбургской школой (см. о ней: Семенов, 1972) и реализуется Д.А. Леонтьевым в его дифференциальной модели рефлексивности, которая «опирается на логическое различие четырех возможных фокусов направленности сознания: на внешний интенциональный объект (арефлексия), на самого субъекта (интроспекция), на себя и на объект одно-

временно, что предполагает самодистанцирование, способность посмотреть на себя со стороны (системная рефлексия) и на посторонние объекты за пределами актуальной ситуации (квазирефлексия)» (Леонтьев и др., 2009, с. 46). Это расширяет типологию рефлексивных процессов.

На основе данной модели разработаны две исследовательские методики: эссе «Взгляд со стороны» и дифференциальный тест рефлексивности (там же). Эти методики используются в работе созданной Д.А. Леонтьевым на факультете психологии ВШЭ лаборатории позитивной психологии и качества жизни. Экспериментальная верификация этой модели указанными методиками «позволяет предложить объяснение... амбивалентности регуляторных эффектов рефлексивных процессов. С негативными эффектами, описываемыми такими конструктами, как навязчивые размышления и ориентация на состояние, ассоциируются такие разновидности рефлексивного отношения, как интроспекция и фантазирование; напротив, системная рефлексия может быть связана с положительными эффектами регуляции» (Леонтьев, Аверина, 2011, с. 378). Эта дифференциально-смысловая типология рефлексии учитывается в ряде исследований динамики смысловых и рефлексивных процессов, изучающихся на факультетах психологии НИУ ВШЭ и МГУ.

Психоаналитическое направление изучения рефлексии в измененных состояниях сознания личности

Другим направлением взаимодействия этих факультетов является

разработка проблем личностно-диалогической рефлексии на созданной А.В. Россохиным кафедре психоанализа и бизнеса ВШЭ. Согласно его концепции рефлексивности внутреннего диалога человека и измененных состояний сознания (ИСС), «личностная рефлексия — это активный субъектный процесс порождения смыслов, основанный на уникальной способности личности к осознанию бессознательного (*рефлексии нереплексивного*) — внутренней работе, приводящей к качественным изменениям ценностно-смысловых образований, формированию новых стратегий рефлексии и способов внутреннего диалога, интеграции личности в новое, более целостное состояние» (Россохин, 2010, с. 84). Эта трактовка рефлексии — как рефлексии нереплексивного — исходит из представления о недостаточности сферы сознания, его зависимости от нереплексивных психических содержаний.

По А.В. Россохину, в психологических изысканиях акцентируется необходимость «сохранения рефлексивной активности в ИСС, что является важнейшим условием глубокого рефлексивного переосмысления ИСС и последующего развития личности» (там же, с. 87). Использование в психологии рефлексии психоаналитических процедур ведет «к активизации глубинных бессознательных содержаний личности и их взаимодействию с сознательным Я. Этот новый интерактивный диалог приводит к возникновению у субъекта специфических трансфертных ИСС. Активный рефлексивный процесс их переосмысления и переработки, осуществляемый с помощью

аналитика, приводит к порождению новых личностных смыслов и качественно новых рефлексивных стратегий и способов внутреннего диалога» (там же).

В методическом плане важно, что «рефлексия субъекта целенаправленно побуждается и организуется высказываниями психоаналитика на основании предмета и цели их направленности. Выделенные типы высказываний отражают разные стороны процесса активизации рефлексии ИСС — продуцирование материала и его рефлексивное осмысление, “проживание” в реальности “здесь и теперь” и рефлексивную проработку трансфертных ИСС (переноса), искажающих эту реальность» (там же, с. 93). Результаты экспериментов показали, что «анализ динамики интрапсихических изменений личности в ходе ИСС демонстрирует увеличение показателей Эго при уменьшении показателей Ид и Супер-Эго» (там же, с. 95). Качественный анализ текстов психоаналитических транскриптов привел к дифференциации четырех различных по степени осознанности рефлексивных уровней: 1) нарративного (повествование), 2) диалогического (реплика), 3) наблюдающего (наблюдение и анализ), 4) ценностного (т.е. отношение). Оказалось, что «в ходе вербализованного внутреннего диалога в ИСС задействуются метарефлексивные процессы наблюдения, осмысления и изменения, преобразующие содержания сознания и самосознания» (там же, с. 93).

Интерес вызывает введенное А.В. Россохиным для описания ИСС новое понятие: «интерсознание... — это “междумирье”, находящееся

между сознанием и бессознательным. Интерсознание всегда имеет тридиалогическую природу, т.е. тесно связано не только с диалогом сознания и бессознательного отдельного Я, но и с интерсубъективным диалогом. Диалог может существовать только в присутствии Другого» (там же, с. 89). При этом «аналитически ориентированное рефлексивное Я субъекта, осуществляющее в том числе и рефлексии о рефлексии, возникает путем идентификации с рефлексивными функциями психоаналитика... Выявленная... в структуре внутреннего диалога в ИСС роль “третьего собеседника” позволяет описать его функции: он наблюдает, анализирует, переосмысливает... формирует определенное отношение субъекта к его собственным содержаниям сознания, способам рефлексии и внутреннего диалога» (там же, с. 90).

В общепсихологическом плане важен следующий вывод: «По степени овладения субъектом психическим процессом рефлексии ИСС были выделены следующие формы рефлексии: обращение внимания на себя и на содержание собственного сознания, “называние” происходящего с использованием системы значений, “осмысление” отдельного явления в логике целостной многоуровневой смысловой сферы личности» (там же, с. 94). А.В. Россохиным были исследованы внутридиалогические процессы, обеспечивающие реализацию рефлексии ИСС, процессы смыслопорождения в ИСС, влияния рефлексии ИСС на динамику интрапсихических изменений личности, на динамику скрытой коммуникативной активности личности.

В результате А.В. Россохиным было разработано новое научное направление — психология рефлексии измененных состояний сознания. Здесь личностная рефлексия ИСС трактуется как активная работа с нерефлексируемыми психическими содержаниями, что «приводит к качественным изменениям ценностно-смысловых образований, формированию новых стратегий рефлексии и способов внутреннего диалога, интеграции личности в новое, более целостное состояние. Это... акцентирует также важнейшее свойство рефлексии, как способность изменять структуру сознания и приводить при этом человека в состояние подлинного творчества» (там же, с. 101).

Эффективность применения психологических знаний в социальной практике (в том числе в науке и управлении, здравоохранении и образовании) зависит не только от ее психологического обеспечения (Карпов, Скитяева, 2004; Поддяков, 2011), но и от учета индивидуальных особенностей (рефлексивности как измененных, так и нормальных состояний сознания) личности, а также ее общих и профессиональных способностей (Шадриков, 2010), включая рефлексивные.

Концепция рефлексии как аспекта ментального развития человека и его общих, профессиональных и духовных способностей

Если теоретический анализ проблематики способностей в античности дан Аристотелем, то их эмпирико-прагматическое изучение в эпоху Возрождения восходит к трактату

испанского философа и врача Хуана Уарте «О способностях к наукам» (Уарте, 1960). Прорыв же в их научном изучении начался лишь на рубеже XIX–XX вв. (Ф. Гальтон, А. Бине, У. Штерн, Э. Клапаред и др.) и был осуществлен в XX в. (Ч. Спирмен, Р. Кеттел, Б.М. Теплов, В.А. Крутецкий, Н.С. Лейтес и др.). В начале XXI в. одной из наиболее конструктивных является психология способностей В.Д. Шадрикова, включающая его фундаментальные труды как по общепсихологической теории системогенеза профессиональной деятельности, мира внутренней жизни, ментального — в том числе рефлексивного — развития человека и его способностей (Шадриков, 2007), так и по прикладным аспектам их диагностики и использования у учащихся и профессионалов (Шадриков, 2010).

Систематизируя сущностные качества, характеризующие нормального человека, В.Д. Шадриков выделяет среди них «способности, включая рефлексия» (Шадриков, 2010, с. 157). Анализ фундаментальной проблемы онтологической сущности субъектности человека приводит автора к заключению, что она характеризуется симптомокомплексом, в который входят мотивы, внутренняя свобода, способности субъекта (интеллект), рефлексия, невнушаемость, аргументированная убежденность в правильности своей позиции, «эффективность которых определяется способностями человека, его интеллектом, процессами рефлексии (саморефлексии) и внутреннего самоконтроля... важными качествами субъектности является неподверженность внушению, осознание аргументированности своей

позиции, внутренняя свобода» (там же, с. 160–161).

Интегрируя философские трактовки рефлексии (Дж. Локк, Г. Лейбниц, К.Г. Юнг), В.Д. Шадриков отмечает, что еще Н.А. Зубовский описывал рефлексия как способности, приобретающие материал для познания, обозначаемые как «качество внутреннего». Отсюда рефлексия занимает свое место в мире внутренней жизни человека и «характеризуется теми же способностями, что и способности познания объективного мира, но они приобретают специфические черты, определяемые предметом познания, т.е. субъектом самопознания. Рефлексивность будет выступать как качество личности, характеризующее направленность познания на себя» (там же, с. 165–166).

С этих методологических позиций В.Д. Шадриков в контексте проблемы ментального развития человека специально анализирует роль рефлексии в процессе мышления при решении проблем. Ибо благодаря рефлексии осознаются ошибки и в мыслительную деятельность вносятся коррективы, с учетом которых и решается в конце концов конкретная задача: «...мышление включает в себя осознание мыслительного процесса в операциях выбора интеллектуальных операций, соотношенных с условием задачи, а также с операциями проверки и контроля. Иными словами, мыслительный процесс включает в себя рефлексия самого себя» (Шадриков, 2007, с. 216).

Поскольку осознание субъектом процесса мышления вплетено в процесс мышления разрешения задачи, то «осознание, рефлексия нельзя вырвать из сложно структурированного процесса мышления. Мышление

не осмысливает само себя (это не мышление о мышлении), оно выступает как мыслительная функция мыслящего субъекта, разрешающего значимую для него задачу (проблему). Субъект, *организуя* свою мыслительную деятельность, *осознает* (рефлектирует) ход решения задачи, руководствуясь представлением о результате. Но так как задача разрешается мышлением (процессом мышления), то он *осознает ход мысли*, связанной с решением задачи. Организации хода своих мыслей и контролю за ними в соответствии с условиями задачи можно *научиться*. Это прекрасно иллюстрируют занятия математикой — этому учат на уроках математики. Но если этому учат, то результат научения — это не способности, а знания, умения и навыки. Обобщенное умение отслеживать свои действия (умственные и практические) и анализировать их правильность переходит в качество личности» (там же, с. 217–218).

Это положение позволяет автору провести принципиальное различие рефлексии и рефлексивности с учетом их изучения А.В. Карповым (Карпов, Скитяева, 2004). В.Д. Шадриков констатировал, что поскольку «нельзя рефлексию вырвать из целостного мыслительного процесса, то теперь можно утверждать, что может существовать такое качество личности (благоприобретенное), как *рефлексивность*. Рефлексивность как свойство личности будет способствовать успешному выполнению любой деятельности, направляя мыслительный процесс, организуя и управляя им... В этом овладении (управлении) способностями будет проявляться рефлексивность личности» (Шадри-

ков, 2007, с. 218). Тем самым теоретически обосновывается важная «гипотеза о том, что рефлексивность как качество личности участвует во всех интеллектуальных операциях и ее значение определяется спецификой решаемых задач и возможностями субъекта деятельности. Рефлексивность в большей мере будет проявляться там, где субъект будет встречаться с трудностями» (там же, с. 219–220).

Помимо общепсихологической проблематики ментального развития человека, рефлексия анализируется В.Д. Шадриковым в его концепции профессиональных способностей, которые «могут рассматриваться на уровне отдельных психических функций, а также на уровне отдельных компонентов психологической системы деятельности: целеполагания, программирования, рефлексии, принятия решений» (Шадриков, 2010, с. 299). Исходя из того, что личность через рефлексивность управляет не только решением мыслительной задачи, но и течением своих мыслей, автор обосновывает принципиальное положение о том, что «существуют способности личности, которые, в частности, проявляются в рефлексивности интеллектуальных систем. Как и способность познавать других, так и способность познавать самого себя являются способностями личности. Говоря о профессиональных способностях, мы должны учитывать *рефлексию как способность, проявляющуюся в профессиональной деятельности. Рефлексия есть способность сознать, способность узнавать, познавать себя, отражать самого себя в психических проявлениях* (курсив мой. – И.С.). Рефлексия

осуществляется теми же психическими процессами, что и познание внешнего мира, но *обращены* эти процессы на самого себя» (там же, с. 170).

Поскольку, чтобы познать себя, субъект должен обратиться к анализу результата своей деятельности и поведения, то по их успехам он может судить о способностях и личностных качествах. Отсюда в акте рефлексии субъекта выделяются два момента: 1) целенаправленное включение себя в деятельность и 2) анализ результатов с позиции их обусловленности своими сущностными качествами. Причем первый момент предполагает: а) мотивацию познания себя; б) знание о сущностных качествах, социально значимых или значимых для деятельности; в) знание о видах жизнедеятельностных актов, в которых могут проявляться познаваемые сущностные качества самого себя. Тем самым детерминантой самопознания является мотивация самопознания.

В итоге автор приходит к принципиальному выводу: «Проведенный анализ показывает необходимость различать рефлексию как процесс познания себя и рефлексивность как качество личности. Рефлексия и рефлексивность не являются идентичными понятиями. Рефлексивность — качество личности, определяющее рефлексию как процесс. При этом в рефлексии следует выделять рефлексию личностную (направлена на познание себя в своих сущностных качествах как субъекта социального поведения) и деятельностную (направлена на отражение своей психической деятельности, реализующей цели предметно-практической и

теоретической деятельности). Несомненно, что эти две формы взаимосвязаны в реальной жизнедеятельности человека... В совокупности с субъектностью, субъективностью и индивидуальностью эти категории позволяют осмыслить важнейшие детерминанты трудового поведения, его направленность и эффективность» (там же, с. 172–173).

Однако, помимо этого прагматического вектора дальнейшего изучения рефлексии, В.Д. Шадриков формулирует фундаментальную стратегию ее исследования в контексте проблемы ментального развития человека и формирования духовных способностей. Путь их развития «заключается в создании (проектировании) ситуаций, в которых поступки человека будут вызывать в нем положительные эмоциональные переживания, сопровождаться нравственной рефлексией и положительной оценкой окружающих, в первую очередь референтными для данного человека. Важно формирование определенных мировоззренческих позиций и установок личности» (Шадриков, 2007, с. 221). С этих позиций педагогическое мастерство достигается, когда «конкретные способности педагога переплавляются в способности ученика, насыщаются чувствами, учитель видит мир глазами и чувствами ученика. Сверяя свои душевные способности с душевными способностями ученика, учитель привносит в педагогический процесс свою духовность, а его душевные способности приобретают характер духовных» (там же, с. 223).

С учетом этого В.Д. Шадриков разработал психолого-педагогическую модель и дидактическую технологию

проведения урока, где инкорпорирована рефлексия. Еще на этапе объяснения учитель побуждает учеников к рефлексии, констатируя разную степень усвоения учебного материала, показывая, какие интеллектуальные операции в нем реально представлены, и акцентируя на них внимание. Ибо «ведущими условиями успешной учебной деятельности являются осознанность и произвольность, а главная задача заключается в формировании саморефлексии своих (умственных) действий» (там же, с. 149). Необходимо также «подводить учащихся к самостоятельной постановке учебных целей и осознанности всей учебной деятельности (развивать *качества рефлексивности*), обеспечить понимание задачи, результата и способа деятельности, уметь *анализировать неправильные ответы*», а также «обеспечить рефлексией учеником нравственной стороны поведения» (Шадриков, 2010, с. 192, 218).

Включая рефлексия в этический контекст морально-нравственной проблематики, автор обосновывает гипотезу: «Совость — развивающееся качество личности. В основе этого лежит взаимодействие трех факторов: морали, рефлексии (рефлексивности) и потребностей, включенных в поведение и определяющих его. Потребности выступают в качестве внутренних детерминант поведения, мораль — внешней детерминанты, а рефлексия обеспечивает соотношение внутренней и внешней детерминации. В этом соотношении формируются нравственные формы поведения. Закрепляясь, эти нравственные формы поведения определяют формирование совести как качества лич-

ности... отражение, осознание, саморефлексия своего поведения в пространстве добра и зла является главным механизмом формирования совести» (там же, с. 249).

Таким образом, от рационалистической трактовки рефлексии через личностное понимание рефлексивности общепсихологическая концепция В.Д. Шадрикова развивается в направлении изучения этического контекста рефлексивной проблематики с учетом ее морально-нравственных и религиозно-духовных аспектов, во многом определяющих развитие индивидуальности человека в пространстве культуры.

Осуществляемая В.Д. Шадриковым и его научной школой стратегия на изучение мира внутренней жизни человека реализуется посредством теоретической разработки и экспериментально-прикладной реализации ряда концепций: интеллекта и ментального развития человека, общих и профессиональных способностей, души и индивидуальности. Согласно его последней концепции (Психология индивидуальности, 2009, с. 85–97), «индивидуальность определяется внутренним миром, или субстанцией, сущностью, душой человека и выступает проявлением его души» (там же, с. 97), а «внутренний мир — саморазвивающийся, ведущий диалог с самим собой. Наиболее емко и адекватно внутренний мир отражается в понятии “душа” человека» (там же, с. 96). Такой подход органично согласуется с логикой развития проблематики души и индивидуальности в философии и психологии (см.: Семенов, 1972).

Однако новый теоретический поворот при этом состоит в трактовке

В.Д. Шадриковым субстанционального единства души: «внутренний мир человека — это **живой мир**, потребностно-эмоционально-информационное единство, представляющее внутренний мир, — **живая субстанция**... эта субстанция и есть **душа человека**, которая живет в единстве с телом и относительно независима от внешнего мира... душа живет и может сама себя *рефлектировать* (курсив мой. — И.С.), может в каждый момент времени проживать всю жизнь или отдельные события» (Психология индивидуальности, 2009, с. 89).

Этот концептуальный принцип и его реализация на основе системной методологии объясняют, по мнению В.Д. Шадрикова, продуктивность деятельности индивидуальности человека, ибо «в процессе самоорганизации у системы внутреннего мира остается много состояний “выбора”, которые и проявляются в новациях и творчестве» (там же, с. 94). Рефлексивность индивидуального творчества наиболее ярко выявляется при персонологическом изучении культурных достижений личности человека.

Культурно-персонологическое направление изучения личностной рефлексии индивидуальности в творчестве

Развивая положения С.Л. Рубинштейна, К.А. Абульхановой, В.Д. Шадрикова, А.Н. Роменца с позиций экзистенциально-гуманистического, субъектного, жизненно-ориентированного и рефлексивного направлений в психологии личности, Е.Б. Старовойтенко в изучении рефлексии исходит из концепции отношений

личности, выстраиваемой ею в рамках культурной психологии и персонологии: «Лишь в персонологическом измерении возможно познание полимодального самовыражения индивида, воплощенного в **культуре**... в пространстве культуры индивидуальность личности раскрывается... гранью искусного, проникающего самопознания, собственно и порождающего индивидуальность в продуктивном творческом диалоге и Я-отраженных отношениях с множеством других людей» (там же, с. 89).

Отталкиваясь от максимы философской антропологии: «Европа — это умственное напряжение. Самым дорогим для нее является *Творчество* мысли. Основное ее созидание — *Рефлексия* (курсив мой. — И.С.) в форме строгого искусства и строгого чистого знания» (там же, с. 158), — Е.Б. Старовойтенко отмечает важность такого выделяемого Л.М. Баткиным признака европейской индивидуализации, как «установка на подлинность интеллектуального “Я” и рефлексии в самоописаниях» (там же, с. 155). В отличие от традиционной продуктивно-акмеологической и рефлетринговой трактовки рефлексивной культуры (Деркач и др., 1998), Е.Б. Старовойтенко в аксиологическом плане акцентирует ее персонологические аспекты, ибо «важнейшим моментом европейского культурогенеза является формирование рефлексивной культуры, представленной текстами авторских жизнеописаний, исповедей, дневников, писем, мемуаров, литературных “самоисследований”. Текст “Я” в психологическом плане многосторонне связан с личностью автора... является вербально-смысловой тканью его “Я”

(Психология индивидуальности, 2009, с. 150).

В персонологическом плане важно, что «лично инициированные идеи, идеалы, ценности, их философская, гуманитарная, художественная рефлексия и интерпретация, а также выражение в текстах явились одним из порождающих начал европейского **персонализма**... Динамику европейской культуры можно рассматривать как многовековой процесс **создания гуманитарных текстов**, авторами которых были и остаются люди с ярко выраженной индивидуальностью» (там же, с. 158).

В онтологическом плане принципиально очерчивание психологической реальности в виде рефлексивного аспекта индивидуальности, так как «имманентное многим творческим индивидуальностям самопознание, находя выражение в разновременных рефлексивных текстах, может быть представлено как исторический процесс культурной экспликации значимых аспектов “Я”, осуществляющего “проникающие” влияния на самоотношение и рефлексии множества личностей, включенных в культуру... Содержательно-смысловые матрицы индивидуального самопознания, передаваясь по путям межличностных влияний, могут становиться коллективными представлениями, на века, конституирующими жизнь социума» (там же, с. 151–152). Ибо для Е.Б. Старовойтенко «личность в культуре — это прежде всего **“индивидуальная личность”**, которая доказывает **реальность индивидуальности** и ее высокий статус в бытии, демонстрируя имманентные потенциалы человека, предельные возможности инди-

видуальной рефлексии, отвечающие времени формы авторских достижений...» (там же, с. 149).

В гносеологическом плане в исследованиях Е.Б. Старовойтенко «актуализируется задача раскрытия целостного потенциала гуманитарного текста как источника знания об индивидуальной личности, как формы построения образа “Я” и самоосуществления автора, как способа ценностно-психологического влияния личности автора на личность адресата. Особенно это касается текстов, созданных в философском, рефлексивном и художественно-психологическом жанрах» (там же, с. 159).

Конструктивным является методологический постулат: «Культурная история развития “Я” и самопознания личности может быть выделена в самостоятельную линию культурогенеза индивидуальности и изучаться посредством реконструкции и интерпретации **рефлексивных текстов**, принадлежащих творцам, известным уникальными вкладами в философию, теологию, литературу, психологию и т.д.» (там же, с. 173–174). «Моделирование индивидуальности на основе рефлексивных текстов является методом психологической герменевтики, предполагающей, кроме интуитивного понимания, применение релевантных **творческих концепций личности**... при моделировании мы учитывали богатый спектр **возможностей литературных Я-текстов** для психологического изучения индивидуальной личности» (там же, с. 174–175).

На этой основе автор формулирует 7 теоретических принципов психологической презентации авторского

Я личности в рефлексивном тексте: 1) Я-текст является отражением и субъективной репрезентацией жизненного пути Автора, этот путь рефлексивно представлен в мыслеобразных измерениях (ситуативном, событийном, смысловом, поступковом, произведений, встреч, успехов, поражений, чувств, идей, отношений и свойств Я), а рефлексия жизни Автора формируется различными переплетающимися актами; 2) Я-текст выражает операциональный план рефлексии (т.е. «как я познаю себя») по критерию самопознания личности (самоисследование, осознание, самооценка, самоосмысление, проблемная рефлексия как вопрошание о себе, самопонимание и т.п.); 3) рефлексия и написание текста выступают как возможность сказать о своей жизни, как способ протекания и проживания душевной жизни, а создание текста непосредственно становится житнетворчеством; 4) Я-текст, выступая дифференцированной и целостной картиной сознания Автора, транслирует другим не только знание о себе, но и свои загадки; 5) Я-текст заключает обобщенные матрицы или формулы самопознания, развивающие культурные каноны поиска человеком знаний о себе в данном типе культуры; 6) Я-текст, формируя культурное осознание взаимодействия творческой личности с другими людьми, содержит психологические модели поддерживающих и ограничивающих отношений Других к автору; 7) Я-текст позволяет автору получить научные данные о процессах и продуктах творчества, о путях индивидуализации и усиления активности творческой личности, о качествах и способ-

ностях творца, о преодолеваемых им коллизиях жизни.

С этих позиций Е.Б. Старовойтенко провела реконструкцию 5 рефлексивных текстов Авторов, представляющих разные культурные эпохи: Античность («Размышления» Марка Аврелия), Раннее Средневековье («Исповедь» Августина) и Позднее Средневековье («История моих бедствий» Пьетро Абеляра), Возрождение («Жизнь Бенвенуто Челлини») и русский Серебряный век («Исповедь» Льва Толстого). В результате оказалось (там же, с. 177–178), что Я творцов охватывает активным осмыслением, отношениями значимости и преобразованиями относительно **константную структуру моментов жизни**, куда входят: поиски идеала, творчество, взаимодействие с другими, собрание ценных знаний, организация и динамика жизненных смыслов (рефлексия существования и самореализация в качестве творца), противоречия жизни, самоутверждение (усиление Я средствами рефлексии).

«Кроме тонко дифференцированной тематической **общности**, в рефлексии творцов была обнаружена критически высокая представленность **определенных моментов жизни** в зависимости от принадлежности субъекта к культуре Античности, или Средневековья, ...Ренессанса, ...Нового времени... яркие рефлексивные акценты отражают не только наиболее осознанные жизненные значимости конкретного автора Я-текста, но и действующие либо нарождающиеся в то или иное историческое время каноны **избирательного самопознания** индивидов. Творческая личность в контексте своего культурного времени,

во-первых, эксплицирует и полно воссоздает существующие каноны самопознания и самоотношения человека, во-вторых, выходит за их пределы, в-третьих, инициирует появление новых моделей человеческого Я» (там же, с. 178–179). Так, например, критическим случаем смысловой рефлексии автор считает «Исповедь» Л.Н. Толстого, где воссоздается Я, исследующее смысл своей жизни.

В итоге Е.Б. Старовойтенко обосновывает вывод: «...культурную динамику самопознания творцов можно рассматривать как движение **рефлексивного творчества** от одних доминирующих аспектов “Я” к другим... от Абсолютного и общественного к индивидуальному, от внешнего к внутреннему, ...от авторской, продуктивной деятельности к смыслообразованию» (там же, с. 194). Тем самым Я персонологически обогащает своим творчеством и рефлексией опыт личностного самоопределения в индивидуализированной культуре.

Заклочение: Взаимодействие психологов ВШЭ с другими школами в изучении рефлексии

Лидерство ученых ВШЭ выражается в фундаментальности их трудов и в том, что факультет психологии ВШЭ стал центром притяжения специалистов, исследующих рефлексии в МГУ (Д.А. Леонтьев, А.В. Россохин), ИП РАН (Т.В. Галкина, Д.В. Ушаков), РАГС (А.В. Балаева, Д.А. Водопьянов), ЯрГУ (А.В. Карпов, В.К. Солондаев) и в вузах Мурманска (М.Ю. Двоглазова), Орла (В.Г. Аникина, И.А. Са-

венкова), Тамбова (Н.А. Коваль), Брянска (О.Д. Кошуро), Новосибирска (И.М. Войтик), Омска (О.И. Лаптева), Киева (М.И. Найденов), Запорожья (Ю.А. Репецкий).

Так, в прикладном плане сотрудничество А.В. Карпова из ЯрГУ с И.Н. Семеновым из ВШЭ привело к изучению роли рефлексивного подхода в обеспечении образования.

В фундаментальном плане изучение рефлексии ведется во ВШЭ на внутри-, межкафедральном уровнях, в межуниверситетском взаимодействии с МГУ (Д.А. Леонтьев, А.В. Россохин, Е.Н. Осин, А.М. Улановский), в межинституциональном — с ИП РАН (А.Н. Поддьяков, И.Н. Семенов, С.Ю. Степанов, Д.В. Ушаков, В.Д. Шадриков) и ИФ РАН (В.П. Зинченко, В.Е. Лепский, В.А. Петровский, А.Н. Поддьяков, И.Н. Семенов) и международном: кафедрой психологии личности — с австрийским ученым А. Лэнгле, Е.Б. Старовойтенко — с украинскими психологами Н.Ф. Калиной, Э.С. Карпенко, В.А. Татенко (см.: Психология индивидуальности, 2009), И.Н. Семеновым с латвийским ученым П.Т. Тюриным и с киевской школой рефлексивной групп-психологии М.И. Найденова (см.: Проектно-исследовательский подход..., 2011).

Таким образом, рефлексивные исследования, ведущиеся научными школами ВШЭ во взаимодействии с учеными ряда центров психологической науки (ИП РАН, МГУ, ЯрГУ и др.), существенно обогащают современное человекознание изучением роли рефлексии в развитии индивидуальности, ее способностей, сознания и творчества.

Литература

- Деркач А.А., Семенов И.Н., Степанов С.Ю.* Психолого-акмеологические основы изучения и развития рефлексивной культуры госслужащих. М.: РАГС, 1998.
- Дюков В.М., Семенов И.Н.* Рефлексивное управление ДООУ. М.: Сфера, 2008.
- Зинченко В.П.* Сознание и творческий акт. М.: Языки славянских культур, 2010.
- Зинченко В.П., Лефевр В.А., Петровский В.А., Семенов И.Н. и др.* Рефлексивный подход: от методологии к практике / Под ред. В.Е. Лепского. М.: ИФ РАН, 2009.
- Карпов А.В., Скитяева А.П.* Психология рефлексии. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2004.
- Лаптева О.И., Войтик И.М., Семенов И.Н.* Рефлексивное мышление педагога. Омск: ООИПКРО, 2003.
- Леонтьев Д.А., Аверина Ж.А.* Рефлексивность как составляющая личностного потенциала // Личностный потенциал: структура и диагностика. М.: Смысл, 2011. С. 360–381.
- Леонтьев Д.А., Лаптева Е.М., Осин Е.Н., Салихова А.Ж.* Разработка методики дифференциальной диагностики рефлексии // Рефлексивные процессы и управление. М.: Когито-Центр, 2009. С. 145–150.
- Лефевр В.А.* Инженерно-психологические аспекты изучения рефлексии: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. М.: МГУ, 1971.
- Петровский В.А.* Состоятельность и рефлексия: модель четырех ресурсов // Психология. Журнал ВШЭ. 2008. № 1. С. 77–100.
- Поддьяков А.Н.* Компликология — изучение субъектов и управление ими путем создания трудностей: от биологических механизмов к нравственной рефлексии // Психологические исследования духовно-нравственных проблем. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2011.
- Изд-во «Институт психологии РАН», 2011.
- Проектно-исследовательский подход в рефлексивной психологии инновационного образования / Под ред. И.Н. Семенова, Т.Г. Болдиной. М.: Аналитика Родис, 2011.
- Психология индивидуальности: новые модели и концепции / Под ред. Е.Б. Старовойтенко, В.Д. Шадрикова. М.: МПСИ, 2009.
- Россохин А.В.* Психология рефлексии измененных состояний сознания // Психология. Журнал ВШЭ. 2010. Т. 7. № 2. С. 83–101.
- Семенов И.Н.* Душа. Индивидуальность // БСЭ. М., 1972.
- Семенов И.Н.* Проблемы рефлексивной психологии решения творческих задач. М.: НИИОПП АПН СССР, 1990.
- Семенов И.Н.* Системно-методологическая и историко-научная рефлексия как средства прогресса психологии // Прогресс психологии: критерии и признаки. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2009. С. 210–236.
- Семенов И.Н.* Творчество и человеческий капитал: рефлексивно-психологические аспекты взаимодействия // Мир психологии. 2010. № 2. С. 37–51.
- Степанов С.Ю., Семенов И.Н.* Модель рефлексивно-инновационного процесса // Психология творчества: общая, дифференциальная, прикладная. М.: Наука, 1990.
- Уарте Х.* О способностях к наукам. М.: Наука, 1960.
- Шадриков В.Д.* Рефлексия в структуре способностей // Ментальное развитие человека. М.: Логос, 2007. С. 213–220.
- Шадриков В.Д.* Рефлексия и рефлексивность // Профессиональные способности. М.: Университетская книга, 2010. С. 165–173.

КАФЕДРА ОРГАНИЗАЦИОННОЙ ПСИХОЛОГИИ

<http://psy.hse.ru/orgps/>



Штроо Владимир Артурович, заведующий кафедрой, кандидат психологических наук, профессор

Вначале, т.е. в 2002 г., их было двое — профессор С.Ю. Степанов и профессор И.Н. Семенов, а кафедра называлась «кафедра организационной и рефлексивной психологии», и умещалась она за одним столом в комнате 209 в здании на Волгоградском проспекте, 46 Б.

Затем людей на кафедре становилось все больше, а слов в ее названии — все меньше.

Теперь кафедра называется просто: кафедра организационной психологии. На ней работают свыше двух десятков преподавателей, как правило, по базовому образованию это социальные психологи или психологи труда. Все вместе и вполне организованно они создают и развивают на протяжении последних 7–8 лет

организационную, экономическую и кросс-культурную психологию, а также психологию бизнеса. Теперь кафедра с трудом помещается в трех офисных помещениях и уже имеет «за плечами» специализацию по организационной психологии в бакалавриате, две магистерские программы — «Психология в бизнесе» и «Прикладная социальная психология» и два научных подразделения — «Международная научно-учебная лаборатория социокультурных исследований»¹ и научно-учебная группа психологии бизнеса, свой электронный журнал «Организационная психология» и две Летние психологические школы. Были и совместный со студентами выезд на конно-спортивную базу, и многочисленные «полевые» социально-психологические эксперименты, выполненные студентами под руководством Е. Агадуллиной и М. Котовой. Всего не перечислишь. Всего уже даже и не упомнишь... Нас, как и любую организацию, преследуют «болезни роста», мы кропотливо пытаемся вырастить свою собственную организационную культуру, мы полны энергии, мы готовы и хотим работать, мы намечаем новые рубежи и стремимся к ним. Мы с радостью

¹ См. ниже текст Н.М. Лебедевой.

встречаемся друг с другом за пределами «служебного пространства», и нам чрезвычайно интересно с нашими студентами!

В.А. Шпроо

P.S. А еще мы с удовольствием дарим подарки! На этот раз — коллегам с других кафедр факультета.

Наш дружеский юбилейный подарок кафедре психологии личности:

— *Как помочь человеку стать совершеннее?*

— *Ближе всего к совершенству человек оказывается тогда, когда заполняет анкету при приеме на работу.*

Наш дружеский юбилейный подарок кафедре общей и экспериментальной психологии:

— *Что значит «мыслить логически»?*

— *Ну, это выглядит примерно так: я проснулся в понедельник, чтобы во вторник пойти на работу, но в среду я узнал, что в четверг будет дождь, и тогда в пятницу я подумал: зачем идти работать в субботу, если в воскресенье выходной?*

Наш дружеский юбилейный подарок кафедре психофизиологии:

— *Как улучшить психические функции человека?*

— *Занятие ерундой на рабочем месте в серьезной компании развивает боковое зрение, слух и бдительность в целом.*

Наш дружеский юбилейный подарок кафедре психоанализа:

Психоаналитик: Вы выполнили мои рекомендации?

Пациент: Да, Ваш племянник теперь директор моей фирмы ☺.

МЕЖДУНАРОДНАЯ ЛАБОРАТОРИЯ СОЦИОКУЛЬТУРНЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ

<http://scr.hse.ru/>



Лебедева Надежда Михайловна — заведующая лабораторией, доктор психологических наук, профессор

*Международная научно-учебная лаборатория социокультурных исследований (МНУЛ СКИ) Экспертного института НИУ ВШЭ основана в марте 2011 г. на базе *Лаборатории социально-психологических исследований*. Лаборатория сумела привлечь к сотрудничеству ведущих зарубежных ученых — профессора Еврейского университета Иерусалима, автора широко известной теории ценностей *Шалом Шварца*, а также известного специалиста в области методологии социальных наук, профессора Гиссенского университета (Германия) *Питера Шмидта*. Заведующей лабораторией является *Надежда Лебедева* — доктор психологических наук, профессор кафедры организационной психологии НИУ ВШЭ, известный ученый в области кросс-культурной, этнической психологии, автор более 15 книг и 100 научных статей. На данный момент в лаборатории 23 сотрудника, лаборатория активно привле-*

кает к сотрудничеству студентов факультета психологии.

