

Том 6, № 3  
2009

**Учредитель**

Государственный университет  
Высшая школа экономики

**Главный редактор**

Т.Н. Ушакова

**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

Г.В. Иванченко

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

И.Н. Семенов

Е.А. Сергиенко

Д.В. Ушаков (зам. глав. ред.)

А.М. Черноризов

В.Д. Шадриков (зам. глав. ред.)

Б. Шефер (зам. глав. ред.)

А.Г. Шмелев

Отв. секретарь *Е.М. Лаптева*

Редактор *О.В. Шапошникова*

Корректура *Н.С. Самбу*

Переводы на английский

*С.С. Беловой*

Компьютерная верстка

*Е.А. Валуевой*

Адрес издателя и распространителя:

249038, г. Обнинск, ул. Комарова, 6.

Тел. (48439) 7-41-26

E-mail: ig\_socin@mail.ru

Перепечатка материалов только

по согласованию с редакцией

© ГУ ВШЭ, 2009 г.

# ПСИХОЛОГИЯ

Журнал Высшей школы экономики

## СОДЕРЖАНИЕ

### *Философско-методологические проблемы*

**Б.С. Алишев.** Психика и преодоление  
неопределенности .....3

### *Теоретико-эмпирические исследования*

**В.А. Толочек.** Профессиональная успешность:  
от способностей к ресурсам (дополняющие  
парадигмы) .....27

### *Специальная тема выпуска:*

#### *К 120-летию С.Л. Рубинштейна*

Вступительное слово .....62

**И.Н. Семенов.** С.Л. Рубинштейн известный  
и неизвестный: историко-культуральная  
рефлексия жизнотворчества .....63

**В.А. Барабанщиков.** Проблемы психологии  
восприятия в научном творчестве  
С.Л. Рубинштейна .....90

**Л.Я. Дорфман.** Чувственная опора  
постижения жизни .....97

**В.П. Зинченко.** О былом единстве  
психологов и судьбе С.Л. Рубинштейна .....99

**Д.А. Леонтьев.** С.Л. Рубинштейн в XXI веке ..104

**И.Н. Семенов.** Панорама развития  
философско-психологической системы  
С.Л. Рубинштейна в современном  
человекознании .....106

### *Короткие сообщения*

**С.А. Корнилов, М. Тан, Д.Д. Хищенко,  
Е.С. Фролова, М.Г. Мокринский,  
Р.Дж. Стернберг, Е.Л. Григоренко.** Проект  
Аврора: комплексная диагностика детской  
одаренности .....117

**В.Ф. Спиридонов, И.К. Безменова,  
О.А. Гулевич.** Факторы восприятия справед-  
ливости взаимодействия в организации .....126

### *Обзоры и рецензии*

**О.М. Разумникова.** Особенности селекции  
информации при креативном мышлении .....134

Памяти Г.В. Иванченко .....162

Резюме выпуска на европейских языках .....163

**Vol. 6, № 3  
2009**

**Publisher**

State University  
Higher School of Economics

**Editor**

T.N. Ushakova

**Editorial Board**

K.A. Abulkhanova-Slavskaja

N.A. Almaev

T.Yu. Bazarov

V.A. Barabanschikov

A.K. Bolotova

A.N. Goussev

A.M. Chernorisov

G.V. Ivanchenko

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

I.N. Semenov

E.A. Sergienko

V.D. Shadrikov (Vice Editor)

B. Schäfer (Vice Editor)

A.G. Shmelev

D.V. Ushakov (Vice Editor)

A.N. Zhdan

A.L. Zhuravlev

Managing editor *E.M. Lapteva*

Copy editing

*O.V. Shaposhnikova, N.S. Sambu*

Translation into English

*S.S. Belova*

Page settings *E.A. Valueva*

Publisher and distributor's address:  
ul. Komarova, 6, 249038, Obninsk,  
Russia.

Tel. (48439) 7-41-26

E-mail: ig\_socin@mail.ru

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

© SU HSE, 2009

# PSYCHOLOGY

the Journal of the Higher School of Economics

## CONTENTS

### *Theory and Philosophy of Psychology*

**B.S. Alishev.** Mind and Overcoming  
of Uncertainty .....3

### *Theoretical and Empirical Research*

**V.A. Tolochev.** Professional Success: from Abilities  
to Resources (Complimentary Paradigms) .....27

### *Special Theme of the Issue.*

#### *On the 120th Anniversary of S.L. Rubinstein*

Editorial .....62

**I.N. Semyonov.** S.L. Rubinstein Known  
and Unknown: Historical and Cultural  
Reflection on Life and Work .....63

**V.A. Barabanschikov.** Problems of Psychology  
of Perception in Scientific Work  
of S.L. Rubinstein .....90

**L.Ya. Dorfman.** Sensory Basis  
of Comprehension of Life .....97

**V.P. Zinchenko.** On the Past Unity  
of Psychologists and S.L. Rubinstein's Fate .....99

**D.A. Leontiev.** S.L. Rubinstein  
in the XXI Century .....104

**I.N. Semyonov.** The Panorama of Development  
of Philosophical and Psychological System  
of S.L. Rubinstein in Modern Studies  
of Human Nature .....106

### *Work in Progress*

**S.A. Kornilov, M. Tan, D.D. Khimenko,  
E.S. Frolova, M.G. Mokrinsky, R.J. Sternberg,  
E.L. Grigorenko.** Aurora Project: Complex  
Diagnostics of Children's Giftedness .....117

**V.F. Spiridonov, I.K. Bezmenova, O.A. Gulevich.**  
The Factors that Influence Perception  
of Justice of Interaction within Organization ...126

### *Reviews*

**O.M. Razumnikova.** Peculiarities of Information  
Selection in the Process of Creative Thinking ...134

Obituary. G.V. Ivanchenko .....162

**Summary of the Issue** .....163

---

## Философско-методологические проблемы

---

### ПСИХИКА И ПРЕОДОЛЕНИЕ НЕОПРЕДЕЛЕННОСТИ

**Б.С. АЛИШЕВ**



Алишев Булат Салимович — декан факультета психологии Казанского государственного университета, доктор психологических наук, профессор. Лауреат Премии Правительства Российской Федерации в области образования (2007).

Область научных интересов — психология социального познания, кросс-культурная психология, социальная психология личности.

Автор 125 печатных работ, в т. ч. 2-х монографий: «Социально-психологические особенности сплочения педагогического коллектива среднего ПТУ» (1991, в соавтор.) и «Психология формирования демократической культуры студентов ССУЗ» (2001).

Контакты: Bulat.Alishev@gmail.com

---

#### Резюме

*В статье рассматривается взаимодействие в системе «субъект — объект». Показано, что оно происходит в условиях большей или меньшей, но постоянно присутствующей неопределенности, которая должна преодолеваться, т. к. иначе становится невозможным само существование субъекта. Психика и сознание трактуются как эволюционно складывающиеся механизмы («инструменты») преодоления неопределенности. Рассматривается в общем виде с психологических позиций сам процесс ее преодоления. Обосновывается, что обладающий сознанием человек сталкивается с неопределенностью не только внешнего, объективного мира, но и своего внутреннего, субъективного, которая тоже преодолевается благодаря формированию личности.*

**Ключевые слова:** *субъект, объект, взаимодействие, обмен, неопределенность, преодоление неопределенности, психика, сознание, личность*

---

Данная работа обязана своим появлением одному высказыванию, принадлежащему М. Шелеру: «Основ-

ное заблуждение, из которого возникает «классическая» теория человека, глубоко принципиально и связано с

образом мира в целом: оно состоит в предположении, что этот мир, в котором мы живем, изначально и постоянно упорядочен» (Шелер, 1994, с. 170). Заблуждение, о котором говорил немецкий философ, до сих пор не преодолено в науках о человеке. Поэтому далее я постараюсь показать, что неупорядоченность и неопределенность окружающего мира обуславливает само существование психики, а также ее функции. Поскольку ни одно живое существо не способно жить в условиях перманентной неопределенности, вторую свою задачу я вижу в том, чтобы рассмотреть, как она преодолевается. Наконец, обладающий сознанием человек сталкивается с неопределенностью не только внешнего, так называемого объективного мира, но и своего внутреннего, субъективного, и эта неопределенность тоже должна каким-то образом преодолеваться. Все эти проблемы мне придется проанализировать лишь в общих чертах, оставляя за рамками статьи многие важные и интересные вопросы, для обсуждения которых требуется намного больше места.

#### **Взаимодействие и обмен в системе «субъект — объект»**

Психологическая наука, как и любая другая, существует благодаря тому, что в сознании человека разведены представления об *объекте* и *субъекте* и соответствующие им понятия. Такое противопоставление начало складываться, по-видимому, еще в глубокой древности (возможно, сотни тысяч лет назад), медленно развивалось, становясь все более отчетливым, но стало типичным для

человека более позднего времени. В сущности, способность к нему является одной из важнейших, если вообще не основной, характеристик того, что мы сейчас называем сознанием.

Оно является несколько искусственным, если иметь в виду нерасторжимую связь того и другого, что отмечали многие (например: Зиммель, 1996, с. 95; Ясперс, 1994, с. 423–432 и др.). А.В. Брушлинский по этому поводу писал следующее: «Внутри бытия субъект и объект — это всегда единая нераздельная система, они соотносительны и не существуют друг без друга» (Брушлинский, 1991, с. 3). Можно также вспомнить, что во многих теориях (З. Фрейд и его последователи, Г. Мюррей, А. Маслоу и др.) личность рассматривается в качестве целостности, в которой синтезируется субъективное, внутреннее и объективное, внешнее. В частности, согласно мнению К. Левина, личность есть некое «поле», образованное множеством субъект-объектных связей, постоянно меняющихся, но сохраняющих более или менее стабильное ядро. Вот что он пишет по этому поводу: «Чтобы понять или предсказать поведение, нужно рассматривать человека и среду как одну констелляцию взаимозависимых факторов» (Левин, 2006, с. 264).

Субъект и объект действительно образуют единую систему, но указанная оппозиция давно сформировалась в сознании человека. Каждый воспринимает и мыслит себя отдельным от всего окружающего. Даже ученый, профессионально занимающийся проблемами отношений человека с миром и в процессе интеллектуальных занятий обнаруживающий

нерасчленимость объекта и субъекта, в своей бытовой жизни не может избежать этого противопоставления. Большинству же современных людей оно кажется совершенно естественным. Возможно, оно является одной из самых больших иллюзий сознания (самосознания), но от него никуда не деться, и оно нашло отражение в философской и психологической традиции. В качестве примера я сошлюсь на Т. Адорно, который указывал: «Оба понятия (субъект и объект) возникающие [динамичные], рефлексивные категории; это формулы того, что никогда не должно стать единым, соединиться;...эти категории являются отрицательными, негативными, выражают исключительно и единственно нетождественность, нетождество» (Адорно, 2003, с. 159–160)<sup>1</sup>.

Если задуматься, без такого разделения (уже не в сознании, а объективно существующего) оказывается невозможной не только наука психология, но и сама психика. Если бы субъект и объект были действительно тождественны друг другу, никакой необходимости в психике не было бы, как не было бы ее и в том случае, если бы они существовали отдельно друг от друга. Необходимость в ней возникает лишь потому, что субъект отделен от объекта, но находится с ним в постоянном взаимодействии. Доказательством является то, что даже простейшие существа «заботятся» о самосохранении,

«стремятся» быть отдельными сущностями, противостоящими окружающей их среде, но «не желают» слиться с ней и превратиться в ее равноправную частицу. Психика же во всех своих формах, от самых элементарных до наиболее сложных, с одной стороны, обеспечивает такое «отделение», с другой, — обеспечивает связь живого организма с окружающим миром. Таким образом, существование психики обусловлено различием между живым и неживым или же само обуславливает это различие. Невозможно представить жизнь вне элементарной психической (протопсихической) реакции, и также невозможно представить психику, отдельную от какой бы то ни было формы жизни.

Конечно, пока я говорю не о человеке, а обо всем живом, использование понятия «субъект» выглядит несколько странным: оно привычно ассоциируется с активно действующим носителем индивидуального или группового сознания. Но не будем забывать следующее: наличие у человека сознания всего лишь позволяет ему понимать свое противостояние всему остальному миру. Другие живые существа таким пониманием не обладают, однако вряд ли это обстоятельство принципиально меняет суть дела. Человек тоже осознает далеко не все. Поэтому независимо от того, понимается (осознается) отдельность «себя» от окружающей среды или нет, любой живой организм отде-

---

<sup>1</sup> Не лишним будет напомнить, что взаимодействие Я, Оно и объекта занимает одно из центральных мест в теории З. Фрейда. В частности, он рассматривал привязанность субъекта к объекту, его идентификацию с ним, его отказ от объекта и т.д., причем под объектами он подразумевал и других по отношению к данному человеку людей (Фрейд, 2002, с. 852-856).

лен от нее, хотя бы границами своего тела, внутри которого совершаются процессы, принципиально отличающиеся от тех, что имеют место «снаружи». Различие между живым и сознательным, безусловно, носит существенный характер, но оно менее существенно, чем различие между живым и неживым хотя бы потому, что сознательное — тоже живое.

Жизнь как биологическое явление и, следовательно, психика развиваются по определенным законам на протяжении многих сотен миллионов лет. Некоторые из них настолько фундаментальны, что оказываются общими для всех существ, включая человека. Поэтому для анализа ряда методологических проблем психологии возникает необходимость в понятии высокого уровня абстрактности и отвлеченности, которое позволяло бы обозначить и человека, и животное. Общефилософские понятия в этом плане удобны в силу своей меньшей конкретности, что позволяет применять их в различных операционально-ситуативных трактовках, если не совершенно безнаказанно, то в расчете на некоторые смягчающие «вину» обстоятельства.

Исходя из сказанного, я определяю в качестве субъекта абстрактное живое существо, обладающее психикой. Весь остальной мир (включая других субъектов, различные физические тела, явления, процессы, их свойства и сочетания, разнообразные взаимосвязи и соотношения между ними, этические, эстетические и логические категории, культурные символы, научные знания, и т. д.) будет выступать для него в качестве многочисленных объектов, или разного уровня сложности комплексных объ-

ектов. Комплексными объектами являются, например, сложное техническое сооружение, природная или природно-техническая микросреда текущего взаимодействия, социокультурная ситуация взаимодействия и т. д., а комплексным объектом самого высокого уровня является мир в целом. Все это будет называться впредь просто объектом, если не потребуются специальные уточнения. Тот факт, что и сам субъект (человек), например, в своей телесной организации становится объектом для его самосознания, в данной работе рассматриваться не будет так же, как проблема коллективного субъекта.

Теперь, разведав указанные понятия и стоящие за ними феномены, я вернусь к вопросу о связи между ними. Очевидно, что субъект и объект (в самом общем понимании и того и другого) находятся в непрерывном *взаимодействии* друг с другом. Это понятие также является одной из самых широких общенаучных категорий, и я не даю ему никакого определения, так как это можно сделать, только используя другие понятия такого же уровня обобщенности, которые сами нуждаются в определении.

Приступая к анализу взаимодействия в системе «субъект — объект», сразу замечу: субъект взаимодействует с различными элементами природной и социальной среды не потому, что очень хочет, а потому, что вынужден это делать. Да и само желание является психической формой выражения необходимости: в форме субъективно испытываемого желания она «сообщает о себе» субъекту. В субъективном мире человека она индивидуализируется и приобретает разные облики. Необходимостью

становятся пища и присутствие другого, тишина и книга, табак и алкоголь, лень и осознание собственного успеха, а также многое другое. Именно то, чего мы хотим, воспринимается нами как необходимость, и чем сильнее желание, тем труднее от него отказаться. Таким образом, в реальных ситуациях жизни необходимость не является одинаковой для всех, но в то же время, какими бы разными ни были (и ни казались) ее проявления, всегда есть и общая для всех необходимость жить, — следовательно, вступать во взаимодействия.

Нетрудно также показать, что взаимодействие субъекта с объектом не только необходимо, но и неизбежно. Причина проста: ни одно живое существо не имеет собственных источников энергии. Оно не может существовать на основе принципа самодостаточности и вынуждено искать источники энергии в окружающей среде, но и «отдать» выработанную энергию за исключением той, которая нужна для его собственного (внутреннего) функционирования, оно может тоже только ей. Более того, эта энергия нужна ему для того, чтобы вступать в последующие взаимодействия с окружающей средой и тем самым гарантировать длительность своего существования.

Отсюда вытекает, что в основе самого взаимодействия лежит необходимость и неизбежность *обмена* между субъектом и объектом, в котором происходит потребление, преобразование и расходование преобразованной энергии. Обмен возможен либо между частями одной и той же системы, либо между разными системами. В последнем случае системы оказываются взаимосвязанными и

связь тем сильнее, чем более интенсивен обмен между ними. Очевидная необходимость и неизбежность обмена и взаимодействия между субъектом и объектом как раз и устанавливает прочную и нерасторжимую их связь между собой.

Понятие взаимодействия, с моей точки зрения, несет большую эвристическую «нагрузку», чем широко используемое в отечественных социальных науках понятие деятельности. Деятельностный подход, основы которого были заложены С.Л. Рубинштейном и А.Н. Леонтьевым (Рубинштейн, 1973; Леонтьев, 1981), получил разностороннюю разработку в советской психологии. Он является одним из ее важнейших методологических достижений и позволил добиться важных научных результатов. Вместе с тем деятельностный подход (впрочем, как и любой другой) предполагает некоторое сужение методологического поля для теоретических построений и интерпретаций. В данном случае такое сужение связано с сущностью самой деятельности. Она привязана к субъекту и должна трактоваться именно как его деятельность. Ее можно рассматривать, как это делают социологи (Парсонс, 2000, Щедровицкий, 1995 и др.), в качестве безличного, социокультурно обусловленного процесса, подчиненного своим внутренним закономерностям и осуществляемого по выработанным правилам (практики), но тогда она оказывается «принадлежностью» коллективного субъекта. Такое ее понимание неизбежно, хотя бы уже потому, что вообще бессубъектной она быть не может и, слово «деятельность» почти автоматически порождает вопрос «Чья?».

Отсюда следует, что понятие деятельности имплицитно допускает существование изолированного субъекта (индивидуального или группового), обладающего самостоятельной, произвольной и спонтанной активностью. Он разворачивает деятельность по собственному усмотрению, хотя и в соответствии с общими для всех субъектов психологическими и социокультурными механизмами. В итоге в системе «субъект — объект» первая сторона оказывается активной, доминирующей, так как именно она является действующей, а вторая сторона трактуется как пассивная и зависимая. Опираясь на понятие деятельности, мы неизбежно делаем решающий акцент на активности субъекта и, казалось бы, обращаем внимание на действительную сущность человека. Но далее останется сделать еще полшага для того, чтобы придти к молчаливому согласию с широко известным тезисом «Человек — царь природы».

С такой исходной позицией многие согласятся, но она является, безусловно, антропоцентрической и страдает односторонностью. Она акцентирует внимание на целенаправленности субъекта, но упускает из вида проблему целесообразности в целостной системе. Ей не хватает объективного взгляда на человека, который не только изменяет мир с помощью своей деятельности, но и просто взаимодействует с ним, не задумываясь ни о каком преобразовании, а приспособляясь, избегая опасности и используя подвораживающиеся возможности. Это столь же человеческий способ поведения и жизнедеятельности, как хорошо осознаваемая и четко спланированная

деятельность, направленная на достижение конкретной и весьма отдаленной во времени от настоящего момента цели. Кроме того, преобразующая активность человека далеко не всегда оказывается разумной и часто наносит вред и ему самому, и окружающей природе. Довольно странное поведение для «царя».