Основными направлениями деятельности лаборатории являются изучение влияния культуры на экономическое поведение и социально-экономическое развитие общества, исследование динамики культурных ценностей россиян, разработка новых методов социально-психологических и кросс-культурных исследований, исследования на основе работы с базами данных крупнейших мировых опросов (WVS, ESS и др.), исследование психологической структуры социального капитала, динамики и связей с экономическими установками, изучение влияния культуры на креативность и инновации.

Ежегодно сотрудники лаборатории принимают участие в Международной конференции НИУ ВШЭ по проблемам развития экономики и общества (организация секции «Социокультурные процессы в России и мире»), в конгрессах Международной ассоциации кросс-культурной психологии (IACCP), а также в других научных мероприятиях международного уровня.

Лаборатория ведет не только активную научную, но и образовательную деятельность: на факультете психологии НИУ ВШЭ открыта магистерская программа «Прикладная социальная психология», на которой читают свои курсы сотрудники МНУЛ и приглашенные зарубежные

ученые, организуются курсы повышения квалификации для молодых исследователей НИУ ВШЭ. На постоянной основе действует научный семинар «Культура имеет значение». Коллективом лаборатории были проведены две Международные летние школы «Values and Socio-Economical Behavior: Cross-cultural Dimensions and Explanatory Models» (2011 г.) и «Designing research and writing papers on culture and behavior: an intensive training seminar».

На сайте Магистерской программы сотрудники МНУЛ СКИ ведут колонку социального психолога, в которой анализируют текущие события с позиций социальной психологии.

Что могло бы стать «визитной карточкой»? Может быть это:

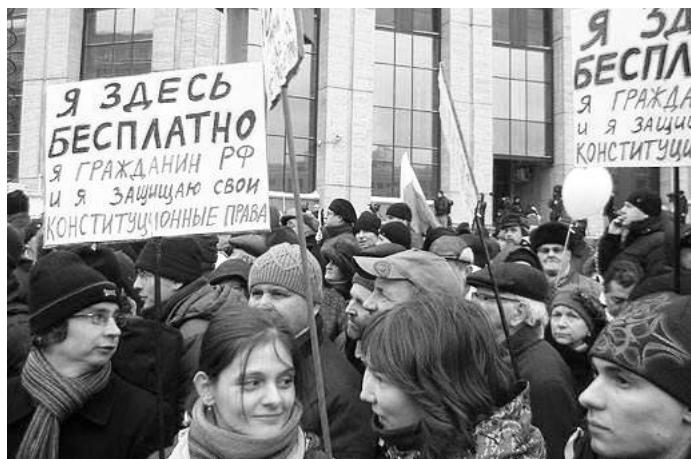
Опыт Болотной и Сахарова: выстраиваем «горизонталь»?

(колонка социального психолога
http://psy.hse.ru/app_socpsy/ksp01)

В своих теоретических и эмпирических работах ряд ведущих кросс-культурных психологов выделяют

два культурных измерения. Они были названы «горизонтальность» и «вертикальность» Г. Триандисом, «дистанция власти» Г. Хофстедом, «эгалитарные» и «иерархические» отношения Ш. Шварцем. Г. Триандис определял горизонтальность как модель социальных отношений, основанных на ценностях равенства и взаимоуважения людей в социальной группе, а вертикальность — как тип отношений, выстроенных на основе статуса и иерархии. Согласно Г. Хофстеду, дистанция власти — это степень принятия людьми, не обладающими властью, существующего в обществе властного неравенства. Ш. Шварц определяет свое измерение как предпочтение равноправных или иерархических отношений и распределения ресурсов.

Если культура имеет большую дистанцию власти, то многое в ней выстроено по иерархическому признаку, акцент делается в основном на принудительную власть; в культурах с малой дистанцией власти господствует мнение, что только легитимная власть подлинна и компетентная



власть предпочитается власти простой силы и принуждения.

Эта культурная черта прививается с раннего детства: родители в культурах с высоким уровнем дистанции власти поощряют в своих детях обязательность и исполнительность, студенты демонстрируют более конформное поведение и более авторитарные установки, чем в культурах с низкой дистанцией власти. В организациях культур с высокой дистанцией власти господствует более жесткий стиль управления; подчиненным свойствен большой страх перед выражением несогласия с начальством. Высокий уровень дистанции власти характерен для большинства африканских, латиноамериканских и арабских культур, культуры с низкой дистанцией власти — это культуры стран Северной и Западной Европы, США и Канада.

Россия относится к числу культур с высокой дистанцией власти. Это означает, что в стране высокий уровень недоверия как власти народу (что выражается в большой численности внутренних войск, органов проверки и наказания, манипуляциях на выборах и т.д.), так и народа — власти (инертность, саботаж, неверие в перемены, подкупы чиновников, митинги недоверия, эмиграция, саморазрушение: пьянство, наркомания и т.д.). Наша правящая верхушка долго выстраивала так называемую «вертикаль власти», пирамиду управляемости страной, в основе которой — личная преданность, лесть, угодливость, огромные бюджетные вливания. Основание у такой пирамиды при этом весьма узкое, что делает всю конструкцию неустойчивой «вавилонской башней», которая может работать только при

высоких ценах на нефть и не способна отвечать на сложные вызовы времени.

Чтобы создать не сырьевую, а инновационную экономику (а именно это было объявлено президентом Д. Медведевым как главная стратегическая цель), Россия нуждается в большей горизонтальности отношений власти и социальных институтов. Американский психолог Э. Шейн сравнивал количество изобретательских патентов на душу населения в 33 странах с ведущими культурными измерениями Г. Хофстеда: дистанцией власти и индивидуализмом-коллективизмом. Результаты показали, что люди в неиерархических (горизонтальных) и индивидуалистических обществах делают намного больше изобретений, чем в иерархических и коллективистских. Автор указывает, что горизонтальные отношения характеризуются децентрализованной властью и доверием, которые дают людям ощущение собственной силы и эффективности, что дает им дополнительный стимул работать творчески.

Сказывается это измерение культуры и на других важных показателях жизни общества. Специалисты по безопасности изучали культурное измерение человеческих ошибок в авиации. Они проанализировали количество несчастных случаев в авиации в странах мира за последние 20 лет и обнаружили, что авторитаризм (культурное измерение, близкое к вертикальности или большой дистанции власти) коррелирует с большим числом несчастных случаев в авиации, что еще раз подтверждает: горизонтальные отношения больше, чем вертикальные, способствуют более безопасному, ответственному и эффективному поведению.

Американский психолог У. Кокерхам изучал беспрецедентное падение продолжительности жизни и низкий уровень здоровья в бывших коммунистических странах Восточной Европы и особенно в России. Он пришел к выводу, что иерархическая (вертикальная) система управления обществом в целом и системой здравоохранения в частности связана с падением уровня здоровья и продолжительности жизни россиян, особенно мужчин. Согласно У. Кокерхаму, социально-психологической причиной того, почему эта вертикальность оказалась столь губительной, было отсутствие ответственности человека за свое здоровье и свою жизнь в целом.

Согласно результатам другого исследования, проведенного в Канаде, горизонтальность больше, чем вертикальность, способствует доверию, уважению, толерантности, готовности делиться идеями и чувствами и поддержке психологических потребностей других людей, а вертикальность коррелирует с ценностью статуса, власти, конкуренции, покорности, жертвенности и готовности использовать других в своих целях.

Общества, которые практикуют горизонтальные отношения, тем самым транслируют смысл, что люди имеют право и способность самостоятельно построить свою жизнь, ее смысл и свою собственную идентификацию с различными группами в обществе. В результате горизонтальные общества поддерживают в человеке ощущение его значимости и его способности к автономной мотивации и управлению своей жизнью. Поскольку иерархические структуры и модели поведения не ценятся высоко в горизонтальных обществах,

люди, обладающие властью: родители, учителя и управленцы, более вероятно, будут поддерживать автономию в других и выстраивать социальные отношения, основанные на равенстве, уважении, терпимости и доверии. Это имеет прямую связь и с отношением человека к своему здоровью и жизни. Если меня принимают, уважают, доверяют и считают способным принимать зрелые и ответственные решения, то у меня просто не может быть устойчивой мотивации к саморазрушению.

В литературе по психологии развития существуют многочисленные подтверждения того, что неавторитарный родительский стиль, основанный на принятии ребенка как равноправного индивида, на распределении власти и ответственности между родителями и детьми и на взаимном доверии, стиль, который может быть охарактеризован как горизонтальные родительско-детские отношения, — наилучшим образом способствует развитию ребенка и его психологическому благополучию, а также ответственному поведению подростка по отношению к своему здоровью.

Разумеется, иерархия — это неизбежная и необходимая сторона жизни общества, люди не могут совсем обойтись без вертикальных отношений, и в некоторых случаях они нужны и полезны. Однако вертикальность должна регулироваться горизонтальностью и подчиняться ей, и степень этого подчинения зависит от социальной сферы: семьи, школы, бизнеса, образования, армии, полиции, правительственных служб и т.д.

Встает вопрос: если горизонтальность полезнее вертикальности, то чем

именно? Горизонтальные отношения облегчают удовлетворение базовых психологических потребностей личности в автономии, самореализации, эффективности и взаимосвязях с другими, давая человеку ощущение своей компетентности, способности к творчеству, включенности в отношения с другими людьми и принадлежности к большой социальной общности: нации или культуре.

Вертикальность, основанная на борьбе за статус, на состязательности и подчинении, жертвенности и лояльности и т.д., создает разные социальные реальности для тех, кто стоит наверху социальной иерархии и внизу ее. При этом для обеих этих групп такая реальность, если она доминирует в культуре, в долговременной перспективе является вредной и разрушительной. Таким образом, по нашему мнению, горизонтальные отношения могут являться той социальной средой, которая способствует формированию социального капитала, автономного и ответственного поведения личности.

Опыт двух массовых митингов «за честные выборы» на Болотной площади и проспекте Сахарова, помимо очевидного запроса на честность, отражает запрос на «горизонтальность», что не так очевидно, но более фундаментально. Об этом свидетельствует ощущение своего права и своей ответственности требовать от власти соблюдения конституции, проведения честных выборов, равенства всех перед законом, адекватной (т.е. уважительной) реакции на массовые протесты граждан, что отражалось в лозунгах: «Я здесь бесплатно, я гражданин РФ, и я пришел защищать свои конституционные права», «Мы

проснулись! Это только начало», «Менять систему, а не лица», «Мы здесь власть!», «Мы больше не одиноки», «Мы ощущаем солидарность», «Один за всех, и все за одного» и др. Также транслируется и другой очень важный смысл: «Мы за серьезные перемены в сторону развития», «Мы хотим мирных перемен». «Если не можете обеспечить их, уйдите, освободите место другим», «Нами должны править честные и добрые».

Готова ли власть правильно прочитать эти запросы и адекватно, т.е. в диалоге «горизонтальности», ответить на них? Организация и сопровождение двух декабрьских митингов московской полицией показала, что власть учится мирно взаимодействовать с мирными митингами граждан. В части сущностного запроса на горизонтальность и честность реакция запаздывает и пока напоминает больше «имитацию» перемен, чем сами перемены. Это тоже один из приемов «вертикальности» – имитация движения вперед, имитация демократии, имитация инноваций.

Но российское общество устало от имитаций. Оно жаждет правды и подлинности. А это требует перемен от всех нас, не только от власти, но и от самого общества, от каждого человека. «Короля играет свита», иерархическую лестницу держат нижние ступени. Это требует зрелости и ответственности за себя и за свою страну. Готовы ли пришедшие на митинг к этому? Готова ли к этому страна? Время начинать эту серьезную и важную работу, в том числе с себя. Без этого у нас нет шанса жить достойно в своей стране.

Н.М. Лебедева

КАФЕДРА ПСИХОФИЗИОЛОГИИ

<http://psy.hse.ru/psphys/>



Зинченко Владимир Петрович — заведующий кафедрой, доктор психологических наук, академик РАО, профессор



Чернышев Борис Владимирович — заместитель заведующего кафедрой, кандидат биологических наук, доцент

Кафедра психофизиологии факультета психологии НИУ ВШЭ была создана одновременно с факультетом, и ее первым руководителем стал доктор биологических наук, профессор А.Н. Лебедев. Кафедра взяла на себя непростую задачу преподавания студентам-психологам целого спектра биологических, физиологических и психофизиологических дисциплин. Новый этап

развития кафедры начался в 2009–2010 гг., когда кафедрой возглавил академик РАО, ординарный профессор НИУ ВШЭ В.П. Зинченко. Под его руководством сформировался новый коллектив высокопрофессиональных преподавателей, которые неизменно пользуются уважением коллег и имеют высокий рейтинг по результатам опросов студентов. Следующей важнейшей вехой в становлении кафедры явилось создание на ее базе в 2011 г. научно-учебной группы когнитивной психофизиологии, в ее рамках появилась возможность пригласить профессиональных сотрудников, наладить проведение полноценных исследований и, что особенно важно, регулярно привлекать к проведению исследовательской работы большое количество студентов. Многие квалификационные работы студентов, выполненные на кафедре, имеют высокий научный уровень, что позволяет непосредственно на их основе готовить публикации. Предлагаемая вашему вниманию статья написана выпускницей магистратуры факультета психологии Е.С. Осокиной с участием сотрудников кафедры на материале ее магистерской диссертации, выполненной в 2011–2012 учебном году и защищенной перед государственной экзаменационной комиссией с наивысшей оценкой.

В.П. Зинченко, Б.В. Чернышев

ВЛИЯНИЕ АЛЬФА-ТРЕНИНГА НА СЛУХОВЫЕ ВЫЗВАННЫЕ ПОТЕНЦИАЛЫ В ЗАВИСИМОСТИ ОТ ОСОБЕННОСТЕЙ ТЕМПЕРАМЕНТА

Е.С. ОСОКИНА, Б.В. ЧЕРНЫШЕВ, Е.Г. ЧЕРНЫШЕВА



Осокина Евгения Сергеевна — стажер-исследователь научно-учебной группы когнитивной психофизиологии НИУ ВШЭ.
Контакты: eosokina@hse.ru



Чернышев Борис Владимирович — заведующий научно-учебной группой когнитивной психофизиологии НИУ ВШЭ, доцент кафедры психофизиологии факультета психологии НИУ ВШЭ, доцент кафедры высшей нервной деятельности биологического факультета МГУ им. М.В. Ломоносова, кандидат биологических наук, доцент.
Контакты: bchernyshev@hse.ru



Чернышева Елена Георгиевна — заведующая лабораторией энцефалографии и полиграфических методов диагностики, старший преподаватель кафедры психофизиологии факультета психологии НИУ ВШЭ, кандидат биологических наук.
Контакты: echernysheva@hse.ru

В работе использованы результаты, полученные в ходе выполнения проекта «Психофизиологическое исследование внимания и его связи с особенностями темперамента методом регистрации электрической активности мозга», выполненного в рамках программы «Научный фонд НИУ ВШЭ» в 2012 г.

Резюме

В статье приведены результаты исследования, направленного на выявление влияния альфа-тренинга на слуховые вызванные потенциалы при выполнении задачи на непрерывное внимание с бинарным выбором ответа в зависимости от особенностей темперамента. Показано, что прохождение альфа-тренинга способствует изменениям характеристик P2 и комплекса N1 P2; специфика данных изменений зависит от трех параметров темперамента: Нейротизма, Подвижности нервных процессов и Сотрудничества.

Ключевые слова: биологическая обратная связь (БОС), альфа-тренинг, вызванные потенциалы,

Альфа-тренинг, направленный на формирование способности к произвольной синхронизации альфа-ритма электроэнцефалограммы при помощи технологии биологической обратной связи (БОС), активно используется в различных сферах. Появляется все больше публикаций, описывающих положительное влияние альфа-тренинга на когнитивные функции: внимание, мышление, память (Алексеева и др., 2012; Escolano et al., 2011; Hanslmaуt et al., 2005). Однако проблема происходящих в результате альфа-тренинга изменений физиологических процессов, лежащих в основе выполнения когнитивных задач, освещена крайне слабо. Подобные изменения можно проследить, рассматривая вызванные потенциалы (ВП) — электрофизиологические корреляты процессов обработки информации.

Попытки исследовать влияние БОС-тренинга на ВП предпринимались и ранее (Egner, Gruzelier, 2001; Kropotov et al., 2005), но применялся не альфа-тренинг, а другие БОС-протоколы. Помимо этого, в фокусе исследований находились поздние когнитивные компоненты N2 и P3, тогда как N1 и P2, отражающие более

ранние этапы обработки информации — первичную селекцию, распознавание стимулов и начало процесса их классификации (Fonagyova Key et al., 2005; Hu et al., 2012), — оставались вне поля зрения исследователей.

Кроме того, ни в одной из работ не учитывались индивидуальные особенности испытуемых. Между тем можно предположить, что характер изменений ВП после прохождения БОС-тренинга зависит от биологически обусловленных индивидуальных особенностей, составляющих темперамент человека.

Темперамент определяет специфические для человека паттерны работы мозга, регулируемые биохимическими переменными (Неттер, 1993). В литературе была неоднократно показана связь параметров темперамента с компонентами ВП N1 и P2 (Chernyshev et al., 2012; Kovalenko, Pavlenko, 2009; Philipova, 2008; и др.). Также некоторые, хотя и весьма малочисленные данные указывают на то, что эффективность БОС-тренинга связана с темпераментом (Рогожина и др., 2012; Konaeva, 2006).

Целью настоящего исследования являлось выявление влияния альфа-тренинга на характеристики N1 и P2

при выполнении задачи на непрерывное слуховое внимание с бинарным выбором ответа в зависимости от особенностей темперамента испытуемых.

Материалы и методы

В исследовании приняли участие 24 испытуемых (12 мужчин и 12 женщин) в возрасте 18–26 лет. Выборка была разделена на две равные группы — экспериментальную и контрольную.

Все испытуемые дважды проходили эксперимент, включавший выполнение задачи на непрерывное слуховое внимание с бинарным выбором ответа, в ходе которого проводилась регистрация ЭЭГ. Предъявлялась случайная последовательность из 100 стимулов. В качестве стимулов использовались 4 звуковых тона высотой 500 Гц («низкий») и 2000 Гц («высокий»), каждый из которых представлял собой либо синусоидальный сигнал как таковой («чистый»), либо тот же сигнал с наложением широкополосного шума («зашумленный»). Длительность стимулов составляла 40 мс, фронты нарастания и спада — 10 мс, межстимульный интервал — 2.5 ± 0.5 с. Аудиостимуляцию производили при помощи программы «E-Prime». Стимулы подавали через вставные наушники. Согласно инструкции, зачитываемой испытуемым перед экспериментом, требовалось реагировать нажатием правой кнопки на джойстике на «низкий чистый» и «высокий зашумленный» тоны и нажатием левой кнопки — на «высокий чистый» и «низкий зашумленный». После нажатия на кнопку

испытуемые получали визуальную обратную связь: при релевантной реакции на экране находившегося перед ними монитора на нейтральном сером фоне появлялся желтый «смайлик», при нерелевантной реакции экран оставался заполненным серым фоном. Эксперимент состоял из 5 экспериментальных серий.

Регистрацию ЭЭГ проводили на энцефалографе NVX-52 с программным обеспечением «Неокортекс Про» (ООО Нейроботикс, г. Зеленоград, Россия) от 32 симметричных отведений в соответствии с международной схемой 10–10%.

Интервал между первым экспериментом (экспериментом 1) и повторным экспериментом (экспериментом 2) составлял 1–1.5 месяца.

В интервале между экспериментами испытуемые экспериментальной группы проходили альфа-тренинг, направленный на увеличение мощности альфа-ритма в верхней части индивидуального альфа-диапазона (определяемого как частота максимального спектрального пика альфа-активности + 2 Гц) при закрытых глазах. Тренинг состоял из 5 сеансов, каждый из которых включал 6 сессий по 3 минуты каждая. Каждый сеанс проводили в отдельный день. Перед первым сеансом записывали фоновую ЭЭГ и вычисляли индивидуальный альфа-диапазон. В начале каждого сеанса проводили измерение оптимального порога мощности альфа-ритма (порог устанавливали так, чтобы при такой же мощности ритма сигнал обратной связи звучал в 30% времени). При увеличении мощности альфа-ритма (превышении оптимального порога) через колонки звучал сигнал обратной связи (щелчки).

Тренинг осуществляли при помощи программно-аппаратного комплекса БОСЛАБ (ООО Компьютерные системы биоуправления, г. Новосибирск, Россия). Регистрацию ЭЭГ производили с отведений Pz и Fz в соответствии с международной схемой 10–20%. Также осуществляли запись ЭМГ от области лба по двум каналам для предотвращения научения через напряжение мышц.

Испытуемые заполняли Личностный опросник ЕРІ Г. Айзенка (Альманах психологических тестов, 1995), Павловский опросник темперамента PTS Я. Стреляу (Альманах психологических тестов, 1995) и Пятифакторный опросник NEO-FFI П. Косты и Р. Маккрея (Орел, Сенин, 2008).

Статистическую обработку выполняли в программе Statistica. Была применена общая линейная модель с повторными измерениями. Рассмат-

ривали три фактора повторных измерений: Отведение (Fz, Cz, Pz), Эксперимент (Эксперименты 1 и 2) и Серия (серии 1–5 в пределах каждого эксперимента); в качестве ковариат включали баллы по шкалам указанных выше опросников (Темперамент). Были проведены отдельный анализ данных экспериментальной группы, а также сравнение данных двух групп. Для межгрупповых различий в общую линейную модель был включен фактор Группа.

Результаты

Для каждой серии Экспериментов 1 и 2 были рассчитаны ВП по отведениям Fz, Cz и Pz. Типичный ВП, полученный в результате обработки ЭЭГ одного из испытуемых, представлен на рисунке 1. Рассматривались амплитуда и латентность компонентов N1 и P2, а также амплитуда

Рисунок 1

Пример ВП одного испытуемого в отведении Cz при выполнении экспериментальной задачи

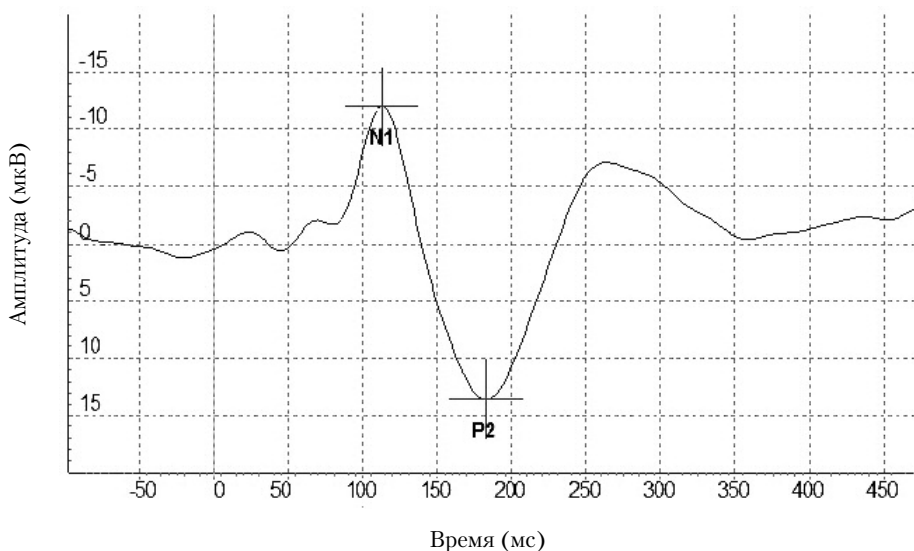


Таблица 1

Характеристики ВП, усредненные по 5 сериям и отведениям Fz, Cz и Pz.
Приведены средние значения по группам \pm стандартная ошибка среднего

	Экспериментальная группа		Контрольная группа	
	Эксперимент 1	Эксперимент 2	Эксперимент 1	Эксперимент 2
Амплитуда N1 (мкВ)	-5.61 ± 0.75	-5.30 ± 0.80	-5.13 ± 0.71	-4.78 ± 0.58
Латентность N1 (мс)	109.72 ± 4.11	112.53 ± 2.63	101.98 ± 5.27	110.24 ± 1.29
Амплитуда P2 (мкВ)	8.16 ± 0.79	8.94 ± 0.97	7.18 ± 0.80	7.37 ± 0.67
Латентность P2 (мс)	189.35 ± 3.78	189.26 ± 3.88	180.56 ± 5.31	187.31 ± 3.01
Амплитуда N1-P2 (мкВ)	13.78 ± 1.24	14.24 ± 1.49	12.31 ± 1.24	12.15 ± 1.14
Длительность N1-P2 (мс)	79.63 ± 4.44	76.72 ± 4.62	78.58 ± 3.42	77.07 ± 3.08

и длительность комплекса N1-P2. Усредненные значения по данным показателям приведены в таблице 1.

При статистическом анализе данных экспериментальной группы были обнаружены изменения латентности P2 в зависимости от уровня Нейротизма по опросникам EPI (взаимодействие факторов Эксперимент \times Темперамент: $F(1,10) = 6.80$, $p < 0.05$) и NEO-FFI (взаимодействие факторов Эксперимент \times Темперамент: $F(1,10) = 7.25$, $p < 0.05$). У испытуемых с низким уровнем Нейротизма латентность P2 уменьшилась в Эксперименте 2 по сравнению с Экспериментом 1, а у испытуемых с высоким уровнем, напротив, увеличилась (рисунки 2, 3). В целом в Эксперименте 1 латентность P2 была больше при низком уровне Нейротизма, а в Эксперименте 2 — при высоком.

Также произошли изменения характеристик ВП в зависимости от степени Подвижности нервных процессов по опроснику PTS. У испытуемых с высокой Подвижностью нервных процессов в Эксперименте 2 увеличилась амплитуда комплекса N1 (взаимодействие факторов Эксперимент \times Темперамент: $F(1,10) = 8.86$, $p < 0.05$) и амплитуда P2 (взаимодействие факторов Эксперимент \times Темперамент: $F(1,10) = 14.26$, $p < 0.01$) (рисунки 4, 5). При этом в Эксперименте 1 амплитуда комплекса N1-P2 не различалась у испытуемых с высокой и низкой Подвижностью нервных процессов, а амплитуда P2 была исходно больше у испытуемых с высокой Подвижностью нервных процессов.

Помимо этого, при сравнении данных двух групп в экспериментальной группе были выявлены

Рисунок 2

Изменение латентности P2 в зависимости от уровня Нейротизма по опроснику EPI в экспериментальной группе

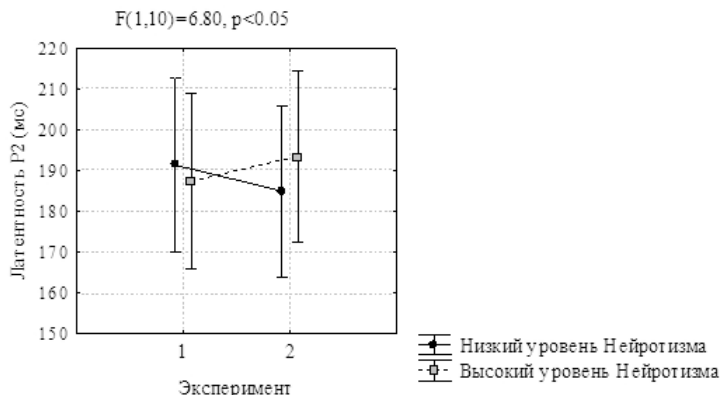
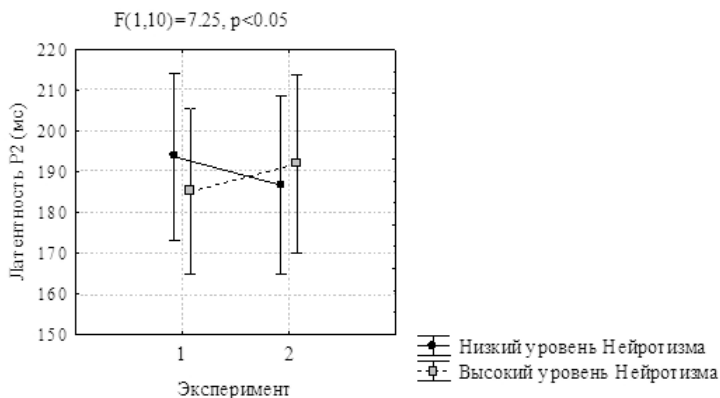


Рисунок 3

Изменение латентности P2 в зависимости от уровня Нейротизма по опроснику NEO-FFI в экспериментальной группе



изменения амплитуды P2 в зависимости от уровня Сотрудничества по опроснику NEO-FFI (взаимодействие факторов Группа×Эксперимент×Темперамент: $F(1,20) = 4.95, p < 0.05$) (рисунок 6). У испытуемых с низким уровнем Сотрудничества в Эксперименте 1 амплитуда P2 была меньше, чем у испытуемых с высо-

ким уровнем Сотрудничества; в Эксперименте 2 амплитуда P2 у испытуемых с низким Сотрудничеством увеличилась, и различия нивелировались. Подобных изменений не произошло в контрольной группе. Стоит отметить, что в контрольной группе амплитуда P2 у испытуемых с низким уровнем Сотрудничества уже в

Рисунок 4

Изменение амплитуды комплекса N1-P2 в зависимости от степени Подвижности нервных процессов по опроснику PTS в экспериментальной группе

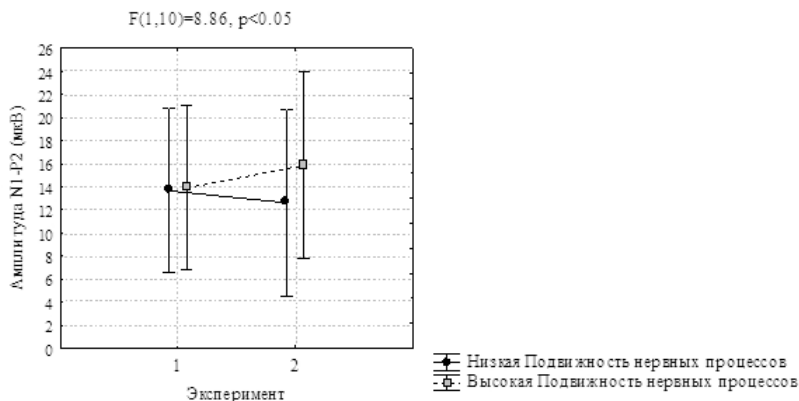
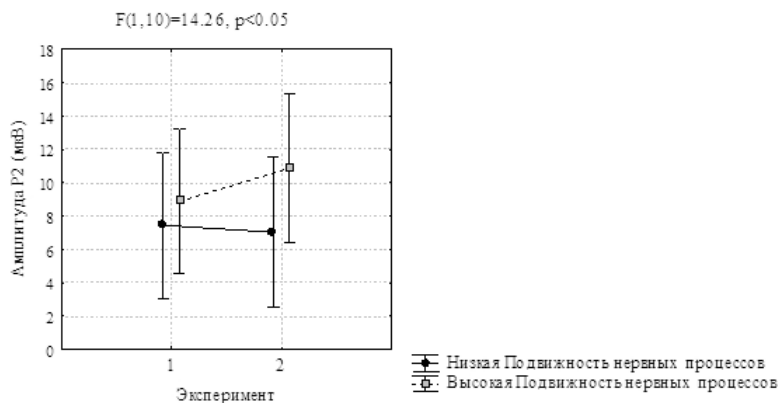


Рисунок 5

Изменение амплитуды P2 в зависимости от степени Подвижности нервных процессов по опроснику PTS в экспериментальной группе



Эксперименте 1 была такой же, как у испытуемых с высоким уровнем Сотрудничества.

Обсуждение

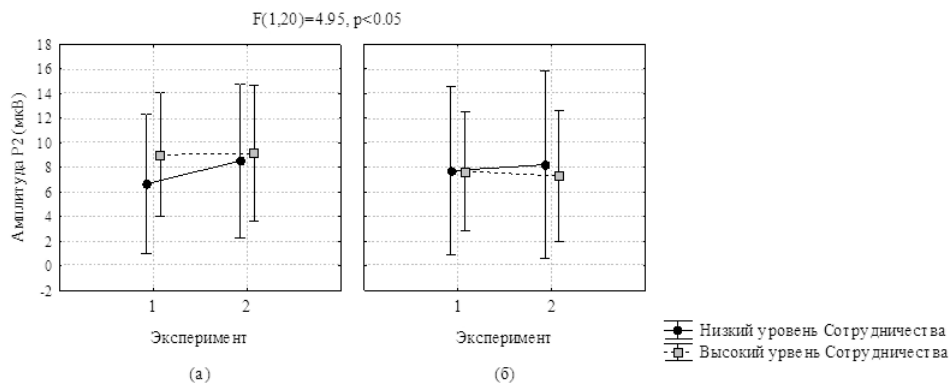
После прохождения испытуемыми альфа-тренинга были установлены изменения характеристик P2 и

комплекса N1-P2, связанные с тремя параметрами темперамента – Нейротизмом, Подвижностью нервных процессов и Сотрудничеством.

Нейротизм является параметром темперамента, отражающим устойчивые особенности эмоционального реагирования человека. Высокий уровень Нейротизма характеризуется

Рисунок 6

Изменение амплитуды P2 в зависимости от уровня Сотрудничества по опроснику NEO-FFI (а – экспериментальная группа, б – контрольная группа)



эмоциональной нестабильностью, чувствительностью, напряженностью, беспокойством и подверженностью стрессу, низкий уровень — расслабленностью, спокойствием, добродушием, толерантностью к фрустрациям и стрессоустойчивостью (Орел, Сенин, 2008; Costa et al., 1991; Eysenck, 1970). Имеются некоторые данные о взаимосвязи между Нейротизмом и латентностью компонентов ВП. Например, в одной из работ у испытуемых с высоким уровнем Нейротизма была обнаружена меньшая латентность P2 при просмотре эмоционально окрашенных изображений (Kovalenko, Pavlenko, 2009). В настоящем исследовании была показана аналогичная тенденция при первом прохождении эксперимента; вероятно, новая сложная задача вызывала не меньший стресс, чем предъявление аффективно окрашенных стимулов, и эмоциональная нестабильность стимулировала более быструю обработку информации. Однако при повторении эксперимен-

та была обнаружена обратная зависимость: у испытуемых с высоким уровнем Нейротизма латентность P2 увеличилась, а у испытуемых с низким уровнем Нейротизма уменьшилась. По всей вероятности, данные изменения обусловлены влиянием альфа-тренинга.

Альфа-тренинг широко применяется в клинической практике в целях снижения ситуативной и личностной тревожности (Hammond, 2005), которая является одним из основополагающих компонентов Нейротизма (Орел, Сенин, 2008; Costa et al., 1991). Авторы указывают на то, что снижение тревожности сопровождается общим изменением активности мозга. Можно предположить, что сходный эффект возможен и для паттернов, лежащих в основе Нейротизма. Помимо этого, опубликованы результаты ряда исследований в неклинической сфере. В одном из них испытуемые с низким уровнем Нейротизма более успешно справлялись с задачей увеличения

соотношения альфа- и тета-ритмов в альфа-тета-тренинге (Копарева, 2006). В другой работе большую мощность альфа-ритма в альфа-тренинге демонстрировали холерики и меланхолики, т.е. испытуемые с высоким уровнем Нейротизма и высокой Подвижностью нервных процессов (Рогожина и др., 2012). Таким образом, есть указания на то, что альфа-тренинг эффективен как при высоком, так и при низком уровне Нейротизма.

Результаты настоящего исследования могут служить подтверждением того, что альфа-тренинг оказывает влияние на испытуемых с разным уровнем Нейротизма. Прохождение альфа-тренинга позволило всем испытуемым оптимизировать процессы обработки информации, обусловленные особенностями их темперамента. У испытуемых с высоким уровнем Нейротизма увеличилась латентность P2; возможно, у них уменьшилась эмоциональная реактивность, и они стали способны медленнее (и более обстоятельно) обрабатывать информацию и более тщательно распознавать стимулы. У испытуемых с низким уровнем Нейротизма латентность P2, наоборот, уменьшилась; можно предположить, что они использовали опыт, полученный при первом прохождении эксперимента, и обработка информации с опорой на него осуществлялась более быстро.