Отмечу, что на взаимодействии различных сил основано и все, что происходит в неживой природе. Эти силы, воплощаясь в разнообразных физико-химических явлениях и процессах, воздействуют на живые существа так же, как и на неживые объекты. Поэтому субъект во многих взаимодействиях оказывается пассивной, т. е. испытывающей воздействие стороной. Если же иметь в виду его способность сопротивляться воздействиям, то в определенном смысле и камень «сопротивляется» ветру. Иными словами, вне взаимодействия нет никаких процессов в физическом и биологическом мире, нет вне его и человеческой деятельности.

Нет в реальности и изолированного (независимого от объекта) субъекта. Даже все человечество в целом им не является. Поэтому понятие деятельности должно было бы считаться научной абстракцией. Всякая деятельность на самом деле является взаимодействием субъекта со средой или различными ее элементами и не может быть не чем другим. В этом взаимодействии субъект так или иначе ограничен параметрами среды, а также собственными возможностями и не может делать все, что ему заблагорассудится, реализовать любые цели. Не может он, например, разбежаться и перепрыгнуть через океан (он может перелететь

его на самолете, но это — не то же самое).

Точно так же психическая, например, мыслительная деятельность происходит по поводу каких-то объектов и является взаимодействием с ними в представлении (в образной или понятийной форме) или репрезентацией их взаимодействия между собой. Так, субъект, планируя свою деятельность, «проигрывает» в уме свои потенциальные взаимодействия с различными объектами, а анализируя научную проблему, он, прежде всего, пытается понять, какие объекты и взаимодействия между ними составляют ее суть. Во внутреннем плане субъект действительно более независим от объекта, но в целом это — иллюзия (даже в воображении он не может полностью быть оторванным от него). Никакая психическая деятельность невозможна, если в ней не присутствуют образы объектов или замещающие их понятия, а если они присутствуют, то это уже взаимодействие.

Итак, я полагаю, что понятие взаимодействия является в методологическом плане более корректным, чем понятие деятельности: оно фиксирует неразрывную связь субъекта и объекта. Сутью же любого акта взаимодействия является обмен, и неважно: знает, задумывается, стремится к этому субъект или нет. Обмен будет осуществляться даже при полной пассивности субъекта точно так же, как происходит обмен и взаимодействие между физическими телами и явлениями в неживой природе. Активность субъекта делает возможным не сам обмен, а лишь его избирательный характер, т. е. она определяет желательные (необходимые) содержание, формы и способы

обмена, а также нежелательные, те, которые должны избегаться. Что касается высшей формы активности субъекта, представленной сознанием, то она обеспечивает не просто избирательность обмена, а его избирательное конструирование. Проще говоря, наличие сознания позволяет не только выбирать то, что нужно, из того, что есть, но делать так, чтобы нужное присутствовало в том, что есть, а ненужное отсутствовало. Некоторые вопросы, связанные с сознанием субъекта, будут еще рассмотрены далее, а пока я сосредоточусь на анализе процесса обмена.

Для того чтобы он состоялся, стороны, участвующие в нем, должны иметь соответствующие возможности, т. е. у них должно быть то, чем они могли бы обмениваться. И действительно, обмен происходит лишь потому, что и субъект, и объект обладают взаимосоответствующими, конгруэнтными параметрами. Субъект обладает потребностями, которые, во-первых, побуждают его к обмену, а во-вторых, дают «знание» о необходимых его формах и содержании, т. е. обеспечивают указанную выше избирательность. Потребности «указывают» субъекту на то, что ему нужно и чего не нужно.

Объект (или объекты), в свою очередь, обладает различными особенностями структуры и строения. Если говорить о материальных объектах, то это — химический и биохимический состав, молекулярная и кристаллическая структура, структурная организация объекта, проявляющаяся в его форме, размерах, цветовой гамме и т. д. В случае с социальными и тем более идеальными объектами все, конечно, обстоит иначе, но и они

обладают структурными характеристиками. Все эти параметры либо изначально присущи объектам либо искусственно создаются в них субъектом и обеспечивают различные по форме и содержанию обмены. Для простоты я называю эти характеристики объектов качествами<sup>2</sup>. В избирательном взаимодействии субъекта с объектами и происходит соединение потребностей первого с теми или иными качествами вторых. В этом и состоит сущность всякого обмена.

Очевидно, что у субъекта нет и не может быть такой потребности, для удовлетворения которой не существовало бы никаких объектов или никаких их качеств. Природа — это саморегулирующаяся система, и в ней возникновение такого рода несогласований исключено. Поэтому резкое изменение качеств окружающих объектов грозит субъекту гибелью. Постепенное же их изменение способствует адаптации потребностей и, соответственно, субъекта. Таким образом, вплоть до определенного этапа эволюции жизни (до появления обладающего сознанием человека) качества целостного объекта строго обуславливали номенклатуру, содержание и способы удовлетворения потребностей. С появлением сознания сложилась возможность для изменения качеств объектов.

Так, у человека появились желания, обусловленные социокультур-

ным развитием, о которых я упоминал выше и которые часто тоже обозначаются как потребности. В частности, Р. Фрэнкин пишет: «В соответствии с современными представлениями потребности трактуются как диспозиции...» (Фрэнкин, 2003, с.40). Если вспомнить, что английское «disposition» переводится как «склонность», «предрасположенность», то перед нами, безусловно, широкое толкование понятия. В качестве другого примера приведу еще одно выражение: «Потребности — это то, что необходимо человеку для того, чтобы он мог существовать как организм, развиваться как личность и быть психически свободным» (Обуховский, 2003, с.13). Но, как уже отмечалось, понятие «необходимость» размыто: каждый может составить большой список того, что ему необходимо, и эти списки будут различаться у разных людей. Правомочность широкого толкования сущности потребностей сомнительна, и далее я буду использовать этот термин в узком смысле (то, что биологически и социобиологически задано). Разумеется, приходится помнить, что в современной науке не существует точной номенклатуры потребностей (а также безусловных рефлексов и инстинктов) даже в узком их понимании. Это отмечалось еще П.В. Симоновым (Симонов, 1987, с. 16), и с тех пор мало что изменилось. Тем не менее, называть

---

<sup>2</sup> Субъекту они представляются как свойства. Например, люди рассуждают о съедобности или несъедобности какого-либо вида грибов, однако никакой гриб сам по себе не может быть ни съедобным, ни не съедобным. Поэтому свойство - это атрибут, приписываемый субъектом объекту благодаря наличию у последнего неких качеств, делающих возможным удовлетворение какой-либо потребности первого.

потребностями то, что часто обозначается этим термином в общественных науках (прочитать книгу, посмотреть, купить ту или иную вещь, получить автограф знаменитости и т. д.), я не буду.

Необходимо обратить внимание также на то, что у обмена есть и вторая сторона. Дело в том, что объекты обладают качествами, которые не только не удовлетворяют никаких потребностей субъекта, но, наоборот, создают трудности на пути их удовлетворения (объект сопротивляется субъекту), а также различные угрозы существованию субъекта (биологические противники; геологические, климатические и социальные возмущения; технические конструкции и т. д.). Эти трудности и угрозы нужно непременно избегать или активно противодействовать им, а иначе не сможет быть реализована и первая сторона обмена. Итак, субъекту надо решать две важнейшие задачи: удовлетворение потребностей и избегание угроз, — и только эффективное (или хотя бы удовлетворительное) решение обеих гарантирует ему существование.

#### **Неопределенность в системе «субъект — объект»**

Несмотря на тесную взаимосвязь потребностей субъекта, с одной стороны, и качеств объекта — с другой,

их соединение (в том числе избегание субъектом угроз) — не простой процесс. Прямое и непосредственное соединение вообще невозможно. Этому препятствуют два барьера<sup>3</sup>. Суть первого барьера в том, что отмеченная выше конгруэнтность потребностей субъекта и качеств объекта имеется лишь в принципиальном плане<sup>4</sup>. В каждый конкретный момент времени и в каждой точке пространства ставшая актуальной потребность не встречает необходимое качество объекта, или объект, обладающий необходимым качеством. Необходимые объекты и их качества так же, как ненужные и опасные, рассредоточены среди множества других. Одни из них субъекту надо найти, с другими желательно вовсе не встречаться, а при встрече необходимо противодействовать им. Таким образом, потенциальная конгруэнтность оборачивается почти постоянной неконгруэнтностью в реальном пространственно-временном континууме.

Суть второго барьера состоит в том, что необходимые объекты и их качества, даже будучи совмещены с потребностью субъекта в пространстве и времени, все равно существуют отдельно от него, их ему нужно не просто найти, а «взять», «присвоить». Иначе говоря, всегда имеется некоторое противодействие, сопротивление объекта субъекту: его оказывают

<sup>3</sup> Понятие барьера является фундаментальным для многих наук, в том числе для психологии. В том смысле, который важен для психологии, оно было впервые использовано И.-Г.Фихте при разработке им теории деятельности (Фихте, 1995).

<sup>4</sup> Далее я сосредоточу внимание в основном на процессе соединения потребностей субъекта и качеств объекта, так как полагаю, что в принципиальном плане процесс избегания подчиняется тем же закономерностям.

даже обычные, неодушевленные объекты (камень своей тяжестью, вода — текучестью, вила на море — ценой). Точно так же, впрочем, можно наблюдать и противодействие субъекта объекту, когда и если ему не удастся избежать столкновения с угрозой. Это проявляется, например, в сопротивлении жертвы агрессору, в борьбе человека со стихией и т. д.

Таким образом, обмен и взаимодействие распадаются на два отдельных, хотя и тесно связанных процесса: информационный и энергетический. Казалось бы, в случае с изолированным субъектом, ведущим простое существование (последовательные акты обмена, не накладывающиеся друг на друга во времени), информационный обмен должен предшествовать энергетическому. На самом деле даже в этом элементарном случае мы сталкиваемся с одной из разновидностей вопроса о том, что было раньше: яйцо или курица. Акты энергетического обмена являются условием возможности информационных, а в реальной действительности оба процесса так переплетаются в своей непрерывности, что их становится трудно отделить друг от друга. Важно также, что любые действия субъекта (вербальные и невербальные) сами становятся информацией для других субъектов и для объекта. Иначе говоря, одни и те же процессы обмена и взаимодействия

можно с полным правом рассматривать и под «информационным», и под «энергетическим» углом зрения.

Неразрывная связь информационных и энергетических процессов признается сейчас физиками, биологами, философами, специалистами в области кибернетики и системного анализа. К. Лоренц, например, утверждал: «...двойная цепь положительной обратной связи между процессами получения энергии и информации характерна для всего живого, в том числе и для вирусов...» (Лоренц, 1998, с. 268). Примечательны также слова Ж. Пиаже, который использовал несколько иные термины: «"Поведение" есть особый случай обмена (взаимодействия) между внешним миром и субъектом» (Пиаже, 1981, с. 48). Далее он указывает, что оно «носит функциональный характер»: «Поведение, понимаемое в смысле функциональных обменов,... предполагает существование двух важнейших и теснейшим образом связанных аспектов: энергетического, или аффективного, и структурного, или когнитивного» (там же). Добавлю, что наиболее полным выражением рассматриваемой связи является современная интерпретация второго закона термодинамики, указывающая на то, что энергетические и информационные процессы имеют в своей основе нечто фундаментально общее<sup>5</sup>.

---

<sup>5</sup> Я не собираюсь обсуждать физические проблемы, но обращаю внимание на следующее: некоторые закономерности, которые изначально выявлялись в естественных науках и имели ограниченную сферу применения, со временем приобретали все более широкую трактовку, распространяющуюся даже на социальные процессы. Например, понятие энтропии было сначала перенесено из термодинамики в теорию информации (так появилось понятие информационной энтропии, выражающее меру неопределенности сообщения), в 1940-е годы Э. Шредингер

Р.Х. Шакуров отмечает, что разнообразные барьеры являются главной движущей силой развития всего живого, в том числе человека: в последнем случае он подразумевает как биологическое, так и психосоциальное развитие; как филогенез, так и онтогенез. По его мнению, в их основе лежит соотношение между энергией покоя и движением (Шакуров, 2001, с. 12). Соглашаясь с ним в целом, я полагаю, что в субъективном восприятии эта основа выглядит несколько иной. Человеку она представляется как соотношение необходимости, возможности и действительности. В свою очередь, это соотношение, будучи тесно связано с феноменом времени, порождает проблему неопределенности. Перед человеком постоянно существует фундаментальный *барьер неопределенности*, приобретающий разные формы. Две его разновидности я называю барьерами *информационной* и *энергетической неопределенности*. Что касается самого понятия «барьер», то далее оно будет пониматься очень широко: как любое условие, создающее ограничение для осуществления необходимого субъекту обмена.

В современных естественных науках неопределенность объясняется через понятия вероятности и вариации, т. е. предполагается, что она тем выше, чем более равновероятными оказываются различные варианты развития событий. Максимальная неопределенность имеется тогда, когда неограниченное количество

возможных вариантов имеют одинаковую вероятность реализации, а для познающего субъекта неограниченное количество возможных предположений имеет одинаковую вероятность истинности (информационная энтропия). На самом деле, однако, все физические, химические и прочие процессы в мире таковы, что осуществляются в относительно упорядоченных последовательностях, в результате чего возникают более вероятные и менее вероятные (и невероятные) варианты. Благодаря этому у познающего субъекта появляется то, что принято называть информацией. Одно из наиболее известных ее определений — «то, что устраняет неопределенность и измеряется количеством неопределенности, которую оно устраняет» — было дано Р. Эшби, который получил психологическое образование (Эшби, 1959, с. 254). Такие же идеи высказывались другими учеными (Бриллюэн, 1966; Винер, 1958).

Но неопределенность в равной мере связана и с информационными, и с энергетическими процессами. Идеями о создании Богом мира из первичного хаоса пронизаны практически все мировые религии, а во многих философских учениях античности и нового времени неопределенность рассматривалась как неизбежный элемент мироздания. Г.В.Ф. Гегель, например, указывал, что «всякую реальность мы должны брать только как беспредельную, т. е. неопределенную» (Гегель, 1975, с. 169).

---

показал, что оно имеет большое значение для понимания биологических процессов, а в наши дни ученые все чаще говорят о том, что и социальные процессы нельзя объяснить без обращения к нему.

В течение XX в. проблема неопределенности заняла важное место в конкретных науках. Достаточно вспомнить принцип неопределенности В. Гейзенберга в квантовой механике, а также то место, которое занимает данное понятие в современных естественных науках: в термодинамике, в теории информации, в описании обратимых и необратимых процессов, в частности в теориях синергизма (Пригожин, Стенгерс, 1986; Хакен, 1991). Близкие идеи развивали и некоторыми отечественными учеными (Климонтович, 1997), а Н.Н. Моисеев утверждал, что «мир — хаос, в котором время от времени возникает определенный порядок» (Моисеев, 1988, с. 24), и полагал, что принципы термодинамики распространяются на всякое развитие, в том числе социальное (Моисеев, 1982).

Субъект во всех своих взаимодействиях так или иначе сталкивается с неопределенностью физических и химических параметров окружающего мира и отдельных объектов, с неопределенностью развития социальных, политических и экономических процессов, с неопределенностью исхода каждой ситуации его собственной жизни. Неопределенность существует для него как принципиальная неизвестность будущего, причем не только отдаленного, но и того, ко-

торое наступит через несколько часов и минут; как недостаточность информации или ее чрезмерное разнообразие в текущих ситуациях; как отсутствие у него точных представлений о собственных целях и интересах и т. д. Все это порождает неизбежность возникновения множества альтернатив, вариантов, имеющих разную (и, как правило, тоже неопределенную) вероятность истинности или реализуемости. Это так даже тогда, когда кажется, что выбора нет, что ситуация полностью определена. Зачастую она оказывается определенной только в представлении субъекта, а на самом деле выбор есть всегда и кто-то другой в этой же ситуации способен сделать нечто иное<sup>6</sup>. Поэтому совершенно прав был В. Франкл, когда писал, что человек только может сделать вид, что у него нет свободы выбора (Франкл, 1990, с. 204).

В конечном счете всякая неопределенность обуславливается наличием фундаментального фактора времени, психологическая суть которого заключается в непрерывном превращении неопределенности в относительную определенность. В этом же заключается и конечная «цель» всех актов взаимодействия и обмена. Прошлое, например, является полной определенностью: из множества альтернатив, которые несет с

---

<sup>6</sup> В связи с этим можно вспомнить знаменитую притчу о буридановом осле, который умер от голода, находясь перед двумя совершенно одинаковыми охапками сена, потому что не мог выбрать одну из них. В реальности в столь простых ситуациях даже животные делают выбор достаточно быстро под влиянием различных мелких обстоятельств, а человек может сделать его произвольным путем (по принципу «я так хочу»), но в более сложных случаях даже ему бывает очень и очень трудно принять решение при совершенно непредсказуемых последствиях.

собой будущее, в настоящем совершается некое действие, и результатом становится застывшая данность, не поддающаяся изменению. Другое дело, что память человека может искажать факты, порождать сомнения, и прошлое иногда вовсе не кажется столь определенным, каким оно является.

Что касается будущего, то человек его планирует, прогнозирует, ставит близкие и отдаленные цели, разрабатывает программы действий. Сейчас он совершает действия, которые окажут нужное ему влияние на то, что будет завтра. Тем самым он стремится уменьшить неопределенность, таящуюся в будущем, и сделать так, чтобы, когда оно станет настоящим, в нем было как можно больше позитивной для него определенности. Вся история человечества доказывает постоянное стремление людей уменьшить неопределенность своего существования. Всевозможные нормы, обычаи, инструкции, гадания, предсказания, даже логика, иначе говоря, самые разнообразные элементы культуры направлены на решение этой задачи (Лешкевич, 1994, с. 150). Именно ее решение имел в виду и Э. Гидденс, вводя понятие «колонизации будущего» (Гидденс, 1994, с. 109). Суть его идеи в том, что, человек старается расширить границы своего настоящего за счет мысленной экспансии в будущее. Многие люди, а иногда целые общества, цивилизации стремятся все спланировать и предусмотреть надолго вперед. Это хорошо знакомо нам по недавней истории собственной страны.

Не только человек, но и все живое существует в условиях неопределен-

ности. Жизнь (как биологическое явление) совершает витки эволюции и стремится к такому уровню развития, который обеспечивает лучшие возможности для преодоления этой неопределенности. Но преодоление оказывается иллюзорным, потому что происходит переход на новый уровень реальности, на котором неопределенность возникает в иных формах. Возникновение сознания дало человеку огромное преимущество перед животными, но оно же резко расширило для него окружающий мир и перевело проблему неопределенности в качественно иную плоскость. И.И. Шмальгаузен по этому поводу писал: «В процессе эволюции живых организмов прогрессивная их дифференциация сопровождалась непрерывным усложнением взаимоотношений между организмом и средой. Организм вступает в связь со все новыми элементами этой среды. Поэтому среда становится для организма все более сложной» (Шмальгаузен, 1983, с. 175). Именно для человека приобретает особое значение проблема познаваемости или непознаваемости мира. Она актуальна для него не только в целом, но и в применении к каждой текущей ситуации взаимодействия. Человек иногда очень остро осознает и переживает невозможность точного знания о чем-то, а для животного окружающая действительность во многих отношениях носит гораздо более определенный характер.

В науках о человеке проблема неопределенности выходит на передний план чаще всего в двух случаях: в исследованиях процесса принятия решений неопределенность рассматривается в качестве внешнего условия,

характеризующего ситуацию<sup>7</sup>; в исследованиях личности достаточно часто оперируют понятием «толерантность к неопределенности», характеризующим индивидуальные реакции на внешнюю неопределенность.

Проблема принятия решений давно изучается отечественными и зарубежными специалистами, в том числе психологами (см., например: Канеман и др., 2005). В рамках системного анализа (особенно в его приложениях к экономическим проблемам) и так называемой рацииологии создаются математические модели принятия решений в условиях риска и неопределенности, основанные на теории игр, теории нечетких множеств и др. Вряд ли, однако, в методологическом плане справедливо рассматривать неопределенность в ситуациях принятия решений как частный случай. Более точной была бы исходная позиция, заключающаяся в том, что все ситуации жизнедеятельности субъекта, его взаимодействия с внешним миром — ситуации принятия решения, и во всех них присутствует большая или меньшая неопределенность, а частным случаем является определенность (при полной определенности нет альтернатив и выбора).

Что касается толерантности к неопределенности, то ставшая классической в этой области работа, в которой впервые было использовано данное понятие, была опубликована 60 лет назад (Френкель-Брунsvик,

1948) и, с моей точки зрения, до сих пор остается недостаточно оцененной. В значительной мере это объясняется опять-таки тем, что в психологии преобладает достаточно узкое понимание феномена неопределенности и его роли в формировании и функционировании различных элементов психики. Между тем эта проблема носит фундаментальный характер, а толерантность к неопределенности оказывает влияние на формирование целого ряда других психологических характеристик субъекта. В качестве ее разновидностей могут быть названы толерантность к риску, толерантность к стрессу, межэтническая и межкультурная толерантность и др. Понятие «толерантность к диссонансу» (Фестингер, 2000, с. 302–308) тоже относится к данному ряду, так как рассогласование элементов в системе индивидуального знания, безусловно, порождает у субъекта состояние внутренней неопределенности.

Существуют противоречивые мнения о реакции живых существ, включая человека на неопределенность. А. Маслоу, например, считал, что «всех психологически здоровых людей объединяет одна общая особенность: всех их влечет навстречу хаосу, к таинственному, непознанному, необъясненному» (Маслоу, 1999, с. 92). Однако вряд ли все так однозначно. Сам же А. Маслоу и в той же работе чуть ранее писал прямо противоположное: «...среднестатистический

---

<sup>7</sup> Частным случаем является проблема принятия решений в условиях риска. Что касается различия между неопределенностью и риском, то начиная с 1920-х годов разделяют поддающуюся и не поддающуюся измерению неопределенность, первую из которых и принято называть термином «риск» (Найт, 2003).

взрослый представитель нашей культуры стремится к тому, чтобы жить в безопасном, стабильном, организованном, предсказуемом мире, в мире, где... исключены опасные неожиданности, беспорядок и хаос...» (там же, с. 84). Такое же мнение высказывает другой известный автор: «...человеку свойственно находиться в упорядоченном мире...» (Ортега-и-Гассет, 2000, с. 532). Если это и так, то подобное стремление должно формироваться у него по мере взросления, потому что обычные наблюдения за детьми способны убедить нас в обратном. Как бы то ни было, надо полагать, что людям свойственны обе тенденции: и к неопределенности, и к определенности<sup>8</sup>. Конечно, в последнем случае человека, как и любое другое живое существо, больше интересует положительная для него определенность, но нередко бывает и так, что он предпочитает негативную определенность, нежели сохраняющуюся неопределенность.

### Преодоление неопределенности

Одним из важнейших следствий неопределенности мира является то, что любой психический и сознательный акт так или иначе направлен на ее преодоление. Иначе говоря, человек (и любая форма жизни) стремится к определенности, к преодолению энтропии. По-другому быть не может, потому что «другое» — хаос и... смерть. Однако сказанное нельзя понимать так, что субъект постоянно

но совершает волевое усилие. Преодоление неопределенности нельзя свести к преодолению препятствий, а наличие или отсутствие волевой регуляции не меняет сути дела. Любое животное, не обладающее, как таковой (осознанной), волей тоже непрерывно взаимодействует со средой и непрерывно преодолевает неопределенность в таких формах, которые характерны для его уровня эволюции. Что касается человека, то он может не предпринимать никаких специальных усилий в отдельно взятой ситуации — само течение времени и независимое от него развитие событий внесут в нее ту или иную определенность. Другое дело, насколько и как долго достигнутая таким образом она будет удовлетворять его.

Стоящая перед субъектом задача преодоления неопределенности столь же фундаментальна, как и сам барьер неопределенности. Она существует как непреложная и инвариантная данность; не решая ее, субъект не в состоянии обеспечить свое бытие. Фундаментальность ее заключается также в том, что она не может быть решена однажды и навсегда. Она в каждый момент времени воспроизводится, и субъект вынужден решать ее непрерывно в условиях постоянного изменения номенклатуры и свойств окружающих объектов. Неопределенность, существующая в принципе и в каждый данный момент времени, а также необходимость ее преодоления обуславливают возникновение соответствующих психологических

---

<sup>8</sup> В ряде зарубежных исследований, выполненных в 1960–1980-е годы, было показано, что толерантность к неопределенности является одним из важнейших психологических параметров, по которым отличаются друг от друга различные культуры (см., например: Хофстеде, 1994).

механизмов. В частности, разнообразные переходы между неопределенностью, положительной определенностью и негативной определенностью являются, по всей видимости, той базой, на которой сформировались различные эмоции, а высокая степень неопределенности является, как известно, одним из основных источников стресса. У человека в ходе эволюции появляются и развиваются такие психологические процессы, обслуживающие его взаимодействие с окружающим миром, как интерпретация и вера (см.: Алишев, 2007), атрибуция и рефлексия, антиципация и целеполагание, а также другие. В онтогенезе формируются их индивидуальные характеристики. Если бы не неопределенность, всех их просто не было бы, впрочем, как не было бы, по всей видимости, познания, психики и самого субъекта. Исходя из сказанного, несложно придти к выводу о том, что существование самой психики обусловлено наличием неопределенности в системе «субъект — объект». А это, в свою очередь, означает, что ее предназначением является преодоление неопределенности. Но отсюда возникает естественный вопрос: как она это делает? Рассмотрим данную проблему в общем виде.

Наличие первого из двух обозначенных мной барьеров неопределенности порождает необходимость *информации*. Субъекту нужна информация об источниках энергии и об источниках угрозы: об их характере, величине и т. д. Он и получает ее благодаря текущим ощущениям,

восприятию, а также памяти. Но очевидно, что сама по себе информация — ничто, если субъекту неизвестно ее значение. Если оно неизвестно, любая информация превращается в «шум». Например, появление тучи на небе будет информацией, но ничего «не скажет» человеку, не знающему, что из нее может пойти дождь, а для человека, не владеющего японским языком, текст, написанный на нем, будет полной абракадаброй. Поэтому субъекту важно не просто получать информацию, а определять ее *значение*.

Наличие второго барьера порождает необходимость *действия*, связанного с затратой или получением энергии (или и с тем, и с другим). В любом случае оно предполагает некоторое усилие со стороны субъекта, которое обеспечивается уже другими психическими процессами (эмоции, воля и др.), но, прежде чем оно будет предпринято, должен быть сделан *выбор*. Проблема выбора есть не что иное, как активно изучаемая в психологии и не только в ней проблема принятия решений, о которой уже говорилось выше. Однако необходимо уточнить, что под выбором я здесь имею в виду не только осознаваемые когнитивные операции. «Выбор» совершает любое живое существо, т. е. любая реакция на ту или иную совокупность информации может быть обозначена этим термином.

Определение значений и выбор действия — важнейшие психические функции, которые тесно связаны между собой<sup>9</sup>. Первая бессмысленна

<sup>9</sup> Известный французский экономист и нобелевский лауреат писал: «Понятие психологического значения играет... фундаментальную роль в теории выбора в условиях неопределенности» (Алле, 1994, с. 218).

без второй, а вторая, в свою очередь, невозможна без первой. Действительно, хотя достижение информационной определенности — важная и нужная задача, решением ее взаимодействие не заканчивается. Это — лишь условие, создающее возможность действия, а «...действие, в конечном счете, — это переход возможности в действительность, потенции в акт» (Франкл, 1990, с. 114). С другой стороны, определение значения может быть рассмотрено как психическое действие (принятие решения о значении), а любое предметное действие воспринимается другими субъектами и является информацией, значение которой должно быть ими определено. Так можно вывести цепочку «информация — значение — выбор — действие», крайние элементы которой замыкаются друг на друге, а два центральных образуют единство. Вопрос о принципиальном единстве процессов определения значений и выбора действия важен, и я вернусь к нему в конце статьи.

Как же может быть решена задача определения значений и последующего выбора действий? Существует несколько теоретически возможных вариантов. Предположим, что значения узнаются прямо и непосредственно. Но, если бы было так, следовало бы ожидать одного из двух: либо значения содержатся в самих объектах и воспринимаются точно так же, как цвет, размер, плотность, вкус и т. д., либо субъект имеет некую очень большую совокупность готовых моделей нужного, правильного, с которыми сопоставляются образы текущего восприятия. Первая идея — явный абсурд. Вторая же давно реализуется самой природой в двух разных формах.

Одна из них основана на использовании возможностей генетической памяти, в которой содержатся различные образцы. В основе другой лежит прижизненное накопление информации (опыт). По мнению К. Лоренца, между потребностью, содержанием информации и реализуемой последовательностью действий есть жесткая связь, которую он обозначает понятием «врожденный механизм запуска» (Лоренц, 1998, с. 290–292). Далее он заявляет: «Ясно, что у нас имеется обрабатывающий аппарат, который в состоянии записывать поистине невероятное число отдельных «протоколов наблюдений» и сохранять их в течение долгого времени и, сверх того, вести настоящую статистику этих данных» (там же, с. 349). Однако он тут же вынужден признать, что на сознательном уровне такой аппарат функционировать не в состоянии и, ссылаясь на Э. Брунsvика, делает вывод о необходимости различать рациональные и рациоморфные (т. е. похожие на рациональные) процессы. Последние, по его мнению, «...несомненно, не имеют ничего общего с сознательным разумом», а «в способности удерживать отдельные данные рациоморфная функция во много раз превосходит рациональную, но нам не хватает способности произвольно вызывать хранимые ею данные» (там же, с. 350). Как видим, весь процесс определения значений сводится им к «рациоморфному» вытаскиванию субъектом из опыта и памяти каких-то аналогов и образцов.

Но на самом деле объектов, их качеств, вариантов их сочетания столько, что поверить в наличие готовых образцов на все случаи жизни,

которая постоянно «подбрасывает» субъекту такое, чего никогда ранее не было в его практике, невозможно. В связи с этим Г. Хакен использует понятие «параметр порядка» («информатор»), который встроен в систему и сообщает ей, в какое состояние («аттрактор») она должна перейти при поступлении той или иной совокупности информации (Хакен, 1991, с. 49). Далее он пишет, что «параметры порядка» должны заключать в себе «...только наиболее характерные отличительные черты», так как «хранение шаблона потребовало бы весьма большого количества информации» и поэтому «важно найти общие унифицированные идеи и принципы, чтобы справиться со столь огромным количеством информации» (там же, с. 53). Примерно в этом же ключе Р. Гелман пишет об «организующих принципах», содержащихся в психике (Гелман, 1990, с. 4). Отсюда вытекает, что еще одним вариантом определения значений является не сличение получаемой информации с накопленным опытом (памятью), а мыслительный анализ, основанный и на данных опыта, и на сиюминутном восприятии, но в еще большей степени на базовых принципах такого анализа. Таким образом, могут быть выделены три механизма определения значений: а) опирающийся на генетически заданные образцы, б) основанный на запечатленных в индивидуальном опыте образцах и в) мыслительный, базирующийся не на

образцах, а на общих принципах анализа информации<sup>10</sup>.

Первый из этих механизмов является наиболее жестким, и чем выше уровень эволюционного развития, тем меньшей становится его роль. Однако даже он должен оставлять возможность для индивидуальных различий в определении значений и выборе действий. Действительно, одинаковая генетическая память у всех живых существ одного и того же вида ведет к тому, что при одинаковой информации, получаемой из внешней среды, они будут одинаково определять ее значение и совершать одинаковые действия. Но в этом случае резко возрастает «цена ошибки», так как одна и та же ошибка будет делаться всеми представителями вида, результатом чего может стать его гибель. Для устранения такой опасности нужно, чтобы единственный и одинаковый для всех вариант действия был всегда эффективным, что как раз и требует «огромного обрабатывающего аппарата» и колоссального по объему хранилища информации. Развитие нервной системы и психики в таком чисто количественном направлении ведет к дурной бесконечности и вряд ли вообще может быть достигнуто физиологическими средствами. Поэтому реальный способ решить данную проблему заключается в увеличении числа степеней свободы и допущении относительного разнообразия реакций живых существ на одинаковые стимулы. Тогда ошибки,

---

<sup>10</sup> На самом деле во всех трех случаях важнейшую роль в процессе определения значений играют эмоции, но этот аспект проблемы так же, впрочем, как и целый ряд других, я вынужден оставить без внимания.

совершаемые одними особями и индивидами, будут компенсироваться удачными действиями других.

На низших этапах эволюции такое расширение числа степеней свободы достигается благодаря индивидуально-типологическим особенностям нервной системы и психики живых существ одного и того же вида, что и обеспечивает некоторую специфичность их реакций на одни и те же совокупности информации, получаемой в идентичных условиях. Однако возможности этого механизма, как я попытался показать, ограничены. Гораздо больше степеней свободы в определении значений и выборе действий возникает благодаря прижизненному научению и накоплению индивидуального опыта. Наконец, возникновение сознания избавляет психику и нервную систему от развития в чисто количественном направлении, ведущем в тупик. Вместо этого возникает качественно иной психический механизм, который действует медленнее первого, потому что нужно время не просто для сличения и сопоставления различной информации, а для ее тщательного, всестороннего анализа с учетом имеющихся в ней пробелов. Для такого анализа необходима способность к сравнительно длительному «удержанию» образов в некотором временном континууме, включающем и прошлое, и настоящее, и будущее. При этом вероятность ошибок не исчезает и, может

быть, даже не уменьшается, но увеличивается мера разнообразия индивидуальных реакций, и появляются большие возможности для выживания вида<sup>11</sup>.

Но, как я уже отмечал в начале статьи, сознание основано на «отделении» субъекта от объекта. Если это так, то преодоление неопределенности невозможно, если сам субъект не обладает достаточной внутренней определенностью. Дело в том, что, если субъект отделен от объекта, преодоление неопределенности может носить только субъективный характер и в информационном аспекте оно должно приобретать форму интерпретации. В свою очередь, для того, чтобы интерпретация была не только возможной, но более или менее постоянной для одинаковых условий, субъект должен иметь внутреннюю организацию, обеспечивающую такую устойчивость. Такая организация появляется у него благодаря формированию личности.

Однако онтогенез в многообразной природно-социальной среде даже при условии того, что культура структурирует ее (она создает единый для всех образующих ее субъектов «тезаурус», общие модели и схемы интерпретации различных объектов, в чем и заключается ее важнейшая функция), допускает большое количество вариантов становления внутреннего мира субъекта. Любая сложно диверсифицированная культура слишком велика по

---

<sup>11</sup> По-видимому, эволюция самого сознания рано или поздно создает ситуацию, когда «цена ошибки» вновь становится непомерно высокой, но уже не потому, что эта ошибка воспроизводится всеми субъектами, а потому, что «ошибка» даже одного из них может иметь катастрофические последствия.

объему и создает очень большое число степеней свободы, которые не могут быть реализованы индивидуальным субъектом, так как превышают возможности его сознания. Субъект не может быть всем, чем он мог бы стать (но многие люди, особенно в молодости, фантазируют, представляя себя в самых разных ролевых ипостасях и с разными чертами характера).

Основываясь (бессознательно) на своих склонностях, обусловленных индивидуально-типологическими особенностями нервной системы и психики, субъект в процессе становления и социализации осуществляет (также по преимуществу бессознательно) «примерку» и постепенный отбор различных форм и правил поведения, мнений, убеждений, жизненных принципов. Так, он достигает приемлемой для себя, как с точки зрения содержания, так и меры, внутренней определенности. Это и есть формирование личности. Сложившееся содержание ее внутреннего, ментального мира является результатом постепенного устранения неопределенности, формирования более или менее устойчивого образа мира и образа «я». Некоторые люди в процессе такого ограничения создают для себя жесткую и узкую модель, другие — более разнообразную и гибкую, но, как бы то ни было, личность есть результат сокращения числа степеней свободы<sup>12</sup>. Таким

образом, личность можно рассматривать как продукт преодоления психикой и сознанием неопределенности.

Соответственно, разнообразные психологические проблемы могут быть следствием либо того, что формируется слишком жесткая модель личности, либо того, что в ней отсутствует необходимая целостность. И в том, и в другом случае возникает неадекватность в преодолении неопределенности. В первом случае определение значений и выбор действий всегда осуществляются в очень узком диапазоне, не соответствующем реальному многообразию мира. Во втором случае, напротив, не формируется (или разрушается) устойчивость, определение значений и выбор действий приобретают хаотический характер, обусловленный ситуативными импульсами.

В заключение я вернусь к проблеме принципиального единства психологической сущности двух процессов: определения значений и выбора действия. Обсуждение этого вопроса будет вестись в основном на примере обладающего сознанием человека, хотя его итоги могут иметь более широкое значение.

Прежде всего, нужно определить исходные понятия. В некоторых направлениях современной философии, в семантике, семиотике и др. проблема значения рассматривается с сильным смещением в область текста,

---

<sup>12</sup> Если рассматривать личность как единство генетически заданного и культурно сформированного, то и в этом случае объективная тенденция на уровне индивидуального субъекта заключается в ограничении числа степеней свободы. Обратная тенденция должна иметь место только в рамках видов, популяций, социумов и культур, т.е. на уровне коллективного (группового) субъекта.

слова, знака. Привычной для лингвистических наук является формула: значение соответствует знаку, а смысл — тексту (Ажеж, 2003, с. 204). Несколько иначе все выглядит у Ж. Делеза, у которого значение соответствует сообщению (тексту), а смысл — событию. Он пишет: «...лишенный значения термин тем не менее имеет смысл, а смысл и событие независимы от любых модальностей, влияющих на классы и свойства, — они нейтральны по отношению ко всем этим характеристикам... Все, что имеет смысл, имеет также и значение, но последнее — на иных основаниях, чем смысл» (Делез, 1995, с. 102). Но психологию интересуют в большей степени не языковые (текстовые) значения и смыслы, а те, которые возникают в реальной жизни человека-субъекта, поэтому обратим внимание на принимаемую многими точку зрения Х-Г. Гадамера. Во-первых, согласно ей, разделяются «значимость» и «значение». При этом первый термин приобретает количественный оттенок, а второй — качественный, содержательный. Во-вторых, значение и смысл соотносятся у него фактически как часть и целое; неслучайно он часто использует выражение «смысловое целое» (Гадамер, 1988).