Вышеупомянутые данные Н.В. Рогожиной с соавт. (там же) также согласуются с полученными в настоящем исследовании результатами, касающимися изменений ВП в зависимости от Подвижности нервных процессов.

Подвижность нервных процессов представляет собой одно из трех базовых свойств центральной нервной системы, выделенных И.П. Павловым. С биологической точки зрения, она отражает скорость смены процессов возбуждения и торможения определяющую «способность нервной системы быстро реагировать на изменения в окружающей среде» (Теплов, 1998, с. 264). Данные о соотношении Подвижности нервных процессов и компонентов N1 и P2 немногочисленны. Ранее мы выявили у испытуемых с высокой Подвижностью нервных процессов меньшую амплитуду N1 и комплекса N1-P2 при выполнении слуховой задачи в парадигме активный оддболл (Chernyshev et al., 2012). На первый взгляд, это противоречит результатам настоящего исследования, где амплитуда комплекса N1-P2 изначально не зависела от данного параметра, а при повторном прохождении становилась больше у испытуемых с высокой Подвижностью нервных процессов. Предположительно описанное противоречие отчасти объясняется спецификой экспериментальных задач: в указанной работе была использована задача, требующая селективного внимания (с игнорированием нецелевых стимулов), тогда как задача настоящего исследования предполагала непрерывное реагирование на все поступающие стимулы. Возможно, условия задач предъявляли определенные требования к системе обработки информации, и в одной из ситуаций высокая Подвижность нервных процессов способствовала, а в другой — препятствовала удовлетворению этих требований.

Более того, при повторном прохождении эксперимента наблюдались отчетливые различия амплитуды P2 и комплекса N1-P2 у испытуемых с разной степенью Подвижности нервных процессов. Можно предположить, что изменения данных компонентов ВП у испытуемых с высокой Подвижностью нервных процессов также выступают в качестве индикатора эффективности альфа-тренинга: представляется вероятным, что тренинг позволил более продуктивно использовать при распознавании и классификации стимулов возможности мозга, которые лежат в основе Подвижности нервных процессов.

Также в исследовании было обнаружено изменение амплитуды P2 после прохождения альфа-тренинга у испытуемых с низким уровнем Сотрудничества. Сотрудничество связано с особенностями межличностного взаимодействия и включает доверие, честность, альтруизм, уступчивость, скромность и чуткость (Орел, Сенин, 2008; Costa et al., 1991). Данный параметр темперамента не имеет под собой четкой физиологической основы. По мнению Г. Айзенка, Сотрудничество является индивидуальным свойством, обратным Психотизму (Eysenck, 1992) — параметру, связанному с адаптивностью социального поведения и при высоких значениях соотносимому с недостаточным или избыточным базовым уровнем активации (Claridge, 1987). Мы не обнаружили работ, описывающих связь Сотрудничества с N1 и P2.

Если принять позицию Г. Айзенка, можно предположить, что у испытуемых экспериментальной группы с

низким уровнем Сотрудничества, соответствующим высокому уровню Психотизма, при первом прохождении эксперимента по причине неоптимального уровня активации была меньшая амплитуда P2. При повторении эксперимента у них увеличилась амплитуда P2, что может быть связано с влиянием альфа-тренинга: возможно, испытуемые приобрели способность компенсировать неадекватный для выполнения задачи базовый уровень активации адекватным ситуативным, что привело к изменению процессов обработки информации. Необходимо отметить, что в контрольной группе изначально отсутствовали различия амплитуды P2 у испытуемых с высоким и низким уровнем Сотрудничества. Но у испытуемых этой группы с низким уровнем Сотрудничества не произошло тех изменений, которые наблюдались в экспериментальной группе. Эти данные демонстрируют наличие эффекта альфа-тренинга.

Результаты настоящего исследования позволяют сделать вывод о зависящем от особенностей темперамента влиянии альфа-тренинга на характеристики ВП и стоящие за ними процессы обработки информации в мозге.

Однако открытым остается вопрос о внутренних механизмах данного влияния и физиологических основах произошедших изменений. С одной стороны, изменения могут служить показателем фундаментальной трансформации паттернов активности мозга. Это предположение подкрепляется данными об

эффектах клинического применения БОС-тренинга (Hammond, 2005). С другой стороны, они могут быть связаны с овладением навыком произвольного достижения состояния, оптимального для выполнения конкретных задач. Эта идея изложена в работах, посвященных проблеме пика формы: основным критерием

пика формы, для достижения которого традиционно используется именно альфа-тренинг, является способность приводить активность мозга в соответствие с требованиями ситуации (Алексеева и др., 2012; Norris, Currier, 1999). Проверка приведенных предположений требует дальнейших исследований.

Литература

Алексеева М.В., Балиоз Н.В., Муравлева К.Б., Сапина Е.В., Базанова О.М. Исследование тренинга произвольного увеличения альфа-мощности ЭЭГ для улучшения когнитивной деятельности // Физиология человека. 2012. Т. 38. № 1. С. 56–61.

Альманах психологических тестов. М.: КСП, 1995.

Неттер П. Биохимические переменные в исследованиях темперамента: цели, подходы, находки // Иностранная психология. 1993. Т. 1. № 2. С. 49–56.

Орел В.Е., Сенин И.Г. Личностные опросники NEO PI-R и NEO-FFI. Руководство по применению. Ярославль: НПЦ «Психодиагностика», 2008.

Рогожина Н.В., Чернышева Е.Г., Чернышев Б.В., Рамендик Д.М., Трунова М.С. Динамика обучения саморегуляции с использованием методики биологической обратной связи у людей с разными особенностями нервной системы // «Нейронаука для медицины и психологии»: 8-й Международный междисциплинарный конгресс. Судак, Крым, Украина, 2–12 июня 2012 г.: Труды / Под ред. Е.В. Лосевой, Н.А. Логиновой. М.: МАКС Пресс, 2012. С. 339–340.

Теплов Б.М. Психология и психофизиология индивидуальных различий. М.:

Изд-во «Институт практической психологии», Воронеж; НПО «МОДЭК», 1998.

Chernyshev B., Lazarev I., Chernysheva E., Osokina E., Ramendik D. Event-related potentials as correlates of attentional resource allocation in dependence on individual differences. Working paper. Series: Psychology. WP BRP 01/PSY/2012. Moscow: Higher School of Economics, 2012.

Claridge G. Psychoticism and arousal // Personality dimensions and arousal: perspectives on individual differences / J. Strelau, H.J. Eysenck (eds.). N.Y.: Springer, 1987. P. 133–150.

Costa P.T., McCrae R.R., Dy D.A. Facet scales for agreeableness and conscientiousness: a revision of NEO Personality Inventory // Personality and Individual Differences. 1991. 12. 9. 887–898.

Egner T., Gruzelier J.H. Learned self-regulation of EEG frequency components affects attention and event-related brain potentials in humans // Neuroreport. 2001. 12. 4155–4160.

Escolano C., Aguilar M., Minguez J. EEG-based upper alpha neurofeedback training improves working memory performance // Engineering in medicine and biology society. 2011 Annual international conference of the IEEE. Zaragoza, 2011. P. 2327–2330.

Eysenck H.J. Four way five factors are not basic // *Personality and Individual Differences*. 1992. 13. 6. P. 667–673.

Eysenck H.J. The structure of human personality. L.: Methuen, 1970.

Fonaryova Key A.R., Dove G.O., Maguire M.J. Linking brainwaves to the brain: an ERP primer // *Developmental Neuropsychology*. 2005. 27. 2. 183–215.

Hammond D.C. Neurofeedback treatment of depression and anxiety // *Journal of Adult Development*. 2005. 12. 131–137.

Hanslmayr S., Sauseng P., Doppelmayr M., Schabus M., Klimesh W. Increasing individual alpha power by neurofeedback improves cognitive performance in human subjects // *Applied Psychophysiology and Biofeedback*. 2005. 30. 1. 1–10.

Hu Z., Zhang R., Zhang Q., Liu Q., Li H. Neural correlates of audiovisual integration of semantic category information // *Brain and Language*. 2012. 121. 70–75.

Konareva I.N. Correlations between the psychological peculiarities of an individual

and the efficacy of a single neurofeedback session (by EEG characteristics) // *Neurophysiology*. 2006. 38. 3. 239–247.

Kovalenko A.A., Pavlenko V.B. Emotional significance of the stimulus and features of the personality as factors reflected in pattern of evoked EEG potentials // *Neurophysiology*. 2009. 41. 4. 336–356.

Kropotov J.D., Grin-Yatsenko V.A., Ponomarev V.A., Chutko L.S., Yakovenko E.A., Nikishina I.S. ERP correlates of EEG relative beta training in ADHD children // *International Journal of pPsychophysiology*. 2005. 55. 23–34.

Norris S.L., Currier M. Performance enhancement training through neurofeedback // J.R. Evans, A. Abarbanel (eds.). *Introduction to quantitative EEG and neurofeedback*. San Diego: Academic Press, 1999. P. 224–240.

Philipova D.T. Changes in N1 and P3 components of the auditory event-related potentials in extraverts and introverts depending on the type of the task // *Folia Medica*. 2008. 50. 2. 24–31.

КАФЕДРА ПСИХОАНАЛИЗА И БИЗНЕС-КОНСУЛЬТИРОВАНИЯ

<http://psy.hse.ru/psychoanalysis/>

ПСИХОАНАЛИЗ И БИЗНЕС – ХИМЕРА? ДА!



Россохин Андрей Владимирович – заведующий кафедрой, доктор психологических наук, профессор

Психоанализ и бизнес – что может быть более противоречивым и даже, по мнению многих, ошибочным, чем предположение об их потребности друг в друге? Внутренний, субъективный мир психоанализа с его фантазиями, снами и внешний, реальный мир сурового, подчиненного строгим целям бизнеса. К каким невиданным химерам приведет их встреча? Лидеру бизнеса не нужно бессознательное, оно ему вредит. Уверенность в этом позволяет некоторым специалистам-коучам легко обходиться не только без психоаналитических, но и без психологических знаний.

Что есть человек без души? Хорошо отлаженный робот, не пом-

нящий своего прошлого и живущий четкими рациональными целями настоящего? Я вспоминаю одного своего консультируемого, который называл себя Человеком-функцией на работе и Кошельком дома, в семье. Он точно знал, что он невероятно успешен, и при этом ощущал себя глубоко несчастным человеком.

Означает ли это, что лидер обречен быть рациональным и бездушным, бессознательным? Для психологов это и есть самая ужасная химера – карикатура на лидера. Лидерство умирает, если оно не развивается и не становится полноценным творческим процессом, приносящим человеку истинное наслаждение. Лидер, лишенный неадаптивной активности, воспетой В.А. Петровским, подобен актеру, который бесконечно воспроизводит в многочисленных ролях свою характерную харизму – играет самого себя. Ставка на эксплуатацию легкого, данного природой пути самореализации не оставляет такому человеку возможности для неадаптивного и творческого развития и роста.

Итак, мы пришли к тому, что развивающийся лидер неизбежно обретает свою силу в творчестве.

Творчество же, в свою очередь, неразрывно связано с бессознательным. Так мы приходим к простому и естественному пониманию сущности взаимосвязи психоанализа и бизнеса. Это — творчество и питающее его бессознательное.

Одно из ключевых понятий во французском психоанализе — Химера, возникающая в результате взаимодействия бессознательного пациента и бессознательного аналитика. Согласно де М'Юзану, эта творческая Химера появляется в пространстве психоаналитического кабинета только в случае, если каждый из участников процесса временно отказывается от своей идентичности, открываясь для наиболее глубокого взаимодействия друг с другом. Возникающая при этом Химера как смесь обоих участников диады становится продуктом, полностью не принадлежащим ни одному, ни другому, но созданным *двоими и для двоих*.

Именно эта творческая Химера бессознательного и является живым источником психоаналитического творчества. Внутри нее рождаются как достигающие глубин бессознательного пациента интерпретации аналитика, так и новые смыслы внутреннего мира пациента. Настоящий психоаналитический процесс — это тот, при котором меняются оба его участника: и пациент, и психоаналитик.

Возвращаясь к взаимодействию Психоанализа и Бизнеса, которые я рассматриваю как две взаимодействующие живые сущности, я с готовностью соглашаюсь с настроенными скептиками и подтверждаю, что речь действительно идет о

Химере — о той самой творческой химере, внутри которой рождаются новые смыслы, практики, методы, теории и, в конечном счете, лидеры и лидирующие на рынке компании.

Одна из таких Химер психоанализа и бизнеса возникла более 30 лет назад, и из ее недр родилось новое психоаналитически ориентированное направление в бизнес-консультировании. Его отец-основатель — психоаналитик Манфред Кетс де Врис — сегодня не только один из самых известных и уважаемых бизнес-консультантов в мире, но и автор более 30 книг, посвященных разработке клинического подхода к менеджменту, психоаналитического коучинга, психоанализа лидерства и организаций. Когда около 10 лет назад Манфред побуждал меня к основанию школы психоаналитического коучинга в России, я был настолько наивен, что твердо отвечал ему, что в обозримом будущем это абсолютно невозможно. Из самой глубины созданной им Химеры Манфред предчувствовал развитие событий значительно лучше, чем я. Уже спустя восемь лет руководство НИУ ВШЭ предложило мне создать кафедру психоанализа и бизнес-консультирования и открыть на ее основе магистерскую программу по психоаналитическому коучингу.

Все это стало возможным благодаря моему другу Вадиму Артуровичу Петровскому, который привел меня на факультет психологии ВШЭ, и бесценной помощи и поддержке Аллы Константиновны Болотовой, Владимира Дмитриевича Шадрикова и Владимира Петровича Зинченко.

Вадим Артурович попросил меня поделиться в этой статье своими

«воспоминаниями о десятилетнем будущем». Только человек, чрезвычайно тонко чувствующий творческие Химеры, мог так просто сказать о самом сложном. Для меня как психоаналитика время принципиально нелинейно. Это означает, что большая часть нашего прошлого, так же как и грядущего будущего, пребывает в нашем внутреннем мире в качестве настоящего. Проблема только в том, что это пребывание бессознательно для нас. Поэтому изнутри создаваемой коллективом кафедры

Химеры психоанализа и бизнес-консультирования, вспоминая на уровне первичного процесса о прошедшем десятилетии работы кафедры, я постарался передать читателю его дух (для психоаналитика — бессознательный смысл). В запахе первичного бульона уже присутствуют все будущие формы жизни. Однако вербально, на уровне вторичного процесса, я смогу рассказать об этом только через десять лет.

А.В. Россохин

КАФЕДРА ПСИХОЛОГИИ ЛИЧНОСТИ

<http://psy.hse.ru/personality/>



Старовойтенко Елена Борисовна — заведующая кафедрой, доктор психологических наук, профессор

Вначале не визитная карточка, но эпиграф к ее построению из Н. Некрасова:

*...Важен в поэме
стиль, отвечающий теме.*

Тематика кафедральной поэмы хорошо известна коллегам из публикаций: «Я», «Жизнь», «Отношения», «Экзистенция», «Триалог», «Мультисубъектность» etc.

Вопрос — в стиле.

Мы посоветовались и решили: будет правильно показать, **что** есть кафедра психологии личности, побудив друг друга вступить в диалог. Такой диалог раскроет «тему» полнее, чем описание наших успехов и достижений.

Первый из диалогов — с заведующей кафедрой психологии личности, профессором Еленой Борисовной Старовойтенко¹.

ПРЕДТЕЧА КАФЕДРЫ

В.П.: Елена Борисовна, расскажите, с чего (или, может быть, с кого) для Вас начинается кафедра?

Е.С.: Я могу рассказать, как я все ощущала, когда я поняла, что, скорее всего, буду работать на кафедре. Я знала о длительном творческом союзе Владимира Дмитриевича Шадрикова и Ксении Александровны Абульхановой. Чувствовала уважение, которое Владимир Дмитриевич испытывал к Ксении Александровне, ее школе, той традиции глубокой психологии, которая была связана с трудами Сергея Леонидовича Рубинштейна, мэтра отечественной психологии. Ксения Александровна к тому времени, когда открывался факультет, была очень уважаема в среде университетов, у нее сложилось имя, у нее был очень высокий авторитет среди психологов, социологов и философов. Она была желанной фигурой в Вышке.

В.П.: Здесь есть некий парадокс для меня. Ксения Александровна —

¹ Ее собеседник — Вадим Артурович Петровский, профессор кафедры, главный редактор Журнала.

истинный философ, методолог, тонко чувствующий суть реалий, в разных ракурсах раскрывающихся психологу. Она человек ясного видения абстрактных сущностей, и в этом ее сила, уникальность взгляда. А Владимир Дмитриевич — человек, пребывающий в плотном контакте с реальностью; в отличие от поэта, который, как известно «мыслит образами», он предпочитает иметь дело с операционализируемыми «сущностями», эмпирической реальностью. И в этом сила В.Д. Шадрикова, способ его позиционирования в науке как исследователя индивидуальности. Две силы — и очень разные. Что соединило двух теоретиков?

Е.С.: На мой взгляд, здесь нет противоречия. Оппозиция их личностей, о которой Вы говорите, образовала гармонию, которая стала условием для основания кафедры. Владимира Дмитриевича и Ксению Александровну скрепил общий интерес к теме духовности — это их общая духовная основа и общий творческий порыв. Их альянс дал очень многое для инициации деятельности кафедры психологии личности. И последние работы Ксении Александровны все были посвящены проблемам личности в контексте жизни, в связи с жизнью, в единстве с жизнью. Это также и темы глубокого единства личного и социального, идеи о разных формах представленности социального в личности и в индивидуальной жизни. Это работы «Деятельность и психология личности», затем «Психология и сознание», «Стратегия жизни», потом «Время жизни, время личности». За последние 10 лет, до 2000 г., под ее руководством был выполнен ряд

кандидатских диссертаций по психологии личности.

В.П.: Я оппонировал одну из таких работ. Защита проходила в Вышке. Замечательная была работа (помню, схлестнулся тогда со вторым оппонентом)...

Е.С.: ...Более того, к ней стекались люди с глубоким исследовательским интересом к личности. Ксения Александровна — это человек, который персонологически мыслит и мыслит. К ней обращались за оппонированием, за рецензированием, и я чувствовала нашу с ней глубокую связь именно в этой области психологии. И Владимир Дмитриевич, я думаю, видел в ней человека, который продвигает отечественную психологию личности. И в связи с развитием на кафедре персонологического направления для нас Ксения Александровна выступает в качестве подлинного выразителя духа персонологии.

В.П.: Мне кажется, не обошлось в тот период и без определенных оппозиций внутри самой российско-советской психологической школы. Даже внутри московских школ: рубинштейновская versus леонтьевская; там были свои «расстановки», отнюдь не по Берту Хелленгеру...

Е.С.: Здесь сработал принцип взаимного развития идей. Владимир Дмитриевич как руководитель факультета попытался соединить в своих работах идеи разных школ — психологии деятельности и рубинштейновской школы, делая акцент на единстве трех категорий: деятельности, субъекта, личности. Он развивает их в своих работах как три базовые категории психологии личности, устанавливает незамеченные связи

между ними и делает это в русле рубинштейновской школы. По-видимому, на этой основе он выходит на оригинальный взгляд в области психологии индивидуальности. Категории личности, которая развивается в авторских работах Владимира Дмитриевича, отводится очень важное место. И сотрудники кафедры чувствуют очень большое внимание и живой интерес Владимира Дмитриевича к тем разработкам, которые ведутся на кафедре. В свою очередь, идеи субъекта и идеи личности тесно переплетаются с рубинштейновской школой, в частности, со взглядами Ксении Александровны.

В.П.: Я думаю, Владимир Дмитриевич, сам себя в «леонтьевцы» никогда не записывавший, внес выдающийся вклад в развитие леонтьевской психологии деятельности. Он эмпирически обосновал идею порождающего характера деятельности в системогенезе способностей... Но вернемся к К.А. Абульхановой. Не звучит ли, на ваш взгляд, в сегодняшних исканиях Владимира Дмитриевича какое-то отдаленное эхо того, что когда-то сблизило Владимира Дмитриевича и Ксению Александровну, — я имею в виду его последние работы о духовных способностях?

Е.С.: Да, безусловно. Ксения Александровна в своих работах начала говорить о жизненных способностях личности: сознании, творчестве, самопознании, самовыражении, которые становятся «способностями» вследствие своего развития в духовном измерении.

В.П.: В.Д. Шадриков при всей отчетливости его позиции как психолога-экспериментатора берет всегда выше. Не кажется ли Вам, Елена

Борисовна, что присущее ему единство духовного и естественно-научно-испытательского начала — персональный исток его активной поддержки кафедральных исследований в области персонологии? Ведь его поддержка для нас очевидна.

Е.С.: Да. Вот Вам пример. Его последняя работа посвящена онтологическому, психологическому, экзистенциальному анализу феномена «сомнения». То, что он мне рассказывал о своей работе по этой проблеме, свидетельствует о том, что синтез различных методов исследования (мы его называем персонологическим синтезом) близок ему по сути.

В.П.: Елена Борисовна, я как будто бы понял, кто для Вас «родители кафедры». Но, знаете, А.Б. Орлов пошутил, что все-таки «кафедра» — слово женского рода.

Е.С.: Да, несомненно. Для меня она началась, прежде всего, в связи с возможностью непосредственного частого контакта с Ксенией Александровной. Я для себя видела в этом хорошую творческую перспективу. За время контакта с К.А. Абульхановой у меня была переиздана книга, потом вышла другая, потом третья книга, потом мы с ней вместе подготовили антологию по предмету и методу психологии, после этого была задумана и появилась «Психология индивидуальности». А затем вышло в свет юбилейное издание «С.Л. Рубинштейн», где есть статьи и ее, и мои, и Владимира Дмитриевича. И сейчас открывшаяся тогда перспектива греет сердце и создает ощущение полноты контакта. Но это уже моя личная биография...

В.П.: Елена Борисовна, когда Вы входили в этот контакт, Вы могли

предвидеть хотя бы отчасти те превращения, перипетии, перспективы, которые открывались?

Е.С.: Факультет в самом начале его существования стал для меня большой радостью. Была приподнятость духа, притом у всех. Один из моих коллег говорил о том, что самое главное в нашей жизни — это всплески счастья, мгновенные ощущения, что тебя все любят и ты всех любишь. Эти ощущения счастья были. И именно на факультете; я это ощущала с теми людьми, с которыми начинала работать.

В.П.: А что является фундаментом, позволяющем кафедре существовать сегодня, продвигаться вперед?

Е.С.: Для меня это любовь к науке — совершенно однозначно. По крайней мере, то, что я вижу в общении с уважаемыми профессорами, кандидатами наук на кафедре, молодыми коллегами... Я думаю, что нас объединяет именно это.

В.П.: Можете ли Вы сказать о себе: «Я — представитель научной школы»?

Е.С.: Я помню момент, когда поняла, что иду одна... А ведь так важно ощущать традицию, принадлежность чему-то, укорененность в чем-то. Осознавать, какая традиция, какие идеи, какие теории являются для тебя значимыми и «все объ-

ясняющими»... А я — одна; мне нужно искать самой. Потому для меня что-то не складывалось даже в пространстве рубинштейновских идей, которые я действительно любила (книга «Основы общей психологии» 1925 г. буквально оставила меня в психологии; учебник Рубинштейна мне сказал «Да, пожалуй, это твое»). А потом я поняла, что надо идти дальше или, по крайней мере, найти в трудах С.Л. Рубинштейна то, что там спрятано.

А потом был и кризис, и мне помогла русская классика, потому что я поняла: то, что я искала, фактически есть тема самопознания. Открылась связь самопознания и рефлексии, то, что делает человека субъектом, обнаруживающим свою способность к самополаганию, саморазвитию... И это был как раз тот поворот, который мне был необходим; и я осознала в итоге, чем могла бы явиться для психологии категория жизнеотношения. Она-то и открыла дорогу в психологию личности, а в настоящее время является фундаментальной категорией моих персонологических исследований и научного сотрудничества с моими молодыми коллегами.

В.П.: Спасибо, Елена Борисовна! Теперь мне бы хотелось попросить сотрудников кафедры ответить на несколько вопросов.

ОТВЕЧАЕТ АЛЕКСАНДР БОРИСОВИЧ ОРЛОВ, ПРОФЕССОР

1. С чего начинается кафедра (лично для Вас)?

Летом 2004 г. волею судеб, персонализированных, прежде всего, А.К. Болотовой и В.Д. Шадриковым (за что им всем хочу еще раз высказать свою благодарность), я оказался в Вышке. Кафедра психологии личности началась для меня с обстоятельного разговора с Ксенией Александровной Абульхановой,

с которой я был знаком многие годы (но, увы, знаком «шапочно») как сотрудник АПН СССР (впоследствии РАО). Разговор состоялся. Толерантность Ксении Александровны (к моему МГУ-шному, леонтьевскому прошлому и консультационно-психотерапевтическому роджеррианскому настоящему) в сочетании с предначертанной В.Д. Шадриковым линией на подготовку кафедрой психологов-консультантов сделала свое дело. Так началась для меня кафедра.

2. Чем привлекательна лично для Вас работа на кафедре?

Я воспринимаю кафедру как часть факультета, который, в свою очередь, является частью нашего университета. Изначально Вышка воспринималась мной как новый для нашей страны университет, обладающий очевидной миссией — ввести Россию в мировое образовательное университетское пространство путем преобразования университетского этоса на основе либерально-демократических ценностей и западных образовательных стандартов. Для меня очень привлекательно ощущать себя частью этого большого проекта. Работа на кафедре ценна для меня свободой реализации на уровне магистерской программы того направления в психологии, которое представляется мне наиболее конгруэнтным миссии университета, я имею в виду человекоцентрированный подход Карла Роджерса.

3. С какими проблемами приходится сталкиваться, на Ваш взгляд, сотрудникам кафедры? Как Вы разрешаете для себя эти проблемы?

На мой взгляд, основные проблемы, с которыми нам (как и всем преподавателям университета) приходится иметь дело, состоят в преодолении наработанных стереотипов и собственной косности, поскольку миссия университета требует от всех нас постоянного изменения, развития и совершенствования в новых неосвоенных измерениях как межличностного общения, так и образовательного процесса. Не могу сказать, что решение всех этих проблем является для меня легкой задачей, но неизменно выручает понимание ее смысла.

4. Творчество и со-творчество — нераздельны, ведь правда? Что в Вашем творчестве Вы ощущаете как эффект прямого или косвенного сотрудничества с другими членами кафедры? Чему мы учимся друг у друга (если чему-то учимся)?

Для меня творчество всегда со-творчество, поскольку ощущается как часть диа(поли)лога. Это так и в рамках кафедры, и за их пределами. Само это взаимодействие может складываться (и реально складывается) по-разному, но оно всегда есть. Эффекты такого сотрудничества многообразны. Один из таких эффектов — наши публикации. И конечно, всегда есть то, чему можно поучиться у коллег по кафедре (от полета творческой фантазии и способности к проблематизации до коммуникабельности и методичности в каждодневной работе).

5. Идея, над которой работаете?

Меня увлекает идея общей психотерапии (и, соответственно, идея общей психологии личности, общей теории личности). Мне представляется, что

реализация этой идеи состоит в разработке того направления в современной психотерапии, которое я называю эссенциальным. Сама же эта разработка видится как творческий диа(триа)лог, прежде всего, с психологами и психотерапевтами экзистенциального и персонологического направлений. В этом смысле наша кафедра — идеальное место для такой работы.

6. В чем Ваша миссия как сотрудника кафедры? Сверхзадача?

Свою миссию я вижу в том, чтобы как можно более полно воплотить в работе кафедры (прежде всего, в руководимой — точнее, фасилитируемой — мной магистерской программе «Исследование, консультирование и психотерапия личности») идеи и ценностные установки человекоцентрированного подхода. Это действительно сверхзадача, поскольку стандарты даже самых лучших университетов мира «тесны» для человечности — принимающего, эмпатичного и конгруэнтного межличностного взаимодействия.

7. Как Вы строите свои отношения со студентами, соискателями?

Я стараюсь привнести в преподавание все те психотерапевтические установки, о которых уже упоминал. Важно перестать быть профессором, преподавателем, важно стать фасилитатором учения самих студентов. Именно в этом заключается смысл человекоцентрированного подхода к образованию.

8. В чем Вы видите будущее кафедры?

Во все более интенсивном, осознанном и продуктивном диалоге персонологического, экзистенциального и эссенциального подходов в психологии личности и психотерапии.

9. Не первую конференцию факультет психологии посвящает проблеме индивидуальности. В чем заключается для Вас индивидуальность кафедры (могли бы выразить свое видение одним словом)?

Поли́, поскольку «Город — единство непохожих» (Аристотель).

ОТВЕЧАЕТ ВЛАДИМИР БОРИСОВИЧ ШУМСКИЙ, ДОЦЕНТ

1. С чего начинается кафедра (лично для Вас)?

С темы «личность» как с главного, что меня интересует в психологии. И с коллег — блестящих ученых и практиков, которые «горят» этой темой. Эта тема объединяет нас, несмотря на различие взглядов. Личность, на мой взгляд, — самая важная тема, ядро теоретической и практической психологии, кроме того, имеющая реальную связь с жизнью каждого человека.

2. Чем привлекательна лично для Вас работа на кафедре?

Общением со студентами, возможностью делиться с ними знаниями и благодаря их вопросам развивать, уточнять и яснее формулировать свое собст-

венное понимание. Возможностью собственного развития благодаря заботе о развитии Другого.

3. С какими проблемами приходится сталкиваться, на Ваш взгляд, сотрудникам кафедры? Как Вы разрешаете для себя эти проблемы?

Проблемы в том, что, к сожалению, часто не совпадают теоретико-методологический и операционально-действенный планы нашей деятельности, выход — в ясном различении онтического и онтологического уровней бытия, что дает принятие и спокойствие.

4. Творчество и со-творчество — нераздельны, ведь правда? Что в Вашем творчестве Вы ощущаете как эффект прямого или косвенного сотрудничества с другими членами кафедры? Чему мы учимся друг у друга (если чему-то учимся)?

Пребывая в творческом диалоге с коллегами, все время питаешься идеями, видишь и откликаешься. Прирастаешь взаимодополнениями, испытывая чувство благодарности и поддержки, проживаешь взаимную готовность совместного промысливания и доброжелательного взгляда. Каждый открыт взгляду другого, и другие видят, испытывая готовность понять, так, как я сам никогда не увижу.

5. Идея, над которой работаете?

В теоретическом плане — где укоренено бытие личности, если личность понимать как реальность, выходящую за пределы био-психо-социо-культурных данностей. В научно-практическом — над методическими и дидактическими вопросами преподавания экзистенциальной персонологии.

6. В чем Ваша миссия как сотрудника кафедры? Сверхзадача?

В организационном и структурном строительстве кафедры, ее сохранении и развитии ее возможностей и потенциалов именно в качестве кафедры психологии личности.

7. Как Вы строите свои отношения со студентами, соискателями?

Постоянно возвращая себя из деловитости в человечность и всякий раз находя хрупкое равновесие между ними в каждой конкретной ситуации.

8. В чем Вы видите будущее кафедры?

В единстве теории и практики, преподавателей и студентов, образования и исследований.

9. Не первую конференцию факультет психологии посвящает проблеме индивидуальности. В чем заключается для Вас индивидуальность кафедры (могли бы выразить свое видение одним словом)?

Unitas Multiplex — единство многообразия (Ф. Аквинский).

ОТВЕЧАЕТ ЕЛЕНА МИХАЙЛОВНА УКОЛОВА,
СТАРШИЙ ПРЕПОДАВАТЕЛЬ

1. С чего начинается кафедра (лично для Вас)?

С уникальной атмосферы, в которой синергично сочетаются, образуя неповторимый букет, запахи духов Татьяны Яковлевны, изысканного кофе Елены Борисовны, табака молодых сотрудниц, ванили и шоколада Елены Игоревны, сияние глаз и отблески украшений Ларисы Владимировны и моментальные портреты мужчин... вот-вот войдет Петровский, готовит рабочие учебные планы и индивидуальные нагрузки Шумский, удивленно вскинул брови Орлов, мило улыбается Колпачников...

2. Чем привлекательна лично для Вас работа на кафедре?

Возможностью быть приобщенной к процессу профессионального и человеческого развития студентов.

3. С какими проблемами приходится сталкиваться, на Ваш взгляд, сотрудникам кафедры? Как Вы разрешаете для себя эти проблемы?

Мало неспешного времени друг для друга...

4. Творчество и со-творчество — нераздельны, ведь правда? Что в Вашем творчестве Вы ощущаете как эффект прямого или косвенного сотрудничества с другими членами кафедры? Чему мы учимся друг у друга (если чему-то учимся)?

Видению уникального в выработке общих позиций в полифонии мнений.

5. Идея, над которой работаете?

Как привести личность к ответственности.

6. В чем Ваша миссия как сотрудника кафедры? Сверхзадача?

Помочь в развитии и не дать никому и ничему засохнуть... идеям, людям, отношениям.

7. Как Вы строите свои отношения со студентами, соискателями?

Как с дорогими друзьями... почти родственниками. Как возможность уникальной нерутинной, не сводящейся к обыденности встречи.

8. В чем Вы видите будущее кафедры?

В интеграции усилий для научных исследований.

9. Не первую конференцию факультет психологии посвящает проблеме индивидуальности. В чем заключается для Вас индивидуальность кафедры (могли бы выразить свое видение одним словом)?

Дух, созидающий материю.

ОТВЕЧАЕТ ВЕНИАМИН ВАЛЕНТИНОВИЧ КОЛПАЧНИКОВ, ДОЦЕНТ

1. С чего начинается кафедра (лично для Вас)?

С чувства общности — нашей совместной погруженности в общее дело.

2. Чем привлекательна лично для Вас работа на кафедре?

Осознанием высоких профессионально-педагогических стандартов работы здесь и удовольствием от наблюдения многообразия творческих индивидуальных стилей их реализации сотрудниками кафедры.

3. С какими проблемами приходится сталкиваться, на Ваш взгляд, сотрудникам кафедры? Как Вы разрешаете для себя эти проблемы?

Педагогическая (академическая) перегрузка. Настоятельно поднимаю вопрос о необходимости изменения этого положения, например, за счет приглашения новых сотрудников на кафедру. Понимаю, что это сложный и деликатный процесс. И надеюсь на лучшее.

4. Творчество и со-творчество — нераздельны, ведь правда? Что в Вашем творчестве Вы ощущаете как эффект прямого или косвенного сотрудничества с другими членами кафедры? Чему мы учимся друг у друга (если чему-то учимся)?

Равняюсь на лучших — в научном и педагогическом плане.

5. Идея, над которой работаете?

Осмысление жизненного опыта и оформление его в образ мира, выступающий инструментом регуляции жизнедеятельности.

6. В чем Ваша миссия как сотрудника кафедры? Сверхзадача?

Быть самим собой — человеком и профессионалом — в контакте и диалоге с сотрудниками кафедры — людьми и профессионалами.

7. Как Вы строите свои отношения со студентами, соискателями?

Персонально: как с людьми и растущими профессионалами.

8. В чем Вы видите будущее кафедры?

В перерастании в Институт персонологии.

9. Не первую конференцию факультет психологии посвящает проблеме индивидуальности. В чем заключается для Вас индивидуальность кафедры (могли бы выразить свое видение одним словом)?

Единство многообразия.

ОТВЕЧАЕТ ГРАЖИНА ЛЕОНАРДОВНА БУДИНАЙТЕ,
СТАРШИЙ ПРЕПОДАВАТЕЛЬ

1. С чего начинается кафедра (лично для Вас)?

Наша заведующая кафедрой — Елена Борисовна — выглядит как человек, который всегда рад тебя видеть. Так что с улыбкой. С чаепития. Возможно, с какого-нибудь анекдота Вадима Артуровича Петровского.

2. Чем привлекательна лично для Вас работа на кафедре?