С психологических позиций значение можно определить как *интерпретацию субъектом содержания и меры связи между собой и объектом (комплексом объектов) в конкретном месте и времени*<sup>13</sup>. Смыслами же можно назвать устойчивые значения,

которые не меняются или незначительно меняются при изменении ситуаций взаимодействия и благодаря этому закрепляются в ментальном мире субъекта. Кроме того, будучи устойчивыми, они оказываются универсальными для многих субъектов и поэтому получают поддержку со стороны культуры, становясь ее составной частью. Разумеется, эти понятия являются общенаучными и в разных науках правомерно другое их понимание.

В сознательном плане итогом всего процесса определения значений является формирование отношения-оценки. Термин «отношение» я использую в широком смысле. Под ним подразумевается и непровольная эмоциональная реакция, и чувственное, интуитивное отношение, причины которого человеку полностью неясны, и осознаваемая рациональная оценка. Осознанность в данном случае — не синоним понимания. Четкого понимания значения может и не быть, но то, каково отношение (позитивное, негативное, неопределенное), — это человеком осознается. Впрочем, при многократном взаимодействии с объектом или однотипными объектами значение перестает фиксироваться в форме сиюминутно складывающегося отношения и приобретает форму стереотипа, установки. Особенности этого процесса раскрыты в общеизвестных работах отечественных и зарубежных психологов.

Субъект определяет значения не для того, чтобы понять происходящее,

<sup>13</sup> В случае с живыми существами, у которых отсутствует сознание, действуют генетически заданные механизмы интерпретации.

а для того, чтобы понять, что ему нужно делать, поскольку всякое познание носит вспомогательный характер, а главная задача всего живого — обеспечить свое существование сейчас и впредь. Отсюда следует, что, преодолевая информационный барьер, субъект выявляет не то, какое значение имеет объект для его настоящего, а то, какое он имеет значение для его будущего. Только в экстремальных случаях его мысли и чувства ограничены настоящим, гораздо чаще они охватывают некоторую временную перспективу. Но даже существо, находящееся в крайнем положении, ищет спасения, потому что и сознательно, и бессознательно ориентировано в будущее и хочет продолжать быть (разумеется, есть исключения). Даже наличие смертельной угрозы может быть зафиксировано в короткие доли секунды лишь потому, что она еще не воплотилась в действительность, т. е. находится в будущем.

Значение определяется для того, чтобы выбрать действие. Что касается действия, то оно должно рассматриваться как универсальный способ взаимодействия. Оно не является только вербальным или моторным актом. Это — психологический феномен, имеющий место даже при полном отсутствии указанных компонентов. Отсутствие предметного действия — точно такое же действие, как и его наличие. Отсутствие действия, как и совершение действия, ведет к возникновению новых ситуаций взаимодействия. Наконец, отсутствие действия точно так же является источником информации (промолчавший человек уже выразил позицию, отношение, оценку событий).

Итак, любые действия становятся источником значений и смыслов (пусть даже это не осознается самим субъектом). Следовательно, значения присутствуют в еще только начатом и незавершенном действии. Внесенное субъектом в действие и устремленное в будущее значение (смысл) становится *мотивом*. Таким образом, мотив — обратная сторона субъективно определяемого значения, а разница между ними — в направлении временного вектора. Для всего того, что уже произошло или происходит, субъект определяет значение (смысл); во все, что делается, он пытается внести его сам и заранее. Не случайно В.Н. Мясищев писал о том, что мотив — выражение отношения личности к объекту действия (Мясищев, 1960, с. 219), а А.Н. Леонтьев назвал то же самое «личностным смыслом» (Леонтьев, 1981, с. 301–302) и отметил, что его можно раскрыть через соответствующий мотив (там же). Сравним еще два высказывания. Первое, по сути, повторяет мысль В.Н. Мясищева: «Мотив — это наличие отношение к деятельности, к миру в целом, стоящее у истоков всей субъективной феноменологии психики» (Сосновский, 1991, с. 62–63). Во втором почти в тех же словах речь идет о смысле: «...личностный смысл предстает перед нами как отношение, связывающее предметное содержание сознания с предметом деятельности, как пристрастное отношение... его сознания к его бытию» (Леонтьев, 1987, с. 28). Очевидно, что отношение, смысл, мотив — одно и то же, взятое под разными углами зрения, а определить значение или смысл — фактически то же самое, что принять

решение и сделать выбор. Принципиальная общность этих психологических процессов позволяет рассматривать их как разновидности одного и того же. Точно так же, по всей видимости, существует принципиальная общность психологической структуры отношения и действия.

С завершением действия заканчивается данное взаимодействие, короткий или, наоборот, длительный, прерывающийся и вновь возобновляющийся цикл обмена с окружающей средой. Параллельно с ним происходят другие, а после его завершения возникают новые, в которых субъект вновь и вновь сталки-

вается с неопределенностью. Избежать ее вообще невозможно (Юнг, 1991, с. 42), потому что всякое ее преодоление создает новую неопределенность. Но иначе жизнь прекращается, так как достижение полной и окончательной определенности означает остановку времени и равнозначно смерти. Жизнь, таким образом, — постоянное столкновение с неопределенностью и столь же постоянное стремление преодолеть ее. Что касается психики, сознания и личности, то, как я попытался показать, они могут трактоваться как созданные эволюцией инструменты преодоления неопределенности.

## Литература

- Адорно Т. Негативная диалектика. М.: Научный мир, 2003.
- Ажеж К. Человек говорящий: Вклад лингвистики в гуманитарные науки. М.: Эдиториал УРСС, 2003.
- Алишев Б.С. Вера как психологический феномен // Современная психология: многообразие научного поиска / Под ред. Р.А. Ахмерова, С.П. Дырина, А.Л. Журавлева. М.: Изд-во «Институт психологии РАН»; Н. Челны: Изд-во Института управления, 2007. С. 23–37.
- Алле М. Поведение рационального человека в условиях риска: критика постулатов и аксиом американской школы // THESIS. 1994. Т. 2. Вып.5. С. 217–241.
- Бриллоэн Л. Научная неопределенность и информация. М., 1966.
- Брушлинский А.В. Проблема субъекта в психологической науке // Психологический журнал. 1991. Т. 12, №.6. С. 3–11.
- Винер Н. Кибернетика и общество. М., 1958.
- Гадамер Х.-Г. Истина и метод: Основы философской герменевтики. М.: Прогресс, 1988.
- Гегель Г.В.Ф. Энциклопедия философских наук. В 3 т. М.: Мысль, 1975. Т. 1.
- Гидденс Э. Судьба, риск и безопасность // THESIS. 1994. Т. 2. Вып. 5. С. 107–134.
- Делез Ж. Логика смысла. М.: Изд. центр Академия, 1995.
- Зиммель Г. Избранное. В 2 т. М.: Юрист, 1996. Т.2. Созерцание жизни.
- Канеман Д., Словик П., Тверски А. Принятие решений в неопределенности: Правила и предубеждения. Харьков: Изд-во Институт прикладной психологии «Гуманитарный Центр», 2005.
- Климонтович Ю.Л. Открытые системы // Синергетика и психология. Тексты. Вып.1. М.: МГСУ «Союз», 1997. С. 284–299.
- Левин К. Теория поля в социальных науках. СПб.: Сенсор, 2006.

- Леонтьев А.Н.* Проблемы развития психики. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1981.
- Леонтьев Д.А.* Структурная организация смысловой сферы личности: Дис. ... канд. психол. наук. М., 1987.
- Лешкевич Т.Г.* Феномен неопределенности: философско-методологический и культурологический анализ: Дис... докт. филос. наук. Ростов н/Д, 1994.
- Лоренц К.* Обратная сторона зеркала. М.: Республика, 1998.
- Маслоу А.Г.* Мотивация и личность. СПб.: Евразия, 1999.
- Моисеев Н.Н.* Оправдание единства // Вопросы философии. 1988. № 4. С. 18–30.
- Моисеев Н.Н.* Человек. Среда. Общество: Проблемы формального описания. М.: Наука, 1982.
- Мясищев В.Н.* Личность и неврозы. Л.: Изд-во ЛГУ, 1960.
- Найт Ф.Х.* Риск, неопределенность и прибыль. М.: Дело 2003.
- Обуховский К.* Галактика потребностей. Психология влечений человека. СПб.: Речь, 2003.
- Ортега-и-Гассет Х.* Человек и люди // Х.Ортега-и-Гассет. Избранные труды. М.: Весь мир, 2000. С. 480–698.
- Парсонс Т.* О структуре социального действия. М.: Академический Проект, 2000.
- Пиаже Ж.* Природа интеллекта // Хрестоматия по общей психологии. Психология мышления / Под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер, В.В. Петухова. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1981. С. 48–59.
- Пригожин И., Стенгерс И.* Порядок из хаоса: новый диалог человека с природой. М.: Прогресс, 1986.
- Рубинштейн С.Л.* Проблемы общей психологии. М.: Педагогика, 1973.
- Симонов П.В.* Мотивированный мозг. М.: Наука, 1987.
- Сосновский Б.А.* Мотивационно-смысловые образования в психологической структуре личности: Дис. ... докт. психол. наук, М., 1991.
- Фестингер Л.* Теория когнитивного диссонанса. СПб.: Речь, 2000.
- Фихте И.Г.* Сочинения. М.: Ладомир, 1995.
- Франкл В.* Человек в поисках смысла. М.: Прогресс, 1990.
- Фрейд З.* Я и Оно // З. Фрейд. Я и Оно. М.: Изд-во Эксмо; Харьков: Фолио, 2002. С. 839–860.
- Фрэнкин Р.* Мотивация поведения: биологические, когнитивные и социальные аспекты. СПб.: Питер, 2003.
- Хакен Г.* Информация и самоорганизация: Макроскопический подход к сложным системам. М.: Мир, 1991.
- Шакуров Р.Х.* Барьер как категория и его роль в деятельности // Вопросы психологии. 2001. № 1. С. 3–18.
- Шелер М.* Избранные произведения. М.: Гнозис, 1994.
- Шмальгаузен И.И.* Пути и закономерности эволюционного процесса. М.: Наука, 1983.
- Щедровицкий Г.П.* Избранные труды. М.: Школа культурной политики, 1995.
- Эшби У.Р.* Введение в кибернетику. М., 1959.
- Юнг К.Г.* Архетип и символ. М., 1991.
- Ясперс К.* Смысл и назначение истории. М.: Республика, 1994.
- Frenkel-Brunswick E.* Intolerance of ambiguity as an emotional and perceptual personality variable // J. of Personality. 1949. 18. P. 108–143.
- Gelman R.* Structural constraints on cognitive development: Introduction to a special issue of cognitive science // Cognitive Science. 1990. 14. P. 3–10.
- Hofstede G.* Cultures and organizations: Software of the mind. L.: Harper Collins Publishers, 1994.

---

## Теоретико-эмпирические исследования

---

### ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ УСПЕШНОСТЬ: ОТ СПОСОБНОСТЕЙ К РЕСУРСАМ (ДОПОЛНЯЮЩИЕ ПАРАДИГМЫ)

В.А. ТОЛОЧЕК



Толочек Владимир Алексеевич — ведущий научный сотрудник Института психологии РАН, доктор психологических наук, профессор. Автор более 70 научных и учебно-методических работ, в т. ч. 10 книг. Области научных интересов: методология психологии, психодиагностика, психология труда, организационная психология, организационное консультирование, проблемы профессиональных способностей, профессиональной пригодности, стилей профессиональной деятельности.

Контакты: tolochekva@mail.ru

---

#### Резюме

*Прогноз профессиональной успешности человека на основании диагностики его способностей часто бывает неудовлетворительным, в социномических профессиях прежде всего. Понятием, интегрирующим в себе собственные свойства субъекта, а также потенциально доступные ему состояния и условия среды, в том числе свойства других людей, выступают «ресурсы». Способности как «функциональные системы» и один из видов ресурсов субъекта (исключительно собственные свойства субъекта, или интрасубъектные ресурсы), наиболее действенно проявляют себя в искусственной среде (диагностика, обучение и т. п.). Понятие «ресурсов» органично связано с деятельностью, протекающей в реальной среде, отражает экологический подход к успешности. Исторически первая парадигма, объясняющая успешность способностями, т. е. «свойствами субъекта», может иметь как дополняющие «отношения субъекта» и др.*

*На репрезентативном эмпирическом материале показано, что важными детерминантами результативности спортсменов (в борьбе дзюдо) можно*

---

---

*считать соответствие психофизиологических особенностей тренера и спортсмена (сила нервной системы по возбуждению); стилей борьбы тренера и спортсмена, соответствие профессиональной концепции тренера (его представлений о стилях и их эффективности, предпочтения методов обучения, тренировки и т. п.) индивидуальности спортсмена. При этом более широкий и позитивный эффект дают стили работы «слабых» тренеров. У «слабых» по типологии тренеров воспитанники более результативны во всех возрастных группах, но чаще успеха достигают «слабые» по силе нервной системы борцы.*

*Определяющими успешной карьеры государственных служащих выступают составляющие социальной среды, отражающие отношения субъекта: авторитет и роль родителей (отца, прежде всего), друзей, мужчин, непосредственных руководителей, роль ситуаций.*

**Ключевые слова:** способности, ресурсы, профессиональная успешность, субъект, парадигма, свойства, отношения

---

## Введение

Сформулируем *проблему*. Способности — лишь одно из условий *успешности* (учебной, профессиональной и т. д.) человека, одна из составляющих. Научные понятия, используемые для описания, измерения и оценки *профессиональной успешности*, чаще характеризуются ограниченностью их прогностических возможностей. Историческое увеличение в психологии числа таких понятий, расширение состава их компонентов, числа учитываемых параметров успешности не ведет к появлению надежных алгоритмов решения научных и практических задач.

*Гипотезы*. Способности — один из видов ресурсов, определяющих успешность субъекта. Класс «ресурсов» не ограничивается собственными ресурсами субъекта (интрасубъектными ресурсами). Важным фактором профессиональной успешности могут

выступать *отношения субъектов* совместной деятельности. Условия искусственной среды не тождественны условиям среды естественной. Успешность деятельности человека в искусственной среде умеренно связана с успешностью его реальной жизнедеятельности. Способности, ресурсы и успешность (профессиональная) есть относительно независимые фрагменты социальной реальности и являются «пересекающимися множествами».

*Цель исследования*. Рассматривая три сопряженные проблемы — «способностей», «успешности» и «ресурсов», вернуть в сферу научного анализа рассмотрение ряда свойств (качеств), состояний, отношений субъекта и условий его жизнедеятельности, определяющих его профессиональную успешность, от которых «классическая психология» абстрагировалась на начальных этапах своего становления.

Феномен способностей имеет долгую историю изучения как в

зарубежной психологии (Г. Айзенк, А. Бине, Г. Гарднер, Дж. Гилфорд, Д. Векслер, Ж. Пиаже, Ч. Спирмен, Л. Терстоун, В. Штерн и др.), так и в отечественной (Б.Г. Ананьев, Л.А. Венгер, Л.С. Выготский, Э.А. Голубева, В.Н. Дружинин, Е.П. Ильин, В.А. Крутецкий, Б.М. Теплов, Д.В. Ушаков, М.А. Холодная, В.Д. Шадриков и др.).

Работы многих из них стали хрестоматийными. При этом в феномене способностей остается множество проблемных «узлов». В 1923 г. Эд. Клапаред, профессор Женевского университета, размышляя о сущности способностей, отмечал большую сложность задачи дать им определение. Аналогичной констатацией открывается монография В.Д. Шадрикова, ведущего отечественного специалиста в этой области: «До настоящего времени остается открытым вопрос: что же такое способность» (Шадриков, 2007, с. 3). Другими словами, тема, на протяжении более столетия активно изучаемая в мировой психологии, до настоящего времени остается проблемой, обнаруживающей множество слабо связанных аспектов.

При очевидной продуктивности разработки учеными обсуждаемой темы следует признать, что почти вековая история изучения способностей и интеллекта в мировой психологии в конце XX в. венчается острой критикой «состояния вопроса». В теоретическом аспекте она формулируется, в частности, как критика «психометрического интеллекта» Д.Б. Богоявленской, В.Н. Дружининым, М.А. Холодной, В.Д. Шадриковым, как необходимость учета не только «элементарных», но и высших личностных особенностей

Д.Н. Завалишиной, В.В. Знаковым, В.А. Пономаренко, В.Д. Шадриковым, как тема «интеллектуального диапазона» верхних и нижних «порогов» детерминации успешности (Дж. Гилфорд, Д.Х. Додд и Р.М. Уайт, В.Д. Дружинин, Е.П. Торранс, Д. Хардгривс, И. Болто, К. Ямамото и др.), как критика «академического интеллекта» Дж. Равеном, Р. Стернбергом и др., как критика вообще стандартных тестов и условий их проведения Дж. Равеном, Х. Томе и др. (Богоявленская, 2004; Дружинин, 1997, 2005, 2007; Завалишина, 2005; Пономаренко, 2004; Холодная, 1997; Шадриков, 2007 и др.). В области практического использования — как низкая валидность психологических методик, в том числе тестов интеллекта, в оценке персонала сравнительно с другими методами (Купер и др., 2005; Фулер и др., 2007 и др.).

Среди ряда исследований выделим работы В.Д. Шадрикова, более тридцати лет последовательно и конструктивно изучающего феномен в тесной связи с успешностью учебной и практической деятельностью субъекта — второй сопряженной проблемы, обсуждаемой в настоящей статье (Шадриков, 1996, 2007 и др.). Обратимся к хронологически последнему определению как к квинтэссенции изучения вопроса в рамках классической парадигмы: «**Способности** есть свойства функциональных систем, реализующих отдельные психические функции, имеющие индивидуальную меру выраженности и проявляющиеся в успешности и в качественном своеобразии освоения и реализации деятельности» (Шадриков, 2007, с. 50). Содержательная интерпретация феномена способностей

адекватна только в «трех взаимосвязанных измерениях»: как способности индивида, способности субъекта деятельности и способности личности. В отношении трех измерений, или видов, имеет место генетическая связь: на основе способностей индивида формируются способности субъекта, а «постановка способностей (субъекта) под контроль личностных ценностей и смыслов переводит их в качество способностей личности» (там же, с. 83).

В практическом плане проблема способностей чаще предстает в одном из ее аспектов — не как легкость и быстрота овладения деятельностью, а как фактор социальной *успешности, профессиональной успешности*, прежде всего. (Отмечая роль способностей в жизнедеятельности человека в целом как успешность его адаптации к социальной и физической среде, последнее в психологии декларируется, но не рассматривается (Дружинин, 2007; Равен, 2002; Шадриков, 1996, 2007 и др.).) Признано, что способности определяют успешность деятельности (Дружинин, 2007; Теплов, 1982; Ушаков, 2003; Шадриков, 1996, 2007 и др.), но не сводятся к ней. Сделаем очевидные предположения, следующие из работ ведущих специалистов: 1) Способности — одно из условий успешности человека. Содержание феномена успешности лишь отчасти «пересекается» с содержанием способностей. 2) Сущностные характеристики феномена «деятельность» не транслируются непосредственно и не исчерпывают понятие «профессиональная деятельность», а последнее — «квалифицированная (профессиональная) деятельность» и

«высококвалифицированная (профессиональная) деятельность». Это разные фрагменты социальной реальности. 3) Положения, адресованные к категории «деятельность», к понятиям «квалифицированная (профессиональная) деятельность» и «высококвалифицированная (профессиональная) деятельность» лишь отчасти соответствуют друг другу, другим понятиям и содержанию стоящих за ними феноменов.

В изучении успешности сложились сходные исторические тенденции. Выделим некоторые из них:

1. Число составляющих успешность, выделяемых учеными, исторически прогрессивно возрастает (способности, интеллект, знания, умения, навыки, профессионально важные качества, компетентность, компетенции, ресурсы, потенциал, потенциалы личности и т. п.) (Бодров, 2006; Ильин, 1983; Марков, 2001; Поваренков, 2008; Синягин, 2004).

2. Введение новых понятий, отражающих успешность деятельности субъекта, не является радикальным и окончательным решением. Их содержание в разных дисциплинах и даже в границах одной дисциплины сильно различается, их структура крайне неопределенна, состав их компонентов тяготеет к бесконечности (Родина, 1996; Толочек, 2006).

3. С середины XX в. в структуре личности стали выделять составляющие, непосредственно связанные с успешностью (самоактуализация, самоэффективность, локус контроля и т. п.). В конце XX в. в психологии труда стала складываться обратная тенденция — введение в состав профессиональной успешности высших

личностных образований – «внепрофессиональных потенциалов», «духовности», «духовных способностей» и т. п. (Завалишина, 2005; Пономаренко, 2004; Шадриков, 2007 и др.).

4. В середине XX в. в понимании профессиональной успешности стали складываться подходы, альтернативные традиционным. Так, например, Е.А. Климов, В.С. Мерлин и др. постулировали возможность достижения высоких и высших профессиональных результатов лицами с разными природными задатками и способностями, возможность компенсации ограничений одних способностей другими посредством формирования адекватного индивидуального стиля деятельности. Многие исследователи приписывают значительные ресурсы повышения эффективности деятельности когнитивным стилям, стилям руководства и др.

5. Практика решения задач по оценке профессиональной пригодности и успешности представителей *социотехнических* профессий с опорой на стандартные методики нередко дает сравнительно невысокие коэффициенты корреляции, и обычно лишь с частью шкал (субтестов) (Бодров, 2006; Марков, 2001; Пономаренко, 2004 и др.); в *социономических* профессиях она часто менее эффективна (Купер и др., 2005; Марков, 2001; Фулер и др., 2007).

Можно констатировать, что задачи оценки и прогноза профессиональной успешности людей, в том числе с опорой на оценку их способностей, не поддается простым алгоритмам решения. Если при этом такие прогнозы можно признавать удовлетворительными в отношении больших групп испытуемых, то в отноше-

нии отдельных персон они остаются неудовлетворительными. Прогнозы индивидуальной успешности людей более состоятельны, чем прогнозы успешности совместной деятельности. (В настоящей статье нами рассматривается *профессиональная успешность* вне ее связи с другими видами социальной успешности. То же обычно делают и наши коллеги, выделяя и рассматривая учебную или диагностическую успешность.)

Обращаясь к социальной практике, можно выделить ряд условий, чаще игнорируемых исследователями. С одной стороны, высшие профессиональные достижения нередко сопряжены с активностью и участием других людей (единомышленников, группы поддержки, оппонентов), удачным стечением обстоятельств, с умением профессионала использовать эти обстоятельства. С другой стороны, успеху часто предшествуют и сопровождают затяжные серии неудач, продолжительные периоды работы в экстремальных условиях, в условиях неопределенности и пр. Подобные испытания отражают наличие латентных свойств (качеств), состояний людей и внешних факторов, в обычных, «нормальных» и тем более в лабораторных, *в искусственных условиях* не акцентированных. Но, возможно, именно подобные латентные факторы могут выступать как базовые, структурирующие и актуализирующие другие, проявляющиеся как *функциональные системы* и лучше фиксирующиеся аппаратом современной науки, тогда как сами латентные факторы могут оставаться за пределом научного анализа, в области абстрагирования.

Проблема остается довольно сложной, даже если ввести *ограничения* в понимание успешности, рассматривая исключительно *профессиональную успешность*. Необходимо учитывать, что: 1) профессиональные достижения не тождественны профессиональной карьере; 2) социальные достижения не тождественны профессиональным достижениям; 3) в профессиональной успешности значима роль социальных факторов («социальной ниши» человека, его социальной микро-, мезо- и макро-среды и т. п.); 4) успешность деятельности не сводится к успешности решения отдельных профессиональных задач; 5) профессиональная успешность слабо коррелирует с другими видами социальной успешности. (Обратим внимание: по отношению к социальной успешности профессиональная успешность определяется сравнительно более узким спектром специфических условий, как по отношению к ней выступает успешность в искусственной среде, предопределяемая еще более узким спектром условий.) (Марков, 2001, Маркова, 1996; Родина, 1996; Толочек, 2006 и др.).

Решающее препятствие на пути продуктивной разработки обсуждаемых вопросов — отношений «способностей», «успешности» и «ресурсов» — нам видится не в *количестве понятий* (переменных), вовлеченных в научный анализ, а в изменении самой методологии исследования и отношения к ней ученого. Одним из методологических барьеров на этом пути выступает картезианская дизъюнкция, в рамках которой развивалась психология в XX в. и каноны которой сохраняют свое влияние.

Именно противопоставление Р. Декартом «субъекта» и «объекта» во многом предопределило последующие методологические подходы к решению частных дисциплинарных задач. Поэтому радикальным путем развития психологии должно быть не количество, не добавление новых опосредствующих переменных и, соответственно, их отражающих научных понятий, а само изменение представлений о взаимодействиях человека как субъекта и окружающего мира, среды его жизнедеятельности. Признание более тесных отношений субъекта и среды потребует по-новому ставить многие прежние и новые вопросы.

В понимании успешности более продуктивным нам видятся подходы, *дополняющие* исторически сложившиеся. Один из них — обращение к широкому контексту деятельности и жизнедеятельности человека и привлечение к анализу новых реалий. Необходимо изменение самих «исходных положений», «координат» научного анализа. В основу представлений об успешности должны быть положены не отдельные свойства (качества) — способности, мотивация и т. п., или их комплексы — ПВК, компетенции и т. п., присущие исключительно отдельному субъекту, легко актуализируемые и проявляющиеся спонтанно, а *потенциально доступные субъекту свойств (качества), состояния и условия*, в том числе свойства среды и других людей, которые субъект может использовать. Наиболее целостным понятием, *интегрирующим триаду* — множество потенциальных *качеств (свойств)* субъекта и со-субъектов, *состояний и условий среды*, нами

видится понятие **«ресурсов»**. Оно может быть естественной психологической «клеточкой» и адекватной психологической «единицей» анализа целостных фрагментов реальности. К слову, прецеденты обращения к понятию ресурсов в отечественной психологии способностей уже есть (Дружинин, 2007 и др.). Понятие «ресурсы» (человеческие ресурсы), развивающее и расширяющее понимание сущности организованных групп людей (работники, сотрудники, персонал), более двух десятилетий используется в организационной психологии. Кроме того, понятие «ресурсы» становится ключевым в современной экономике. В словарях русского языка дается сходное объяснение; *ресурсы* это: 1) запасы или источники *средств*; 2) *средства*, используемые в *нужное время* или в *необходимом случае*. Понятие «ресурсов» чаще используется во множественном числе (Большой толковый словарь русского языка, 2004; Ожегов, 2003).

Понимая *способности* как «функциональные системы» (по В.Д. Шадрикову) и один из видов ресурсов субъекта — *интрасубъектные ресурсы*, в центр нашего внимания помещена совокупность актуализируемых условий реальности, или более узко — условий субъекта и профессиональной деятельности, сопряженных с успешностью субъекта. За основу анализа избирается понятие, *органично связанное с контекстами профессиональной деятельности*, обеспечивающее реализацию *экологического подхода* к проблеме. Если внимание психологов чаще сосредоточено на «*внутренних условиях*» (в том числе, способностях, мотивах,

установках и др.), через которые «преломляются внешние причины», то объектом нашего исследования избраны преимущественно *внешние, внесубъектные условия в их потенции становиться «внутренними условиями»*, в том числе, *средствами решения профессиональных задач* (функциональными системами и т. п.). При экологическом подходе акцент сделан на внешних условиях, которые могут не только «преломляться», но и интегрироваться с ранее сложившимися внутренними условиями, переводя их тем самым в новое состояние и новое качество, и, возможно, даже порождать новые «внутренние условия» — «...внешние причины действуют через внутренние условия (которые сами формируются в результате внешних воздействий). ... Изучение внутренних психологических закономерностей, обуславливающих психический эффект внешних воздействий, составляет фундаментальную задачу психологического исследования» (Рубинштейн, 2003, с. 209).

Предлагаемый подход, не отделяющий предмет исследования от самого изучаемого объекта, требующий при выделении и анализе предмета не абстрагироваться от существенных свойств объекта, можно назвать *целостным, экологическим, эволюционным, интегрирующим, синергетическим*, т. е. не разделяющим целостную реальность и не рассматривающим в декартовской оппозиции «субъект» и «объект», человека и среду как противостоящие друг другу.

Рассмотрим отношения «*способностей*», «*успешности*» и «*ресурсов*» в новой формулировке проблемы.

В качестве иллюстрации выделим характерные особенности деятельности в *искусственной среде*, абстрагированной от реальности (школьной и вузовской успешности, моделируемой деятельности, ситуации тестирования и т.п.), лежащих в основании *типичных моделей* при изучении способностей:

1. Вычленение одних элементов и условий деятельности как актуальных и абстрагирование от других, как несущественных.

2. Произвольное выделение ограниченного числа элементов в структуре конструируемой (моделируемой) деятельности, вследствие чего *количество* решенных типовых заданий интерпретируется как *качество* выполнения деятельности в целом и, соответственно, как *уровень* способностей, интеллекта, потенциала и т. п.

3. Наличие четкой обратной связи, свидетельствующей о результатах деятельности (даже если они намеренно искажаются).

4. Дифференцированная и оперативная оценка индивидуальных действий субъекта и результатов.

5. Минимизация, игнорирование, затенение роли других сосубъектов (руководителя, тренера, наставника, консультанта, коллеги, оппонента, конкурента и пр.) в составляющих успешности деятельности субъекта (ученика, воспитанника, спортсмена и т. д.).

6. Постоянное присутствие социального наблюдателя (преподавателя, экспериментатора и др.).

7. Позитивное отношение сторонних экспертов и наблюдателей (в большинстве случаев).

8. Актуализация и поддержка мотивации субъекта в силу множест-

ва вычленяемых и оперативно оцениваемых промежуточных действий и результатов, комфортных условий работы, оптимального психофизиологического состояния.

9. Стабильность условий среды, которые в ограниченном диапазоне *моделируются*.

10. Социально-психологические эффекты взаимодействия людей практически устраняются (соперничество, конкуренция, сотрудничество и пр.).

11. Минимизирована вся активность, связанная с выбором и изменением стратегий деятельности.

12. Успешность определяется на основании минимума четких, однозначных, предельно формализованных критериев.

Каждая из вышеназванных особенностей не является нейтральной для успешности субъекта, а все вместе они создают совершенно иную *экологическую ситуацию*, иное качество деятельности и структуру факторов ее успешности, актуализируют новые контексты, которые, в свою очередь, могут актуализировать новые условия (Поддьяков, 2004, 2006). При последовательном анализе в любой из названных выше особенностей можно выделять более частные, сопровождающие любое *моделирование* деятельности и задач людьми, в частности, при составлении тестовых заданий (Дружинин, 2005; Поддьяков, 2006; Рубцов, 1996; Смирнов, 1995).

Если же в центр внимания поставить целое — успешность человека в реальных условиях жизни (научные открытия, изобретения, шедевры искусства, сделанные ученым, изобретателем, художником; эффективное

решение, принимаемое военачальником, руководителем, политиком в экстремальных условиях; проекты инженера, архитектора, создаваемые при ограниченных ресурсах; карьерное продвижение человека при неблагоприятных условиях, его профессиональное развитие на протяжении большей части карьеры и др.), едва ли оправданно начинать описание феномена с абстрагирования от множества физических и социальных реалий. Для сравнения рассмотрим некоторые условия реальной среды квалифицированной профессиональной деятельности людей:

1. Взаимосвязи и взаимозависимости всех актуализированных внешних и внутренних ресурсов.

2. Ситуативно ограниченный состав актуализированных ресурсов (чем их меньше, тем более успешной признается деятельность).

3. Деятельность в ситуациях большей или меньшей неопределенности при значительных субъективных искажениях восприятия действительности.

4. Чаще отсроченная, искаженная и неадекватная оценка действий самим субъектом и другими лицами.

5. Ключевая роль других людей на разных стадиях деятельности, порою решающая роль обстоятельств.

6. Высокая доля неуспешных действий, значительный объем черновой и подготовительной работы, выполняемой в отсутствие сторонних экспертов.

7. Прямое или косвенное, более или менее выраженное соперничество (как в профессиональной среде, так и за ее пределами).

8. Отсутствие однозначной внешней стимуляции и высокая роль са-

момотивирования и саморегуляции (эффектов «самодетерминации», «самоэффективности», «самоактуализации» и т. п.).

9. Динамичность условий среды (как физической, так и социальной).

10. Социально-психологические эффекты взаимодействия людей актуализируются и усиливаются пропорционально уровню социальной значимости ожидаемого результата с преобладанием «отрицательных».

11. Актуализация всей активности, связанной со стратегиями деятельности, которая становится решающим фактором («расклад сил на дистанции», умение находить и использовать дополнительные ресурсы, выбирать адекватные индивидуальным особенностям средства, находить единственные, оптимальные или компромиссные решения и т. др.).

12. Успешность определяется на основании множества более или менее четких, прямых и косвенных, объективных и субъективных критериев, связанными с непосредственными и отсроченными эффектами.

Итак, различая особенности деятельности в *искусственной среде* и в *реальной среде*, различая условную, *моделируемую* и *квалифицированную профессиональную деятельность*, мы должны повторить, что в двух сравниваемых вариантах имеет место разные *экологические ситуации*, иные деятельности и детерминанты их успешности. К слову, если рассматривать *высококвалифицированную профессиональную деятельность*, спектр ее актуальных условий будет расширен и изменен: здесь, в частности, актуализируются и дифференцируются темпоральные

характеристики планирования и осуществления деятельности.

Принимая за основу представление о *континууме условий среды*, мы вынуждены, однако несколько упростить описание ее фрагментов посредством их классификации. Обращаясь к пониманию условий реальности и включения их в предмет исследования, в первом приближении выделим два основания классификации ресурсов: 1) континуум «субъект» — «объект»; 2) континуум «субъект-объектные» и «субъект-субъектные» отношения. Мы получаем четыре группы (пентабазис по В.А. Ганзену): 1. *Индивидуальные ресурсы человека*. В их число входят традиционно изучаемые способности, умения, знания, навыки, мотивация и т. п. 2. *Ресурсы физической среды*. Вторую группу также можно структурировать как пентабазис: пространство (быть близко/далеко, совпадать по месту и т. п.); время (продолжительность, структурированность, своевременность и др.); информация (полнота, неполнота, избыточность, противоречивость); энергия (как все, что способствует/препятствует решению задач, как «валентность» элементов поля по К. Левину и т. п.). 3. *Ресурсы социальной среды (культура, социальные технологии)*. Третью группу можно рассматривать как опосредованные результаты деятельности других людей, запечатленные в культуре (новые знания, «подсказки», аналогии, технологии, социальные институты, социальные нормы, критерии, историческая востребованность определенных личностных типов и др.). 4. *Ресурсы взаимодействия людей*. Они понимаются нами как

процессы — *отношения* (взаимодействия, взаимозависимости, взаимосвязи, взаимовлияния и т. п.) и как их результаты — *эффекты*. Можно различать такие *отношения* людей, как: брак, воспитание, обучение, наставничество, патронаж, руководство, лидерство, подчинение, консультирование, коучинг, соперничество, сотрудничество и др. Обширен и спектр соответствующих эффектов: удовлетворенность, сработанность, совместимость, «зона ближайшего развития» (ЗБР), знание, умение, мотивация, убеждение, заражение, внушение, подражание, сопротивление, идентичность, «раппорт» и др.

Через «призму» *концепции ресурсов* раскрываются как взаимосвязи ресурсов разных групп, так и биполярность и амбивалентность свойств ресурсов, динамичность и неоднозначность эффектов, возникающих при обращении людей к ним: 1) *Индивидуальные ресурсы человека* характеризуются их *актуальным состоянием* и, соответственно, могут сравнительно легко и адекватно измеряться. Они *динамичны*: могут изменять, развиваться, угасать. 2) *Ресурсы физической среды* характеризуются выраженной *динамичностью*. Их сложно объективно оценивать. Как следствие, они редко становятся предметом научного исследования. 3) *Ресурсы социальной среды (культуры)* характеризуются *различием актуального и латентного, высокой ситуативной изменчивостью*. Они не всегда доступны субъекту и реализуемы им. Их сложно оценивать. В психологии способностей они редко становятся предметом научного исследования в должном объеме. 4) *Ресурсы взаимодействия*

людей процессуальны и скоротечны, избирательно реактивны, имеют ближайшие и отсроченные множественные эффекты. Их сложно оценивать, сопоставлять. Они хорошо описаны в социальной психологии, но вне связи с проблемой способностей и ресурсов.

В качестве иллюстрации неоднозначности и динамичности существенных свойств *ресурсов* рассмотрим особенности четвертой группы. Едва ли не все эффекты взаимодействия людей характеризуются *биполярностью* и *амбивалентностью*. Биполярность можно обозначить как наличие выраженного «положительного полюса», способствующего развитию субъекта (индивида, личности, индивидуальности), и «отрицательного полюса», препятствующего и угнетающего развитие. В научной литературе, однако, чаще выборочно обсуждаются проявления (*проявления*) одного из «полюсов». Например, ЗБР трактуется Л.С. Выготским исключительно как возрастание возможностей ребенка в процессе взаимодействий со взрослым. Воспитание и обучение традиционно рассматривается многими учеными как позитивный процесс формирования или привития у ребенка социально ценных качеств; руководство — как организующее начало, направляющее, интегрирующее, мотивирующее людей. Свокорыстие интересов воспитателя, руководителя, лидера, консультанта, склонности манипулировать другим, строить воспитание «под себя», руководство в целях собственного благополучия и безопасности, чаще остается вне научного анализа эффектов взаимодействия людей. Второй полюс,

порождающий посредственности и бездарности, пассивность и инфантильность поведения людей, заслоняется позитивным и односторонним названием эффекта: «воспитание», «руководство» и т. д. Еще сложнее в рамках сциентистского подхода фиксировать амбивалентность — периодические колебания валентности, положительного или отрицательного «знака» эффектов взаимодействия людей.

В последние два-три десятилетия феномен ЗБР все чаще рассматривается диалектически: не как постоянный и позитивный эффект, а как динамичные, неоднозначные и вариативные эффекты взаимодействия более опытного субъекта с менее опытным, осваивающим тему, предмет, дисциплину, профессию (Асмолов, 1996; Лефевр, 2000; Поддьяков, 2004, 2006; Смирнов, 1995; Шадриков, 2007).