Возможностью — пусть в некоторых случаях пока только потенциальной — работать в цивилизованных, прогрессивных условиях. Сколько бы мы иногда ни досадовали из-за нехватки времени, и требование ведения Интернет-страницы, и постоянное представление публикаций, и возможность получать обратную связь от студентов, и необходимость ориентироваться на нее, и интерес к международным контактам, существованию в мировом, а не «узкоместном» контексте, вообще общественная жизнь Вышки: встречи, дискуссии, собрания — все это для меня цивилизованные условия работы. Ну и чувство юмора коллег у нас на кафедре, конечно.

3. С какими проблемами приходится сталкиваться, на Ваш взгляд, сотрудникам кафедры? Как Вы разрешаете для себя эти проблемы?

Ну, прежде всего — большая личная занятость, поскольку я, например, совместитель и должна участвовать в жизни не только нашей кафедры. Иногда формальные требования и правила общеинститутские, отчетность и пр. кажутся превышающими содержательные или осмысленные требования и ожидания от нас, сотрудников. Разрешаю — ну, конечно, с помощью коллег. Например, нет лучшего советчика в правильном оформлении и подаче документов, чем Владимир Борисович Шумский.

4. Творчество и со-творчество — нераздельны, ведь правда? Что в Вашем творчестве Вы ощущаете как эффект прямого или косвенного сотрудничества с другими членами кафедры? Чему мы учимся друг у друга (если чему-то учимся)?

Поскольку мои курсы и тема вообще стоят несколько особняком, то, возможно, прямого сотворчества тут ждать трудно, все-таки и системная, и постмодернистская парадигмы, в которых я работаю и думаю, не так однозначно сочетаются с гуманистическим и экзистенциальным подходом. Но этот специальный контекст способен давать довольно неожиданный эффект для моей работы. Скажем, я с большим удовольствием готовила курс для магистратуры, сопоставляющий классические и постклассические терапевтические подходы с гуманистическим подходом. Обнаружились очень любопытные взаимовлияния, нарисовались интересные вопросы для размышления...

5. Идея, над которой работаете?

Вообще размышляю над несколькими новыми, довольно практически ориентированными идеями. С одной стороны — обновление, возможно, за счет

показа видеоматериалов, привлечения других «иллюстраций» своих уже давно читаемых курсов по семейной системной терапии — хочется новых способов работы и общения со студентами. С другой — готовлю два новых практических курса — по работе с супружеской парой в ориентированном на решение подходе и по терапии супружеских разводов. Они напрямую не предназначены для чтения на нашей кафедре, но думаю, работа над ними может как-то полезно сказаться и на том, что я преподаю здесь.

6. В чем Ваша миссия как сотрудника кафедры? Сверхзадача?

Нести информацию о том, что, возможно, без моего участия останется студентам совершенно неизвестным, — системная парадигма, постмодернизм в терапии. Думаю, важно и представлять по возможности наиболее современные идеи и разработки в области практической помощи человеку. Причем слово «практические» вовсе не означает именно «технологический» аспект. Современная практическая помощь человеку, семье в очень большой степени связана сегодня с довольно обобщенными идеями, с необходимостью работать на методологическом уровне. В общем я такой «засланный казачок» у нас на кафедре, как мне кажется...

7. Как Вы строите свои отношения со студентами, соискателями?

Надеюсь, взаимоуважительные, хотя и не слишком формальные. Мне очень важно заинтересовать, чувствовать живое участие; когда этого нет, работать трудно.

8. В чем Вы видите будущее кафедры?

Думаю, все же надо больше ориентироваться на возможность практического профессионального использования в дальнейшей жизни студентами того, чему мы их учим.

9. Не первую конференцию факультет психологии посвящает проблеме индивидуальности. В чем заключается для Вас индивидуальность кафедры (могли бы выразить свое видение одним словом)?

Разносторонность и доброжелательность (если в двух словах).

ОТВЕЧАЕТ ТАТЬЯНА ЯКОВЛЕВНА ЛАЗАРЕВА,
СПЕЦИАЛИСТ ПО УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКОЙ РАБОТЕ

1. С чего начинается кафедра (лично для Вас)?

Для меня кафедра начинается с духа независимости в творческой атмосфере.

2. Чем привлекательна лично для Вас работа на кафедре?

Кафедра для меня — это нравственный стержень, в основе которого находится личность Человека, это я оцениваю дорого.

3. С какими проблемами приходится сталкиваться, на Ваш взгляд, сотрудникам кафедры? Как Вы разрешаете для себя эти проблемы?

Сегодня трудно представить нашу культурную жизнь без психологии личности. Рейтинг психолога высок, во многом определяется динамичным характером развития, творческим состоянием коллектива. Сотрудники кафедры хотят много успеть в научно-исследовательской и творческо-исполнительной работе. Не всегда на осуществление их желаний хватает времени. Мне иногда удается помогать им творить полноценно и самобытно.

4. Творчество и со-творчество – нераздельны, ведь правда? Что в Вашем творчестве Вы ощущаете как эффект прямого или косвенного сотрудничества с другими членами кафедры? Чему мы учимся друг у друга (если чему-то учимся)?

Культура и образование – это те сферы, которые определяют менталитет и самосознание моих коллег. Именно на основе этого возможно единение в творчестве, достижение сплоченности и солидарности. Я это очень ценю и этому учусь.

5. Идея, над которой работаете?

Дело, которому я служу на кафедре, без которого не умею жить, есть источник моего жизненного вдохновения.

6. В чем Ваша миссия как сотрудника кафедры? Сверхзадача?

Все дело в том, насколько крепки живительные корни традиций, насколько коллектив единомышленников связан с ними, с памятью о прошлом и устремленностью в будущее. И если эта связь неразрывна, никакие трудности не смогут остановить движения кафедры вперед. А мне хочется в этом участвовать.

7. Как Вы строите свои отношения со студентами, соискателями?

Не всегда на кафедру приходит, как говорится, «свой» абитуриент.

Часто студенты не приемлют новых методов обучения в условиях высокой требовательности. Приходится призывать на помощь весь свой оптимизм, чтобы понимать современную молодежь и видеть жизнь их молодыми глазами.

8. В чем Вы видите будущее кафедры?

Опыт плюс молодость – в этом перспектива развития нашей кафедры, на мой взгляд.

9. Не первую конференцию факультет психологии посвящает проблеме индивидуальности. В чем заключается для Вас индивидуальность кафедры (могли бы выразить свое видение одним словом)?

Бабочка – вечное возрождение (бабочка – гусеница – куколка – бабочка и снова... снова...).

ОТВЕЧАЕТ ЕЛЕНА ИГОРЕВНА КИРИЛЛОВА,
СТАРШИЙ ПРЕПОДАВАТЕЛЬ

1. С чего начинается кафедра (лично для Вас)?

Для меня кафедра начинается с людей, которые на ней работают, прежде всего, с Елены Борисовны Старовойтенко. Она для меня едина в трех лицах: как заведующая нашей кафедрой, как профессор персонологии (если можно так сказать) и как загадочная женщина. Мягкость и твердость, текучесть и собранность, терпимость и нетерпимость к каким-то вещам — таким искусством человеческого бытия владеет она. Отношение к людям, отношение к науке, отношение к работе, мне кажется, что тон на кафедре задает именно она. Елена Борисовна обладает волшебным магнетизмом, собирая людей, созвучных себе.

2. Чем привлекательна лично для Вас работа на кафедре?

Творческой атмосферой... Кафедра — это искры идей, дающие разгореться пламени различных научных исследований.

Это красота человеческого и научного общения. Особенно когда слушаешь наших профессоров — Елену Борисовну Старовойтенко, Вадима Артуровича Петровского, Александра Борисовича Орлова. Хочется, чтобы это общение никогда не заканчивалось... Хочется соприкоснуться с этим, быть и наслаждаться.

3. С какими проблемами приходится сталкиваться, на Ваш взгляд, сотрудникам кафедры? Как Вы разрешаете для себя эти проблемы?

Создается такое ощущение, что проблем на кафедре нет. Да, бывают трудные вопросы, на которые, может быть, нет однозначных ответов, но при этом есть полная уверенность, что ответ-то все равно будет найден. Любой вопрос можно обсудить на кафедре. Как я для себя разрешаю проблемы — только в общении. Только в общении абсолютно все решается.

4. Творчество и со-творчество — нераздельны, ведь правда? Что в Вашем творчестве Вы ощущаете как эффект прямого или косвенного сотрудничества с другими членами кафедры? Чему мы учимся друг у друга (если чему-то учимся)?

Мне кажется, что любая наша работа — это результат со-творчества. Мы учимся друг у друга пониманию того, что нет правильного и неправильного, есть разные взгляды на одно и то же. Принимая взгляд Другого, мы взаимобогащаемся, но выбор все равно остается за нами... как в общем-то и ответственность.

5. Идея, над которой работаете?

Выделить психотерапевтическую составляющую в речи человека. Так хочется приблизить бытовое и — что греха таить — часто бесполезное общение к такому общению, которое дает импульс духовному развитию.

6. В чем Ваша миссия как сотрудника кафедры? Сверхзадача?

Жить идеями кафедры и поддерживать все ее начинания. Внести свой научный вклад в персонологию и консультативную психологию.

7. Как Вы строите свои отношения со студентами, соискателями?

Пытаюсь решать сложную задачу в этих отношениях: как сочетать безоценочное позитивное принятие человека с оценочностью того, что он делает. И как сделать так, чтобы и студент понял и воспринял это отношение.

8. В чем Вы видите будущее кафедры?

В создании института персонологии и центра психологического консультирования в целях интеграции теории и практики.

9. Не первую конференцию факультет психологии посвящает проблеме индивидуальности. В чем заключается для Вас индивидуальность кафедры (могли бы выразить свое видение одним словом)?

Человеколюбие.

ОТВЕЧАЕТ ЕЛЕНА БОРИСОВНА СТАНКОВСКАЯ, ПРЕПОДАВАТЕЛЬ

1. С чего начинается кафедра (лично для Вас)?

С увлеченных своей профессией, идеями людей. Людей, тонко чувствующих ценность и красоту жизни, ищущих истину в исследованиях, щедро дарящих себя студентам. С людей, на которых хочется быть похожей.

2. Чем привлекательна лично для Вас работа на кафедре?

Возможностью осуществлять любимое дело в компании высококлассных специалистов. Резонанс профессиональных и жизненных ценностей, уважение к коллегам, возможность учиться у них, обсуждать с ними свои идеи — все это очень помогает развиваться. Кроме того, на кафедре чувствуется общая «вышкинская» атмосфера: ориентация на высокие образовательные стандарты, многогранное развитие студентов, интеграцию в международное профессиональное сообщество.

3. С какими проблемами приходится сталкиваться, на Ваш взгляд, сотрудникам кафедры? Как Вы разрешаете для себя эти проблемы?

Самая главная проблема, на мой взгляд, — это чрезмерная загруженность преподавателей. Помогают коллеги, с которыми можно обсудить возникающие сложности, «заразиться» новой, волнующей идеей. Помогают студенты: когда видишь, как они меняются в процессе обучения, остро чувствуешь смысл собственных действий — это дает силы.

4. Творчество и со-творчество — нераздельны, ведь правда? Что в Вашем творчестве Вы ощущаете как эффект прямого или косвенного

сотрудничества с другими членами кафедры? Чему мы учимся друг у друга (если чему-то учимся)?

Нераздельны, абсолютно нераздельны.

Как исследователь я во многом формировалась на нашей кафедре в удивительном творческом контакте с Еленой Борисовной Старовойтенко. Она взяла на себя тяжкий труд: созидать меня как ученого. Ее идеи, отношение к науке, к студентам, фантастическая способность «собирать» проблему в пространстве европейской культуры стали вдохновляющими ориентирами моего профессионального развития.

И во время подготовки кандидатской диссертации, и сейчас я получаю удивительно много внимания и обратной связи от коллег. Особенно от Вадима Артуровича Петровского, внешний и внутренний диалог с которым стал моим творческим «золотым фондом». Знакомство с ним открыло мне целый «материк» психологии и постоянно побуждает меня к профессиональной и персональной «надситуативной активности».

Моя любовь к экзистенциальному анализу была заботливо выращена Еленой Михайловной Уколовой и Владимиром Борисовичем Шумским. Их знания и преданность этому направлению психотерапии способствуют моему развитию и сейчас.

В целом, к какой бы профессиональной задаче я ни приступала, поиск всегда осуществляется в расширенном контексте: я мысленно обращаюсь к коллегам, к темам, над которыми они работают, к их взглядам, возможным возражениям и аргументам. Такая вот обогащенная среда развития.

5. Идея, над которой работаете?

В центре моих интересов сейчас несколько проблем. Профессиональное формирование психолога-консультанта, эффективные приемы обучения психотерапии, взаимовлияние телесного-душевного-духовного-культурного, приемы мобилизации персонального измерения личности. Все эти темы объединены общим ракурсом: в каждой области для меня особенно притягательны активность Я, человека как субъекта собственной жизни, и способы эту активность фасилитировать.

6. В чем Ваша миссия как сотрудника кафедры? Сверхзадача?

Подготовка хороших психологов: думающих, компетентных, гордящихся своей профессией специалистов.

7. Как Вы строите свои отношения со студентами, соискателями?

Пожалуй, самое главное для меня — это диалог со студентами. Поэтому я их слушаю, стараюсь уловить их интересы, внимательно отнестись к тому, что они делают. Стремлюсь встретиться с ними как с личностями, с коллегами.

8. В чем Вы видите будущее кафедры?

В развитии и распространении персонологических идей. Мне кажется, на нашей кафедре было создано много перспективных разработок, в частности,

в области теоретической и консультативной персонологии. Дальнейшее развитие идей этой «интересной психологии личности», их апробация в различных образовательных проектах могут внести ценный вклад в будущее не только нашей кафедры, но и отечественной психологии в целом.

9. Не первую конференцию факультет психологии посвящает проблеме индивидуальности. В чем заключается для Вас индивидуальность кафедры (могли бы выразить свое видение одним словом)?

Человечность и культура мысли (три слова, не считая союза).

ОТВЕЧАЕТ АНАСТАСИЯ НИКОЛАЕВНА ИСАЕВА, ПРЕПОДАВАТЕЛЬ

1. С чего начинается кафедра (лично для Вас)?

Моя кафедра началась в 2003 г. Я пришла к Елене Борисовне Старовойтенко писать курсовую работу и осталась под ее руководством на шесть лет. Кафедра началась с идей рубинштейновской школы, с психологии субъекта жизни, с психологии жизни и жизненных отношений личности, очень глубоко и надолго зацепивших меня. В 16 лет я с трудом понимала эти тексты, но то, что я понимала, поражало меня и заставляло погружаться в них все больше и больше. Мое чутье говорило мне, что та тайна о человеке, за которой я пришла на факультет психологии, — здесь. Кафедра началась с двух мистически красивых, строгих и мудрых женщин-профессоров — Ксении Александровны Абульхановой и Елены Борисовны Старовойтенко. Тогда я переживала какой-то священный трепет перед ними (переживаю до сих пор, если честно).

С тех пор кафедра сильно менялась. И она возобновлялась с каждым новым ее сотрудником. Кафедра начинается с творческих индивидуальностей, с диалогов о предмете, с желания поддерживать друг друга, творить вместе и невозможности разойтись по домам.

2. Чем привлекательна лично для Вас работа на кафедре?

Для меня это работа в команде профессионалов, со многими из которых я чувствую огромный разрыв в плане профессионального и жизненного опыта, вкладов, труда, таланта. Но за счет принятия и поддержки коллег я не переживаю этот разрыв как непреодолимую пропасть, это как будто моя потенциальная дорога к звездам. Многие коллеги стали моими близкими друзьями, и это особенная и особо крепкая близость, возникшая через общую любовь к познанию и взаимное уважение идей.

3. С какими проблемами приходится сталкиваться, на Ваш взгляд, сотрудникам кафедры? Как Вы разрешаете для себя эти проблемы?

Мне кажется, что проблема, которая может даже выходить за пределы кафедры, — это работа в параллелях. В работах другой школы не всегда можно сразу распознать близкое по духу или противоположное, но необходимое как противовес и как возможность для творческого союза.

4. Творчество и со-творчество — нераздельны, ведь правда? Что в Вашем творчестве Вы ощущаете как эффект прямого или косвенного сотрудничества с другими членами кафедры? Чему мы учимся друг у друга (если чему-то учимся)?

Меня всегда очень трогает, когда идеи моих коллег, зажигающие меня, через меня зажигают студентов. И когда студенты начинают заочно любить профессоров кафедры, читать их тексты, даже вступать в диалоги с ними, еще не встретившись с ними лично. Научные содержания, которые живут во мне и на основе которых я создаю что-то свое, в основном это результаты многолетнего труда персонологов нашей кафедры.

Я учусь у своих коллег и в непосредственном со-творчестве; в минувшем учебном году мы вели очень плодотворные совместные занятия с В.А. Петровским, А.Б. Пауковой, Е.Б. Станковской. Учусь мыслить, исследовать, творить, импровизировать, учусь преподавать у мэтров — на регулярном научно-исследовательском семинаре «Методология исследований в персонологии», который ведут Е.Б. Старовойтенко и В.А. Петровский и который (и которых) я очень люблю.

5. Идея, над которой работаете?

Моделирую категорию «оппозиции жизни» как интегральную категорию персонологии. Я полагаю, что оппозиции индивидуальной жизни имеют серьезный онтологический корень, несмотря на то что они являются прерогативой когнитивных процессов личности.

6. В чем Ваша миссия как сотрудника кафедры? Сверхзадача?

Впитывать, хранить и развивать персонологическую теорию, создаваемую моими коллегами. Сохраняя связь с традициями, передавать студентам инновационные модели психологии личности, разрабатываемые на кафедре. Сверхзадача — кафедра вырастила меня, теперь я должна вырастить себя на ней.

7. Как Вы строите свои отношения со студентами, соискателями?

В моей работе со студентами мне близок образ проводника. Я просто иду рядом, даю инструмент познания, помогаю справиться с трудностями, и мы пробуем вместе открывать сокровищницы.

8. В чем Вы видите будущее кафедры?

Мне кажется, что колоссальный труд всех моих кафедральных коллег должен влиться в новую форму, обладающую большим потенциалом развития. Например, Институт персонологии.

9. Не первую конференцию факультет психологии посвящает проблеме индивидуальности. В чем заключается для Вас индивидуальность кафедры (могли бы выразить свое видение одним словом)?

Страстная влюбленность интеллекта.

ОТВЕЧАЕТ ВАДИМ АРТУРОВИЧ ПЕТРОВСКИЙ, ПРОФЕССОР

Для меня «вопросы к коллегам» — это вопросы к себе. Когда я как представитель Журнала готовил для своих коллег эти вопросы, я старался сам не отвечать на них. Есть такая методика: правая рука пишет вопросы, левая — отвечает. До поры до времени не отвечал, а только спрашивал. Теперь попытаюсь ответить.

1. С чего начинается кафедра (лично для Вас)?

Кафедра лично для меня началась с «привода». Алла Константиновна Болотова буквально взяла меня за руку и привела сначала на факультет, а потом на кафедру, испытывая упругое сопротивление с моей стороны (я был человек вольный) и, возможно, кафедры (которой и без меня, я думаю, вполне привольно дышалось). Был еще один старт. Ученый совет, Елена Борисовна Старовойтенко, с которой я не был по тому времени знаком, произносит мое любимое слово — «персонология». Как так?! Я с идеей общей персонологии ношусь уже много лет, а тут кто-то еще... Потом выяснилось: мы с Еленой Борисовной разрабатываем этот прекрасный «предмет» давно — параллельно, — даже не догадываясь друг о друге и, увы, не пересекаясь на страницах журналов и книг (первое такое формальное «пересечение» случилось в нашей совместной совсем недавней статье²); оказалось, мы вместе «держим» перед собой все целое этой будущей науки; для обоих — это наука синтеза фундаментальной психологии и таких естественных сфер ее обитания, как культура и практика. Но только Елена Борисовна делает акцент на связи фундаментальной психологии и культуры, а я проектирую связь фундаментальной психологии и психологической практики. Есть и третий старт, плавно распределенный во времени (или, может быть, это быстрый разгон?): общение с талантливыми студентами Вышки. Именно с ними мы в ходе парной работы с Еленой Борисовной (а лекции и семинары ведем с ней обычно вместе) выращиваем эту новую науку — науку личности (она «о» личности, «для» личности и «во имя» личности).

2. Чем привлекательна лично для Вас работа на кафедре?

Свободой воли.

3. С какими проблемами приходится сталкиваться, на Ваш взгляд, сотрудникам кафедры? Как Вы разрешаете для себя эти проблемы?

Да, есть такая проблема!.. (Можно, конечно, назвать и другие, но отмечу, пожалуй, главную.) Это несовпадение установок психолога-консультанта (а каждый человек на кафедре фактически выступает в этом качестве) и преподавателя-экзаменатора. О каком «понимании и принятии» может идти речь на экзамене, если перед тобой (о, ужас, что за формулировка!) «нерадивый студент»?! Высокое начальство отнюдь не побуждает нас завышать оценки

² Если кто-нибудь заинтересуется, можно прочитать нашу программную статью «Наука личности: четыре проекта общей персонологии» в Журнале (2012. Т. 9. № 1. С. 21–39.)

(а они в Вышке вдобавок еще и 10-балльные, что содействует — к вопросу о «понимании и принятии» — конкуренции между студентами). А ведь только что студенты на семинарах общались с нами, как говорится, не «психика в психику» (учебный предмет), а душа в душу... Это — серьезная проблема. При этом не только моя, личная, или коллективно-кафедральная. Это проблема, значимая также в плане персонологического исследования (например, отличается ли профессор-психолог от профессора «по сопромату», экзаменуя студента; как будет вести себя психолог-консультант, принимая зачет по эмпатии, — будет ли спрашивать бедолагу-студента или *допрашивать* его)?

4. Творчество и со-творчество — нераздельны, ведь правда? Что в Вашем творчестве Вы ощущаете как эффект прямого или косвенного сотрудничества с другими членами кафедры? Чему мы учимся друг у друга (если чему-то учимся)?

Научное взаимовлияние? Как сказал бы, возможно, Ферма, «размеры полей» не позволят мне привести развернутое доказательство такого влияния. Но о персональном влиянии, несколько слов скажу.

Чему учусь?

— у подлинного персонолога, глубоко чтимой мною Елены Борисовны Старовойтенко, — мастерству управления нами и терпимости в обращении с такими, как я;

— у блистательного Альфреда Лэнгле — чувству меры во всем (теория-практика, юмор-серьезность, непосредственность-профессионализм, открытость-автономия);

— у моего давнего друга и коллеги Александра Борисовича Орлова — всегдашней мягкости перехода от «да» к «нет»;

— у терапевтичного во всех отношениях Владимира Борисовича Шумского — интонации, побеждающей недоверие;

— у неотразимой в своей спонтанности Гражины Леонардовны Будинайте — чувству юмора;

— у обаятельной Елены Борисовны Станковской — азарту и бдительности, а также еще деликатности;

— у обманчиво строгой Анастасии Николаевны Исаевой — рожерианскому «пониманию и приятию»;

— у дружественного мне Вениамина Валентиновича Колпачникова — умению в трудный момент поддержать, быть рядом;

— у хайдеггеровски потаенной Анны Борисовны Пауковой — сдержанности;

— у коллеги, трансактного аналитика, Ларисы Владимировны Бабулиной — улычивости и ответственности;

— у милой моему сердцу Елены Михайловны Уколовой — нежности взгляда (ну, нет... это мне точно не дано...);

— у отзывчивой Елены Игоревны Кирилловой — умению видеть людей и, по-видимому, в людях не разочаровываться;

— у бесценной Татьяны Яковлевны Лазаревой... О! это человек высокой культуры; могу только восхищаться... научиться этому, конечно, нельзя.

5. Идея, над которой работаете?

Это — идея *causa sui* («причина себя», «самодерминация»). В самом абстрактном, философском плане для меня значим вопрос о существовании Я (Мысль? — Да! Но существую ли?). Как психолога-теоретика и экспериментатора меня занимает вопрос о состоятельности личности в единстве «могу» и «хочу», где первая скрипка — «могу» (оно-то и превращается потом в «хочу», а далее — «достигаю»); математические модели состоятельности проверяю экспериментально.

Мне хотелось бы построить такие модели, которые могли бы быть общими для психологии личности и экономической психологии. Идея состоятельности и первые пробы таких моделей, мне кажется, могли бы послужить этой цели.

Как персонолога меня интересует также построение особого предмета научно-практических разработок — *консультативной психологии* (не путать с «психологическим консультированием»), особой психологической дисциплины, исследующей природу и последствия взаимодействий в системе «консультант — консультируемый» (и тот и другой, их бытие в мире — равным образом в поле внимания). Полагаю, что удастся построить особое научно-практическое направление — мультисубъектный анализ, интегрирующий в себе основные аналитические подходы в психотерапии и консультировании.

Меня волнует идея самопричинности именно в качестве особой *идеи*. Ведь наши идеи не просто «отражают» мир, они еще и творят его.

6. В чем Ваша миссия как сотрудника кафедры? Сверхзадача?

Интеграция усилий коллег. В клинических терминах, каждый из нас — со своей «нозологией». Я, например, по своим пристрастиям психолог-экспериментатор, а как психолог-практик в первую очередь трансактный аналитик. А рядом со мной на кафедре — вполне сложившиеся феноменологи, культурологи, человекоцентрированные терапевты, экзистенциальные аналитики. Плюс к этому в добрососедских отношениях с сотрудниками кафедры психологии личности пребывают общие психологи, социальные психологи, организационные психологи, психоаналитики, психофизиологи... Мне кажется «общая персонология», которую мы позиционируем с Еленой Борисовной, — условие содержательного и отчасти и формального объединения профессионалов (отсюда и идея создания Института персонологии).

7. Как Вы строите свои отношения со студентами, соискателями?

Вижу теперь, что напрасно придумал для всех такую формулировку вопроса. Я — не строю. И меня на кафедре тоже никто не строит.

8. В чем Вы видите будущее кафедры?

Преобразование в межкафедральный, межфакультетский, междуниверситетский центр построения новой науки — «науки личности», включающей в себя консультативную психологию как особую научную дисциплину.

9. Не первую конференцию факультет психологии посвящает проблеме индивидуальности. В чем заключается для Вас индивидуальность кафедры (могли бы выразить свое видение одним словом)?

Человечность.

* * *

Итак, найден ли *стиль, отвечающий теме?*

Наша «общая тема» — диалогична. Она прозвучала здесь в диалогах.

Мы не *рисовали* «визитную карточку» кафедры.

Мы *говорили* ее...

Интердисциплинарные исследования

ДЕВИАНТНОЕ ПОВЕДЕНИЕ ПОДРОСТКОВ И ИНТЕРНЕТ: ИЗМЕНЕНИЕ СОЦИАЛЬНОЙ СИТУАЦИИ

А.В. КОНДРАШКИН, К.Д. ХЛОМОВ



Кондрашкин Артем Владимирович — руководитель подразделения «Работа с подростками на территории» Центра социально-психологической адаптации и развития «Перекресток» МГППУ.
Контакты: artem.kondrashkin@gmail.com



Хломов Кирилл Даниилович — директор Центра социально-психологической адаптации и развития «Перекресток» МГППУ, кандидат психологических наук. Сфера научных интересов: исследование эффективности психотерапии, психология подростка, коллективное сознание, агрессивность, социально-психологическая адаптация, гештальтпсихология, гештальттерапия.
Контакты: kyrill@rambler.ru

Резюме

Восстановительный подход, описанный в статье, представляет собой теоретическую основу социально-психологической работы с подростками с девиантным поведением. Распространение новых форм общения в Интернете в подростковой среде привело к изменению социальной ситуации подростка.

Девiantiное поведение подростков также подверглось изменению под воздействием изменившейся социальной среды. В статье приведены данные о социальных изменениях, произошедших с подростком на улице. Также обсуждаются и анализируются возможные последствия этих изменений с точки зрения развития подростка и проявлений девиантного поведения. Итогом статьи является предложение по модификации технологий социально-психологической работы с подростками с девиантным поведением и находящимися в ситуации социально-психологической дезадаптации.

Ключевые слова: *восстановительный подход, подростки, девиантное поведение, ситуация социально-психологической дезадаптации, Интернет, социально-психологическая работа, компании, социальная ситуация.*

Запрос со стороны общества

Согласно данным статистики по городу Москве, в 2010 г. на учет в комиссии по делам несовершеннолетних и защите их прав (КДНиЗП) были поставлены 7611 подростков, находящихся в сложной жизненной ситуации (О положении детей в городе Москве..., 2011). Рост социальной напряженности, давление общества и неуверенность в собственных силах и социальных гарантиях толкает часть молодого поколения в те сообщества и группировки, в которых они чувствуют себя комфортно, могут рассчитывать на поддержку, самореализацию, выход энергии, силовую и идеологическую защиту (Москвичев, 2011; Тихомирова, 2007; Хломов, 2011; Хломов, Москвичев, 2011). Однако зачастую эти сообщества не безопасны для участников и окружающих, в них могут поощряться правонарушения и делинквентное и девиантное поведение. Задачи повышения учебной мотивации и предотвращения прогулов, профилактики употребления психоактивных веществ, предупреждения

участия в экстремистских движениях и/или совершения преступлений в среде подростков становятся лишь все более актуальными.

Специфика подросткового возраста

Для того чтобы эффективно предотвращать небезопасное поведение в подростковой среде, нужно ясно представлять задачи подросткового возраста и функции, которые выполняют данные нежелательные формы поведения в специфическом подростковом контексте.

Ключевыми стремлениями подростков являются: познание мира, себя, поиск своего места в существующей системе отношений и определение своей идентичности. В подростковом возрасте происходят значительные физиологические изменения и появляется необходимость обретения новых навыков обращения с собой и с другими. Усиливается ориентация на сверстников, растет потребность в чувстве принадлежности к группе (Эриксон, 1996а,б). Необходимое условие проживания

подросткового (переходного) периода — это включенность ребенка в систему отношений: именно через качество трансформации его отношений с окружением и определяется специфика возраста (Москвичев, 2011). Превращение ребенка во взрослого происходит таким образом, что возможность опираться на привычные и достаточно эффективные способы выстраивания контакта исчезает, и возникает необходимость поиска и освоения новых способов конструирования отношений (Тихомирова, 2007). Отношения с родителями переживают трансформацию, продвигаясь от конфликтов (в сочетании с протестами и отвержением) к признанию различий, сопровождаемому ощущением принадлежности к группе, чувством гордости за свою семью, пониманием границ допустимого и возможного в отношениях. Подростковый возраст является сложным и противоречивым этапом развития: это период человеческой жизни, когда, с одной стороны все перестраивается и перекраивается, когда рушится старое и строится новое, когда все ставится под сомнение, а с другой — присутствует ощущение уверенности (Москвичев, 2011; Тихомирова, 2007).

Восстановительный подход

В качестве альтернативы практикуемым в России методам профилактики был разработан восстановительный подход — практика помощи подросткам, находящимся в трудной жизненной ситуации. В основе подхода лежат идеи культурно-исторической психологии и гуманистических психотерапевтических направ-

лений. Специалисты, работающие в рамках восстановительного подхода, в своей работе ориентируются на представление о социальной ситуации развития подростка как о системе отношений подростка с окружающей социальной действительностью (Тихомирова, 2007).

Восстановительный подход основывается на том, что социальная ситуация развития (ССР) представляет собой не просто физическое наличие в окружении ребенка тех или иных лиц, а восприятие ребенком этих людей и отношений с ними. Социальная ситуация развития является тем основанием, на котором возможно удовлетворение основных потребностей подростка и зарождение психологических новообразований (Выготский, 1929–1931). Таким образом, именно она является источником ресурсов для развития подростка.

В рамках подхода все формы девиантного поведения подростков рассматриваются как реакция на материальную и социально-психологическую напряженность социальной ситуации подростка. Проявления девиантного поведения — это лишь симптомы того, что подросток оказался в ситуации социально-психологической дезадаптации (СПД), т.е. что нарушен процесс нормальной социализации, образования, психологического развития подростка (Москвичев, 2011; Хломов, 2011; Хломов, Москвичев, 2011).

Нарушения социальной ситуации развития подростка

В социальную ситуацию подростка включено несколько систем отношений — для «обычного» подростка

это семья, школа (или другое учебное заведение), компания друзей, кружки (клубы, секции, хобби, увлечения), средства массовой информации (включая Интернет). Такой набор не является обязательным для всех подростков, он описан для подростка, «не имеющего серьезных проблем с социумом, достаточно успешного в школе, не слишком скандального в семье» (Москвичев, 2011; Тихомирова, 2007).

Если эти отношения нарушаются, то возникает ситуация социально-психологической дезадаптации (Тихомирова, 2007). В ситуации дезадаптации социально-психологических ресурсов, которые доступны подростку в его системе отношений, для преодоления возникающих трудностей оказывается недостаточно. Эти трудности являются стойкими и без специальной помощи системно развиваются, а не преодолеваются, что снижает качество появляющихся личностных новообразований. Таким образом, подросток «увязает в проблемном образе жизни», и необходимость в помощи (взрослых, специалистов) становится еще более острой (Тихомирова, 2007; Хломов, 2011).

Уличная социальная работа

Для изучения актуальной социальной ситуации развития подростков разные методы работы предоставляют разные возможности. Так, для понимания того, как устроен досуг подростков, как они проводят свое свободное время и какие достоинства и недостатки есть у этих способов времяпрепровождения, чрезвычайно важным источником информации является работа с под-

ростками на улице. Уличная социальная работа осуществляется не как изолированная деятельность, а как часть системной работы с подростками в рамках восстановительного подхода. Она строится по принципу нахождения «точек входа» в социальную ситуацию развития подростка.

Практика социальной уличной службы во многом состоит в осуществлении первичного контакта. Ключевым моментом этой работы является установление значимой связи между подростком и уличной (дворовой) компанией — именно к этим отношениям подключаются уличные специалисты. Работа на уровне первичного контакта очень важна, так как целевая аудитория — это подростки и семьи, которые, с одной стороны, нуждаются в помощи, но с другой — не мотивированы на обращение за этой помощью. Такая противоречивая ситуация объясняется тем, что, как правило, использование ими ресурсов для жизни и развития оказывается затрудненным, поскольку их способы выстраивания отношений неконструктивны, но они не обладают достаточными навыками для того, чтобы эти способы изменить.

Для отношений в уличной компании, по наблюдениям специалистов уличной социальной службы Центра «Перекресток» МГППУ, характерны следующие особенности. Это устойчивость и надежность контакта (компания собирается регулярно на одном и том же месте); небольшое разнообразие возможностей (компания настолько устойчива, что в них не происходит практически ничего нового, они как будто застыли в своем развитии; кроме того, их общение ограничено только кругом

сверстников и взрослых в аналогичной жизненной ситуации); низкий уровень комфорта и безопасности (находясь на улице, подростки все время зависят от погодных условий, сталкиваются с невозможностью уединиться, угрозой включения в их отношения враждебно настроенных посторонних людей).

Устойчивость контакта и регулярность встреч полезны для установления длительных отношений между специалистами Центра и компанией. Небольшое разнообразие возможностей позволяет строить отношения между подростками и специалистами Центра за счет их любопытства и желания осваивать то новое, которое в их обычной ситуации недоступно для них, в том числе основанные на доверии и уважении отношения со взрослым, не находящимся в ситуации, аналогичной их. Низкий уровень комфорта и безопасности в их отношениях играет важную роль в переходе подростков на следующий уровень работы — в подростковый клуб, где тепло, комфорт и ясные правила обеспечивают возможность построения безопасных отношений.

Изменения в социальной ситуации развития современных подростков

Однако подростки являются очень динамичным социальным слоем. Для организации эффективной работы с ними необходимо учитывать, что неизбежно меняется ситуация в обществе, меняются подростки и их семьи, меняются точки входа в социальную ситуацию и их характеристики. В силу ориентации подхода на развитие и партнерские отноше-

ния изменения, происходящие с подростками, влекут за собой необходимость изменений помогающей стороны, специалистов.

Данные, собранные специалистами уличной социальной службы Центра «Перекресток» МГППУ, наглядно демонстрируют изменения ситуации за последние 4 года (таблица 1). Необходимо отметить, что за 2007–2011 гг. не были изменены ни принципы, ни технологии уличной работы. Не было также значительных изменений в квалификационном и кадровом составе и количестве сотрудников уличной социальной службы.

Данные указывают на уменьшение числа подростковых компаний. Специалистами службы к началу 2011 г. было отмечено маленькое количество длительных (и полезных) отношений с подростками, низкий уровень качества первичных контактов при возрастающем их количестве. На основании данных от организаций-партнеров можно предположить, что с аналогичными сложностями уже встретились или встретятся в ближайшем будущем специалисты, работающие с подростками в других крупных городах.

Все реже на нескольких маршрутах в Центральном округе города Москвы стали встречаться подростковые группы, компании, которые ранее имели стабильные «места обитания» — ясно оформленные места встреч (чаще всего — скамейки во дворах и на бульварах, беседки на площадках детских садов, площадок и т.п.).

Подростки стали более мобильными и менее привязанными к району. Они легко перемещаются в раз-

Таблица 1

Статистические показатели работы уличной социальной службы Центра СПАиРП «Перекресток» МГППУ на территории районов Арбат, Хамовники, Пресня за 2007–2011 гг.

Количество	Первичные контакты с подростками (знакомство)	Подростки, включенные в длительный контакт (клубная работа)	Подростки на маршрутах (встречи на улицах)	Дворовые компании (отдельные сообщества)
2007–2008	50	44	163	8
2008–2009	81	35	162	6
2009–2010	109	27	153	4
2010–2011	106	8	132	1

ные компании, и в стабильном месте для встречи теперь нет необходимости, потому что есть достаточно много альтернативных способов пообщаться – в первую очередь через сотовые телефоны, Интернет-сервисы и т.п. Подросткам достаточно обменяться сообщениями друг с другом и увидеться в том месте, в котором они хотят.

При этом подростков на улицах в Центральном округе не стало заметно меньше. Все чаще компании находятся либо в местах, специально предназначенных для подростков (например, парк экстремальных видов спорта «Параноид»), либо в торговых центрах (например, «Ашан»). В больших торговых центрах много людей, и группы подростков там «растворяются», незаметны; там теплее, ярче и безопаснее, чем на улице.

Можно предположить, что снижение количества контактов социальных работников на улице может быть связано со сложностью обнаружения подростков в Центральном округе. Часто, когда специалист встречает яркий пример подростка, оказавшегося в ситуации социаль-

но-психологической дезадаптации и нуждающегося в квалифицированной помощи, это оказывается подросток из другого района Москвы или из Подмосковья.

В таблице 2 показаны основные статистические показатели, связанные с количеством несовершеннолетних по городу Москве, совершенными ими преступлениями и учетом подростков и их семей в комиссиях по делам несовершеннолетних и защите их прав, на 2008–2010 гг.

Данные из таблицы 2 не дают основания предполагать, что количество подростков в ситуации социально-психологической дезадаптации за последние три года уменьшилось. Данные других служб Центра «Перекресток» помимо подразделения уличной социальной работы, обращения из образовательных учреждений Центрального округа города Москвы и приведенная статистика ясно указывают на устойчивый уровень числа этих ситуаций.

Таким образом, зафиксируем основные наблюдения за общением подростков в Центральном округе города Москвы, сделанные сотрудниками

Таблица 2

**Статистические показатели выявленных несовершеннолетних, находящихся
в социально опасном положении, за 2008–2010 гг.**

	Количество учащихся в г. Москве (тыс. человек)	Количество преступлений, совершенных несовершеннолетними в г. Москве (на 1000 жителей)	Количество подростков, состоящих на учете КДНиЗП ЦАО г. Москвы	Количество семей, состоящих на учете КДНиЗП ЦАО г. Москвы
2008	753	2.047	174	58
2009	762	1.488	178	63
2010	778	1.600	269	208

уличной социальной службы Центра «Перекресток»:

1) изменилась уличная городская среда;

2) снизились устойчивость и надежность контакта между подростками и специалистами;

3) увеличилось количество доступных подростку возможностей самореализации, которые дают современные способы коммуникации.

Можно предположить, что произошло изменение всей социальной ситуации развития подростка, что потребности подростков перестали реализовываться за счет дворовых компаний, и отношения подростка со сверстниками в силу этого сейчас изменяются. Это является важным симптомом изменения (развития) и других отношений подростка — в семье, в школе и т.д. Поэтому особенно важной представляется задача выявления и определения новых характеристик отношений подростка со сверстниками и окружением, формирование нового представления об актуальной социальной ситуации развития подростка в контексте восстановительного подхода.

Мы предполагаем, что основными факторами изменения социальной ситуации являются: а) перемещение среды компанейского общения подростков с улицы в Интернет и активное использование мобильных телефонов; это средства ускорения, облегчения, большей доступности контакта со сверстниками; б) изменение роли родителей по отношению к подросткам. Возможно, что родители в изменившихся социально-экономических условиях уделяют больше внимания своим карьерным и личным интересам, в силу чего их контакт с собственным ребенком-подростком становится более поверхностным, не таким глубоким, что далее способствует изменению системы отношений.

Суммарные наблюдения специалистов по работе с подростками указывают на то, что, судя по всему, контакт со сверстниками, достигаемый в компании (длительный, интенсивный, доверительный, надежный, глубокий), но ограниченный количеством членов компании и требующий усилий для построения и развития этих отношений, заменяется

на большое количество контактов с различными легко доступными, в первую очередь, через Интернет и онлайн-игры людьми (контактов поверхностных, свободных, легких, безопасных, непродолжительных, не развивающихся).

Для разработки новых эффективных технологий восстановительного подхода, соответствующих актуальной социальной ситуации развития подростков, необходимо получить ответы на следующие вопросы. Каким образом осуществляется сейчас решение социально-возрастных задач в современных условиях мегаполиса? Какие потребности подросткам удается удовлетворять в условиях общения со сверстниками через Интернет и с помощью мобильных телефонов, а какие — не удается или удается недостаточно? Возможно ли, нужно ли подключение специалистов социальных служб к отношениям между подростками в Интернет-пространстве как к первичной точке входа?

Роль общения в Интернет-пространстве для подростков

На основании анализа работы с подростками разных микропоколений мы предполагаем, что общение в Интернет-пространстве выполняет разную роль для тех, кто «вырос в Интернете», и тех, кто начал свое общение в Интернете уже взрослым. Те, кто получил первый опыт общения в виртуальном пространстве относительно поздно, имеют опыт общения в реальном мире, в большой степени понимают и представляют себе его достоинства и сложности.

Для таких подростков и взрослых общение в Интернете является дополнением к общению «вживую». Однако все чаще в практической работе специалисты социальной службы сталкиваются со случаями, когда у подростка опыт реального общения может быть сильно ограничен или заменен опытом общения в социальных сетях, на тематических форумах и т.п. В этом случае коммуникативные навыки подростка формируются в основном в Интернет-пространстве, и реальное общение становится надстройкой над ним. Т.е. все чаще подросток сначала попадает в Интернет и лишь потом начинает получать опыт общения со сверстниками в компаниях. Важно отметить, что с помощью Интернета легко сформировать компанию, очень легко войти в компанию или сформировать ее «под себя», под любые, даже очень своеобразные, интересы и потребности. В ситуации общения в дворовой компании ее выбор изначально ограничен доступным их количеством, в то время как в Интернете возможности выбора сообщества практически не ограничены. Другой важный аспект вероятного предпочтения общения через Интернет — тот факт, что в случае возникновения эмоционального напряжения в дворовой компании от подростка требуется проявление навыков адаптации к различным социальным ситуациям и совершение выбора, в котором крайними вариантами являются: остаться в компании и подчиниться правилам, сменить компанию или изолироваться. В Интернет-пространстве смена сообщества в случае возникновения эмоционального напряжения

легкодоступна. Таким образом, виртуальное общение позволяет поддерживать автономность личности, не быть конформным, но при этом может меняться способность к привязанности и лояльности, редуцируются навыки превращения отношений в социальнокомфортные.

Таким образом, с одной стороны, опыт общения в Интернете позволяет легко (безопасно, без последствий) экспериментировать с разными ролями и формами общения, придумывая себе различные образы; с другой — в таком случае отсутствует достаточная и достоверная обратная социальная связь от партнеров по общению, которая необходима человеку для прояснения образа себя. Результаты таких экспериментов сложно присвоить и перенести в реальную, не виртуальную жизнь.

Общение через Интернет присутствует на сегодняшний день у подростков не только в отношениях со сверстниками, но и в семье, в детско-родительских отношениях. Оно позволяет избежать чувств агрессии, раздражения, бессилия, страха, напряжения, которые могут присутствовать с обеих сторон при сепарации подростка от родителя, и все чаще и родитель и подросток к обоюдному комфорту переходят в режим общения через электронную переписку и системы обмена короткими сообщениями (Skype, ICQ, QIP и т.п.). При этом надо учитывать, что у подростка, в отличие от родителя, может и не быть опыта и навыков самопредъявления, признания и размещения своих чувств в отношениях с другими людьми. Весьма вероятно, что в этих условиях процесс сепарации подростка

от родителей происходит не в полной мере и может остаться незавершенным или искаженным.

Предположительные последствия перемещения общения в Интернет-пространство и девиантное поведение

Мы показали, что вследствие преимущества перемещения общения подростков в Интернет ряд особенностей их социализации по сравнению с подростками, не причастными к Интернету, претерпевает изменения. Мы предполагаем, что идентичность таких подростков тяготеет к большей диффузности в силу дефицита адекватной обратной связи; их социальные навыки оказываются развиты значительно меньше, так как менять способ общения оказывается сложнее, чем сменить партнера по общению; контакт с собственными чувствами и собственной телесностью нарушается в силу вынужденной редукции самовыражения в этих областях, телесный и эмоциональный опыт оказывается слабо дифференцируемым и трудно выражаемым (Асмолов А.Г., Асмолов Г.А., 2009). Кроме того, в силу взаимозаменяемости собеседников можно предположить, что у подростка нарушается способность к привязанности, что, скорее всего, приводит к нарушению способности к эмпатии и децентрации. Эмоциональная жизнь подростка может уплощаться — Интернет-общение не только позволяет избегать негативных переживаний, но и способствует развитию ангедонии, неспособности ярко испытывать и выражать также позитивные эмоции — радость, удовольствие

и т.п. В реальной жизни уровень эмоционального напряжения высок, а погруженный в виртуальное пространство коммуникаций человек привыкает к отсутствию сильных всплесков эмоций.

Так как у подростка, проводящего время в общении в Интернете и компьютерных играх, не происходит адекватной сепарации от родителей, то получаемый им опыт состоит в том, что совершенные действия — всегда обратимы, другие — безопасны, и сам подросток в безопасности, у него есть ощущение своей неуязвимости. Это с большой вероятностью может приводить к нарушению ответственного отношения к своим действиям.

Так как подросток теперь может легко и безопасно размещать свои проблемы, раздражение, недовольство в Интернете, яркость проявлений девиантного поведения и предпосылок к нему в образовательной среде снижается, хулиганства, хамства, мелких преступлений становится меньше. Возникают новые проявления ситуации социально-психологической дезадаптации. Для педагогов подростки, оказавшиеся в этой ситуации, выглядят не столько дерзкими хулиганами, сколько тихими, неразговорчивыми, замкнутыми, про них только известно, что они проводят много времени в Интернете и пропускают занятия. Но так как они не доставляют особых неудобств при ведении учебных занятий (как классические «трудные подростки»), то и внимания им не уделяется. Это согласуется с наблюдением сотрудников Центра о том, что сейчас нет такой яркой внешней разницы между детьми из так называемых «благополучных семей» и детьми,

находящимися в ситуации социально-психологической дезадаптации, как 10 лет назад. Нет бросающихся в глаза различий в одежде, у всех есть мобильные телефоны и т.п. Т.е. социально-психологическая дезадаптация становится замаскированной.

Возможность канализации части психологических сложностей в виртуальном пространстве в сочетании с несформированными навыками общения вживую приводит к тому, что затрудняется предсказуемость и повышается уровень жестокости проявлений девиантного поведения подростков. Т.е., с одной стороны, количество проявлений девиантного поведения предположительно должно снижаться, но, с другой стороны, будет повышаться уровень ущерба от случаев, когда подростки, не обладающие достаточным уровнем эмпатии и ответственности за свои действия, трудно обнаруживаемые и плохо предсказуемые до манифестации, будут внезапно совершать экстремистские действия, например, расстрелы одноклассников, суициды и т.д.

Тенденцию изменения ситуации социально-психологической дезадаптации можно описать так: если раньше в подростковом возрасте сигналами о необходимости социально-психологической помощи служили проявления девиантного поведения (употребление психоактивных веществ, правонарушения, драки), то с перемещением ситуаций общения в Интернет такими сигналами становятся дистанцирование подростка, сложности с распознаванием и выражением своих чувств, депрессивные паттерны поведения.

Перспективы социальной работы с подростками

Мы считаем, что, учитывая описанные тенденции, необходимо менять технологии социальной работы с подростками в соответствии с принципами восстановительного подхода. В условиях изменения социальной ситуации развития подростка в сторону его «виртуализации» основной точкой входа в социальную ситуацию подростка становится не улица, а образовательное учреждение.

Работа с подростками должна начинаться с установления персонального контакта специалиста с подростком в реальном пространстве учреждения (не в Интернете). На первом этапе необходимо организовать персональную работу с конкретными подростками, направленную на формирование реального контакта, возможно, подкрепленного более привычным подростку общением в

Интернете. Следующим этапом будет обеспечение возможности общения подростков в групповых формах социально-психологической работы. Возможная форма такой работы — это низкопороговая групповая среда, организованная с учетом современных особенностей ситуации социально-психологической дезадаптации. Результатом такой работы должно стать обеспечение подростка ресурсами для преодоления ситуации социально-психологической дезадаптации и возможностями для развития. Также предположительным результатом должно стать повышение интеграции живого и виртуального общения — через перенесение в одну и другую сторону новых коммуникативных навыков, повышение аутентичности «виртуальных субъектов», от лица которых общается подросток, перемешивание виртуальных и реальных знакомств, увеличение числа реальных друзей.

Литература

Асмолов А.Г., Асмолов Г.А. От Медиа к Я-медиа: трансформации идентичности в виртуальном мире // Вопросы психологии. 2009. № 3. С. 3–16.

Выготский Л.С. Педология подростка. М.: 1929–1931.

Москвичев В.В. От ситуации социально-психологической дезадаптации к ситуации социального развития // Народное образование. 2011. № 1.

О положении детей в городе Москве: К ежегодному государственному докладу «О положении детей в Российской Федерации в 2010 году». М., 2011.

Тихомирова А.В. Восстановительная модель социально-психологической помощи подросткам: Методическое пособие. Ч. 1: Описание модели. / Тихомирова А.В., Москвичев В.В., Лапшин Ю.Г., Суксова В.О., Подушкина Т.Г., Марченко Н.А., Шакирова Ю.Н., Штинова О.В., Черныш А.А., Капорская Н.А. М.: МГППУ; Центр «Перекресток», 2007.

Хломов К.Д. Концепция программы профилактики девиантного и асоциального поведения, снижения ксенофобии и проявлений экстремизма в молодежной среде / Хломов К.Д., Балаева А.В., Бочавер А.А., Бианки Е.М., Штинова О.В.,

Делибалт В.В., Назарова Л.А., Милованова Е.А., Дворянчиков Н.В., Тихомирова А.В., Кондрашкин А.В. М.: МГППУ, 2011.

Хломов К.Д., Москвичев В.В. Восстановительный подход – инструмент организации помощи подросткам, находящимся в социально-дезадаптирующей

ситуации»// Сборник тезисов участников третьей всероссийской научно-практической конференции по психологии развития. М.: МГППУ, 2011. С. 227–228.

Эриксон Э. Детство и общество. СПб.: 1996а.

Эриксон Э. Идентичность. Юность и кризис. СПб.: 1996б.

Короткие сообщения

ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ВЛИЯНИЯ ЗАДАЧИ НА ПРОДУКТИВНОСТЬ ПИСЬМА ПРИ СЕНСОРНОЙ АГРАФИИ

Е.Г. КОЗИНЦЕВА

Резюме

В статье исследуются механизмы и закономерности изменения психологической структуры письменной речи при аграфии в условиях выполнения различных по содержанию письменных задач. Реорганизация психологического процесса письма рассматривается как активный процесс, имеющий приспособительное значение и реализующийся в решении конкретных задач, стоящих перед субъектом. Предлагается программа эмпирического исследования, сочетающая традиционный подход к диагностике аграфии и анализ изменения продуктивности письма под влиянием задач, имеющих культурно-историческое содержание. На основе подсчета общего количества ошибок в процессе выполнения письменных заданий дается характеристика продуктивности письма. Анализ экспериментальных данных проводится с учетом первичного дефекта при аграфии и психологического содержания отдельных задач.

Ключевые слова: *клиническая нейропсихология, аграфия, задача, принцип активности, культурно-историческая теория.*

Введение

В отечественной психологии и физиологии активность субъекта, направленная на реализацию целей и

достижение полезного результата, традиционно рассматривается в качестве детерминанты динамического строения психических функциональных систем (Анохин, 1980;

Исследование выполнено при финансовой поддержке РГНФ в рамках научно-исследовательского проекта РГНФ «Влияние структуры и содержания деятельности на характер дефекта при дисграфии у пациентов с локальными поражениями головного мозга», проект № 11-06-00283а.

Бернштейн, 1947; Гиппенрейтер, 1978; Запорожец, 2000; Зинченко, 1961; Леонтьев, 1965; Леонтьев, Запорожец, 1945; Ухтомский, 1966). Специфика психических процессов по сравнению с физиологическими состоит в их культурно-исторической природе и связана с овладением системой знаков, выработанной в процессе культурного развития человечества. Соответственно, реализация задач в процессе активного приспособления к среде осуществляется в рамках культурно заданных форм деятельности (Выготский, 1983; Леонтьев, 1931).

В то же время описанные отечественной психологией принципы активности и культурно-исторической природы различных форм деятельности недостаточно учитываются при диагностике состояний высших психических функций, в частности, письма, а также при восстановительном обучении. Так в теории системно-динамической локализации высших психических функций при анализе письма авторы опираются на систему нейропсихологических факторов (Лурия, 1962; Цветкова, 1972; Хомская, 1987). Таким образом, акцент ставится на описании компонентного состава структуры письма и в меньшей степени рассматривалась зависимость этой структуры от поставленной перед пациентом задачи, т.е. выполняемой им деятельности. Например, стремятся ли испытуемые в первую очередь соблюсти орфографические правила при письме, безотносительно к его содержанию либо установить контакт с другим человеком посредством письма, организовать свою деятельность или деятельность

других людей, зафиксировать свои внутренние переживания.

В современной зарубежной нейропсихологии телеологическому характеру изменения структуры письма в рамках культурно закрепленных форм его реализации также не уделяется достаточного внимания, выполняемые человеком культурно заданные письменные задачи и их влияние на строение письма пристально не изучаются. Анализ строения письменной речи строится с учетом отдельных когнитивных процессов, задействованных в реализации письма (Beauvois, Derouesne, 1981; Beeson, Hillis, 2001; Butterworth, 1993; Caramazza et al., 1987; Coltheart, Caramazza, 2006; Ellis, 1992; Houghton, Zorzi, 2003; Margolin, 1984; Morton, 1980; Roeltgen, 1985; Shallice, 1981; Tainturier, Rapp, 2001). Дисфункция в работе отдельных звеньев системы служит основанием для использования одного из трех альтернативных (лексического, семантического либо фонологического) маршрутов письма. Соответственно диагностические задачи выстраиваются с целью уточнения роли отдельных звеньев лексического, семантического либо фонологического пути реализации письма.

Цель данного исследования заключается в изучении функциональных и структурных составляющих письменной речи в их взаимосвязи. Закономерности изменения психологического строения письма рассматриваются на клинической модели нарушений письма при аграфии в условиях реализации различных по своему содержанию письменных задач. В качестве гипотезы исследования выдвигается предположение о

существовании закономерных, статистически значимых количественных различий в характере нарушений письменной речи в условиях выполнения различных по содержанию письменных задач.

Испытуемые

В исследовании принимали участие 25 человек в возрасте от 36 до 70 лет. У всех испытуемых был диагностирован инсульт в бассейне левой средней мозговой артерии. Критериями отбора в экспериментальную группу являлись: 1) наличие сенсорной афазии по данным нейропсихологического обследования, степень выраженности речевого нарушения — от легкой до средней; 2) патологическое функционирование верхневисочных отделов доминантного по речи полушария вследствие локального поражения мозга церебро-васкулярного генеза; 3) наличие аграфии в нейропсихологическом статусе.

Методы

В работе сочетается использование традиционных методик нейропсихологического обследования и специально разработанных экспериментальных заданий, актуализирующих различные культурно обусловленные функции письма. Традиционные задания (ТЗ) были построены по принципу функциональных проб и направлены на оценку сохранности отдельных структурных компонентов письменной речи согласно представлениям отечественной нейропсихологии. Это задания письменного называния, письменного составле-

ния фраз и написание диктанта. Второй класс заданий по сравнению с традиционными включал в ситуацию, близкую к обычной деятельности. Всего было отобрано три таких задания, актуализирующих коммуникативную, мнестическую и регуляторную функции (ФЗ — задания, актуализирующие различные функции письма). Задание, направленное на актуализацию коммуникативной функции, состояло в написании письменного сообщения, адресованного социальной службе стационарного отделения Центра патологии речи и нейрореабилитации г. Москвы, в котором находились пациенты. В письме предлагалось описать свое социальное положение — сведения о месте проживания, окончании учебных учреждений, месте и профиле работы, уровне благосостояния, составе семьи. Мнестическая функция актуализировалась в задании запоминания сюжетной картинки. Испытуемым предъявлялись картинки с множеством деталей, изображающих сцены деревенской жизни. Все картинки отличались друг от друга незначительными деталями. Предлагалось запомнить содержание одной из картинок и составить ее письменное описание. Рисование элементов картинки не допускалось. Актуализация регуляторной функции достигалась составлением плана работы в ходе выполнения экспериментальных заданий различной степени сложности. В начале исследования испытуемым предъявлялось большее число заданий (например, нахождение различий между картинками, собирание слов из слогов, корректурная проба и т.д.). Далее сообщалось, что время для выполнения

заданий будет ограничено 30 минутами и поэтому следует распределить задания по степени их сложности, начиная работу с наиболее простых. Для того чтобы устранить различия между двумя типами письменных заданий на формальном лингвистическом уровне, часть традиционных заданий была уравнена с ФЗ по критериям лексической и фонетической частотности. Для предотвращения эффекта последовательности все ФЗ и релевантные им по лингвистическим параметрам ТЗ, за исключением диктанта, предъявлялись в соответствии со схемой сбалансированного латинского квадрата. Диктант проводился на последней встрече с испытуемыми во избежание создания установки на исследование письма.

Методы анализа данных

Результаты статистического анализа с применением критериев χ^2 Фридмана и Т-критерия Вилкоксона позволили выявить значимые разли-

чия в выполнении традиционных и нетрадиционных заданий в каждой группе испытуемых.

Результаты и их обсуждение

Для определения количественных и качественных характеристик письма в условиях различных задач был проведен анализ ошибок в различных письменных заданиях. Значение некоторых статистических характеристик представлено в таблице 1. Парное сравнение заданий разного типа показало наличие статистически значимых различий как внутри групп ТЗ и ФЗ, так и между ними.

Различия по числу ошибок внутри групп ТЗ и ФЗ

В группе ТЗ наибольшее число различий было зафиксировано в сравнении с заданием письма текста под диктовку. Получены статистически значимые различия при сравнении данного задания с письменным называнием ($z = -3.897, p = 0.000$) и

Таблица 1

Показатели средних значений и стандартного отклонения распределения количества ошибок в различных письменных заданиях

Задание		Статистические показатели			
		Минимальное значение	Максимальное значение	Значение среднего	Стандартное отклонение
ФЗ	Написание письма	1	31	8.74	8.092
	Описание картинки	1	40	9.61	8.696
	Составление плана	1	23	5.91	4.963
ТЗ	Письменное называние	1	32	6.43	6.795
	Составление предложений	0	22	5.96	5.364
	Диктант	0	28	12.17	7.791

письменным составлением фраз ($z = -4.033$, $p = 0.000$). Главным отличием задания письма под диктовку от остальных ТЗ и ФЗ было наличие фонологического образца слов, восприятие которого нарушено у группы пациентов с сенсорной афазией. Наибольшее число ошибок в диктанте согласуется с теоретическими взглядами на природу ведущего дефекта при сенсорной аграфии в виде нарушения фонематической квалификации звуков. Данный вывод подтверждается диссоциациями, выявленными при сравнении диктанта с ФЗ. Другой особенностью распределения ошибок в группе ТЗ было отсутствие различий в ТЗ написания отдельных слов и предложений. Структурные законы, включение слова в контекст предложения или связного текста не изменяли продуктивность письма. Таким образом, в данной группе заданий обнаружилось специфическое отличие диктанта от других заданий по критерию вовлечения фонематического слуха в процесс письма, а также отсутствие влияния контекста на продуктивность письма.

В группе ФЗ был зафиксирован единственный случай диссоциаций по числу ошибок между заданиями, актуализирующими мнестическую и регуляторную функции письма. Число ошибок в задании описания картинки значимо превосходило число ошибок, допущенных при составлении плана ($z = -3.127$, $p = 0.002$). Полученные различия могут быть объяснены психологическим содержанием рассматриваемых задач. При запоминании сюжета картинки пациенты стремились передать особенности пространственного располо-

жения отдельных элементов сюжета и связи между ними. При выполнении мнестического задания чаще, чем в других заданиях, пациенты прибегали к замене слов на цифры и сокращения. Письменное описание допускало неточное написание слов и не препятствовало правильному опознанию элементов сюжетов и нахождению различий между картинками. В задании составления плана работы и последующего его выполнения в условиях ограниченного времени важным было точное и однозначное обозначение заданий и инструкций для их выполнения, что обуславливает повышение произвольного контроля за процессом письма в данном ФЗ.

Различия по числу ошибок между группами ТЗ и ФЗ

Все ТЗ, кроме диктанта, затрагивающего пораженное в случае сенсорной афазии звено акустического гнозиса, показали значимые отличия от заданий, актуализирующих коммуникативную и мнестическую функции. Число ошибок в заданиях написания письма и запоминания сюжетной картинки значимо превосходило число ошибок в ТЗ письменного называния ($z = -2.442$, $p = 0.015$; $z = -3.164$, $p = 0.002$) и составления предложений ($z = -2.386$, $p = 0.017$; $z = -3.700$, $p = 0.000$). Большое число ошибок в задании написания письма обусловлено использованием низкочастотных лично значимых слов, которые характеризовали некоторые аспекты биографии испытуемых (например, специализацию обучения в университете, полученное образование и т.д.). Испытуемые старались как можно более точно

отразить информацию о себе и не заменяли целевые слова на синонимы. Большое число ошибок в ФЗ запоминания картинки объясняется спецификой задания, предполагающего выбор одного варианта изображений из многих с опорой на письменное изложение сюжета. Таким образом, искажение звуковой структуры слова не препятствовало достижению цели опознания деталей изображения и нахождения определенной картинки среди предложенных. С другой стороны, меньшее число ошибок в ТЗ письменного называния и составления фраз по сравнению с ФЗ может свидетельствовать о том, что данные задания актуализировали непривычные для испытуемых функции и, соответственно, повышали мотивацию экспертной проверки письма, сопровождающуюся усилением произвольного контроля над выполнением задания. Следующей особенностью соотношения ошибок в группах ТЗ и ФЗ были диссоциации числа ошибок в задании письма под диктовку с заданиями, актуализирующими коммуникативную и регуляторную функции. Таким образом, число ошибок в диктанте значимо превосходило число ошибок во всех заданиях (как ТЗ, так и ФЗ), за исключением задания, актуализирующего мнестическую функцию. Данный факт, а также результаты сопоставления ФЗ между собой позволяют установить иерархический характер ФЗ с точки зрения их влияния на продуктивность письма. Наименьшее число ошибок фиксируется по заданию, актуализирующему регуляторную функцию, наибольшее — для задания запоминания сюжета картинок.

Задание написания письма занимает промежуточное положение между двумя другими ФЗ.

Таким образом, сравнение ошибок между ТЗ и ФЗ не позволяет однозначно противопоставить данные группы заданий друг другу. Задания написания текста под диктовку и запоминания сюжетной картинки имеют примерно равное количество диссоциаций со всеми другими заданиями. При этом количество ошибок в указанных двух заданиях во всех случаях оказывается преобладающим. Для части ТЗ (письменное называние и составление предложений) зафиксированы различия с ФЗ запоминания картинки и написания письма, свидетельствующие о снижении продуктивности письма в последней группе заданий. Данный факт объясняется как спецификой психологического содержания данных ФЗ, так и повышением произвольного контроля над продуктивностью письма в случае ТЗ.

Выводы

Полученные результаты позволяют сделать вывод об изменении продуктивности письма в зависимости от содержания письменной задачи. Наибольшее число диссоциаций по числу допущенных ошибок показано для задания, специфичного по отношению к центральному дефекту при сенсорной аграфии. Установлено, что задания, актуализирующие культурно обусловленные функции письма, оказывают различное влияние на продуктивность письма, что определяется спецификой психологического содержания данных задач. Часть ТЗ, не задействующих опору

на фонологический образ, занимает промежуточное положение между

большинством ФЗ и ТЗ написания текста под диктовку.

Литература

Анохин П.К. Узловые вопросы теории функциональных систем. М.: Наука, 1980.

Бернштейн Н.А. О построении движений. М.: АПН, 1947.

Выготский Л.С. История развития высших психических функций // Выготский Л.С. Собр. соч.: В 6 т. Т. 3. М.: Педагогика, 1983. С. 5–326.

Гиппенрейтер Ю.Б. Движения человеческого глаза. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1978.

Запорожец А.В. Психология действия. М.: НПО МОДЭК, 2000.

Зинченко П.И. Непроизвольное запоминание. М.: Прогресс, 1961.

Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики. М.: Мысль, 1965.

Леонтьев А.Н. Развитие памяти. М.: Учпедгиз, 1931.

Леонтьев А.Н., Запорожец А.В. Восстановление движения: Психофизиологическое исследование восстановления функции руки после ранения. М.: Советская наука, 1945.

Лурия А.Р. Высшие корковые функции человека и их нарушение при локальных поражениях мозга. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1962.

Ухтомский А.А. Доминанта. М.: Наука, 1966.

Хомская Е.Д. Нейропсихология. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1987.

Цветкова Л.С. Восстановительное обучение при локальных поражениях мозга. М.: Педагогика, 1972.

Beauvois M.F., Derouesne J. Lexical and orthographic agraphia // *Brain*. 1981. 104. 21–49.

Beeson P.M., Hillis A.E. Comprehension and production of written words // R. Chappey (ed.). *Language intervention strategies in adult aphasia and related neurogenic communication disorders*. N.Y.: Lippincott Williams & Wilkins, 2001. P. 572–604.

Butterworth B. Aphasia and models of language production and perception // G. Blanken et al. (eds). *The handbook of linguistic disorders and pathologies*. Berlin: De Gruyter, 1993. 238–250.

Caramazza A., Miceli G., Villa G., Romani C. The role of the graphemic buffer in spelling: evidence from a case of acquired dysgraphia // *Cognition*. 1987. 26. 59–85.

Coltheart M., Caramazza A. Cognitive neuropsychology twenty years on. Hove: Psychology Press, 2006.

Ellis A.W. Reading, writing and dyslexia. L.: Lawrence Erlbaum Associates, 1992.

Houghton G., Zorzi M. Normal and impaired spelling in a connectionist dual-route architecture // *Cognitive Neuropsychology*. 2003. 20. 2. 115–162.

Margolin D.I. The neuropsychology of writing and spelling: semantic, phonological, motor, and perceptual processes // *The Quarterly Journal of Experimental Psychology*. 1984. 36A. 459–489.

Morton J. The logogen model and orthographic structure // U. Frith (ed.). *Cognitive processes in spelling*. L.: Academic Press, 1980. P. 117–133.

Roeltgen D. Agraphia // K.M. Heilman, E. Valenstein (eds). Clinical neuropsychology. N.Y.: Oxford University Press, 1985. P. 75–95.

Shallice T. Phonological agraphia and the lexical route in writing // Brain. 1981. 104. 413–429.

Tainturier M.J., Rapp B. The spelling process // B. Rapp (ed.). The handbook of cognitive neuropsychology: What deficits reveal about the human mind. Philadelphia: Psychology Press, 2001. P. 263–287.

Козинцева Елена Георгиевна – младший научный сотрудник научно-учебной группы нейropsychологии НИУ ВШЭ, медицинский психолог Центра патологии речи и нейрореабилитации

Контакты: questo@inbox.ru

ИЗМЕНЕНИЕ ПОКАЗАТЕЛЕЙ КРЕАТИВНОСТИ С ПОМОЩЬЮ СЕМАНТИЧЕСКОГО ПРАЙМИНГА

В.Ф. СПИРИДОНОВ, Е.А. АБИСАЛОВА

Резюме

Традиционно креативность понимается как стабильное свойство личности или познавательной сферы, не подверженное целенаправленному изменению в экспериментальных условиях. Проведенное с помощью семантического прайминга исследование показало ошибочность подобных представлений в отношении вербальной креативности. Использование в качестве праймов редких и частотных ответов на тест использования предметов Гилфорда привело к статистически значимым различиям по оригинальности ответов между группами испытуемых, получивших разные праймы. Причем прайминг повышал не частоту использования подсказанных категорий, а оригинальность ответов испытуемых. Возможные объяснения опираются на общие механизмы организации семантической памяти и на феномен ситуативной активации стереотипов.

Ключевые слова: креативность, семантический прайминг, оригинальность, теории распространения активации, активация поведенческих стереотипов.

Традиционно в психологии креативность рассматривается как стабильное свойство личности или познавательной сферы человека (см., например: Дружинин, 1999), которое подвержено некоторым ситуативным воздействиям (влиянию эмоций, типа инструкции, уровня мотивации и т.п.), но не допускает целенаправленного изменения своих характеристик подобным способом (например: Любарт и др., 2009).

Такой взгляд находит свое отражение и в наиболее известных теориях, предлагающих в качестве объяснительных механизмов креативности «центральные» процессы, и в сложившихся способах ее измерения. Так, в соответствии с теорией С. Медника (Mednick, 1962), креативность — способность устанавливать отдаленные ассоциации, соответствующие условиям задачи, или же способность соединять разрозненные

ассоциативные элементы в единое целое. На основе ассоциативных процессов происходит объединение совершенно разнородных элементов опыта, что и обеспечивает высокую оригинальность продуктов творческого процесса. В теории Дж. Мендельсона (Mendelsohn, 1976) различия в уровне креативности у разных людей объясняются разным объемом внимания: чем больше элементов одновременно попадает в поле внимания и, соответственно, в сознание человека, тем большее количество ассоциаций и ответов он может породить. Это происходит потому, что одновременная представленность в поле сознания большого количества элементов увеличивает число аналогий и иных связей между ними, что позволяет использовать параллельное, а не последовательное сканирование. Исходя из теории К. Мартиндэйла (Martindale, 1999), креативная идея — обязательно оригинальна, но при этом соответствует контексту, в котором она возникла. Процесс креативного мышления заключается в установлении аналогий между ранее не связанными между собой элементами. В теории Дж. Гилфорда (Guilford, 1950) креативность связывается с дивергентным мышлением, обеспечивающим определение и уточнение решаемой задачи и получение нескольких (иногда — очень многих) способов ее решения.

Как было показано в целом ряде исследований, показатели креативности оказываются подвержены влиянию ситуативных переменных. Наиболее распространенными в этой области являются исследования влияния актуального эмоционально-

го состояния, начатые Э. Айзен, которая пришла к выводу, что положительные эмоции повышают креативность (Isen, 1983, 1984 — цит. по: Любарт и др., 2009; Isen, Daubman, 1984; Isen et al., 1987). Постепенно исследователи вынуждены были признать, что повышать креативность могут и отрицательные эмоции (Martin et al., 1993; Sinclair, Mark, 1995).