Собственно, такой двойственностью характеризуются не только *эффекты*, но, видимо, и *процессы взаимодействия людей*. На примере обучения это убедительно рассматривается А.Н. Поддьяковым, В.В. Рубцовым, С.Д. Смирновым и др. (Поддьяков, 2004, 2006; Рубцов, 1996; Смирнов, 1995). Продвигаясь в анализе феномена биполярности и амбивалентности взаимодействия людей в сферах воспитания, образования и управления, следует признать подобную более или менее выраженную двойственность фаз, эффектов и процессов едва ли не каждой сложной реальной деятельности, даже такой «индивидуальной», как психодиагностика интеллекта (Дружинин, 1997, 2007; Поддьяков, 2006; Ушаков, 2003; Холодная, 1997). Признания

требует даже не столько достаточно очевидная двойственность едва ли не всех психологических феноменов, а сама необходимость выработки соответствующего понятийного аппарата дисциплины и методического инструментария изучения ее объектов. Для нас первым шагом на этом пути является обращение к феномену и понятию «ресурсов», логически следующим за освоением феномена и за операционализацией понятия «способностей».

Различие между феноменами и понятиями «способности» и «ресурсы» не сводится к большей или меньшей их адекватности в описании активности человека в искусственной и естественной средах, к локализации феномена в масштабе отдельного индивида или контактной группы. Принципиальное различие в ином: «способности» есть типичный «идеальный теоретический объект» (ИТО) в структуре теоретического знания дисциплины (по В.С. Степину), т. е. абстракт, допускающий бесконечные деления на более элементарные составляющие и обратные операции — их произвольный синтез в новые концепты, тогда как «ресурсы» есть «идеальный эмпирический объект» (ИЭО), т. е. осязаемый, конкретный фрагмент реальности при последовательном рассмотрении приближающийся к конкретному единичному объекту, каким, например, оперирует «психологическая практика» (по Ф.Е. Василюку): психотерапия, управленческое консультирование и т. п. Эффекты «способностей», как правило, описываются в логике «малых систем». Для описания эффектов «ресурсов» требуется обращение к логике и аппарату

«больших систем». Другими словами, исторически актуальным нам видится введение в классическую психологию как равноправных качественно нового типа понятий — ИЭО наряду и в дополнение к исторически сложившейся понятийной системе — ИТО. Принципиальное разделение двух психологий началось уже в фазе ее зарождения как самостоятельной научной дисциплины (см. В. Вундт, В. Дильтей, Г. Риккерт, Ф. Шлеемахер, В. Штерн и др.), интеграция двух ее ветвей — сциентистской, естественно-научной и гуманитарной, герменевтической все еще остается не решенной задачей (В.А. Кольцова, В.А. Мазилев, А.В. Юревич и др.).

Сущность концепции ресурсов как альтернативы концепции способностей заключается в следующем. В масштабе *целого — единства человека и среды* — важное значение имеет не только состав, число, величина, не только качественное разнообразие используемых им как субъектом ресурсов, но и их временная и пространственная согласованность, их гармония, постоянная возможность и качество их интеграции как синхронизации разных систем субъекта, их зарождение, развитие, функционирование, и как следствие — *синергетические эффекты*, в самом исходном составе ресурсов не представленные. Ключевыми моментами здесь могут выступать даже не сам состав ресурсов, а какие-то их особые *отношения* составляющих ресурсов между собой (1) и составляющих ресурсов со свойствами субъекта (2).

Близкой аналогией обсуждаемых явлений нам видится физиология организма: есть организм как целое,

есть постоянно действующие и эпизодически активируемые органы и системы и есть внешняя среда. Функциональная специализация одних частей организма не компенсируется объемом и мощностью других. Неблагоприятная среда угнетает организм в целом и последовательно разрушает отдельные органы, прежде всего — «слабые звенья», которые, в свою очередь, блокируют потенциал организма как целого. Уровень «неблагоприятности» среде определяется не только ее физическими свойствами, но и потенциалом отдельных органов и их отношениями с целым организмом. Сущность физического здоровья — *гармония* (от гр. harmonia — связь, стройность, соразмерность) *взаимодействия всех частей целого, синхронизация всех систем, их синергия*, слаженный ансамбль физической активности. Возможно, нечто подобное присуще и составляющим психической активности человека, проявляемой в специфической социальной среде.

Понятно, что обращение к понятию «ресурсы» побуждает к формулированию новых гипотез (см. начало статьи). Одна из них следующая: важным фактором профессиональной успешности могут выступать отношения субъектов совместной деятельности. Далее мы изложим результаты эмпирических исследований, направленных на проверку наших гипотез.

### **Эмпирические исследования**

#### *Методики*

В описываемых ниже исследованиях мы использовали следующие

методики для определения силы нервной системы (НС): «Наклон кривой», ХНК-2 и теппинг-тест.

Методика «Наклон кривой», или «градиент силы», была разработана В.Д. Небылицыным в 1960 г. и позволяла выявлять выраженность физиологического закона силы в двигательных реакциях. Сила НС в данном случае изучалась с помощью времени реакции при изменении интенсивности звукового раздражителя, которым служил чистый тон 1000 гц длительностью 200 мсек. Звук поступал в головные телефоны в последовательности: 40, 60, 80, 100 и 120 дб от звукового порога 0.0002 бара. На каждой интенсивности проводилось по 13 измерений времени реагирования. Появлению звука предшествовала предварительная команда в виде зажигания лампочки 2.5 в центре круга прибора. Интервал между предупредительными командами составлял 2 сек, между отдельными измерениями — 10 сек. При обработке результатов учитывается время реакции в десяти измерениях — с четвертого по тринадцатый (первые три рассматриваются как предварительные пробы). Выраженность силы НС по возбуждению (коэффициент В) рассчитывалась по специальным таблицам, соответственно полученным эмпирическим данным.

Методика ХНК-2 представляет собой короткий вариант «Наклона кривой», когда используются только две крайние интенсивности звукового сигнала — 40 гц и 120 гц. Все условия диагностики те же, а сила НС определяется как отношение суммы времени реакций на слабые раздражители в отношении ко времени реакций на сильные. Для диагностики

использовался нейхронометр (Методы..., 1976).

Методика «теппинг-тест», разработанная Е.П. Ильиным в 1970-е годы, содержит инструкцию для испытуемого с максимальной частотой нажимать на телеграфный ключ в течении 1 мин. при постоянном мотивировании со стороны экспериментатора. Сила НС оценивалась как динамика изменения частоты нажатий на ключ в течении первых 30 сек по соответствующим таблицам.

В 2000-е годы изучение типологических свойств нервной системы утратило былую привлекательность, а используемые методики вызывают законную критику в отношении их валидности. Но это *аппаратурные* методики. В 1970–1980-е годы они воспринимались как психометрически наиболее корректные, лежащие в поле актуальных научных проблем. Вышеназванные методики характеризовались высокой надежностью и валидностью, подтвержденной на представительных выборках (до 2000 чел.) (Ильин, 1978; Методы..., 1976). В научном и в практическом плане они выступали, в частности, как проблемы общих и парциальных свойств нервной системы, психофизиологических предпосылок задатков и способностей, как константы индивидуального стиля деятельности и др. Данные многих независимых исследований имели позитивные результаты при их внедрении в практику.

В наших исследованиях к «сильным» (как спортсменам разного возраста, так и тренерам) относили лиц, получившим при диагностики значения по «Наклон кривой» — коэффициент «В» от 4.23 до 3.00, по

ХНК-2 — от 2.01 до 1.62 и оценки по теппинг-тесту — 3–5 баллов (эмпирический уровень 25% выборки спортсменов высших разрядов — членов сборных команд СССР и ЦС ДСО «Динамо»). К «слабым» по возбуждению относились имеющие по коэффициенту «В» «Наклона кривой» от 2.02 до 1.10, по ХНК-2 — от 1.40 до 1.10 и 1–2 балла по теппинг-тесту (эмпирический уровень 25% выборки спортсменов высших разрядов). Лица с промежуточными значениями, а также при несовпадении значений по разным методикам относились к группе «средних». Данные трех методик удовлетворительно коррелировали между собой ( $r = 0.661–0.720$ ).

#### *Результативный аспект отношений субъектов диалекты*

### **Исследование 1**

*Первую выборку* составили молодые тренеры в возрасте от 24 до 29 лет и юные борцы-дзюдоисты — 12–15 лет (Облсовет ДСО «Динамо» г. Волгограда; исследование проводилось в 1982–1983 гг.). Группы тренеров и спортсменов были гомогенны и сформировались спонтанно. Их составили молодые тренеры, проявившие искренний интерес к проблеме дифференциальной психофизиологии, готовность пройти обследование и приводившие своих лучших и перспективных воспитанников — призеров городских и областных соревнований. Более высоких достижений в рассматриваемый период ни тренеры, ни их воспитанники не имели. Дзюдоисты «Динамо» г. Волгограда в эти годы слабо выступали на

всероссийских и всесоюзных турнирах во всех возрастных группах — среди юношей, juniоров и взрослых. После спонтанного накопления данных для их анализа использовался критерий  $\chi^2$  в случае нескольких выборов. Зависимость первоначальных успехов спортсменов от соответствия их типологии и типологии тренера была статистически значимой ( $p = 0.02$ )<sup>1</sup>. У «сильных» по силе возбуждения тренеров преимущественно чаще успеха достигали именно «сильные» юноши, у «средних» — «средние». Большой диапазон *психофизиологической лояльности* был при-

сущ «слабым» по возбуждению тренерам, но также с выраженной тенденцией более частой успешности «слабых» по возбуждению борцов (таблица 1). Собранный эмпирический материал указывал на *более частое* или *более быстрое* достижение успеха юными спортсменами, соответствующими по типологии своему тренеру. На уровне детского спорта, массового спорта это можно было констатировать лишь как тенденцию. Через три года (1985–1986) подобное исследование было повторено в спорте высших достижений — на представителях сборных команд.

Таблица 1

Распределение молодых тренеров и результативных юных спортсменов по типологии<sup>2</sup> (сила нервной системы по возбуждению)

Тренеры	Спортсмены			Всего
	Сильные	Средние	Слабые	
Сильные (2 чел.)	4	2	0	6
Средние (2 чел.)	1	4	2	7
Слабые (3 чел.)	3	4	11	18
Всего: 7	8	10	13	31

<sup>1</sup> Настоящий анализ статистики ретроспективный. В период сбора материала и формирующих экспериментов эти данные не воспринимались как актуальные и имеющие высокую научную значимость. Более ценными в 1981–1988 гг. считались данные и наблюдения за деятельностью членов сборных команд страны. Однако уникальность собранного эмпирического материала, ставших нам известными позже фрагментов профессиональной карьеры некоторых участников исследований и изменения наших научных приоритетов побудили восстановить давно собранные данные. Частью они были описаны лишь однажды — в тексте диссертации автора (Толочек, 1985)

<sup>2</sup> В исследованиях 1950–1980-х годов как профессионализмы использовались понятия «типологические», «типологически обусловленные», они обозначали разные особенности, проявляющиеся в деятельности и поведении человека, связанные с типологическими свойствами его высшей нервной деятельности (предпочтения разных условий, режимов работы, разных действий и пр.).

## Исследование 2

Вторую выборку составили тренеры высшей квалификации, имеющие звание «Заслуженный тренер СССР» или «Заслуженный тренер РСФСР» в возрасте от 45 до 56 лет, работающие со сборными командами страны, ДСО и республик СССР, а также их воспитанники — борцы-дзюдоисты — 23–29 лет, члены сборных команды СССР, Мастера спорта, Мастера спорта международного класса и Заслуженные мастера спорта (часть из них в последующем достигли более высоких результатов, чем имели на период обследования и, соответственно, получили более высокое звание). Группы тренеров и спортсменов также были гомогенны. Их составили опытные тренеры, проявившие интерес к науке и с готовностью сотрудничающие с психологом. Их воспитанники включались в наш анализ ретроспективно на основании предшествующих обследований членов сборных команд после диагностики их тренера (таблица 2).

Для анализа данных также использовался критерий  $\chi^2$  в случае нескольких выборок. Зависимость высших достижений спортсменов от соответ-

ствия их типологии и типологии тренера была статистически значимой ( $p = 0.01$ ). Две сопряженные выборки тренеров и спортсменов в обоих случаях были гомогенны (по возрасту, по опыту, по профессиональной квалификации). Полярно различались две выборки по возрасту и опыту тренеров, по профессиональному уровню и спортивным достижениям их некоторых воспитанников, обследованных нами. Первая выборка — молодые тренеры и юные спортсмены — отражала картину на «старте» профессиональной карьеры в спортивной борьбе, вторая — «вершину» карьеры в дзюдо. Выборки оказались близкими по количеству субъектов, что позволяет сделать ряд предположений, не имеющих полного эмпирического обоснования, но весомых ввиду уникальности эмпирических данных, и поэтому заслуживающих внимания.

Так же как и в случае с молодыми тренерами и юными дзюдоистами, у «сильных» по силе возбуждения тренеров успеха достигали именно «сильные» борцы, у «средних» — «средние», у «слабых» тренеров — «слабые» спортсмены. Имеющая место на старте профессиональной

Таблица 2

**Распределение высококвалифицированных тренеров и результативных спортсменов высшей квалификации по типологии (сила нервной системы по возбуждению)**

Тренеры	Спортсмены			Всего
	Сильные	Средние	Слабые	
Сильные (3 чел.)	3	1	0	4
Средние (3 чел.)	0	3	1	4
Слабые (3 чел.)	0	1	8	9
Всего: 9	3	5	9	17

карьеры и тренеров и спортсменов *психофизиологическая лояльность*, более выраженная у «слабых» тренеров, на высших ступенях профессионализма, уменьшается без исключения у представителей всех типологических групп. Ввиду малочисленности по размеру выборок можно обратить внимание на количественные показатели полученных коэффициентов. В выборке юных спортсменов  $\chi^2$  критическое при  $\alpha = 0.02$  и  $df = 4$  составляет 11.668,  $\chi^2$  расчетное = 11.923, т. е. едва достигает порога значимости. В выборке спортсменов высших разрядов  $\chi^2$  критическое при  $\alpha = 0.01$  и  $df = 4$  составляет 12.277,  $\chi^2$  расчетное = 18.466, т. е. значительно, в 1.5 раза превышает требуемый уровень значимости. Следовательно, если *в начале профессиональной карьеры борцов* мы можем говорить лишь как о тенденции более частого или более быстрого достижения успеха преимущественно спортсменами, соответствующими своему тренеру по типологии, но на *вершине карьеры* (членство в сборной команде страны, победы на крупных международных турнирах) мы видим уже более жесткую зависимость успеха одного субъекта от его психофизиологического соответствия другому. Высшие достижения спортсменов в дзюдо во многом определялись соответствием индивидуальности борца и его тренера.

Собранный в 1983–1986 гг. эмпирический материал был уязвим в отношении широкой экстраполяции выделенных тенденций: небольшие по размеру выборки, локальность анализа (оценивалось только текущее состояние — успешность спортсменов «здесь и теперь»), слабые кри-

терии индивидуальности (сила нервной системы по возбуждению). В 1989 г. нами было предпринято исследование, лишенное вышеназванных ограничений.

### Исследование 3

*Третью выборку* составили тренеры высокой и высшей квалификации (33 человека), 19 из которых имели звание «Заслуженный тренер СССР» или «Заслуженный тренер РСФСР» в возрасте от 36 до 60 лет с педагогическим стажем от 12 до 40 лет, подготовили от 10 до 100 мастеров спорта, воспитали, как минимум, участников чемпионатов СССР (т. е. очень высокого уровня). Все «заслуженные тренеры» имели опыт подготовки чемпионов и призеров чемпионатов страны, Европы, мира и Олимпийских игр. Ввиду того, что опрашиваемые различались как по возрасту и опыту, так и количеству подготовленных результативных воспитанников и их фактических достижений (от 10 мастеров спорта до 100, от участника чемпионата страны до чемпиона мира и Олимпийских игр), тренерам было предложено выступить как экспертам и *оценить в баллах относительное количество наиболее результативных спортсменов и относительную результативность спортсменов* — представителей разных стилей.

При значительном возрастном и продуктивном различии выборку тренеров можно считать гомогенной в отношении их профессиональной компетентности. (В спорте высших достижений 15–20 лет уходят на создание педагогом «базы», «школы», коллектива, только и позволяющих в

последующем обеспечивать стабильные и высокие достижения спортсменов. Понятно, что и среди молодых и еще неименитых тренеров также были специалисты, в последующем заявившие о себе как суперпрофессионалы.) В частности, оценки тренерами актуальной (чемпионат СССР по дзюдо 1989 г.) и потенциальной — в обозримой перспективе эффективности разных стилей борьбы характеризовались высокой согласованностью их суждений ( $W = 0.634$  и  $W = 0.564$ ), т. е. в отношении соответствия профессиональных концепций и адекватности как экспертов тренеры разного возраста и опыта были сходны между собой, что подтверждает гомогенность выборки. Различались они в своих предпочтениях разных стилей, отражающих их личный спортивный опыт и их индивидуальность — аргумент в пользу репрезентативности

выборки. Чаще умеренные и в отдельных случаях сильные корреляции (в таблице 3 представлены связи оценок тренерами *потенциальной эффективности* разных стилей с другими переменными) можно рассматривать как еще одно весомое подтверждение роли профессиональной концепции и субъективных предпочтений тренера в потенциальном успехе его воспитанников: *в частоте* достижения успеха — *высших спортивных результатов*, и *относительной результативности* лиц с разными индивидуальными особенностями, представителей разных стилей.

*Процессуальный аспект  
отношений субъектов диады*

### Исследование 1

Если в вышеуказанных исследованиях констатировались *конечные*

Таблица 3

**Зависимость (корреляции) между оценками высококвалифицированными тренерами разных стилей борьбы, их личной склонности к ним, результативностью их воспитанников и числом результативных спортсменов высшей квалификации, представителей разных стилей**

Наименование стилей	Результативность спортсменов		Число подготовленных результативных спортсменов	
	Эффективность стилей	Личная склонность тренера к стилю	Эффективность стилей	Личная склонность тренера к стилю
1. Атакующий — силовой	0.76	0.51	0.57	0.50
2. Атакующий — темповой	0.40	0.65	0.20	0.39
3. Контратакующий — игровой	0.37	0.50	0.43	0.55
4. Защитный	0.89	0.35	0.64	0.24
5. Комбинированный	0.27	0.29	0.55	0.43

*эффекты взаимодействий субъектов в диаде «тренер — спортсмен»*, то в формирующем эксперименте (1983–1984 уч. год) проявились некоторые динамические, промежуточные, *процессуальные эффекты*, как правило, не фиксируемые исследователями и редко описываемых в научной литературе.

Испытуемыми были юноши-разрядники в возрасте 12–14 лет, дзюдоисты 2–4 года обучения (в начале — 47, в конце эксперимента — 37 чел.). Из них 14 получили диагноз «слабые» (оценки по теппинг-тесту 1–2, по ХНК-2 — от 1.12 до 1.40), остальные — «сильные» и «средние» (оценки по теппинг-тесту 3–5, по ХНК-2 — 1.41–2.02). Испытуемые занимались в двух группах, одна из которых в течение 1982–1983 уч. года тренировалась по «Программе 1», в которой акцентировались элементы работы «сильного» по типологии тренера и формировался стиль «сильных» дзюдоистов (26 чел.); вторая — по «Программе 2» — стиля «слабых» (21 чел.). Поскольку, согласно эмпирическим данным, стили квалифицированных борцов с большой и средней силой нервной системы по возбуждению сходны между собой (Толочек, 1985), считалось, что формирование стиля «сильных» будет адекватно и для «средних». Формирующий эксперимент под нашим руководством проводили два тренера, различающиеся по типологии. Вторую группу тренировал Л.Г., имеющий слабую систему по возбуждению (оценка по теппинг-тесту 2, по ХНК-2 — 1.12), первую группу — Г.С. с сильной нервной системой (оценка по теппинг-тесту 5, по ХНК-2 — 2.02). Случайно типологические особен-

ности тренеров, ведущих экспериментальные группы, оказались почти полярными в общем континууме распределения признака — выраженности силы нервной системы по возбуждению. Следовательно, помимо собственно программы, наш эксперимент оказался «концентрированным» еще и в отношении влияния роли психофизиологии педагога на успех воспитанника.