Еще одной часто используемой в исследованиях ситуативной переменной является тип инструкции (Christensen et al., 1957; Ruscio, Amabile, 1999). Однако в этом случае однозначной тенденции не наблюдается.

По-видимому, данные о влиянии ситуативных переменных на показатели креативности можно интерпретировать как свидетельство воздействия неспецифических факторов на психологические механизмы, порождающие оригинальный продукт или процесс. В нашем исследовании принята попытка целенаправленного воздействия на эти механизмы: мы постарались изменить показатели вербальной креативности с помощью семантического прайминга.

За последние сорок лет семантический прайминг из весьма экзотического феномена (Meyer, Schvaneveldt, 1971) превратился в широко распространенный предмет исследований (см., например: Collins, Loftus, 1975; Neely, Keefe, 1989; Huber et al., 2001), а затем — в устойчивый прием изучения когнитивных процессов (McNamara, 2005). Вообще, прайминг — это изменение способности опознать или извлечь из памяти объект в результате предшествующей встречи с ним (Schacter, Buckner,

1998; Фаликман, 2006). Семантический прайминг опирается на смысловое сходство целевого стимула (стимула, на который дается ответ) и предшествующего ему стимула-прайма.

Наиболее популярные теоретические модели прайминга связаны с так или иначе трактуемой репрезентацией объектов в семантической памяти. Согласно модели распространения активации (Quillian, 1967; Collins, Loftus, 1975), извлечение понятия из памяти активировывает и связанные с ним понятия, что впоследствии облегчает и их извлечение. А модель распределенной сети постулирует репрезентацию понятий как паттернов активации в рамках сети. При этом похожие понятия репрезентируются сходными паттернами активации. Семантический прайминг возникает потому, что связанные между собой праймы и целевые стимулы оказываются расположены в сети ближе друг к другу, чем несвязанные (Plaut, 1997). Несмотря на высокую популярность прайминга, нам неизвестны работы по его применению для экспериментального анализа креативности.

Мы предположили, что осознаваемый семантический прайминг окажет влияние на показатели вербальной креативности. Подобное влияние может принимать следующие формы.

1. Прайминг повлияет на показатели оригинальности ответов испытуемых: при получении в качестве праймов редких категорий оригинальность ответов испытуемых будет значимо выше, чем при получении частотных категорий. Эта гипотеза опирается на представле-

ния о существовании разнотипных несемантических связей между элементами семантической памяти, как это было показано в эксперименте Р. Брауна и Д. Макнейла (Brown, McNeill, 1966).

2. Прайм повлияет на частоту ответов, семантически связанных с праймом, т.е. мы получим стандартный эффект прайминга. Это предсказание опирается на теорию распространения активации, описанную выше.

3. Одновременно реализуются обе названные возможности.

Экспериментальное исследование

Процедура измерения креативности. Для измерения показателей креативности был использован тест Гилфорда (Wilson et al., 1953), в котором испытуемым необходимо придумать как можно больше способов использования какого-либо хорошо знакомого им предмета (в нашем случае — кирпича). Мы модифицировали инструкцию к тесту и просили испытуемых написать все варианты использования предмета: от самых очевидных до самых неординарных. Это обеспечивало нам получение более полной картины. По результатам теста рассчитывался показатель оригинальности — частота встречаемости данного варианта: чем ответ менее частотен, тем он более оригинален. Вторым показателем выступила продуктивность, т.е. количество ответов испытуемого.

Пилотажные исследования. Предварительно нами было проведено несколько серий пилотажных исследований, в результате которых мы собрали базу ответов на тест

Гилфорда (порядка 1500 вариантов от 150 испытуемых). Для каждого ответа был посчитан показатель оригинальности — процент встречаемости данного ответа по всей выборке. Также в ходе этих серий определялась наиболее удачная процедура семантического прайминга.

Основной эксперимент

Методика и процедура

Все испытуемые последовательно выполняли три задания, из которых два первых имели целью осуществить семантический прайминг. Для этого из базы было выбрано четыре категории ответов: две частотные (они встречались более чем в 75% протоколов; «оружие» и «стройматериалы») и две редкие (встречались менее чем в 25% протоколов; «игрушка» и «награда»). Это были дословные ответы испытуемых, полученные в пилотажных сериях.

1) Сначала испытуемых просили составить и записать предложения со словами, заданными экспериментатором. Предъявлялось два слова (указанные выше частотные или редкие категории): одно на каждое предложение, которое требовалось составить.

2) После этого испытуемым давалось восемь пар слов, к каждой из которых надо было подобрать обобщение (по сути, назвать категорию), при этом испытуемых просили дать не менее двух-трех вариантов ответа. Категории, которые могли использовать испытуемые, были теми же, что и в первом задании.

3) Затем испытуемые выполняли тест Гилфорда. Первая эксперимен-

тальная группа ($n = 25$) получала в заданиях на семантический прайминг две частотные категории («оружие» и «стройматериалы»), вторая ($n = 25$) — одну частотную и одну редкую («оружие» и «игрушка»), а третья ($n = 25$) — две редкие («игрушка» и «награда»). Вторая группа выступала как контрольная по отношению к остальным, поскольку позволила оценить влияние двух конкурирующих праймов на результаты.

Таким образом, зависимыми переменными в нашем исследовании являлись оригинальность и продуктивность ответов испытуемых на тест Гилфорда, а независимыми — частотность категорий, с которыми испытуемые работали в первых двух заданиях.

Выборка. В основном исследовании участвовали 75 человек, студенты и аспиранты гуманитарных специальностей московских вузов.

Результаты и обсуждение

1. Чтобы проверить наличие прайминга подсказанных категорий, мы сравнили частоту их использования в трех группах (см. таблицу 1). Критерий χ^2 показал наличие эффекта лишь в одном случае: испытуемые группы 3 использовали категорию «оружие» значительно реже, чем испытуемые первой ($p < 0.01$) и второй ($p < 0.05$) групп. Частоты использования всех остальных категорий всеми группами испытуемых статистически не различались.

2. Затем мы оценили влияние на оригинальность и продуктивность полученных ответов типов использованных категорий-праймов. Все полученные ответы испытуемых

Таблица 1

Количество использования подсказанных категорий тремя группами испытуемых
(курсивом выделены подсказанные категории)

Группа	Категория				
	Стройматериалы	Оружие	Игрушка	Награда	Общее число ответов в группе
Группа 1	65	74	7	0	706
Группа 2	69	62	7	0	654
Группа 3	79	45	5	0	734

Таблица 2

Показатели оригинальности и продуктивности в трех группах испытуемых

Группа	N	Оригинальность		Продуктивность	
		Среднее	Стд. отклонение	Среднее	Стд. отклонение
1	25	6.4636	1.10776	28.2400	10.87152
2	25	5.7936	1.12035	26.1600	4.99733
3	25	5.2352	1.16159	29.3600	8.13367

были оценены по оригинальности путем сопоставления с базой. Мерой оригинальности выступал процент испытуемых, давших данный вариант ответа. Мерой продуктивности служило количество вариантов использования кирпича, предложенное каждым испытуемым. Количественные результаты эксперимента представлены в таблице 2.

С помощью однофакторной ANOVA мы сравнили полученные показатели оригинальности и продуктивности испытуемых трех групп.

Различия ответов по оригинальности между тремя группами оказались высоко значимыми $F(2, 74) = 7.555$, $p = 0.001$. Дополнительная

проверка с помощью апостериорных тестов продемонстрировала, что оригинальность ответов в группе, получившей в качестве прайма две редкие категории, значимо выше, чем в группе, получившей две частотные категории (множественные сравнения по методу Тьюки $p = 0.001$)¹. Стоит обратить внимание, что значимые различия наблюдаются между первой и третьей группами (т.е. с двумя частотными и с двумя редкими категориями), тогда как результаты второй группы (получившей в заданиях на прайминг как редкую, так и частотную категории) не имеют значимых различий с другими группами.

Затем мы посчитали относительную частоту распространенных

¹ Напомним, что чем реже встречается ответ, тем он оригинальнее.

(встречаются более чем в 75% протоколов) и редких (менее чем в 25%) ответов. Этот показатель рассчитывался делением числа частотных (или редких) ответов испытуемого на общее число его ответов. Мы сравнили удельный вес частотных, а затем редких ответов по группам с помощью однофакторной ANOVA. Полученные результаты показали значимые различия в обоих случаях. Доля частотных ответов была значимо выше ($F(2, 74) = 4.355, p = 0.016$) у первой группы, получившей в заданиях на прайминг две частотные категории, чем у третьей, получившей в заданиях на прайминг две редкие категории. При этом у третьей группы доля редких ответов была значимо выше ($F(2, 74) = 5.084, p = 0.009$), чем у первой. Апостериорные критерии показали значимые различия между первой и третьей группами в случае частотных ответов (парные сравнения по методу Тьюки $p = 0.013$) и в случае редких ответов (парные сравнения по методу Тьюки $p = 0.007$). Вторая группа, как и раньше, значимо не отличалась ни от первой группы, ни от третьей в обоих случаях.

3. Что касается второго использованного показателя, то влияние наших экспериментальных условий

на продуктивность ответов испытуемых оказалось незначимым ($F < 1$).

Таким образом, обнаружен факт значимого влияния семантического прайминга на оригинальность ответов испытуемых в тесте использования предметов Дж. Гилфорда (гипотеза 1). Активизация частотных или редких категорий привела к нарастанию количества ответов, семантически связанных с подсказанной категорией, лишь в одном из четырех возможных случаев (оружие), но значимо повлияла на интегральную характеристику ответов — их оригинальность, закономерно понижая ее в одной группе и повышая в другой. Пользуясь гилфордовской терминологией, можно сказать, что семантический прайминг повлиял на спонтанную гибкость испытуемых, т.е. способность выделять функции и свойства объекта и на этой основе предлагать его новое использование.

Структура полученных результатов не соответствует ни предсказаниям теории распространения активации, в соответствии с которой в данных экспериментальных условиях должна иметь место легкость извлечения и использования семантически связанных с праймом категорий, ни

Таблица 3

Относительные частоты распространенных и редких ответов

Группа	Распространенные ответы		Редкие ответы	
	Среднее	Стд. отклонение	Среднее	Стд. отклонение
Группа 1	0.39	0.12	0.26	0.15
Группа 2	0.32	0.13	0.31	0.16
Группа 3	0.28	0.14	0.41	0.17

цитированным теориям креативности, которые, насколько можно судить, на разных основаниях также предполагают активное использование подсказанных семантических связей или процессов. Однако вместо семантической активации (полученной всего в одном случае) мы наблюдаем активацию категорий по несемантическим основаниям. Прайминг редкими категориями ведет к повышению вероятности редких ответов, а частотными — распространенных. Такой результат не укладывается даже в традиционное противопоставление перцептивного и концептуального прайминга, т.е. прайминга на основе сходства формы между праймом и целевым стимулом, с одной стороны, и на основе сходства их значений, с другой (McNamara, 2005), поскольку явно актуализирует иные типы связей между понятиями.

Объяснение полученных влияний может быть связано с несколькими разноплановыми теоретическими идеями.

Первые две не являются строго альтернативными, и в их основании лежат те или иные механизмы семантической памяти. Во-первых, возможно, мы видим разнотипные связи между элементами семантической памяти: среди них могут быть и связи между понятиями, основанные на сходстве частоты их употребления. Для объяснения полученных результатов достаточно различения хотя бы двух градаций: опирается ли конкретный ответ на общеупотребительные или редкие признаки и функции предмета. Связи такого рода могут быть организованы в рамках хрестоматийной для семантиче-

ской памяти структуры — прототипа. Вторым возможным объяснением выступает психологический механизм (например, стратегия), который базируется на оценке частотности порождаемых испытуемым ответов и способен упорядочивать их на этом основании. Это предположение также опирается на особенности семантической памяти, но апеллирует не к вариантам кодирования информации, а к процедурам ее извлечения и использования. Поведенчески оба варианта весьма схожи (скажем, они способны обеспечить выполнение инструкции «Постарайтесь давать как можно более оригинальные ответы»).

Реальной альтернативой при объяснении полученных результатов может служить феномен ситуативной активации стереотипов. Как было показано в ряде экспериментов Дж. Барга (например: Bargh et al., 1996), с помощью осознаваемого прайминга можно активировать самые разные поведенческие стереотипы («старика», «вежливого и терпеливого человека» и т.п.). Если отказаться от взгляда на креативность как основанную на «центральных» процессах, влияние прайминга легко интерпретируется как ситуативное формирование установки (стереотипа) «быть оригинальным», или наоборот.

Наше краткое обсуждение показывает, что в основе полученного феномена могут лежать механизмы семантической памяти (тогда сами исследования креативности могут стать средством их изучения) либо активация праймингом ситуативных паттернов поведения. Дальнейшие эксперименты должны прояснить эту ситуацию.

Литература

- Дружинин В.Н.* Психология общих способностей. СПб.: Питер, 1999.
- Любарт Т., Мушурю К., Торджман С., Зенасни Ф.* Психология креативности. М.: Когито-Центр, 2009.
- Фаликман М.В.* Общая психология. Т. 4: Внимание М.: Издательский центр «Академия», 2006.
- Brown R., McNeill D.* The «tip of the tongue» phenomenon // *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*. 1966. 5. 325–337.
- Bargh J.A., Chen M., Burrows L.* Automaticity of social behavior: Direct effects of trait construct and stereotype activation on action. // *Journal of Personality and Social Psychology*. 1996. 71. 230–244.
- Christensen P.R., Guilford J.P., Wilson R.C.* Relations of creative responses to working time and instructions // *Journal of Experimental Psychology*. 1957. 53. 2. 82–88.
- Collins A.M., Loftus E.F.* A spreading-activation theory of semantic processing // *Psychological Review*. 1975. 82. 407–428.
- Guilford J.P.* Creativity // *American Psychologist*. 1950. 5. 9. 444–454.
- Huber D.E., Shiffrin R.M., Lyle K.B., Ruys K.I.* Perception and preference in short-term word priming // *Psychological Review*. 2001. 108. 149–182.
- Isen A.M., Daubman K.A.* The influence of affect on categorization // *Journal of Personality and Social Psychology*. 1984. 47. 6. 1206–1217.
- Isen A.M., Daubman K.A., Nowicki G.P.* Positive affect facilitates creative problem solving // *Journal of Personality and Social Psychology*. 1987. 52. 6. 1122–1131.
- March J.* A primer of decision making. N.Y.: Simon & Schuster, 1994.
- Martin L.L., Ward D.W., Achee J.W., Wyer R.S.* Mood as input: People have to interpret the motivational implications of their moods // *Journal of Personality and Social Psychology*. 1993. 64. 317–326.
- Martindale C.* Biological bases of creativity // R. Sternberg (ed.). *Handbook of creativity*. N.Y.: Cambridge University Press, 1999. P. 137–152.
- McNamara T.P.* Semantic priming: perspectives from memory and word recognition: (Essays in cognitive psychology). L.: Psychology Press; Taylor & Francis Group, 2005.
- Mednick S.A.* The associative basis of the creative process // *Psychological Review*. 1962. 69. 3. 220–232.
- Mendelsohn G.* Associative and attentional processes in creative performance // *Journal of Personality*. 1976. 44. 341–396.
- Meyer D.E., Schvaneveldt R.W.* Facilitation in recognizing pairs of words: Evidence of a dependence between retrieval operations // *Journal of Experimental Psychology*. 1971. 90. 2. 227–234.
- Neely J.H., Keefe D.E.* Semantic context effects on visual word processing: A hybrid prospective-retrospective processing theory // G.H. Bower (ed.). *The psychology of learning and motivation: Advances in research and theory*. N.Y.: Academic Press, 1989. Vol. 24. P. 207–248.
- Plaut D.C.* Structure and function in the lexical system: Insights from distributed models of word reading and lexical decision // *Language and Cognitive Processes*. 1997. 12. 765–805.
- Quillian M.R.* Word concepts: A theory and simulation of some basic semantic capabilities // *Behavioral Sciences*. 1967. 12. 410–430.
- Ruscio A.M., Amabile T.M.* Effects of Instructional style on problem-solving creativity // *Creativity Research Journal*. 1999. 12. 4. 251–266.

Schacter D.L., Buckner R.L. Priming and the brain // *Neuron*. 1998. 20. 2. 185–195.

Sinclair R.C. Mark M.M. The effects of mood state on judgmental accuracy: Processing strategy as a mechanism //

Cognition & Emotion. 1995. 9. 5. 417–438.

Wilson R.C., Guilford J.P., Christensen P.R. The measurement of individual differences in originality // *Psychological Bulletin*. 1953. 50. 5. 362–370.

Спиридонов Владимир Феликсович – профессор Института психологии РГГУ, главный научный сотрудник НИУ ВШЭ, доктор психологических наук

Контакты: vfspiridonov@yandex.ru

Абисалова Елизавета Алексеевна – аспирант Института психологии РГГУ

О ВОЗМОЖНОСТИ МЕТАКОГНИТИВНОЙ РЕГУЛЯЦИИ МЕРТВОЙ ЗОНЫ ВНИМАНИЯ

И.С. УТОЧКИН, Ю.М. СТАКИНА

Резюме

Мертвая зона внимания – это выраженная неспособность заметить перцептивные события вблизи «центра интереса» – объекта, привлекающего пристальное внимание наблюдателя. В двух экспериментах сравнивались скорость поиска и точность обнаружения зрительных изменений вблизи и вдали от «центра интереса», при этом испытуемые получали предварительную информацию о мертвой зоне внимания. Результаты далее сравнивались с результатами более ранних экспериментов (Уточкин, 2011), в которых предварительной информации о мертвых зонах не было. Обнаружено, что предварительная информация не влияет на скорость поиска изменений, но вероятность их обнаружения и опознания внутри мертвой зоны возрастает. Результаты интерпретируются в терминах метакогнитивной регуляции и стратегий зрительного обследования предъявляемых сцен.

Ключевые слова: внимание, мертвая зона внимания, слепота к изменению, метакогнитивная регуляция, стратегия.

Одним из ведущих направлений фундаментальных и прикладных исследований внимания является его распределение в пространстве. Исследователей пространственного внимания интересует целый ряд

вопросов относительно его детерминант, динамических свойств, пространственного охвата и пр. (см. обзор: Фаликман, 2006). Несмотря на большое количество исследований в этой области, выполненных на

простом материале психофизических задач (где на однородном фоне предъявляются ограниченные наборы простых объектов), сравнительно мало известно о распределении пространственного внимания при восприятии естественных сцен. Помимо того, что такие сцены организованы гораздо сложнее, чем стимулы для психофизических экспериментов, они также обладают еще одной важной особенностью: наличием смысловых центров, или «центров интереса», — объектов, передающих основной смысл изображения. Несомненно, эти объекты привлекают к себе основное внимание. Однако не менее интересен вопрос о том, как внимание к «центру интереса» влияет на восприятие остальных частей изображения и какие факторы определяют распределение внимания вокруг этого центра. Этому вопросу будет посвящено настоящее исследование.

В серии экспериментальных исследований, выполненных нами ранее, было показано существование так называемой «мертвой зоны внимания» (Уточкин, 2009, 2011; Utotchkin, 2011). Такая мертвая зона располагается в области, близко примыкающей к доминирующему «центру интереса» (к примеру, наиболее интересному и привлекательному

объекту зрительной сцены). При этом эффективность перцептивной переработки объектов и событий в этой области снижена настолько, что наблюдатель демонстрирует стойкое игнорирование ясно различимых изменений этих объектов — «слепоту к изменению»¹, — и выраженность этой слепоты заметно превышает выраженность аналогичной ошибки внимания на более дальней периферии. Нам удалось доказать, что именно внимание к центральному объекту является причиной возникновения мертвой зоны, а привлечение дополнительного внимания к «центру интереса» лишь усиливает ее основное проявление — длительность периода игнорирования (Utotchkin, 2011).

Стоит отметить, что прототипы мертвой зоны внимания в зрительных задачах были описаны и ранее рядом когнитивных ученых (см. обзор: там же). Однако во всех исследованиях авторы имели дело с упрощенной психофизической стимуляцией (ограниченный набор дискретных объектов, предъявляющихся на короткое время на однородном фоне). Кроме того, инструкция к таким экспериментам обычно требует жесткой фиксации взора. Результаты традиционно интерпретируются в терминах «тормозного

¹ Феномен слепоты к изменению (change blindness) в современной литературе рассматривается как прямое следствие невнимания к объекту в момент его изменения, если только это изменение происходит в момент краткого прерывания восприятия (например, при саккадах, мигании и т.п.), когда локальное изменение объекта маскируется глобальной сменой всего образа. И наоборот, внимание, направленное на объект в момент его изменения (даже если происходит прерывание сцены), рассматривается как необходимое условие непрерывного доступа к репрезентации объекта в рабочей памяти и, соответственно, осознанного восприятия этого изменения (Kahneman et al., 1992; Rensink et al., 1997).

окружения» (inhibitory surrounds), которое неизбежно возникает при конкуренции нейронных репрезентаций объектов, когда более заметный объект подавляет своего более слабого «соседа» (Desimone, Duncan, 1995; Tsotsos, 2011).

В отличие от стандартного тормозного окружения, феномен мертвой зоны внимания был получен при свободном (и довольно длительном) рассматривании сложных зрительных сцен, т.е. в ситуации, более приближенной к реальному зрительному восприятию. Как правило, естественные сцены включают в себя объекты, передающие основной смысл данной сцены («центры интереса»), и второстепенные объекты, служащие своего рода фоном. Хотя общая схема реальной сцены воспринимается, как правило, почти мгновенно (Biederman, 1987), восприятие и запоминание ее деталей требует более длительного и тщательного сканирования и предполагает многократную смену фокуса внимания. При таком динамическом характере восприятия сложных сцен интерпретация паттерна распределения внимания (включающего в себя феномен мертвой зоны) исключительно в традиционных терминах статического тормозного окружения ставится под вопрос. Несомненно, низкоуровневые механизмы пространственного торможения, связанного со вниманием, могут вносить свой вклад в возникновение мертвой зоны внимания, и данная гипотеза обсуждается в литературе (Уточкин, 2009; Чуприкова, 2010; Utochkin, 2011). Однако наряду с этим мы предполагаем, что определенный вклад в возникновение мертвой зоны может вносить и

более высокоуровневый механизм управления вниманием, ответственный за формирование спонтанной стратегии обследования сцен. Этот механизм, предположительно, определяет приоритеты (т.н. «лист ожидания»), в соответствии с которыми одни части сцены фиксируются в первую очередь, а другие — в последнюю. С этой точки зрения мертвая зона внимания выступает как область с крайне низким приоритетом в обработке (обсуждение возможных причин столь низкого приоритета этой области см. в: Уточкин, 2011).

Если мертвая зона внимания хотя бы отчасти является следствием стратегии последовательного зрительного обследования сцены, то, управляя этой стратегией, мы можем менять и степень выраженности самой мертвой зоны.

Мы предположили, что самым естественным (хотя и не единственным) способом повлиять на стратегию обследования зрительной сцены, предположительно приводящей к проявлениям мертвой зоны, является сообщение испытуемым информации об этой мертвой зоне. Такого рода стратегия может быть отнесена к области метакогнитивной регуляции, поскольку она представляет собой способ управления когнитивными процессами, основанный на субъективном представлении человека о функционировании самих когнитивных процессов.

Следовательно, если возникновение мертвой зоны внимания, по крайней мере отчасти, можно приписать использованию определенной стратегии поиска, то манипулирование этой стратегией на метакогнитивном уровне, по нашему предположению,

должно уменьшать проявления мертвой зоны. Применительно к парадигме слепоты к изменению, использованной нами ранее, это означает, что поиск вблизи «центра интереса» должен становиться более быстрым, а опознание объектов — более точным. Это предположение было проверено нами в двух экспериментах, представляющих собой модификацию наших более ранних экспериментов (Уточкин, 2011).

Эксперимент 1

Испытуемые

Аппаратура и стимуляция. Стимуляция предъявлялась на экране стандартного VGA-монитора с диагональю 43 см. Частота обновления монитора составляла 85 Гц, разрешение 800×600 точек. Для предъявления стимулов использовалась программа-конструктор зрительной стимуляции StimMake (авторы А.Н. Гусев и А.Е. Кремлев).

В качестве стимульного материала использовались 12 фотографий животных, архитектурных сооружений и пейзажей. Все они были использованы в наших более ранних исследованиях мертвой зоны внимания (Уточкин, 2009, 2011; Utochkin, 2011). Как и в прежних экспериментах, каждая фотография имела три модификации: изменение центрального, ближнего и дальнего объектов.

Процедура. Испытуемые располагались примерно в 50 см от экрана монитора. В инструкции им сообщалось, что их задача — найти изменяющуюся деталь в двух попеременно сменяющих друг друга изображениях. Как только эта деталь

обнаруживалась, испытуемый должен был немедленно нажать на кнопку выносного пульта, после чего в специальной брошюре, содержащей черно-белые репродукции тестовых изображений, указать изменяющуюся деталь. В случае непреодолимых затруднений испытуемый мог пропустить ответ, для чего также должен был нажать на кнопку пульта и указать в брошюре, что изменение не было найдено.

Предъявление стимулов. В ходе типичной пробы испытуемому попеременно показывались оригинальное изображение (назовем его А) и его копия с модифицированной деталью (А'), причем при каждой смене изображения с А на А' или обратно на экране предъявлялся «пустой стимул» (однородное серое поле), маскирующий изменение и индуцирующий феномен слепоты к изменению. Длительность одного предъявления изображения А или А' составляла 400 мс, а длительность «пустого стимула» — 200 мс. Чередование стимулов А и А' происходило циклически до момента нажатия на кнопку пульта.

В начале эксперимента испытуемые проходили тренировочную серию, состоящую из одной пробы. Следом за ней шли две основные серии, состоящие из 12 проб каждая.

Первая серия была установочной. В ней испытуемому предъявлялись 12 тестовых изображений, и каждое содержало только центральное изменение. Если в ходе выполнения установочной серии испытуемые пропускали или неточно опознавали какие-то изменения, то по ее окончании экспериментатор предъявлял соответствующие изображения и показывал правильный ответ.

Это было необходимо для того, чтобы испытуемый точно осознал все центральные изменения и запомнил их. Смысл этой манипуляции заключался в том, что, увидев один раз зрительное изменение, человек уже не может не видеть его снова по собственному желанию. Таким образом, дополнительное внимание привлекалось к центральному объекту.

Вторая серия была зондовой. В ней осуществлялось непосредственное тестирование распределения внимания вокруг центра. Перед началом серии испытуемые получали подробные разъяснения относительно того, что такое мертвая зона внимания. Им также рекомендовалось использовать эту информацию для оптимизации поиска. Тем самым создавалась метакогнитивная установка, которая, по нашему предположению, могла оказать влияние на стратегию поиска. Затем испытуемым повторно предъявлялись 12 тестовых изображений, в которых они должны были найти еще одно изменение в дополнение к уже найденному центральному. Отметим, что центральное изменение продолжало происходить во время поиска. Второе же изменение, которое требовалось найти, было либо ближним, либо дальним. Половина предъявляемых изображений содержала ближние, половина – дальние изменения. Тип изменения в каждом изображении варьировался между испытуемыми.

Независимая переменная. Эксперимент имеет простой однофакторный дизайн, где в качестве независимой переменной выступает «Место изменения» – центральное, ближнее или дальнее (3 уровня).

С психофизической точки зрения процедура эксперимента была идентична процедуре нашего более раннего эксперимента (Уточкин, 2011, Эксперимент 1), в котором доказывалось, что природа мертвой зоны действительно связана с вниманием к центральному объекту. Единственным отличием настоящего эксперимента от более раннего было сообщение информации о мертвой зоне внимания. Благодаря этому стало возможным прямое сравнение результатов двух исследований на статистическом уровне. При этом процедура более раннего исследования рассматривается нами как контрольное условие по отношению к настоящему эксперименту.

Зависимые переменные. В эксперименте регистрировались следующие показатели: 1) медианное время поиска изменения (считалось только по пробам с успешным обнаружением, т.е. без учета пропусков); 2) процент ошибок пропуска ответа; 3) процент ошибок опознания (верное обнаружение места изменения, но неправильное описание самой менявшейся детали или характера изменения).

Результаты

4.2% проб были признаны невалидными из-за неполадок с оборудованием или случайных нажатий на кнопку и исключены из дальнейшего анализа.

В таблице 1 содержатся основные результаты, полученные при трех уровнях фактора «Место изменения».

Серия непараметрических тестов по критерию Манна–Уитни показала,

что парные различия по времени поиска между центральными и ближними ($U = 5686.0, p < 0.001$), центральными и дальними ($U = 11795.0, p < 0.001$), ближними и дальними ($U = 10631.0, p < 0.001$) изменениями значимы. Для анализа ошибок был применен критерий хи-квадрат. Он выявил значимые различия между распределениями пропусков ($\chi^2(2) = 68.43, p < 0.001$) и ошибок опознания ($\chi^2(2) = 8.21, p < 0.05$) в трех экспериментальных условиях. Эти эффекты обеспечиваются значимыми парными различиями между центральным и остальными двумя условиями. Парные различия между ближними и дальними изменениями оказались не значимыми для обоих видов ошибок.

Серия статистических тестов была выполнена для сравнения результатов данного эксперимента с полученными ранее (Уточкин, 2011, Эксперимент 1). Критерий Манна–Уитни не выявил значимых различий во времени поиска ни при

одном из трех условий. Критерий хи-квадрат показал, что в данном эксперименте испытуемые совершали значимо меньше пропусков ($\chi^2(1) = 13.68, p < 0.001$) и ошибок опознания ($\chi^2(1) = 5.52, p < 0.05$), чем в более раннем эксперименте без предварительной информации о мертвой зоне внимания.

Эксперимент 2

Испытуемые

Аппаратура и стимуляция были такими же, как и в Эксперименте 1.

Процедура также была близка к процедуре Эксперимента 1. Принципиальным отличием было то, что в зондовой серии в дополнение к уже найденному центральному изменению в изображение вводилось не одно, а сразу два периферических изменения — и ближнее, и дальнее. При этом испытуемому сообщалось, что он должен найти только одно изменение. Таким образом, если в

Таблица 1

Медианное время поиска и проценты ошибок при трех условиях фактора «Место изменения» (Ц — центральное изменение; Б — ближнее изменение; Д — дальнее изменение)

		С предварительной информацией о мертвой зоне (настоящий эксперимент)			Без предварительной информации (Уточкин, 2011, Эксперимент 1)		
		Ц	Б	Д	Ц	Б	Д
Время успешного поиска (с)	N	448	167	182	319	86	123
	Медиана	4.25	50.01	28.10	4.17	52.72	25.61
Пропуски	N	7	42	28	1	53	30
	%	1.5	20.1	13.3	0.3	33.3	18.8
Ошибки опознания	N	6	10	9	7	17	3
	%	1.3	4.8	4.2	2.2	10.7	1.8

Эксперименте 1 мы получили в основном временные характеристики поиска, то в Эксперименте 2 изменяются вероятностные характеристики пространственного распределения внимания. Они показывают, насколько часто внимание оказывается в тех или иных местах и задерживается в них на время, достаточное для осознанного восприятия изменений.

Как и в Эксперименте 1, испытуемым перед началом зондовой серии давалась информация о мертвой зоне внимания, т.е. происходила индукция метакогнитивной установки. Психофизическим аналогом данного эксперимента без метакогнитивной установки выступала процедура еще одного ранее проведенного нами эксперимента (Уточкин, 2011, Эксперимент 2).

Результаты

По результатам эксперимента, дальнейшие изменения обнаруживаются первыми в среднем в 63% случаев ($SD = 16\%$). Соответственно, ближние изменения обнаруживаются первыми в 37% случаев ($SD = 16\%$). Эти различия являются высоко значимыми ($t(36) = -4.96, p < 0.001$). В нашем более раннем эксперименте по аналогичной методике, но без предварительной информации о мертвой зоне внимания (Уточкин, 2011, Эксперимент 2), дальнейшие изменения были обнаружены первыми в среднем в 70% случаев ($SD = 17\%$), ближние — в 30% ($SD = 17\%$).

По результатам двухфакторного дисперсионного анализа, результаты двух экспериментов по частоте обнаружения ближних и дальних изменений значимо не различаются.

Общее обсуждение

Напомним, что основной особенностью проведенных экспериментов, в сравнении с проведенными нами ранее, явилось включение особой метакогнитивной стратегии регуляции поиска, которая могла бы привести к ослаблению или исчезновению проявлений мертвой зоны внимания, если эта мертвая зона действительно имеет высокоуровневое стратегическое происхождение.

Наши результаты оказались неоднозначными. С одной стороны, информация о мертвой зоне внимания, предоставленная испытуемым, не помогла ни устранить, ни даже ослабить один из основных признаков этого феномена — выраженное замедление поиска вблизи «центра интереса» (об этом свидетельствуют результаты Эксперимента 2, а также Эксперимента 1 применительно к переменной «Время поиска»). Несмотря на это, в Эксперименте 1 мы обнаружили, что процент пропущенных изменений и (что особенно важно) процент ошибок опознания в «ближнем» условии сравнялись с аналогичными показателями для «дальнего» условия. Это выравнивание, судя по всему, можно приписать именно действию метакогнитивной установки, поскольку при ее отсутствии процент ошибок в «ближнем» условии выше (Уточкин, 2011, Эксперимент 1).

Налицо, таким образом, своеобразное «расщепление» поискового поведения: поиск в мертвой зоне не становится более быстрым, но становится более точным. Для нахождения правдоподобного объяснения такого «расщепления» необходимо четко понимать особенности структуры

задачи, которая была поставлена перед нашими испытуемыми. Прежде всего, хотя им и была дана метакогнитивная установка, дальнейшая последовательность стимулов, как и в предыдущих исследованиях, включала в себя и ближние, и дальние изменения. Т.е. целевое событие могло располагаться как вблизи, так и вдали от «центра интереса» и испытуемые заранее не знали, где именно его следует искать. Иными словами, стратегия поиска должна была учитывать все пространство изображения как область потенциальной локализации цели. В предыдущих работах (см. Уточкин: 2011; Utochkin, 2011) мы обсуждали предположение о том, что стратегия больших скачков внимания, вероятно, является биологически оправданной при обследовании крупномасштабных зрительных сцен. Это означает, что, остановившись на одном объекте (например, наиболее интересном объекте сцены), внимание, скорее всего, переместится на большое расстояние, поскольку там находится абсолютно новый фрагмент сцены. Тогда области вблизи предыдущего фокуса внимания будут систематически «проскакиваться», что может рассматриваться как одна из причин мертвой зоны внимания. И судя по указанным выше характеристикам задачи, у наших испытуемых не было оснований менять спонтанную биологически оправданную стратегию. Таким образом, сохранение признаков мертвой зоны, по крайней мере, в скоростном аспекте решения задачи, объяснимо.

Теперь обратимся ко второй части полученных нами результатов, а именно к увеличению точности. Мы пред-

полагаем, что эти результаты отражают гораздо более локальные (как в пространстве, так и во времени) процессы применительно не столько ко всему поиску, сколько к работе внимания внутри самой мертвой зоны. Судя по всему, хотя метакогнитивная установка не влияет на стратегию рассматривания изображения в целом, она, вероятно, заставляет наблюдателя более тщательно и аккуратно просматривать именно ближнее окружение «центра интереса», избегая неточностей в опознании целевых объектов и снижая вероятность их пропусков. Иными словами, наблюдатель сознательно усиливает контроль за процессом поиска именно в той области, где, как он знает (именно это знание приобретает в ходе инструктирования о мертвой зоне), этот контроль стоит усилить. Таким образом, в масштабах нашего исследования можно говорить о локальном нисходящем влиянии метакогнитивной установки на организацию процесса внимания.

Подведем краткие итоги. Наше исследование показало, что феномен мертвой зоны внимания до некоторой степени поддается регуляции на метакогнитивном уровне. Эта регуляция локальна и в целом довольно адаптивна, т.е. при сохранении общей стратегии обследования сцены в целом метакогнитивная стратегия дополнительно подключается именно для обследования потенциальной мертвой зоны. Вместе с тем, полученные результаты по-прежнему не исключают низкоуровневого «тормозного» компонента в объяснении мертвой зоны, и более подробному исследованию этого объяснения мы планируем посвятить нашу дальнейшую работу.

Литература

Уточкин И.С. «Мертвые зоны» внимания // Экспериментальная психология. 2009. № 2. С. 16–19.

Уточкин И.С. Мертвая зона внимания при восприятии изменений в зрительных сценах // Вопросы психологии. 2011. № 5. С. 111–120.

Фаликман М.В. Общая психология: Учебник для студентов высших учебных заведений / Под ред. Б.С. Братуся. Т. 4. М.: Академия, 2006.

Чуприкова Н.И. Метод тестирующего стимула в изучении локальных функциональных состояний в мозговых проекциях зрительных и вербальных раздражителей при осуществлении умственной деятельности // Экспериментальная психология. 2010. Т. 3. № 4. С. 72–86.

Biederman I. Recognition-by-components: A theory of human image under-

standing // Psychological Review. 1987. 94. 2. 115–147.

Desimone R., Duncan J. Neural mechanisms of selective visual attention // Annual Review of Neuroscience, 1995. 18. 193–222.

Kahneman D., Treisman A., Gibbs B.J. The reviewing of object files: Object-specific integration of information // Cognitive Psychology. 1992. 24. 2. 174–219.

Rensink R.A., O'Regan J.K., Clark, J.J. To see or not to see: The need for attention to perceive changes in scenes // Psychological Science. 1997. 8. 5. 368–373.

Tsotsos J.K. A computational perspective on visual attention. Cambridge, MA; L.: MIT Press, 2011.

Utochkin I.S. Hide-and-seek around the centre of interest: The dead zone of attention revealed by change blindness // Visual Cognition. 2011. 19. 8. 1063–1088.

Уточкин Игорь Сергеевич — доцент факультета психологии НИУ ВШЭ, руководитель научно-учебной группы когнитивных исследований НИУ ВШЭ, кандидат психологических наук

Контакты: isutochkin@inbox.ru

Стакина Юлия Михайловна — старший преподаватель факультета психологии НИУ ВШЭ, научный сотрудник научно-учебной группы когнитивных исследований НИУ ВШЭ, кандидат психологических наук

Контакты: staulia@mail.ru

Обзоры и рецензии

ФЕНОМЕН ПОДСКАЗКИ ПРИ РЕШЕНИИ ЗАДАЧ: ВЗГЛЯД СО СТОРОНЫ ПСИХОЛОГИИ ТВОРЧЕСТВА

Часть 2. Эффекты подсказки в решении сложных когнитивных задач

Е.А. ВАЛУЕВА, Е.М. ЛАПТЕВА

Резюме

В статье приводятся экспериментальные исследования феномена подсказки при решении задач, а также теоретические представления о механизмах этого явления. Описаны полученные в исследованиях условия действия подсказки, особое внимание уделено условиям спонтанного переноса вспомогательной информации. К условиям использования подсказки относятся: активный поиск подсказки, сходство источника подсказки и основной задачи, общность процессов кодирования и извлечения задачи и подсказки, момент предъявления подсказки относительно задачи, глубина переработки задачи и подсказки, достижение тупика в решении задачи. Обсуждаются теоретические объяснения эффекта подсказки в сложных когнитивных задачах. Анализируются особенности использования подсказки в связи с индивидуальными различиями в креативности.

Ключевые слова: подсказка, решение задач, активация, творчество.

В недавней статье авторов на близкую тему (Лаптева, Валужева, 2011) были описаны исследования,

посвященные изучению действия подсказки в элементарных когнитивных задачах. Настоящая статья

посвящена проблеме изучения действия подсказок в сложных когнитивных задачах. Каким образом существующие знания и опыт используются в решении новых проблемных ситуаций, как происходит выявление в окружающей действительности информации, которая помогает решить уже стоящую перед человеком задачу, — все это является многоплановым предметом исследования. Иногда полезная информация может появиться в деятельности, не связанной напрямую с решением задачи. Возможность ее спонтанного сопоставления с задачей будет зависеть от различных факторов, например, от сходства формы представления задачи и подсказки или от близости момента получения подсказки к решению задачи. В случае, если вспомогательная информация будет извлечена, задача может быть решена с большей вероятностью. С другой стороны, иногда предыдущий опыт может служить препятствием к поиску решения, например, когда человек продолжает использовать известный ему, но не подходящий для задачи способ решения (Спирidonов, 2006). Кроме того, использование подсказок может быть продуктивным методом исследования внутреннего хода мышления: через соотнесение особенностей их использования на разных стадиях решения задачи (Славская, 1966).

В основном исследовании действия подсказки проводятся на материале так называемых малых творческих задач. Часто это инсайтные задачи, имеющие одно правильное решение, которое требует переструктурирования видения проблемной ситуации. Реже использование под-

сказки исследуется на материале задач с открытым ответом, где подсказка лишь наводит на один из способов решения.

Общая схема исследования подсказок встречается в двух вариантах:

1. Подсказка до основной задачи:

1) предъявление вспомогательного материала;

2) решение основной задачи.

2. Подсказка в середине решения основной задачи:

1) начало решения основной задачи;

2) перерыв в решении (инкубационный период);

3) продолжение решения основной задачи.

Если в исследовании дается не одна задача, а несколько, то в последнем случае индекс эффективности действия подсказки рассчитывается по формуле: $(N - n_1)/(K - n_1)$, где N — общее количество решений, n_1 — количество решений до инкубационного периода, K — общее количество задач.

Экспериментальное доказательство эффективности подсказки в решении задач

Одним из первых исследований эффекта подсказки в решении задач был эксперимент Н. Мэйера: от участников требовалось соединить две веревки, свисающие с потолка комнаты, которые находятся слишком далеко друг от друга, чтобы поймать обе сразу. По условию задачи, можно было использовать любые предметы, находящиеся в комнате. Решение состояло в том, чтобы привязать к одной из веревок щипцы, раскатать ее и поймать этот «маятник», удерживая другую веревку.

Иногда экспериментатор давал неявную подсказку: он «случайно» качал одну из веревок. Без такой подсказки решить задачу самостоятельно могли только 39% испытуемых, а с подсказкой — еще 32%. При этом испытуемые, получившие подсказку, сами не понимали, что именно помогло им решить задачу — решение просто внезапно пришло им в голову (Maier, 1931).

В эксперименте Р. Дриштадта испытуемые решали инсайтные задачи (разделить на 4 равные части участок земли неправильной формы и посадить 10 деревьев в пять рядов по 4 в каждом). В экспериментальной комнате находились картины, содержащие аналоги ответа к задачам, и одна группа находилась там непрерывно, а другую на некоторое время уводили в другое место. Испытуемые использовали подсказки (опять же, не осознавая влияние аналогий на их решение), но только если решение не было непрерывным (см.: Dodds et al., в печати). Б.А. Браун и Д.Ф. Круз в качестве подсказки к одной из инсайтных задач Р. Дриштадта предлагали испытуемым рисовать геометрические формы, которые были аналогичны ответу, и тоже повысили тем самым вероятность решения задачи (см.: Dodds et al., 2002).

В исследовании М., С. и Э. Медников в качестве основной задачи

использовались задания по типу Теста отдаленных ассоциаций (RAT)¹. По результатам первого захода решения теста для каждого испытуемого фиксировалось 5 нерешенных тестовых и 5 нерешенных контрольных заданий. Затем испытуемые решали простые аналогии типа «А относится к Б, как X относится к __», ответы на которые совпадали с ответами на 5 тестовых заданий. После решения аналогий испытуемые возвращались к нерешенным задачам из RAT. Среднее число правильных ответов было значимо больше для тестовых заданий после подсказки, по сравнению с контрольными заданиями без подсказки (Mednick et al., 1964).

В эксперименте К. Холиоака и К. Кох было продемонстрировано использование подсказки, с которой испытуемые столкнулись в естественной среде за неделю до решения задачи. Экспериментальная группа состояла из студентов, которые проходили на курсе психологии задачу с X-лучами² и ее решение с помощью конвергенции рассеяния (этот вариант решения рассматривается как индикатор использования подсказки, так как редко генерируется испытуемыми спонтанно). Контрольная группа студентов не обсуждала это решение на занятиях и не имела его описания в учебнике. Через 3–7 дней после соответствующего

¹ Задание теста RAT представляет собой тройку слов, к которой нужно подобрать четвертое слово так, чтобы оно было связано с тремя исходными. Так, например, классический пример задания из англоязычной версии «cottage, blue, rat» имеет в качестве ответа слово «cheese».

² Условия задачи следующие: «Представьте себе, что вы врач. В вашу клинику поступил больной с опухолью желудка. В вашем распоряжении есть X-лучи, обладающие свойством при достаточной интенсивности разрушать органические ткани — и больные, и здоровые. Как можно разрушить опухоль так, чтобы здоровые ткани не были разрушены лучами?»

занятия студентам предложили решить аналогичную задачу³. В экспериментальной группе 81% испытуемых решили задачу методом конвергенции рассеяния, а в контрольной группе только 10% решили ее этим способом (Holyoak, Koh, 1987).

Таким образом, релевантная информация, полученная перед столкновением с задачей или представленная во время перерыва в ее решении, улучшает решение самых разных задач.

Вместе с тем подсказка, как и явления прайминга, рассмотренные в предыдущей статье (Лаптева, Валдуева, 2011), может быть «негативной». Предшествующий опыт или сопутствующая решению информация в некоторых случаях может не облегчать, а, напротив, затруднять решение задачи. Так, например, С.М. Смит и С.Е. Бланкеншип вместо «помогающих» подсказок предъявляли своим испытуемым уводящие от решения ключи, «антиподсказки» (*misleading cues*). Авторы провели серию экспериментов, в которых в качестве основной задачи использовались задания из RAT. Процент правильных ответов значительно уменьшался, если перед решением задачи испытуемому предъявлялись «отвлекающие» стимулы — ассоциации, связанные со словами в задаче, но не связанные с правильным ответом на нее. В некоторых модификациях экспериментальной процедуры испытуемому давался шанс еще раз решить те же самые

задачи либо немедленно, либо через определенный отрезок времени (инкубационный период), длившийся от 30 секунд до 5 минут. Примечательно то, что инкубационный период «помогал» испытуемым, получившим антиподсказки, существенно увеличить процент правильных ответов на втором этапе. В то же время в контрольной группе, не подвергавшейся фиксации воздействию, процент правильных ответов оставался на прежнем уровне. Таким образом, антиподсказки вызывали фиксацию на неправильном решении и тем самым затрудняли процесс решения по сравнению с контрольным условием. Важно, что была показана определенная роль инкубационного периода — ингибирующий решение эффект антиподсказок рассеивался со временем (Smith, Blankenship, 1991).

Условия, при которых подсказка действует

Несмотря на бесспорную демонстрацию улучшения решения задач после предъявления релевантной подсказки, данный эффект наблюдается не во всех исследованиях. Существуют эксперименты, демонстрирующие использование подсказки только в условии, когда испытуемым прямо говорилось о наличии подсказки во вспомогательном материале, с которым они работали (Gick, Holyoak, 1980; Dodds et al., 2002). В некоторых случаях, даже когда

³ По условию задачи, в физической лаборатории сломалась специальная лампа накаливания. Требовалось раскалить спираль внутри лампы с помощью лазера, который при нужной для накаливания интенсивности разрушил бы стекло лампы.

испытуемые были осведомлены о связи подсказки с основной задачей, они испытывали трудности с переносом ранее усвоенной информации к решению других задач. Например, в исследовании Г. Перфетто с соавт. 19% вербальных инсайтных задач были решены без подсказки, 29% — с подсказкой, о которой испытуемые не были осведомлены, 54% — в случае, когда испытуемые знали о подсказке (Perfetto et al., 1983).

Б.Т. Кристенсен отмечает, что редкость спонтанного переноса⁴ решения в психологических исследованиях связана со спецификой решения задач в лабораторных условиях. Он обращает внимание на тот факт, что спонтанный перенос не является законом или высокочастотным явлением. Неудавшийся перенос решения в конкретных экспериментальных условиях не означает принципиальной невозможности этого явления (Christensen, 2005; Christensen, Schunn, 2005). В то же время, конечно, именно спонтанное использование вспомогательной информации является наиболее интересным феноменом. Все известные примеры научных открытий через перенос принципа решения из другой области были именно спонтанными, поэтому выявление условий использования побочной информации при решении задачи является важной областью изучения механизмов творческого мышления.

В исследованиях Я.А. Пономарева и Ю.Б. Гиппенрейтер были показаны условия, при которых спонтан-

ное использование подсказки оказывается наиболее вероятным (Леонтьев и др., 1981).

1. Важна последовательность предъявления задач (основная задача — подсказка — основная задача): подсказка действенна только в том случае, если перед ее решением было предпринято достаточно много попыток решить основную задачу.

2. Попыток решения основной задачи не должно быть слишком много, чтобы интерес к ней не потерялся.

3. Способ, которым решается задача-подсказка, не должен быть автоматизирован.

4. Задача-подсказка должна содержать принцип решения основной задачи, но не сам ответ.

Достаточно подробное изучение этих, а также ряда других условий было проведено в зарубежной психологии. Ниже мы рассмотрим некоторые исследования, посвященные факторам эффективности использования подсказки при решении сложных когнитивных задач.

Осведомленность о наличии подсказки

Хотя для нас больший интерес, в конечном счете, представляют механизмы спонтанного использования подсказок, осведомленность о наличии подсказки показала себя значимым фактором в практике экспериментальной психологии, и мы остановимся на исследованиях, посвященных этой теме.

⁴ *Спонтанным переносом* называется такое применение подсказки, когда испытуемый не информирован о связи вспомогательного материала с основной задачей.

В качестве основной задачи М. Гик и К. Холиоак предлагали испытуемым решать дункеровскую задачу с X-лучами (Gick, Holyoak, 1980). До решения экспериментальная группа читала рассказ, структурно аналогичный описанию основной задачи. В рассказе шла речь о захвате крепости, окруженной веером дорог, по которым невозможно было пройти одновременно большой группе солдат. В конце рассказа было описано решение «конвергенцией»: оно заключалось в рассеянии армии на мелкие части, которые соберутся вместе только у цели. История о захвате крепости предьявлялась для чтения между двух историй-дистракторов. В результате без специального указания использовать прочитанный материал для решения задачи только 20% испытуемых спонтанно использовали для решения принцип конвергенции рассеянных сил (что все же больше 10% в контрольной группе). Группа, которой прямо сказали, что прочитанный материал может помочь им в решении, использовала этот принцип в 92% случаев.

Можно заметить, что в описанном выше эксперименте К. Холиоака и К. Кох (Holyoak, Koh, 1987) эффективность спонтанного переноса была значительно выше. Авторы связывают это с разной степенью сходства задачи и подсказки, использованных в этих экспериментах (см. об этом ниже). Впрочем, даже на данном уровне сходства задачи и подсказки (Gick, Holyoak, 1980) в случае успешного выделения принципа решения «конвергенцией рассеяния» из вспомогательной истории 91% испытуемых спонтанно, до указания использовать подсказку, применили

его для решения основной задачи (Gick, Holyoak, 1983).

В исследовании Р. Доддс с соавт. испытуемые работали над задачами из теста RAT с перерывом на вспомогательную задачу, где требовалось составлять новые слова из длинных слов. Слова во вспомогательной задаче были трех типов: 1) релевантные ответу слова, 2) непосредственно ответы, 3) нерелевантные слова. Все испытуемые знали, что еще вернуться к первому заданию. Перед перерывом в решении основной задачи половине испытуемых сказали, что они могут встретить подсказки до того, как вернуться к первому заданию (информированное условие), а половина ничего об этом не знала (неинформированное условие — Dodds et al., 2002).

Было проведено два эксперимента с разной длительностью решения на первом этапе (30 секунд или 15 секунд на одно задание RAT) и разной длительностью инкубационного периода (15 минут или 5 минут). В обоих случаях в неинформированном условии не было выявлено использование подсказок (ответов или релевантных ответу слов). В информированном условии чаще использовались подсказки, содержащие непосредственно ответ, а релевантные ответу подсказки использовались только при усложненном основном задании (15 секунд на решение одного задания RAT) и коротком инкубационном периоде. Авторы делают вывод, что одного только получения подсказки недостаточно для того, чтобы она помогла решить задачу, что использование подсказки — не пассивный процесс, требуется активный ее поиск,

заданный в данном случае инструкцией.

Однако дизайн исследования Р. Доддс с соавт. оставляет место для вопросов:

1. Не исключена возможность существования условий, при которых активный поиск подсказки случится спонтанно, без инструкции экспериментатора. Например, если бы решение заданий прерывалось не искусственным образом, а по достижении тупика, вероятно, создались бы более подходящие внутренние условия для восприятия подсказки (Christensen, Schunn, 2005).

2. В решении задач RAT, использованных в данном исследовании, задействуются ассоциативные процессы, отличные от решения «логических» задач. Возможно, для разных познавательных процессов включаются разные механизмы обнаружения подсказки.

3. Уровень переработки слова-подсказки в задаче по составлению слов не является достаточно глубоким для того, чтобы использовать его в основной задаче (см. об этом ниже).

Итак, мы увидели, что в ряде случаев использование подсказки возможно лишь при осведомленности о ее наличии и намеренном поиске соответствующей информации. Возможно, специальная инструкция экспериментатора на использование подсказки создает такие условия, которые в некоторых случаях формируются спонтанно. Другими словами, инструкция оказывается важна, когда не выполняются условия, необходимые для спонтанного переноса. Эти условия будут рассмотрены в следующих разделах.

Сходство источника подсказки и основной задачи

Многие исследователи задаются вопросом, каким образом вообще возможен выбор аналога для решения задачи среди многообразия материала, с которым человек сталкивается в течение жизни. Легкость выполнения этой задачи — соотнесения между собой подсказки и основной задачи — определяет дальнейшее использование подсказки для решения. В этом разделе мы рассмотрим исследование, в котором изучалось, насколько сходство между задачей и подсказкой по тем или иным параметрам повышает эффективность вспомогательного материала.

В эксперименте К. Холиоака и К. Кох оценивалось влияние различных типов сходства (внешнего или структурного) между подсказкой и основной задачей (Holyoak, Koh, 1987). Авторы разделили особенности задачи на внешние и структурные. Структурные особенности связаны с принципом решения, т.е. с достижением цели. Внешние особенности не имеют, в сущности, отношения к решению задачи, но могут, тем не менее, косвенно влиять на выбор источника аналогии.

В исследовании были использованы четыре аналога описанной выше задачи с X-лучами. Истории-аналоги отличались друг от друга уровнем сходства с исходной задачей по двум признакам: по внешним особенностям и структурному сходству⁵. Больше всего решений основной задачи при помощи конвергенции

⁵ Задача о сломавшейся лампе накаливания в физической лаборатории была модифицирована в соответствии с различными вариантами сходства с основной задачей. В качестве внешне

рассеянного воздействия спонтанно предложили те испытуемые, которые предварительно прочитали историю, сходную с основной задачей и по внешним, и по внутренним параметрам. Отсутствие одного из видов сходства значимо уменьшало эффективность спонтанного переноса решения. Наименее эффективно показала себя история, отличающаяся как по внешним, так и по структурным признакам. Таким образом, оба параметра сходства подсказки и основной задачи влияют на спонтанное использование подсказки: как структурные особенности, определяющие само решение задачи, так и внешние способы представления информации.

После работы над основной задачей испытуемые заполняли анкету с вопросами о том, помогла ли им прочитанная история при решении. Таким образом, они получили неявное указание использовать вспомогательный материал. После заполнения анкеты испытуемые имели возможность добавить дополнительные варианты решения. Суммарный анализ с включением решений, сгенерированных после заполнения анкеты, показал, что убывание структурного сходства оказывает более разрушающее воздействие на применение истории-аналога для решения задачи, чем убывание внешнего сходства.

П. Шверт провела оригинальное исследование, где сравнивалась эффективность подсказок в разных модальностях. К вербальным инсайтным задачам подсказки были даны в двух видах: утверждения и картинки. Предполагалось, что подсказка в виде предложения должна легче соотноситься с задачей, чем подсказка-картинка, так как она имеет общую форму представления с задачей. С другой стороны, подсказки-картинки более запоминаемы и соответствовали репрезентации, необходимой для ответа в основной задаче (Schwert, 2007). В начале экспериментальной процедуры испытуемые оценивали картинки и предложения на легкость понимания их смысла. Некоторые картинки и предложения являлись подсказками к последующим заданиям. Перед выполнением основных задач часть испытуемых предупредила, что материал первого задания может помочь в решении.

Суммарно по информированным и неинформированным испытуемым подсказки-предложения использовались чаще, чем подсказки-картинки. П. Шверт интерпретирует полученные результаты как свидетельство того, что перенос решения из подсказок-предложений происходил автоматически (независимо от степени информированности) за счет общей с задачей формы предъявления.

сходного варианта рассматривался лазер, который должен был раскалить сломанную спираль в лампе. В качестве альтернативного варианта выступал ультразвук, который должен был разбить склеившиеся спирали внутри лампы. По структуре задачи варьировалось препятствие: в сходном варианте нужно было не разрушить стенки лампы воздействием высокой интенсивности, необходимым для достижения основной цели, в альтернативном варианте в лаборатории не было прибора, который обладал бы достаточной мощностью.

С другой стороны, в информированном условии чаще использовались в решении подсказки-картинки, т.е. использование картинок, непосредственно содержащих ответ, возможно было только в случае произвольно направленного на них внимания.

Общность процессов кодирования задачи и подсказки

В одном из экспериментов М. Гик и К. Холиоака (Gick, Holyoak, 1980) вспомогательная история (о взятии крепости, см. выше) подавалась экспериментальной группе в виде задачи без описания решения. Контрольная группа читала историю, в которой содержалось решение задачи. В обоих случаях испытуемым прямо предлагали использовать вспомогательную историю в качестве подсказки к основной задаче (с X-лучами, см. выше). В результате в экспериментальной группе, если вспомогательная задача была решена с помощью конвергенции рассеяния, этот же способ испытуемые использовали и в основной задаче. Хотя сравнение результатов подсказки в виде задачи и подсказки в виде рассказа показало большую эффективность рассказа для решения основной задачи, авторы связывают это с большим количеством дистракторов в экспериментальной группе (других сгенерированных решений вспомогательной задачи — Gick, Holyoak, 1980). К сожалению, они не приводят исследования, где контролировалось бы количество дистракторов в условии чтения задачи.

Л.Т. Адамс с соавт. провели исследование, посвященное сравнению легкости спонтанного переноса под-

сказки, предъявленной в утвердительной (fact-oriented) и проблемно-ориентированной (problem-oriented) формах. Перед решением основной серии задач испытуемые прослушивали аудиозаписи различных высказываний и оценивали, насколько эти высказывания истинны. При этом одни высказывания были сформулированы в утвердительной форме, например: «Человек, гуляющий по замерзшей воде, не может провалиться сквозь нее», а другие — в проблемно-ориентированной форме, например: «Человек, гуляющий по воде, не может провалиться сквозь нее, если вода замерзшая». После работы с аудиозаписями испытуемым предлагалось решать вербальные инсайтные задачи (прослушанные высказывания были подсказками к ним). В конце эксперимента испытуемых просили вспомнить, что из прослушанного в начале эксперимента имеет отношение к задачам (уже без возможности их решать). Более успешно использовались подсказки в случае предъявления их в проблемно-ориентированной форме. Авторы объясняют результаты тем, что когда ознакомительный материал сформулирован в виде задачи, то он требует более сложной когнитивной переработки, поэтому процессы, задействованные в переработке вспомогательного материала и задачи, оказываются сходными (Adams et al., 1988).

Похожую экспериментальную схему использовали Р. Локхарт с соавт. (Lockhart et al., 1988). В их эксперименте подсказки предъявлялись либо в виде декларативного утверждения, либо в виде проблематизирующего утверждения с ответом

на обратной стороне листа с заданием. Согласно результатам их исследования, решение задачи облегчается, если подсказка представлена в проблематизирующей (а не утвердительной) форме, т.е. при том же способе переработки, что и в основной задаче. Кроме того, авторы проконтролировали запоминаемость подсказок и доказали, что данный эффект не объясняется легкостью припоминания проблемно-сформулированных подсказок.

К. Данбар обращал внимание на важность условий как кодирования, так и извлечения информации. С одной стороны, проблема усвоения подсказки может лежать на уровне кодирования, когда предъявление подсказки в форме описания задачи и готового ответа может быть недостаточным для кодирования ее структуры, а следовательно, и дальнейшего использования. С другой стороны, даже полноценное кодирование источника не гарантирует его использования, на эффективность извлечения влияют также условия воспроизведения информации (Dunbar, 2001). В эксперименте К. Данбара испытуемые читали набор историй. Условия кодирования различались в трех группах:

1. «Чтение» — прочитать историю.

2. «Поддельная аналогия» — испытуемым было сказано, что когда-либо позже им нужно будет придумать аналогию к той истории, которую они читают (но в действительности они потом ее не составляли).

3. «Генерирование аналогий» — придумать аналогичную историю.

Через неделю (этап воспроизведения) испытуемым снова предлагали

читать истории, либо сходные с первыми поверхностно, либо аналогичные им по структуре, но без поверхностного сходства. Основной задачей испытуемого на данном этапе было выявить, какие из историй аналогичны историям, прочитанным на первом этапе. На этапе воспроизведения было введено два типа условий:

1) сказать, какую историю это вам напоминает («припоминание», воспроизведение с опорой на поверхностные ключи);

2) назвать, к какой из ранее прочитанных историй данная история близка по сути («тематическое условие», воспроизведение с опорой на структурные ключи).

В результате меньше всего аналогичных по структуре историй испытуемые вспомнили в условии «Чтение» при обоих условиях воспроизведения. В условии «Генерирование аналогий», наоборот, было воспроизведено больше всего аналогичных историй, также независимо от условий воспроизведения. Испытуемые в промежуточном условии «Поддельная аналогия» показали разную эффективность в зависимости от условия воспроизведения:

— в условии «тематического воспроизведения» много историй;

— в условии «припоминания» — мало.

К. Данбар заключает, что для извлечения аналогий требуется кодирование источника на структурном уровне, а в случае промежуточного уровня кодирования условие припоминания сути может способствовать извлечению нужного источника.

Момент предъявления подсказки

Частым предметом для исследования и обсуждения оказывается тот момент, когда предъявление подсказки может быть наиболее эффективным. Этот момент можно рассматривать в разных ракурсах: 1) с точки зрения того, какой временной момент наиболее благоприятен для встречи с подсказкой (временное соотношение задачи и подсказки); 2) с точки зрения того, в каком состоянии находится репрезентация задачи субъектом (глубина переработки задачи); 3) с точки зрения того, в каком «психологическом» состоянии находится решающий (достижение тупика в решении задачи).

Временное соотношение задачи и подсказки

В данном разделе нами будет рассмотрено два основных вопроса: какая последовательность предъявления основной задачи и подсказки является наиболее предпочтительной для эффективного использования вспомогательного материала и какой временной промежуток должен разделять решение основной задачи и встречу с подсказкой?

Классическим дизайном эксперимента для исследования эффектов подсказки является схема, когда подсказка предъявляется после безуспешных попыток решить основную задачу. Этот дизайн часто оказывается предпочтительным, так как соответствует представлениям о ходе творческого процесса в естественных условиях при решении реальных проблем. Считается, что именно в таком варианте предъявление подсказки оказывается наиболее эффек-

тивным (Леонтьев и др., 1981; Moss et al., 2011). Однако в исследовании М. Гик и К. Холиоака было показано, что процент решений в случае предъявления подсказки до и во время решения основной задачи не различается, хотя в целом предъявление подсказки улучшает решение задачи (Gick, Holyoak, 1980). По всей видимости, использование подсказки в принципе возможно независимо от момента ее предъявления. Однако следование подсказки за основной задачей делает возможным соблюдение других важных условий эффективности вспомогательного воздействия (например, достаточно глубокий анализ основной задачи), что повышает вероятность его использования.

Другим важным моментом оказывается то, насколько разнесены во времени решение основной задачи и встреча с подсказкой. В исследованиях И. Янива с соавт. (Yaniv et al., 1995) эксперимент проходил в 3 этапа. На первом этапе испытуемым давалось задание найти слово, соответствующее данному определению (например: «Как называется навигационный прибор для измерения угловых расстояний, особенно высоты солнца, луны и звезд на море?»). На втором этапе испытуемые выполняли задачу лексического выбора (ЗЛВ), где требовалось определить, является ли предъявленный стимул словом или нет. Среди предъявляемых стимулов были слова, являющиеся ответом на вопросы-определения первого этапа, и слова, являющиеся ответом на определения, которые они получают на третьем этапе, но отсутствовавшие на первом. На третьем этапе (на следующий

день после первого этапа) вновь давались вопросы-определения, среди которых были как старые (предъявлявшиеся на первом этапе), так и новые (ранее не предъявлявшиеся). Промежуток между первым и вторым этапом варьировался — второй этап следовал либо спустя день после первого (1-й эксперимент), либо через 20 минут после получения вопросов (2-й эксперимент), либо непосредственно после каждого вопроса-определения следовало задание на лексический выбор (3-й эксперимент). Также в 3-ем эксперименте в качестве контрольных слов

были взяты слова, семантически связанные с ответами на вопросы-определения (например, мамонт — клык, агностик — религия и т.д.).

Дизайн эксперимента соответствовал схеме 2x2. Одна варьирующаяся переменная — это статус вопроса-определения, предъявлявшегося на третьем этапе (старый или новый), а вторая — статус слова-ответа (предъявление или непредъявление в ЗЛВ). Средний процент верных ответов на вопросы-определения на третьем этапе представлен в таблице 1.

Во всех трех экспериментах было обнаружено значимое влияние обоих

Таблица 1

Доля правильных ответов на вопросы-определения, полученные в 1-м, 2-м и 3-м экспериментах (Yaniv et al., 1995)

	Условия			
	<i>ВО</i>	<i>ВН</i>	<i>НО</i>	<i>НН</i>
<i>Эксперимент 1-й (ЗЛВ с ответами на следующий день после первого этапа, в тот же день, что третий этап)</i>				
1 этап	0.36	0.35	-	-
3 этап	0.53	0.38	0.50	0.33
<i>Эксперимент 2 (ЗЛВ с ответами в день первого этапа)</i>				
1 этап	0.38	0.35	-	-
3 этап	0.55	0.38	0.48	0.37
<i>Эксперимент 3⁶ (ЗЛВ с ответами/релевантными словами после каждого вопроса-определения на первом этапе)</i>				
1 этап	0.36	0.34	-	-
3 этап	0.69	0.34	0.49	0.31

Примечание. Буквами обозначены следующие условия: ВО — «старый вопрос (В) + предъявление ответа в задании лексического выбора (О)», ВН — «старый вопрос (В) + непредъявление ответа в задании лексического выбора (Н)», НО — «новый вопрос (Н) + предъявление ответа в задании лексического выбора (О)», НН — «новый вопрос (Н) + непредъявление ответа в задании лексического выбора (Н)».

⁶ В эксперименте 3 условия ВН и НН изменились на ВС и НС — старый и новый вопрос в сочетании с предъявлением семантически связанного со словом-ответом стимула.

факторов. Ответы на старые вопросы были чаще, чем на новые, а получение подсказки в ЗЛВ увеличивало вероятность ответа. Взаимодействие статуса вопроса и статуса ответа (чаще подсказка использовалась, если отвечала на вопрос, предъявленный на первом этапе, чем когда вопроса на первом этапе не было) было выявлено во втором и третьем экспериментах, но в первом отсутствовало. Авторы связывают это с большим временным промежутком между вопросом и получением ответа в Эксперименте 1.

Таким образом, в этом эксперименте, с одной стороны, было показано, что подсказка может быть эффективна независимо от времени ее предъявления (она помогала в ответах как на старые, так и на новые вопросы). С другой стороны, было продемонстрировано, что подсказка, предъявленная после первоначального решения основной задачи, оказывается более эффективной, если ее предъявление не является отсроченным.

Глубина переработки подсказки и задачи

Выше уже упоминалось, что в случае извлечения принципа решения, содержащегося в подсказке,

вероятность его переноса на решение основной задачи увеличивается. Таким образом, для того чтобы подсказка могла быть использована, при ее получении должен стать доступен именно тот аспект ее содержания, который необходим для решения задачи.

В приведенном исследовании М. Гик и К. Холиоак (Gick, Holyoak, 1980) продемонстрировали важность выделения общей схемы решения (schema-induction) из конкретного материала подсказки. В серии экспериментов на материале задачи с X-лучами и вспомогательной истории о взятии крепости, описанных выше, они изучили условия, благоприятствующие выводу и переносу общей схемы решения (см. таблицу 2).

Авторы испробовали различные варианты инструкции, призванные стимулировать вывод схемы из рассказа: инструкция резюмировать историю, выделить главный принцип истории, представить решение в истории в виде диаграммы. Все эти способы не способствовали выделению схемы решения, а также не привели к переносу аналогии на решение задачи. Эффективным для повышения вероятности извлечения общей схемы решения оказалось сопоставление между собой двух

Таблица 2

Общая схема решения конвергенцией рассеяния в эксперименте М. Гик и К. Холиоака, описывающая историю взятия крепости и задачу с X-лучами

Цель	Использовать силу, чтобы победить центральную цель
Ресурсы	Достаточно большая сила
Препятствие	Невозможность применить полную силу сразу с одного направления
План решения	Применить слабую силу одновременно с разных направлений
Результат	Центральная цель побеждена силой

историй-аналогов⁷ до решения основной задачи. Дополнительно, анализируя протоколы сопоставления рассказов, авторы контролировали успешность выделения схемы решения. В тех случаях, когда сопоставление историй-аналогов действительно содержало описание схемы решения, значительно повышалась вероятность использования искомого принципа решения основной задачи (Gick, Holyoak, 1983).

С.Л. Рубинштейн отмечает, что в основе переноса принципа решения лежит обобщение, т.е. выделение существенных связей в задаче. В качестве основного условия обобщения он называет включение основной задачи и задачи-подсказки в единую аналитико-синтетическую деятельность. Она включает анализ самой задачи, анализ условий, в которых она первоначально решается, а также анализ условий, на которые это решение переносится (Рубинштейн, 1981). Проверка этих предположений была проведена в исследовании К.А. Славской. В ее эксперименте решение школьниками геометрической задачи прерывалось на решение вспомогательной задачи, которая подавалась экспериментатором как не связанная с основной. Момент предъявления подсказки варьировался относительно этапа анализа основной задачи:

– ранними этапами решения считались те, на которых испытуемые оперировали только с тем, что было непосредственно дано в условиях задачи;

– под поздними этапами анализа понимались стадии решения задачи, на которых испытуемые уже выделяли новые условия, выходящие за пределы того, что было непосредственно дано в исходных условиях задачи.

Анализировались вербальные протоколы решения задачи. Испытуемые, получившие вспомогательную задачу на ранних этапах анализа основной, решали вспомогательную задачу как самостоятельную, не связанную с предыдущей. При возвращении к решению основной задачи они соотносили дальнейшее решение основной задачи со вспомогательной. Начиная с выделения элементов основной задачи, сходных с использованными элементами вспомогательной (углами, равными сторонами, равными диагоналями), они переходили к соотношению их свойств с требованиями сначала вспомогательной, а потом и основной задачи. Вторая группа испытуемых, которая получила вспомогательную задачу на поздних этапах анализа основной задачи, решала вспомогательную задачу как непосредственное продолжение основной. Выделение принципа решения обеих задач происходило сразу, без соотношения элементов задачи между собой.

Таким образом, глубина проработки основной задачи влияла на то, каким образом будет использована полученная подсказка — будут ли сразу выделены ее структурные особенности, которые, собственно, и могут помочь в решении основной задачи.

⁷ Были составлены дополнительная история с принципом решения конвергенцией рассеяния, и одна контрольная история с другим решением.