Оба тренера были примерно одного возраста (26 и 27 лет), имели общую профессиональную квалификацию (2 категория, оба были кандидаты в мастера спорта) и сходные педагогические достижения (оба имели опыт подготовки лишь призеров городских и областных соревнований). Ведущие эксперимента радикально различались по своим взглядам на сущность спортивной борьбы. Первый тренер, Г.С. являлся сторонником жесткой борьбы, «силового» дзюдо, интервального метода тренировки, концентрированного метода обучения и т. п. Его воспитанники характеризовались отличной физической, но относительно слабой технико-тактической подготовкой. У второго, Л.Г., склонного к техничному, «игровому» дзюдо, воспитанники отличались хорошей технико-тактической подготовкой, но сравнительно слабой физической. Тренер был склонен к равномерному и переменному методу тренировки, распределенному методу обучения.

Экспериментальные методики представляли собой акцентирование элементов уже сложившегося стиля работы двух тренеров (к слову, характерных для их типов, согласно литературным данным). В стилях тренеров — участников формирующего

эксперимента — проявились те характерные особенности обусловленного типологией стиля деятельности, которые так или иначе проявлялись и у других, наблюдаемых нами тренеров. В сравнении с обстоятельно описанными в социальной психологии *стилями руководства* стиль первого тренера можно уверенно назвать «авторитарным», стиль второго — «демократичным», по К. Левину; стиль первого «ориентированным на задачи», второго — скорее, «ориентированным на отношения», по Ф. Фидлеру.

Сущность эксперимента состояла в том, что в двух группах, в каждой из которых были борцы с разных типов, формировался один определенный стиль: в первой стиль «сильных», во второй — «слабых». Таким образом, моделировалась та естественная ситуация, когда к тренеру с определенными индивидуальными особенностями приходят дети с разными индивидуальными особенностями. Предполагалось, что у борцов с психофизиологией, адекватной формируемому у них стилю, прогресс будет более выражен. Успешность или рост результатов оценивался согласно модифицированным нами экспертным таблицам (Фидаров, Бурдин, 1976). В качестве экспертов выступали исследователь и оба тренера. Смысл экспертизы состоял в преобразовании *качественных достижений* борцов в сезоне и *количественные оценки* в шкале интервалов — в сопоставлении лучших результатов спортсмена в разных турнирах в текущем году сравнительно с предыдущим. Например, призовое место на городских соревнованиях оценивалось в 3 балла,

первое место — в 4 балла; на областных, т. е. более высокого ранга, соответственно как 4 и 5 балла и т. п. Дважды занятые призовые места на соревнованиях одного ранга приравнивались к баллу за 1-е место. (Подобные процедуры активно используются для оценки рейтинга шахматистов, теннисистов, боксеров и др.) Таким образом, если спортсмен в результате формирующего эксперимента достигал большего — более качественных результатов, более высокой иерархической позиции среди сверстников, чем имел до эксперимента, это фиксировалось как *рост результатов*. Если меньше или повторял прошлогодний успех — как *отсутствие прироста результатов*, что и соответствует духу и сущности спорта. Содержание экспериментальных программ было типично для дзюдо и борцов данного возраста и квалификации (Толочек, 1985). В целом обе экспериментальные методики оказались достаточно эффективными. 20 спортсменов из 37, или 54% (в конце уч. года в группах занималось 37 чел.) превзошли свои прошлогодние достижения. Во второй группе зависимость успешности и типов спортсменов не выявлена, в первой она имела место (различия статистически значимы).

Это были ожидаемые нами результаты. Но более интересными представляются эффекты, сопровождавшие процесс эксперимента и раскрывающие некоторые психологические механизмы взаимодействия индивидуальностей в диаде «тренер — спортсмен» и состояния, порождаемые этим взаимодействием. Рассмотрим психофизиологические реакции спортсменов.

Разные методики обучения оказались неравнозначны по влиянию на *состояние борцов*. Во второй группе к методике формирования стиля «слабых» хорошо адаптировались все занимающиеся. В первой группе, в которой формировался стиль «сильных», у части испытуемых имели место негативные реакции на методику обучения. К концу первого месяца занятий у юношей наблюдались сильное утомление (вялость, нежелание тренироваться), резко возросло число респираторных заболеваний и получения травм. При обследовании во врачебно-физкультурном диспансере у некоторых занимающихся отмечалось повышение артериального давления и изменения ЭЭГ сердца. После того, как по причине таких массовых реакций на две недели были резко снижены нагрузки, негативные симптомы у юношей исчезли.

Можно предполагать, что выше-названные негативные реакции были обусловлены не объемом тренировочных нагрузок, а именно акцентированием в методике элементов стиля работы тренера и стиля борь-

бы «сильных»: 1) нагрузки в обеих группах были типичные и привычные для спортсменов; 2) *негативные реакции* (травмы, заболевания, изменения АД и ЭКГ) были выражено *дифференцированы*: отмечены у одного «сильного» из 9 человек (11%), у 6 «средних» из 10 (60%) и у всех 7 «слабых» (100%); 3) последующий *отсев* занимающихся в течение года также был *дифференцирован*: не одного «сильного» (0%), 7 «средних» (70%) и 2 «слабых» (29%); 4) во второй экспериментальной группе негативные реакции на тренировочные занятия не зафиксированы, отсева в течение года не было. В плане обсуждаемой проблемы — связи успешности субъектов и их *отношений* — примечательно, что не только реакции на стиль работы тренера, но и результативность спортсменов также имела разное качество.

Выделим еще раз, что нами фиксировались и приведены в сводной таблице 4 только *относительные результаты*. Из полученных данных следует, что: 1) у «сильного» тренера большего успеха достигли 10 человек из 16, или 63% воспитанников (с учетом

Таблица 4

Сравнительная результативность юных борцов – участников экспериментальных групп

Эффект тренировочного процесса	Акцентирование элементов работы «сильного» тренера		Акцентирование элементов работы «слабого» тренера	
	«Сильные» и «средние» борцы <sup>3</sup>	«Слабые» борцы	«Сильные» и «средние» борцы	«Слабые» борцы
Спортивные результаты выросли	9 (82%)	1 (20%)	6 (42%)	4 (55%)
Прироста результатов нет	2 (18%)	4 (80%)	8 (58%)	3 (45%)

<sup>3</sup> Согласно данным наших эмпирических исследований, стили деятельности «сильных» и «средних» сходны между собой, в отличие от стиля «слабых» борцов (Толочек, 1985).

первоначального состава группы — 38%), у «слабого» — 10 человек из 21, или 48% воспитанников; 2) у «сильного» тренера имело место выраженная зависимость успеха спортсмена от соответствия типологии с тренером (согласно критерию  $\chi^2$ , при  $p = 0.05$ ), у «слабого» — зависимость от типологии не выявлена; 3) у «сильного» тренера имел место большой отсев занимающихся в течение года (10 человек из 26, или 38%), у «слабого» тренера отсева не было (0%). Но еще более показательным оказались *абсолютные результаты* воспитанников, или *качество успешности*: 4) у «сильного» тренера трое воспитанников стали призерами Российского совета ДСО (т. е. поднялись на два уровня выше, чем областные турниры), у «слабого» — трое стали призерами Россовета ДСО, причем один из них — С.Ч., стал призером Первенства РСФСР и призером Первенства СССР среди юношей (поднявшись на четыре уровня выше своих предшествующих достижений; в следующем 1985 г. этот спортсмен повторил свой почти предельно высокий результат).

Но, пожалуй, наиболее весомым отражением эффектов в диаде «тренер — спортсмен» были не близкие, а отдаленные по времени результаты. Трое воспитанников «слабого» тренера (Г.Л.) из числа участников эксперимента, перейдя в следующую возрастную группу, стали призерами Первенства СССР среди юниоров, один из них затем стал чемпионом страны (среди взрослых) и в 1994 г. — чемпионом Европы. Никто из воспитанников «сильного» тренера не имел высоких результатов при переходе в следующую возрастную группу.

В 1984–1985 гг. нами был проведен еще один формирующий эксперимент по «Программе 2». Ведущим был также «слабый» по типологии тренер — А.М. (26 лет, личные достижения — кандидат в мастера спорта, оценка по теппинг-тесту 2, по ХНК-2 — 1.29), до этого имевший опыт подготовки призеров областных и региональных соревнований. Итогом стали аналогичные результаты как в ближней, так и в отдаленной перспективе: через год один из борцов — В.О. («сильный»), стал чемпионом Первенства СССР среди юношей; в 1988–1989 гг. еще четверо («сильный», «слабый» и двое «средних») — призерами Первенства СССР среди юниоров, т. е. в следующей возрастной группе; в 1989 г. один из них — С.П. («средний»), стал серебряным призером Чемпионата СССР, т. е. среди возрастных спортсменов (в 19 лет, что крайне редко для спортивной борьбы). Из 19 участников второго эксперимента пятеро (26%) достигли *высших результатов* в разных возрастных группах (все призовые места на главных турнирах мы рассматриваем как высшие достижения в спортивной борьбе).

Во второй половине 1980-х годов вся система планомерной подготовки спортсменов в СССР стала разрушаться; наиболее уязвимыми оказались молодые тренеры, еще не закрепившие свои связи с социальными институтами; многие талантливые спортсмены стали уходить из спорта, в том числе самые яркие борцы из наших экспериментальных групп — С.Ч., В.О., С.П. и др.; в конце 1980-х тренеры Г.С. и А.М. ушли из профессии, в 1994 г. Г.Л. уехал работать за рубеж. Таким образом,

в первой половине 1990-х следовые процессы нашего эксперимента, к сожалению, угасли.

## Исследование 2

Через 20 лет мы предприняли попытку проверить гипотезу о *ресурсах отношений субъекта* на новом эмпирическом материале на другой модели — профессиональной деятельности *государственных служащих*. На модели государственной службы сложно, а скорее, даже невозможно выделять такие четкие критерии профессиональной успешности, как результативность и т. п. Поэтому мы остановились на *должностной позиции субъектов*. По мнению некоторых исследователей, в диапазоне от специалиста до начальника отдела органа государственной службы предъявляются наиболее объективные требования к профессионализму субъектов и чаще складывается *естественное должностное продвижение* людей в соответствии с их профессионально важными качествами, тогда как за пределами этого диапазона доминируют «политические назначения» (Марков, 2001, 2004; Синягин, 2004).

Если в первой серии исследований (на модели спорта) преобладали ограниченные по размеру выборки, но объективно фиксировались реальные достижения людей в реальной деятельности, то во второй серии (на модели государственной службы) мы имели обратное соотношение достоинств и недостатков эмпирического материала: в нашем распоряжении были достаточно большие, гомогенные и репрезентативные выборки, позволяющие разносторонне

анализировать материал, но при этом с весьма условными критериями профессиональной успешности субъектов. Поскольку в задачи настоящей работы входит выдвижение и обоснование рабочих гипотез, достоинства и ограничения наших массивов отчасти компенсируют друг друга и позволяют выделять более надежные основания для последующего изучения затронутых вопросов.

Использовалась авторская методика — анкета «Динамика стилей профессиональной деятельности». Испытуемым предлагалась 9-балльная шкала — от 0 до 8 баллов для оценки динамики некоторых составляющих профессионализма субъектов на протяжении их профессиональной карьеры — от 20 до 65 лет. Все вопросы формулировались неакцентированно к успешности их карьеры. Например: «Оцените роль разных лиц и условий в становлении вашего профессионализма». Должностная позиция рассматривалась как одна из независимых переменных наряду с полом, возрастом, стажем и др. Исследования проводились нами в процессе учебных занятий по соответствующим курсам («Психология профессиональной деятельности государственных служащих» и «Психология профессиональной карьеры») при обучении слушателей в Российской академии государственной службы при Президенте РФ (второе высшее образование). Предполагалось, что признание большей или меньшей роли людей и других условий социальной среды сопряжено с более или менее конструктивными *отношениями субъектов* (тесными, «теплыми», чуткими, конструктивными, продуктивными,

взаимно согласованными отношениями людей, а также большей *сензитивностью* опрашиваемых к разным условиям, их способностью понимать, реагировать, учитывать и использовать как статику, так и динамику условий среды).

*Выборка.* Анкетированными были лица (227 человек) в возрасте 30–54 лет (средний возраст — 40.4), занимающие должности от специалиста до заместителя министра, имеющих стаж работы от 2 до 37 лет (средний стаж — 18.2). Выборка была гомогенна и отражала типичные социально-демографические особенности работников государственной службы (Марков, 2001, 2004). Если на модели спорта критерием успешности выступала непосредственная *результативность* спортсмена, одним и признанных факторов профессиональной успешности служащих считается *карьера*, оптимальное карьерное продвижение. Если на модели спорта наше внимание было сфокусировано на двух сосубъектах — на функциональной *диаде «тренер – спортсмен»*, то на модели служащих рассматривался более широкий спектр социальных условий. Содержание нового эмпирического материала позволяло сформулировать две дополнительные *гипотезы*: 1) в профессиональной успешности субъекта важную роль играют не только отдельные отношения с отдельными значимыми Другими, но множество отношений с составляющими социальной среды; 2) отношения субъекта с разными составляющими социальной среды взаимосвязаны.

Ввиду того, что анкетирование государственных служащих проводилось в рамках изучения иной темы,

мы использовали стратегию поэтапного усиления однородности выборки. Располагая возможностями большого массива данных, мы сделали три варианта, три поуровневых анализа (t-критерий для независимых выборок соответственно задачам исследования (Наследов, 2007)), продвигаясь последовательно к уточнению поставленных вопросов:

А. Анализ всего массива данных, различая «специалистов» и «руководителей», т. е. лиц, занимающих руководящие должности от начальника отдела до заместителя министра.

В. Анализ выборочного массива, различая «специалистов» и «руководителей», т. е. лиц, занимающих руководящие должности начальника отдела (исключая вышестоящие должностные позиции как возможно «политические назначения» и заместителей начальника отдела как неопределенные).

С. Анализ выборочного массива, различая «специалистов» и «руководителей» (начальников отдела) в возрасте от 35 до 45 лет (средний возраст 40.4 г. ± стандартное отклонение 4.9).

Последовательную концентрацию массива данных и искусственного повышения однородности выборки можно принять как методический прием, позволяющий *акцентировать* характер и динамику связи переменных. Мы получили ожидаемые результаты. Выраженность различий между людьми с разной успешностью, понимаемой как должностное продвижение, по мере повышения однородности групп усиливается. *Наибольшие различия выявлены среди лиц, близких по возрасту и относящихся к одному поколению,*

к одной культурно-исторической ситуации. Так, средняя величина различия одиннадцати рассматриваемых нами факторов социальной среды между «специалистами» и «руководителями» последовательно возрастает: средняя дельта при варианте А была равна 0.79, при варианте В она составляла 0.85, при варианте С — 0.99. Другими словами, при последовательном повышении гомогенности подгрупп, различия роли анализируемых факторов в становлении профессионализма служащих прогрессивно возрастали — в подгруппе руководителей они были выше, чем в подгруппе специалистов (у предста-

вителей двух подгрупп различия по возрасту и по стажу работы не выражены). При этом наибольшие различия между подгруппами имело место в отношении ключевых, по нашему мнению, факторов — роли отца (родителей), друзей, мужчин, непосредственных руководителей, ситуаций (таблица 5). Число переменных, достигающих критерия статистической значимости различий также последовательно возрастает, а также уровень статистической значимости (при последовательном уменьшении объема подгрупп!): при варианте А — одна (роль ситуаций), В — две (роль мужчин и ситуаций)

Таблица 5

**Зависимость (корреляции) между должностной позицией и оценками государственными служащими роли разных факторов социальной среды в их профессиональном становлении (С — специалистами и Р — руководителями подразделений)**

Факторы социальной среды	А: Вся выборка		В: Специалисты и начальники отделов		С: Специалисты и начальники отделов (35–45 лет)	
	С	Р	С	Р	С	Р
Родители	3.28	4.03	3.06	4.57	3.12	4.29*
Братья и сестры	2.13	1.58	1.97	1.90	1.82	2.18
Родственники	3.58	1.94	3.65	2.10	3.82	1.82
Друзья	3.90	4.29	3.94	4.71	4.25	5.41
Женщины	4.24	4.00	4.30	4.10	4.61	4.47
Мужчины	4.04	4.64	3.99	5.14*	3.87	5.82***
Супруги	2.82	3.85	2.73	3.90	2.83	3.76
Дети	4.35	2.43	4.35	2.38	4.50	2.71
Руководители	5.24	5.61	5.25	5.95	5.24	6.18**
Профессиональные группы	4.25	4.89	4.26	4.67	4.32	4.41
Ситуации	3.32	3.96*	3.28	4.10**	2.82	4.18***
Всего:	199 чел.	28 чел.	176 чел.	21 чел.	110 чел.	17 чел.

\* —  $p < 0.05$ , \*\* —  $p < 0.02$ , \*\*\* —  $p < 0.001$ .

и С — четыре (роль родителей, мужчин, руководителей и ситуаций) при поэтапном повышении уровня значимости (таблица 5).

Поскольку профессиональную успешность мы рассматривали под углом карьерного продвижения, полученные факты мы интерпретировали как подтверждение наших рабочих гипотез. Не случайными, а взаимосвязанными видятся выраженные различия между теми, кто остался в позиции «подчиненных», и теми, кто стал «начальниками». Определяющими детерминантами выступают составляющие социальной микросреды: первоначально авторитет и роль родителей (роль отца заметно выше роли матери), позже — друзей (различия между «специалистами» и «руководителями» имеют тенденцию к увеличению, хотя и не достигают уровня статистической значимости), мужчин и непосредственных руководителей, а также роль ситуаций (иначе — более высокая чувствительность к изменениям среды и более выраженная способность использовать эти изменения у тех, кто «сделал карьеру»). Внимание к ситуациям, умение их «правильно» использовать, видимо, связаны с особенностями воспитания в *благополучной* родительской семье. (Согласно данным В.Н. Маркова, в органах государственной службы преимущественно работают лица, вышедшие из социально благополучных семей, при этом среди руководителей доля «благополучных на старте» выше, чем среди специалистов (Марков, 2001). Сопоставление интеркорреляций детерминирующих факторов между собой, а также названных детерминант с социаль-

но-демографическими характеристиками государственных служащих указывает на различие структур *социальной сензитивности* более и менее профессионально успешных субъектов. (Но это отдельная большая тема, которая здесь не обсуждается.) Используя поэтапный анализ данных и искусственно концентрируя выборку, мы легко получили результаты, признаваемые в современной науке как достаточные для подтверждения рабочих гипотез.