Достижение тупика в решении задачи

Б.Т. Кристенсен связывал сложности в получении эффекта спонтанного использования подсказки в лабораторных условиях с искусственным прерыванием процесса решения экспериментатором. Такое прерывание препятствует достижению естественного тупика в решении задачи. Тупиком Б.Т. Кристенсен называет такую ситуацию, когда человек сам останавливает попытки решить в связи с их непродуктивностью в текущий момент. Автор провел исследование, в котором этот аспект решения задач (получение подсказки в перерыве после достижения тупика) был приближен к естественным условиям (Christensen, Schunn, 2005).

В его эксперименте испытуемые в свободном режиме в течение 45 минут решали 8 инсайтных задач, каждая из которых была напечатана на отдельной странице буклета. Они сами решали, когда и на какой задаче остановиться, а экспериментатор фиксировал происходящее с помощью камеры. Каждые 5 минут испытуемым приносили побочную задачу «для оценивания ее сложности». Отметка о сложности ставилась на обратной стороне бланка с задачей, где был написан и ответ на нее. Побочная задача могла быть либо подсказкой к одной из ранее не решенных задач (по видеотрансляции отслеживалось достижение тупика, т.е. ситуации, когда испытуемый оставил решение задачи, не придя к правильному ответу), либо контрольной задачей-дистрактором. Каждый испытуемый получал 4 задачи-подсказки и 4 задачи-дистрактора.

Частота перехода к задаче после получения релевантной ей подсказки сравнивалась впоследствии с частотой переходов после получения дистрактора как контрольного уровня спонтанной активности по перелистыванию буклета.

Средняя успешность решения значительно различалась для задач с подсказкой (53%) и для задач с дистрактором (17%). При этом время решения задачи после достижения тупика на 40% дольше для задачи с дистрактором, чем для задачи с подсказкой. Немедленный переход от задачи-подсказки к релевантной основной задаче случался после более долгого времени работы над основной задачей до достижения тупика. Таким образом, время работы над задачей являлось предиктором немедленного использования подсказки. При этом интервал времени между достижением тупика в решении задачи и возвращением к ней не различался. Для задач, к которым не происходило немедленного обращения после подсказки, эффект подсказки все равно оставался значимым.

В недавнем исследовании Дж. Мосса с соавт. сравнивалась эффективность подсказки, предъявленной на разных этапах — до достижения тупика, сразу после достижения тупика и после попыток продолжать работу по достижении тупика (Moss et al., 2011). Тупиком считался момент в решении задачи, когда решающий не мог продвинуться и не знал, что делать дальше. Испытуемые решали задания из RAT, и от них требовалось нажать на клавишу Esc, если возникло чувство, что решение зашло в тупик. Параллельно они должны были высказывать вслух

варианты решения. В условии «до тупика» задание предъявлялось на 10 секунд. В условии «после достижения тупика» в половине случаев после нажатия Esc на экране возникало следующее задание, а в половине — еще 45 секунд требовалось работать над исходным заданием. Анализ вербальных протоколов подтвердил, что после достижения тупика испытуемые практически не генерировали новых вариантов ответа. После работы над заданиями RAT они переходили к задаче лексического выбора (в которой встречались ответы для половины нерешенных заданий RAT), а потом продолжали работу над нерешенными задачами RAT (по 30 секунд на одно задание).

Эффект взаимодействия достижения тупика и наличия подсказки был значимым. Доля задач, решенных с подсказкой, была больше для заданий, решение которых было прервано сразу по достижении тупика на первом этапе, чем для случаев продолжения решения после тупика или прерывания до момента, когда тупик был достигнут. Авторы интерпретируют этот результат как свидетельство того, что для эффективного действия подсказки, с одной стороны, требуется разработанная репрезентация задачи, а с другой стороны, отсутствие фиксации на повторяющихся неправильных вариантах решения.

Креативность и использование подсказки в решении сложных когнитивных задач

Отдельно следует выделить линию исследований, посвященную

особенностям использования подсказки людьми с разным уровнем креативности. Сама по себе креативность связана с лучшим решением нестандартных, плохо определенных задач. Можно предположить, что особенности мышления творческих людей делают их более восприимчивыми к использованию всей доступной информации (в том числе подсказок), которая может помочь в решении. Сопоставление особенностей использования подсказки людьми с разным уровнем креативности может помочь лучше понять отличительные черты их мышления. К сожалению, решению этого вопроса посвящено сравнительно немного исследований. Представим некоторые из них.

Г. Мендельсон и Б. Грисвольд давали испытуемым запомнить список слов в условиях интерференции: параллельно с заучиванием слов им зачитывался другой список (Mendelsohn, Griswold, 1964). Затем испытуемые решали анаграммы. Десять слов из заучиваемого списка (фокальных) и десять слов из интерферирующего списка (периферических) являлись ответами задач на анаграммы, остальные не имели отношения к анаграммам. Испытуемые были разбиты на три группы по уровню креативности, в соответствии с результатами по RAT. Различие между успешностью решения «нейтральных» и «фокальных» анаграмм было значимо больше для испытуемых, набравших высокие баллы по RAT. Кроме того, было выявлено, что периферические стимулы используются эффективно только испытуемыми с высокими баллами по тесту RAT.

Сразу после решения анаграмм испытуемым предлагалось вспомнить заученные в начале опыта слова. Различий в количестве воспроизведенных слов между группами с разной креативностью обнаружено не было. Это касалось и фокальных стимулов, и слов, не имеющих отношения к анаграммам. Таким образом, оказалось, что независимо от мнемических способностей более креативные люди характеризуются большей склонностью к эффективному использованию побочных стимулов — как периферических, так и фокальных. Аналогичные результаты были получены в эксперименте П. Ансбург и К. Хилл, которые повторили эксперимент Г. Мендельсона, но дополнительно контролировали уровень аналитического мышления. Ими было показано, что творческие способности, измеренные по тесту RAT, предсказывают использование подсказок (как периферических, так и фокальных), в то время как аналитические способности не связаны с использованием периферической информации (Ansburg, Hill, 2003).

Р.Л. Доминоски и Р. Дженрик предлагали испытуемым задачу, в которой из двух досок и зажима надо было сделать вешалку для шляпы (Dominowski, Jenric, 1972). Решение задачи — расклинить между полом и потолком доски, скрепленные зажимом, тогда зажим служит одновременно и крюком, на который можно что-то повесить. Всего на решение задачи давалось 15 минут. Варьировались два экспериментальных условия:

1. Наличие инкубации. Контрольная группа решала задачу непрерыв-

но. Группу с инкубацией через 5 минут решения прерывали и выводили на 10 минут в другую комнату, где они решали задачи, не связанные с основной. После перерыва им давалась возможность в течение 10 минут дорешать основную задачу.

2. Наличие подсказки. Через 5 минут после начала решения части испытуемых давали подсказку, что потолок является частью ответа.

Испытуемых разделили на группы по склонности к фиксации на стереотипных ответах (по Gestalt Transformation Test). Было выявлено взаимодействие между склонностью к фиксации на стереотипных ответах и использованием подсказки: люди, не склонные к фиксации, более эффективно использовали подсказку при наличии инкубации по сравнению с непрерывной работой, а люди, склонные к фиксации, наоборот, лучше использовали подсказку в случае непрерывной работы. Эти результаты согласуются с данными Э. Патрика, который на материале Теста отдаленных ассоциаций показал, что более креативные испытуемые (имеющие более высокие значения по RAT), по сравнению с менее креативными, лучше решают задания, если им дается возможность сделать перерыв в решении, заполненный выполнением какой-либо нерелевантной задачи, чем в условиях без инкубации (Patrick, 1986).

Можно также кратко вспомнить исследования Дж. Шоу и М. Конвея, в которых оценивалась эффективность использования праймов-подсказок при решении анаграмм людьми с разным уровнем креативности (по тесту Торренса) при условии предъявления подсказок на сознательном

или бессознательном уровне (Shaw, Conway, 1990; см.: Лаптева, Валуева, 2011). По результатам одного из экспериментов, высококреативные испытуемые лучше, чем низкокреативные, использовали подсказки, полученные на подпороговом уровне, а также одинаково быстро решали анаграммы в обоих вариантах осведомленности. В другом эксперименте склонность креативных испытуемых использовать неосознаваемую информацию была продемонстрирована на материале решения анаграмм с двойным решением и праймингом одного из вариантов ответа.

Можно видеть, что исследования особенностей использования подсказки людьми с разным уровнем способностей очень немногочисленны. В то же время представляется интересным изучение того, существуют ли способности, связанные с лучшим использованием подсказки в решении задач, и может ли креативность быть такой способностью. Детальный анализ предыдущих исследований показывает, что во многих из них, где наблюдалась положительная связь использования подсказок с творческими способностями, применялся весьма специфический тест для диагностики креативности — Тест отдаленных ассоциаций (RAT). Многие исследователи сходятся во мнении, что этот тест измеряет скорее определенный аспект вербального интеллекта, чем творческие способности как таковые (см.: Валуева, Белова, 2011). В недавней работе Е.В. Гавриловой и Д.В. Ушакова было продемонстрировано отсутствие связи креативности, измеренной традиционными тестами (дивергентные тесты, рисуночный

тест творческого мышления Урбана), с использованием периферийной информации. И в то же время была обнаружена значимая положительная связь между вербальным интеллектом (по тесту Амтхауэра и RAT) и способностью эффективно использовать периферийные подсказки (Гаврилова, Ушаков, 2012).

Теоретические объяснения эффекта подсказки в сложных когнитивных задачах

Единой теории, объясняющей действие подсказки в сложных когнитивных задачах, на сегодняшний день не существует. Однако, как и в теориях эффектов прайминга, в объяснении механизмов действия подсказки преобладают активационные модели. Согласно гипотезе сенсбилизации памяти И. Янива и Д. Майера (Yaniv, Meyer, 1987), информация для решения задачи хранится в памяти и частично активизируется в ходе первоначальной попытки решить задачу. Однако из-за того, что активация не достигает порогового уровня, она не попадает в сознание и не применяется для решения. Активация постепенно ослабевает со временем, и пока она есть, человек более чувствителен к случайной встрече со стимулом, который может помочь в решении задачи. Встреча со стимулом усиливает активацию до порогового уровня, таким образом, задача может быть решена.

В модели, которую предложили К. Кох и К. Холиоак, извлечение из памяти нужных аналогов основной задачи происходит на основе суммации активации от общих у задачи и подсказки особенностей — внешних

и/или структурных. Каждая особенность задачи активрует в памяти репрезентации других ситуаций, в которых она присутствует. Активация от множества общих особенностей суммируется, и если уровень активации для некоторой репрезентации превышает пороговый, то она становится доступна для дальнейшей переработки, например, эксплицитного соотнесения (Holyoak, Koh, 1987).

К. Сейферт с соавт. предложили гипотезу, названную ими *Opportunistic assimilation hypothesis*, согласно которой при достижении тупика в решении творческой задачи в памяти формируются специфические «индексы неуспеха» (*failure indexes*). Эти маркеры помечают информацию в памяти, связанную с нерешенной проблемой, и позволяют легко к ней вернуться, если во время инкубационного периода происходит случайная встреча с полезным стимулом. В результате новая информация ассимилируется в репрезентацию задачи, что способствует переструктурированию и решению. Эта теория хорошо описывает причины эффективности срабатывания информации, релевантной решению, именно после достижения тупика в решении задачи (Seifert et al., 1995).

В статье Р. Доддс с соавт. критически рассматриваются активационные теории действия подсказки, и в частности гипотеза индексов неуспеха К. Сейферт. Отсутствие спонтанного использования подсказок в своих экспериментах авторы интерпретируют как свидетельство против теории распространения активации и гипотезы индексов неудачи, которая должна была бы предсказать

одинаковую эффективность и для информированного, и для неинформированного условия предъявления подсказки. Идея авторов заключается в том, что механизмы, обеспечивающие инкубацию и использование подсказок, нельзя свести к пассивной (на их взгляд) работе активационных процессов. В своих экспериментах они демонстрируют необходимость активного поиска информации со стороны испытуемого, однако не предлагают ясных гипотез относительно механизмов, обеспечивающих в конечном итоге эффективное использование вспомогательного материала (Dodds et al., 2002). Помимо этого, отсутствие спонтанного использования подсказки в эксперименте Р. Доддс с соавт. может означать лишь несоблюдение необходимых для этого условий (например, необходимости достижения настоящего тупика в решении). Можно вспомнить, что в исследовании Б.Т. Кристенсена было продемонстрировано успешное использование подсказок в решении инсайтных задач у неинформированных испытуемых, которые получили подсказки после того, как достигли естественного тупика в решении.

Более детально гипотезы о механизмах, срабатывающих при достижении тупика, описаны в статье Дж. Мосса с соавт. Авторы считают, что в период, когда человек достиг тупика и не может найти новых вариантов решения, наиболее вероятно извлекаются из памяти варианты, которые уже были недавно извлечены, но отвергнуты. Если работу над задачей не прервать, то за счет частого извлечения этих элементов повышается уровень их базовой активации

(см.: Anderson et al., 2004) и возникает фиксация на прошлых ответах. Уровень этой активации со временем снижается, но, тем не менее, является серьезным конкурентом активации от подсказки, полученной в инкубационном периоде. В то же время необходима определенная степень разработанности задачи, чтобы произошла активация достаточного количества концептов и элементы, релевантные решению задачи, оказались частично активированными. В этом случае подсказка может помочь активации достичь порогового уровня. Именно поэтому подсказка наиболее действенна в момент достижения тупика, когда, с одной стороны, элементы, относящиеся к задаче, в достаточной степени активированы, но, с другой стороны, не произошло фиксации на неправильных ответах, составляющих серьезную активационную конкуренцию подсказке (Moss et al., 2011).

В рамках активационного подхода также возможно понимание особенностей использования подсказок людьми с разным уровнем креативности. Ассоцианистский подход к креативному мышлению определяет его как формирование новых комбинаций ассоциативных элементов, которые удовлетворяют требованиям задачи или полезны тем или иным образом. В контексте данного подхода получение подсказки описывается как встреча с релевантными задаче ассоциативными элементами, которые могут прямо или косвенно облегчить образование новых ассоциативных связей (Mednick et al., 1964). Особенности ассоциативных процессов у креативных людей делают их более чувствительными к

использованию подсказки. Предполагается, что у высококреативных людей большее количество элементов семантической сети находится в состоянии преактивации, а значит, у них больше вероятность встречи с элементом, который усилит активацию одного из множества элементов, релевантных решению, до пороговой. Дж. Шоу и М. Конвей предложили модель решения задачи с подсказкой, в которой активация возникает сразу из двух источников. Это активация, с одной стороны, вызванная праймом и, с другой стороны, инициированная процессом размышления над решением анаграммы. Предъявление подсказки на бессознательном уровне вызывает конфликт активации семантической сети из двух источников. Лучшее использование неосознаваемых подсказок высококреативными людьми авторы объясняют большей толерантностью к поступающей конфликтной информации, что позволяет им успешно ее ассимилировать.

Заключение

Подсказка при определенном стечении обстоятельств является эффективным помощником в решении задачи. В лабораторном исследовании оказывается достаточно сложным создать всю необходимую систему условий для восприятия подсказки, поэтому зачастую эксперименты дают отрицательный результат. Помимо этого, вероятно, важны не только объективные условия, но и «человеческий фактор» — наличие специальных способностей у испытуемых, предрасполагающих их к использованию вспомогательного

материала. С одной стороны, такие способности встречаются в популяции достаточно редко, с другой – существует немного исследований индивидуальных различий в данной области. Это позволяет объяснить существование неоднозначности в экспериментальных данных. Использование подсказок на стадии инкубации является важным фактором творческого процесса, поэтому изучение способностей, связанных с восприимчивостью к подобного рода вспомогательному материалу, представляется важным

для понимания природы творчества. Первым кандидатом для исследования оказалась креативность. Однако работы в этой области весьма немногочисленны и часто демонстрируют отрицательные или противоречивые результаты. В настоящее время появляются свидетельства того, что чувствительность к периферийной информации (к подсказкам, в частности) положительно связана с вербальными способностями (вербальным интеллектом) (Гаврилова, Ушаков, 2012; Лаптева, 2012).

Литература

Валуева Е.А., Белова С.С. Активационная парадигма в исследованиях творчества // Творчество: от биологических предпосылок к культурным феноменам / Под ред. Д.В. Ушакова. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2011. С. 219–262.

Гаврилова Е.В., Ушаков Д.В. Эффективность использования периферийной информации в решении задач как функция интеллекта // Экспериментальная психология. 2012. № 1 (в печати).

Лаптева Е.М. Феномен подсказки в решении задач: когнитивный и эмоциональный аспекты: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 2012.

Лаптева Е.М., Валуева Е.А. Феномен подсказки при решении задач: взгляд со стороны психологии творчества. Часть 1. Прайминг-эффекты // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2011. Т. 8. № 4. С. 134–146.

Леонтьев А.Н., Пономарев Я.А., Гиппенрейтер Ю.Б. Опыт экспериментального исследования мышления // Хрестоматия по общей психологии. Психология мышления / Под ред. Ю.Б. Гиппенрей-

тер, В.В. Петухова. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1981. С. 269–280.

Рубинштейн С.Л. Основная задача и метод психологического исследования мышления // Хрестоматия по общей психологии. Психология мышления / Под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер, В.В. Петухова. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1981. С. 281–288.

Славская К.А. Детерминация процесса мышления // Исследования мышления в советской психологии. М.: Наука, 1966.

Спирidonov В.Ф. Психология мышления. Решение задач и проблем. М.: Генезис, 2006.

Adams L.T., Kasserman J.E., Yearwood A.A., Perfetto G.A. Memory access: The effects of fact-oriented versus problem-oriented acquisition // Memory & Cognition. 1988. 16. 167–175.

Anderson J.R., Bothell D., Byrne M.D., Douglass S., Lebiere C., Qin Y. An integrated theory of mind // Psychological Review. 2004. 111. 4. 1036–1060.

Ansburg P., Hill K. Creative and analytic thinkers differ in their use of attentional

resources // *Personality and Individual Differences*. 34. 2003. 1141–1152.

Christensen B.T. Creative cognition: Analogy and incubation: PhD Dissertation. University of Aarhus, Department of Psychology, 2005.

Christensen B.T., Schunn C.D. Spontaneous access and analogical incubation effects // *Creativity Research Journal*. 2005. 17. 2. 207–220.

Dodds R., Smith S.M., Ward T. The use of environmental clues during incubation // *Creativity Research Journal*. 2002. 14. 3–4. 287–304.

Dodds R., Ward T.A., Smith S.M. Review of experimental research on incubation in problem solving and creativity in problem solving and creativity. Texas A&M University (in press).

Dominowski R., Jenrick R. Effects of hints and interpolated activity on solution of an insight problem // *Psychonomic Science*. 1972. 26. 6. 335–338.

Dunbar K. The analogical paradox: Why analogy is so easy in naturalistic settings yet so difficult in the psychological laboratory // D. Gentner, K.J. Holyoak, B.N. Kokinov (eds.). *The analogical mind: Perspectives from cognitive science*. Cambridge, MA: The MIT Press, 2001. P. 313–334.

Gick M., Holyoak K.J. Analogical problem solving // *Cognitive Psychology*. 1980. 12. 306–355.

Gick M.L., Holyoak K.J. Schema induction and analogical transfer // *Cognitive Psychology*. 1983. 15. 1. 1–38.

Holyoak K.J., Koh K. Surface and structural similarity in analogical transfer // *Memory & Cognition*. 1987. 15. 332–340.

Lockhart R.S., Lamon M., Gick M.L. Conceptual transfer in simple insight problems // *Memory & Cognition*. 1988. 16. 36–44.

Maier N.R.F. Reasoning in humans. II. The solution of a problem and its appeal-

ance in consciousness // *Journal of Comparative Psychology*. 1931. 12. 2. 181–194.

Mednick M., Mednick S., Mednick E. Incubation of creative performance and specific associative priming // *Journal of Abnormal and Social Psychology*. 1964. 69. 84–88.

Mendelsohn G.A., Griswold B.B. Differential use of incidental stimuli in problem solving as a function of creativity // *Journal of Abnormal and Social Psychology*. 1964. 68. 4. 431–436.

Moss J., Kotovsky K., Cagan J. The effect of incidental hints when problems are suspended before, during, or after an impasse // *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*. 2011. 37. 1. 140–148.

Patrick A. The role of ability in creative «incubation» // *Personality and Individual Differences*. 1986. 7. 2. 169–174.

Perfetto G.A., Bransford J.D., Franks J.J. Constraints on access in a problem solving context // *Memory & Cognition*. 1983. 11. 24–31.

Schwert P.M. Using sentence and picture clues to solve verbal insight problems // *Creativity Research Journal*. 2007. 19. 2–3. 293–306.

Seifert C.M., Meyer D.E., Davidson N., Patalano A.L., Yaniv I. Demystification of cognitive insight: Opportunistic assimilation and the prepared-mind perspective // R.J. Sternberg, J.E. Davidson (eds.). *The nature of insight*. Cambridge, MA: The MIT Press, 1995. P. 65–124.

Shaw G.A., Conway M. Individual differences in nonconscious processing: the role of creativity // *Personality and Individual Differences*. 1990. 11. 4. 407–418.

Smith S., Blankenship S. Incubation and the persistence of fixation in problem solving // *American Journal of Psychology*. 1991. 104. 61–87.

Yaniv I., Meyer D. Activation and metacognition of inaccessible stored information: Potential bases for incubation effects in problem solving // Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory and Cognition. 1987. 13. 187–205.

Yaniv I., Meyer D.E., Davidson N.S. Dynamic memory processes in retrieving answers to questions: Recall failures, judgments of knowing and acquisition of information // Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory and Cognition. 1995. 21. 1509–1521.

Валуева Екатерина Александровна — научный сотрудник Института психологии РАН, ведущий научный сотрудник МГППУ, кандидат психологических наук

Контакты: ekval@list.ru

Лаптева Екатерина Михайловна — научный сотрудник МГППУ, кандидат психологических наук

Контакты: ek.lapteva@gmail.com

SUMMARY OF THE ISSUE

Theory and Philosophy of Psychology

V.M. Rozin. Author's meditation on life and death in the evening of life

The author is trying to make sense of his own anniversary by comparing his own notions of life and death with those of prominent philosophers. Analyzing the ideas of Plato, who pointed out two different ways, one way of reconstructing other people and the society as a whole (which he failed) and another way of reconstructing oneself (in which he was successful), the author compares Plato's views on salvation with the ideals of M. Foucault and discusses his own notions of life and their role in the process of bringing his values into reality. A discussion of the notions of death indicates that it is an important moment in life and in personality self-determination. All these contemplations are specified with the material of authors' own life.

Keywords: life, destiny, conception, death, self-determination, personality, justice, good.

Special Theme of the Issue.

To the 10-Year Anniversary of the Psychology Department of NRU HSE

A.K. Bolotova. Time and Space in Interpersonal Relationships

The paper analyses the temporal aspects of interpersonal relationships and the specific ways the factor of time plays its role in this domain. Each event in life or in social contact has its timeframe, which may be indefinite, or give it either premature or overdue status, or make it timely and urgent. Time becomes the fundamental factor of behavioral strategy choice: in every moment of relationship the interlocu-

tor needs to be given time for solving own problems, not to be forestalled or interpreted prematurely. It is important to take notice of the interlocutor's emotional state in the 'here-and-now' and to be ready to invest one's own time into understanding and empathizing with the other person. In difficult situations of life it is important to achieve an active and timely coordination between the actors of their subjective time and space of their interaction, to achieve the so-called 'spatio-temporal balance' in order to coordinate their actions and construct their temporal «transspectives» and life strategies.

Keywords: life space and time, temporal competence, transspectives and strategies of life, spatio-temporal balance.

I.N. Semyonov. Research Directions in the Innovative Psychology of Reflexion in the Higher School of Economics

The paper presents a panoramic view of contemporary thought in philosophy and psychology, characterizes the research groups existing at the HSE Psychology department, analyzes the conceptions of reflection proposed by its professors, and presents new possible forms of intra-departmental, inter-university (with Moscow State University), inter-institutional (with the Institute of Psychology and Institute of Philosophy of Russian Academy of Sciences), and international (with scholars from Austria, Latvia, and Ukraine) collaboration in the reflection research.

Keywords: philosophy, psychology, personology, pedagogics, ethics, consciousness, reflection, meaning, personality, individuality, development, abilities, activity, professionalism, creativity, research, research groups.

E.S. Osokina, B.V. Chernyshev, E.G. Chernysheva. The Influence of Alpha-Training on Auditory Evoked Potentials Depending on Individual Differences in Temperament

An empirical study was conducted, aimed to find out the influence of alpha-training on auditory evoked potentials in a continuous attentional task setting with a binary answer choice and the dependency of the said influence on individual differences in temperament. It is shown that alpha training results in the changes of the characteristics of the P2 and the N1-P2 complex, and the specific character of the change depends on three temperamental dimensions, neuroticism, mobility of nervous processes, and cooperation.

Keywords: biological feedback, alpha-training, evoked potentials, temperament.

Interdisciplinary Research

A.V. Kondrashkin, K.D. Khlomov. Deviant Behavior in Adolescents and the Internet: Change in the Social Situation

A reparative approach described in this paper is a theoretical foundation of social psychological work with adolescents exhibiting deviant behavior. Development of new online forms of communication among adolescents has led to a change in their social situation. Adolescent deviant behavior has been also affected by the changing social environment. The paper presents the data on social changes that happened to adolescents in the street. The possible consequences of those changes for adolescent development and deviant behaviour manifestations. The outcome of the paper is a set of suggested modifications to the technology of social psycholo-

gical work with adolescents in a situation of social maladjustment and those exhibiting deviant behaviour.

Keywords: reparative approach, adolescents, deviant behaviour, social psychological maladjustment, Internet, social psychological work, companies, social situation.

Work in Progress

E.G. Kozintseva. Influence of Task Content on Writing Productivity in Sensory Agraphia: An Experimental Study

The research addresses the mechanisms and change patterns of the psychological structure of written speech in agraphia associated with differences in the content of written tasks. The organization of the psychological processes that underlie writing is considered to be an active process that has adaptive value and takes place in the context of specific tasks set before the person. An empirical research programme is proposed combining the traditional approach to agraphia diagnostics with analysis of changes in writing productivity associated with writing tasks of cultural-historic content. The number of mistakes made during written task performance is used as a measure of writing productivity; the analysis of the data takes into account the primary defect of agraphia, as well as the psychological content of specific tasks.

Keywords: clinical neuropsychology, agraphia, task, activity principle, cultural-historical theory.

V.F. Spiridonov, E.A. Abisalova. Changes in Creativity Indices as a Result of Semantic Priming

Traditionally creativity is conceived as a stable trait of personality or cognition

that cannot be changed by induction in experimental settings. A semantic priming study conducted by the authors shows this conception to be erroneous in relation to verbal creativity. Priming with rare (as opposed to frequent) answers to the Guilford's Alternate Uses led to statistically significant differences in originality scores between the two groups of subjects with different priming type. Only originality of responses was affected, but not the frequency of primed categories. Possible explanations refer to the general mechanisms of semantic memory organization and to the phenomenon of situational activation of stereotypes.

Keywords: creativity, semantic priming, originality, activation propagation theories, activation of behavioral stereotypes.

I.S. Utochkin, Yu.M. Stakina. On the Metacognitive Regulation of the Dead Zone of Attention

The dead zone of attention refers to a remarkable inability to notice perceptual events occurring around "the centre of interest" (an object that draws intense attention). The two experiments compared the speed of search and accuracy of detection of visual changes near and far from "the centers of interest". In both experiments, observers had preliminary knowledge about the dead zone of attention. Results were then compared to the ones from our earlier experiments (Utochkin, 2011) where no preliminary information was provided. It was found that preliminary knowledge has no effect on the speed of search for changes but increases the likelihood of

change detection and correct recognition within the dead zone. The results are discussed in terms of metacognitive regulation and strategies of visual inspection of scenes.

Keywords: attention, dead zone of attention, change blindness, metacognitive regulation, strategy.

Reviews

E.A. Valuyeva, E.M. Lapteva. The Phenomenon of Hint in Problem Solving: A Creativity Psychology Point of View. Part 2. Hint Effects in Complex Cognitive Tasks.

The paper describes experimental studies of hint in problem solving, as well as theoretical approaches to understanding the mechanisms underlying the hint phenomenon. The empirical results revealing the conditions of effective hinting are described with particular attention to the conditions of spontaneous transfer of auxiliary information. The conditions of hint utilization include active search for hints, resemblance between the hint source and the target task, common coding and extraction processes of the task and the hint, the temporal relation between the moments of hint and task presentation, depth of processing of the task and the hint, and reaching an impasse in the course of task solution. Theoretical explanations of the hint effect in complex tasks are discussed, and the differences in hint use associated with individual differences in creativity are analyzed.

Keywords: hint, problem solving, activation, creativity.

**XIV апрельская международная научная конференция
«Модернизация экономики и общества»**

2–4 апреля 2013 г. в Москве состоится XIV Международная научная конференция по проблемам развития экономики и общества, проводимая Национальным исследовательским университетом «Высшая школа экономики» при участии Всемирного банка и Международного валютного фонда. Председателем Программного комитета конференции является научный руководитель НИУ ВШЭ профессор Е.Г. Ясин.

На пленарных заседаниях конференции планируются выступления руководителей Правительства Российской Федерации, Администрации Президента Российской Федерации, представителей Всемирного банка, Международного валютного фонда, Организации экономического сотрудничества и развития, руководителей крупнейших российских и иностранных компаний.

Специальные темы конференции: **«Мировой экономический кризис и российская экономика»** и **«Институты и новая социальная политика»**. Специальным темам конференции будут посвящены пленарные заседания, а также отдельные почетные доклады, секции и круглые столы.

После пленарных заседаний в рамках секционных заседаний будут проводиться сессии с представлением научных докладов и экспертные круглые столы по актуальным проблемам развития экономики. В рамках конференции будут организованы специальные сессии с презентацией результатов исследований международных научных лабораторий ВШЭ. Секционные заседания и заседания круглых столов в рамках конференции будут проходить по следующим направлениям:

Макроэкономика и экономический рост	Региональное развитие
Проблемы государственного управления	Города и агломерации
Финансовые институты и рынки	Теоретическая экономика
Наука и инновации	Экономическая история
Фирмы и рынки	Социально-культурные процессы
Экономика и право	Общество и социальная политика
Мировая экономика	Менеджмент
Международные отношения	Развитие образования
Местное самоуправление и гражданская самоорганизация	Развитие здравоохранения
	Социология
Политические процессы	Управление общественным сектором
Демография и рынки труда	Медиа-коммуникации

Авторы заявок на участие с докладами могут не ограничиваться этими тематическими направлениями, но при отборе заявок Программный комитет будет отдавать приоритет тем заявкам, которые имеют отношение к указанным выше темам.

Доклад, заявляемый на конференцию, должен содержать результаты оригинального научного исследования, выполненного с использованием современной исследовательской методологии. Продолжительность презентации доклада на сессии — 15–20 минут. Выступления в рамках экспертных круглых столов, как правило, ограничиваются 5–7 минутами. С учетом поступивших заявок на выступления будут сформированы программы секций и круглых столов.

Рабочими языками конференции являются русский и английский. Пленарное и большинство секционных заседаний будут сопровождаться синхронным переводом.

Заявки на выступление в качестве индивидуальных докладчиков на сессиях следует направлять в Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики» с **10 сентября 2012 г. до 12 ноября 2012 г.** Регистрация заявок в режиме on-line проводится по адресу: <http://conf.hse.ru/>.

В заявке должны быть указаны фамилия, имя, отчество докладчика, место работы и должность, контактный адрес, телефон, факс и электронная почта, название предлагаемого доклада. К заявке должна быть приложена развернутая аннотация предполагаемого выступления в формате Word или RTF объемом от 1 до 3 машинописных страниц через 1.5 интервала (до 7000 знаков). В аннотации должны быть раскрыта тема, показана степень разработанности проблемы, даны характеристики исследования (теоретическая или эмпирическая работа, на какой информационной базе), а также должны быть изложены основные полученные результаты.

Заявки с аннотациями объемом менее 1 страницы не рассматриваются. Один автор может представить на конференции 1 личный доклад и не более 2 докладов в соавторстве.

Авторы доклада могут сообщить о своем желании участвовать в симпозиумах по специальным темам конференции. Группа авторов индивидуальных заявок, зарегистрированных в режиме on-line, **до 12 ноября 2012 г.** может сообщить в Программный комитет конференции о своем желании представить свои доклады в рамках одной сессии. Соответствующее письмо должно быть направлено на адрес interconf@hse.ru и должно содержать информацию о названии сессии, авторах и темах докладов (не более 3–4, уже зарегистрированных в качестве индивидуальных заявок), а также фамилию, имя, отчество и контактные данные (телефон и адрес электронной почты) предполагаемого руководителя сессии. Продолжительность сессии 1.5 часа. Предложения по формированию сессий могут быть учтены Программным комитетом на этапе экспертизы заявок и формирования программы конференции.

Решение Программного комитета о включении докладов в программу конференции будет принято **до 21 января 2013 г.** на основании экспертизы с привлечением независимых экспертов.

Авторы докладов, включенных в программу конференции, должны **до 4 марта 2013 г.** представить полный текст доклада (в формате Word, RTF или PDF) для размещения на сайте конференции. Окончательные версии докладов должны быть представлены **до 20 мая 2013 г.** Решение об их публикации в электронном сборнике материалов конференции принимается редколлегией сборника с учетом результатов рецензирования. Доклады, которые не были представлены на конференции, не рассматриваются для публикации.

Доклады, включенные в Программу конференции, после дополнительного рецензирования и рассмотрения редакциями могут быть приняты к публикации в журналах «Вопросы экономики», «Российский журнал менеджмента», «Экономический журнал

ВШЭ», «Журнал Новой экономической ассоциации», «Мир России», «Вопросы образования», «Вопросы государственного и муниципального управления», «Экономическая социология», «Экономическая политика», «ЭКО», которые входят в список ВАК и представители которых приглашены к участию в Программном комитете конференции.

Участникам из стран СНГ и Восточной Европы, приглашенным выступить с докладами, может быть предоставлен грант Представительством Всемирного банка в Москве с целью компенсации расходов на участие в конференции. Заявки на получение гранта должны быть направлены **до 11 февраля 2013 г.** по адресу: interconf@hse.ru.

Заявки на участие в конференции без доклада принимаются в режиме on-line **с 13 ноября 2012 г. до 10 марта 2013 г.** по адресу: <http://conf.hse.ru>.

Организационный взнос за участие в конференции составляет:

	Для российских участников	Для иностранных участников		Для российских и зарубежных студентов и аспирантов
		Развитые страны	Развивающиеся страны, СНГ и ЦВЕ	
до 1 марта 2013 г.	1000 руб.	100 долл. США	70 долл. США	200 руб.
до 1 апреля 2013 г.	1500 руб.	150 долл. США		300 руб.
со 2 апреля 2013 г.	2000 руб.	170 долл. США		500 руб.

Банковские реквизиты счетов, на которые должен быть переведен организационный взнос, **с 12 сентября 2012 г.** будут доступны по адресу: <http://conf.hse.ru/>.

От уплаты организационного взноса освобождаются почетные гости конференции, работники федеральных и региональных органов исполнительной власти, органов местного самоуправления, а также лица, специально приглашенные Оргкомитетом конференции.

С программами и материалами I–XIII международных научных конференций (2000–2012 гг.) можно ознакомиться на сайте: <http://conf.hse.ru/2012/history>.

Правила подачи статей и подписки можно найти на сайте журнала:

<http://psy-journal.hse.ru>

Адрес издателя и распространителя
Фактический: 115230 Москва, Варшавское ш., д. 44а, оф. 405а,
Издательский дом НИУ ВШЭ
Почтовый: 101000 Москва, ул. Мясницкая, д. 20
Тел.: (499) 611-15-08, E-mail: id.hse@mail.ru

Формат 70x100/16. Тираж 450 экз. Печ. л. 10.5