### Обсуждение результатов

Для проверки — отклонения или принятия гипотез о роли отношений субъекта в диаде и в более широкой социальной среде были избраны две модели — спорт высших достижений (СВД) и государственная служба (ГС). *Общим* для двух видов деятельности выступают: 1) наличие дифференцированной системы оценки профессиональной успешности субъекта; 2) универсальный характер профессиональной квалификации и должностных позиций; 3) зависимость профессиональной успешности (квалификации, статуса, должности и др.) от множества основных и косвенных условий социальной среды; 4) тесная связь профессиональной успешности и социальных благ, с ней сопряженных; 5) зависимость профессиональной успешности от меры активности субъекта (мотивации, самоотдачи, целеустремленности, «включенности» и т. п.); 6) решающая роль деятельности в экстремальных условиях для профессиональной успешности в целом; 7) зависимость профессиональной успешности от соответствия типичному образу

жизни; 8) высокая значимость неформальных отношений субъектов (выдающиеся тренеры интуитивно угадывают «своего» спортсмена, выделяют перспективных из группы новичков или случайно встреченных детей, в отношении с воспитанниками у них нередко складываются и сохраняются на протяжении 10–20 лет родительские отношения; в государственной службе чрезвычайно актуальные вопросы психологической дистанции, доверия, собственной безопасности, «команды» и т. п.) и др. *Отличия* двух рассматриваемых видов деятельности: 1) ранняя специализация (СВД)/поздняя специализация (ГС); 2) короткая профессиональная карьера (СВД)/долгая карьера, де-факто карьера «пожизненного найма» (ГС); 3) ключевой фактор успешности — физическая одаренность и физическая активность (СВД)/социальная компетентность, коммуникативная активность и др. (ГС) и др.

Сопоставляя две модели, имеющие как общие черты, так и отличие, можно было с большим основанием судить о полученных нами фактах, чем с учетом одной модели. Серии исследований, в которых подтверждались обсуждаемые факты, также давали больше оснований для предельных обобщений на уровне оценки возможностей и ограничений разных научных парадигм. Первоначально выделяемые как отдельные эмпирические факты стали выстраиваться в целостную картину. Обобщая итоги трех экспериментов и наблюдений семи лет в юношеском и в спорте высших достижений, можно констатировать:

1) Если результативность работы тренеров, представителей разных

стилей, имеющих разную типологию, в короткой перспективе юношеского спорта соотносительна, то в далекой перспективе — в спорте высших достижений чаще и более высокие достижения имели воспитанники «слабых» тренеров.

2) В работе «сильных» тренеров часто имела место выраженная зависимость успеха, физического состояния и активного отсева борцов (даже достигших высших результатов в юношеской возрастной категории) вследствие несоответствия их типологии и тренера, тогда как у «слабых» такая зависимость выражена в меньшей степени. «Слабые» тренеры порою проявляли удивительную гибкость и изобретательность в приспособлении и в управлении спортсменами, тогда как «сильные» тренеры — в умении наказывать «гордыню» спортсмена (Толочек, 1985, 1992).

3) «Средние» и в еще большей мере «слабые» тренеры как педагоги чаще более универсальны, более психофизиологически лояльны к воспитанникам, чем «сильные». Однако по мере профессионализации, на высших ступенях профессионализма спортсменов психофизиологическая лояльность тренеров уменьшается у всех без исключения. Данные «срезов» в начале карьеры (юноши и молодые тренеры) и на ее вершине (в спорте высших достижений) свидетельствуют как о реальности фактора «отношения субъектов», так и об усилении его роли в процессе становления профессионализма субъектов.

4) «Слабые» тренеры в разных возрастных группах были более продуктивны — в 1.5–2.0 раза, чем представители других типологий.

5) Наличный эмпирический материал не позволяет делать однозначные выводы. Скорее, имеет место *тройной эффект* психофизиологической лояльности тренера и соответствия/несоответствия типологии тренера и спортсмена во влиянии на профессиональную успешность: на старте профессиональной карьеры как более *ранняя* результативность и более *частая* успешность, в апогее карьеры — как более *частая* и *высокая результативность* спортсменов, психофизиологических соответствующих своему тренеру.

6) «Слабые» дзюдоисты во всех возрастных и квалификационных группах чаще достигали высоких результатов, чем представители другой типологии.

7) Вероятно, в профессиональной успешности субъектов важную роль играет распределение разных индивидов в разных «пространствах» деятельности. В их успешности проявляется своеобразный феномен «*психологических ниш*» — освоения разных пространств деятельности и успешное взаимодействие разных по индивидуально-психологическим особенностям индивидов в разных частях, в разных сегментах целого (Толочек, 1992).

Итак, мы имеем достаточно оснований говорить как о несомненной роли индивидуальных особенностей спортсмена в успехе — способностей, мотивации и др. (парадигма «свойств субъекта»), что давно аргументированно доказано и признано, так и о роли соответствия — несоответствия индивидуальных особенностей субъектов в профессиональных связках — «диадах» и, вероятно, особых отношений между психофизиологически

сходными индивидами (парадигма «отношений субъекта»). Если принять как аксиому суждение Е.А. Чайковской: «Задача тренера — раскрыть самую сильную сторону спортсмена» — с дополняющими положениями в логике полученных фактов: «Задача тренера — найти, понять, принять и раскрыть сильные стороны своей индивидуальности»; «Задача тренера — построить свои самые эффективные отношения и уникальные взаимодействия со спортсменом как индивидуальностью», мы получаем целостную картину феномена профессиональной успешности в спорте высших достижений.

Безусловно, нельзя не согласиться с возможной критикой в адрес методологической обоснованности концепции типологических свойств нервной системы, активно разрабатываемой в 1950–1970-е годы, но утратившей свою актуальность в последующем. Слабой стороной таких исследования является и то, что обычно выборки испытуемых-спортсменов небольшие по объему. Однако уникальность собранного материала, логическая сопоставимость данных, полученных в разных исследованиях, их соответствие имеющимся литературным данным заслуживают пристального внимания. Имеющихся данных недостаточно для окончательного принятия или отклонения той или иной гипотезы, но их достаточно для выдвижения гипотез (о феномене «диады» и «триады», о ресурсах отношений субъекта и др.) и далее — о потенциале и границах научных парадигм «свойств субъекта» и «отношений субъекта». В 1990-е годы выявленные факты интерпретировались нами как феномены

целостной *социально-психологической организации* субъектов совместной деятельности — как «диады» и «триады». Однако собранный в последующем эмпирический материал позволяет рассмотреть выявленные феномены также и в контексте проблем профессиональных способностей, ресурсов субъекта и факторов профессиональной успешности: «Факты — это солдаты, которые могут служить в разных армиях» (А.А. Ухтомский).

Обобщая материал о роли социальной среды (микросреды) на второй модели — профессиональной успешности государственных служащих, мы получили достаточно убедительные подтверждения реальности фактора «отношения субъекта» в его социальной концентрации и дифференциации. Как в сравнительно *короткой* и *концентрированной* спортивной карьере, так и в *полидетерминированном* и более *развернутом во времени* варианте — в профессиональной карьере людей в системе государственной службы, мы отмечаем те же зависимости успешности субъекта от факторов социальной среды. Зависимость от этих факторов двух качественно разных составляющих успешности субъекта — непосредственных, «личных», «индивидуальных» (*спортивного результата*), равно как и косвенного, опосредствованного, диффузного, отражающего стаж работы, лояльность непосредственному руководству, корпоративной культуре и т. п. (*карьерного продвижения*), подтверждают, что в их основе лежит реальный прогресс человека как профессионала, а не просто соглашения партнеров с учетом третьих оснований (личные

симпатии вышестоящего руководителя, фактор его личной безопасности, членство в команде и пр.), замечающие должные свойства (качества) профессионала. Как в сфере с доминированием физической активности субъектов, так и в сфере с доминированием коммуникативной активности весома роль фактора «отношения субъекта», т. е. отношений субъекта и других лиц, включенных в иерархические профессиональные отношения, отношения людей, чаще различающихся по возрасту, компетентности, авторитету.

Полученные данные позволяют констатировать: более разработанное в психологии понятие «способности» адекватно объясняют успешность субъекта в искусственных условиях и лишь отчасти в естественных. «Ресурсы» адекватно объясняют успешность субъекта в естественных условиях социальной и физической среды, но они редко представлены должным образом при лабораторном моделировании деятельности. В структуре теоретического знания, как уже отмечалось, «способности» выступают идеальными теоретическими объектами (ИТО), а «ресурсы» — идеальными эмпирическими объектами (ИЭО). В этом состоит их принципиальное различие (но тема структуры теоретического знания современной психологии в настоящей работе нами не рассматривается). В первом приближении феномен *способности* можно понимать как один из видов *интерсубъектных ресурсов* (наряду со знаниями, умениями, мотивацией и пр.), а вектор движения от «способностей» к «ресурсам» — как естественную эволюцию психологической науки в ее

движении к реальным социальным объектам.

В наших исследованиях внимание было сосредоточено на *первом субъекте диады*, занимающем *иерархически низкую позицию* — спортсмена, подчиненного, ученика, специалиста и руководителя в их отношениях с руководителями более высокого ранга. Имеющиеся у нас данные свидетельствуют о сложных процессах принятия своей индивидуальности вторым субъектом, иерархом диады — тренером и вышестоящим руководителем в их внутриличностных конфликтах, в компенсации на других своих «комплексов», «недостатков» и пр. В психотерапии подобные эффекты взаимодействия в диаде «психотерапевт — клиент» рассматриваются как «переносы», «контрпереносы» и др. В социальной психологии особенности отношений в диаде отчасти отражаются как эффекты восприятия — «ореола», «подобия», «контраста», как психологическая дистанция, сработанность, совместимость и т.п. Очевидно, что имеет место не только статика фактора «*отношений субъекта*» в *профессиональных связках — диадах*, но и динамика множества их сопровождающих психологических и социально-психологических эффектов и связанных с ними состояний на протяжении профессиональной карьеры обоих субъектов.

*Отношения* не отменяют и не заменяют *свойства* субъекта. Есть и первые, и вторые. Отношения — важная характеристика личности (В.Н. Мясищев), они есть атрибут совместной деятельности, каждой сложной и развитой профессиональной деятельности. Следовательно,

*отношения* должны получить признание такого же статуса, который в психологии традиционно приписывается *свойствам*. Что стоит за «отношениями субъекта», какие именно «свойства субъекта»? В ряде исследований показана роль высших личностных образований в генезе профессионализма, о чем настаивают многие ученые (Завалишина, 2005; Поваренков, 2008; Пономаренко, 2004; Пряжников, 2001 и др.). Проявляющаяся в межличностных взаимодействиях сложная организация высших уровней личности — динамика иерархии составляющих, компенсаторные функции разных составляющих, различие стратегий в частных и публичных ситуациях и пр., представлена в работах А. Анастази, Р. Баумейстер, Р. Вайли, Е. Дикстейна, И.С. Кона, В.В. Столина, Э. Эриксона и др. В контексте обсуждаемой нами темы можно акцентировать внимание на таких вопросах: как согласуются личностные структуры со-субъектов в прогрессирующих иерархических профессиональных диадах? И какова их эволюция на протяжении профессиональной карьеры? Это всегда отношения подобия, дополнительности, симметрии, асимметрии? Эти отношения в диаде неизменны/изменяются на протяжении всей карьеры партнеров? Как они связаны с периодизацией карьеры? Поскольку сфера социомических профессий обширна и исторически расширяется, а подобные эффекты сопровождают, видимо, любые взаимодействия людей — в семье, в воспитании, в обучении, в обслуживании, в дружбе и любви, можно говорить о кристаллизации новой проблемы современной психологии,

способствующей более адекватной интерпретации ранее известных и новых научных фактов.

В заключение нам нужно вернуться к принципиальному моменту нашего анализа проблемы успешности субъекта. Научные понятия функционируют в рамках научных парадигм. Сопоставление двух подходов к проблеме успешности — от *способностей* и от *ресурсов*, сразу же выявляет возможность сосуществования разных парадигм. Анализ литературы позволяет сделать вывод о доминировании в психологии способностей XX в. «*субъектной парадигмы*», т. е., понимание способности как принадлежащие отдельному человеку *свойства*. При том, что учеными рассматриваются разные детерминанты, условия развития и механизмы, выдвигаются разные модели способностей и интеллекта, чаще признается весомая роль социальной среды, для многих из них общим выступает понимание способностей именно как *свойств субъекта* деятельности. Логическим следствием такого подхода можно считать своеобразный кризис проблемы (рассматриваемый нами в начале статьи).

Признавая достоинства исторически первой парадигмы «*свойств субъекта*» (в частности, рассмотрения способностей как свойств отдельного человека) и области ее адекватного применения, нужно признать и ее потенциальные ограничения. Ограничения исторически первой парадигмы могут компенсироваться *дополняющими* парадигмами, оперирующими понятием «ресурсы». Следуя логике классификации ресурсов, вероятными и эвристичными нам видятся парадигмы «*отно-*

*шений субъекта*», «*культуры (социальных технологий)*», «*экологии (физической среды)*». Аргументация в пользу парадигмы «*отношений субъекта*» нами приведена. Во второй парадигме, как отмечалось выше, во главу угла ставятся не столько центрированные на отдельном человеке его отношения к объектам и другим людям (В.Н. Мясищев), сколько связанные с отношениями взаимодействия, состояния, их сопровождающие, эффекты взаимодействия людей, связи их взаимного изменения и т. п. (Тема парадигм «*культуры*» и «*экологии*» требует соответствующей разработки и в настоящей статье нами не рассматривается.)

Обращение к дополняющим парадигмам и новым понятиям не есть отрицание достоинств и потенциала исторически сложившихся. Обращение к новым понятийным системам, обладающим разным эвристическим потенциалом, в разной мере адекватным разным фрагментам изучаемой реальности, есть стратегический путь развития психологической науки. Введение новых понятий должно сочетаться с установлением границ их компетентности. «*Ресурсы*» есть необходимое звено в системе научных понятий, объясняющих феномен успешности.

Неизбежны периодические кризисы и эвристические ограничения любой понятийной системы, построенной на ограниченном методологическом основании (В.А. Кольцова, В.А. Мазилев, А.В. Юревич и др.). Естественным является движение научной мысли от «способностей» к «ресурсам», сопряженные с признанием исторического развития социальных объектов, расширения

проявлений их сущностных свойств, с развитием самой дисциплины, в частности, с принятием учеными позиции «методологического плюрализма» (А.В. Юревич). Оптимальной и адекватной предмету психологической науки может быть не «плоскость» однородных категорий и понятий дисциплины, а «пространство» понятийных систем и потенциальное равенство языков описания — подмножества систем, построенных на разных основаниях.

### Выводы

1. В понимании феномена «успешности» (профессиональной успешности) наряду с более разработанным понятием «способности» оправданно обращение к понятию «ресурсы». Понятие «ресурсы» пригодно для обозначения и последующего изучения множества условий среды, свойств (качеств) и состояний субъекта и взаимодействующих с ним партнеров. Обращение к данному феномену и, соответственно, к понятию «ресурсы», может рассматриваться как реализация целостного, экологического, синергетического подхода. В рамках ресурсной парадигмы способности могут рассматриваться как один из видов ресурсов — как интрасубъектные ресурсы.

2. Системы используемых научных понятий есть составная часть научных парадигм (наряду с ценностями, эталоны научности, разделяемых научным сообществом и др.) по Т. Куну. В психологии способностей XX в. доминировала парадигма «*свойств субъекта*» (понимание способностей как принадлежащих от-

дельному человеку *свойств*). Исторически первая парадигма может иметь дополняющие парадигмы — «*отношения субъекта*» и др. Соответственно, феномен «успешность» (профессиональная успешность и т. п.) может быть адекватно отражен в разных научных парадигмах, опирающихся на разные понятийные системы и языки описания.

3. Выделенные на моделях спорта и профессиональной деятельности государственных служащих качественно разные критерии профессиональной успешности субъектов (результативность и карьерное продвижение) продуктивно могут рассматриваться в контекстах разных дополняющих научных парадигм — «*свойств субъекта*» и «*отношений субъекта*». Определяющими детерминантами успешной карьеры госслужащих выступают составляющие социальной микросреды, отражающие отношения субъекта: авторитет и роль родителей (отца, прежде всего), друзей, мужчин, непосредственных руководителей, роль ситуаций. Важными детерминантами результативности спортсменов (в борьбе дзюдо) можно считать соответствие психофизиологических особенностей тренера и спортсмена (сила нервной системы по возбуждению); стилей борьбы тренера и спортсмена, соответствие профессиональной концепции тренера (его представлений о стилях и их эффективности, предпочтения методов обучения, тренировки и т. п.) индивидуальности спортсмена. При этом более широкий и позитивный эффект дают стили работы «слабых» тренеров. У «слабых» по типологии тренеров воспитанники более

результативны во всех возрастных группах, но чаще успеха достигают

«слабые» по силе нервной системы борцы.

## Литература

Асмолов А.Г. Культурно-историческая психология и конструирование миров. М.: Институт практической психологии, 1996.

Богоявленская Д.Б. Что выявляют тесты интеллекта и креативности // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2004. № 2. С. 54–65.

Бодров В.А. Психология профессиональной деятельности. Теоретические и прикладные проблемы. М.: ИП РАН, 2006.

Большой толковый словарь русского языка / Под ред. Д.Н.Ушакова. М.: Изд-во АСТ, 2004.

Дружинин В.Н. Экспериментальная психология. СПб.: Питер, 2005.

Дружинин В.Н., Воробьева Е.В. Воздействие общения экспериментатора на проявление психометрического интеллекта у подростков — монозиготных близнецов // Психологический журн. 1997. Т. 18. № 1, С. 70–80.

Дружинин В.Н. Психология способностей. М.: Изд-во ИП РАН, 2007.

Завалишина Д.Н. Практическое мышление: Специфика и проблемы развития. М.: Изд-во ИП РАН, 2005.

Ильин Е.П. Изучение свойств нервной системы. Ярославль: Изд-во ЯрГУ, 1978.

Ильин Е.П. Психофизиология физического воспитания (факторы, влияющие на эффективность деятельности). М.: Просвещение, 1983.

Климов Е.А. Психология профессионального самоопределения. М.: Академия, 2004.

Купер Д., Робертсон И., Тинглей Г. Отбор и найм персонала: технологии тестирования и оценки. М.: ООО Вершина, 2005.

Лефевр В.А. Конфликтующие структуры. М.: Изд-во ИП РАН, 2000.

Марков В.Н. Личностно-профессиональный потенциал управленца и его оценка. М.: РАГС, 2001.

Марков В.Н. Проблемы профессиональной самореализации кадров управления. М.: РАГС, 2004.

Маркова А.К. Психология профессионализма. М.: РАГС, 1996.

Методы и портативная аппаратура для исследования индивидуально-психологических различий человека. Казань: Изд-во Каз.ун-та, 1976.

Наследов А.Д. Компьютерный анализ данных в психологии и социальных науках. СПб.: Питер, 2007.

Ожегов С.И. Словарь русского языка / Под ред. Д.Н. Ушакова. М.: Изд-во «Мир и Образование», 2003.

Поваренков Ю.П. Проблемы психологии профессионального становления личности. Канцлер, 2008.

Поддьяков А.Н. Психодиагностика интеллекта: подавление и выявление способностей, выявление и подавление способных // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2004. № 2. С. 75–80.

Поддьяков А.Н. Методологический анализ парадигм конкуренции в обучении. М.: ПЕР СЭ, 2006.

Пономаренко В.А. Психология духовности профессионала. М.: ПЕР СЭ, 2004.

- Пряжников Н.С., Пряжникова Е.Ю.* Психология труда и человеческого достоинства. М.: Академия, 2001.
- Психология творчества: школа Я.А. Пономарева / Под ред. Д.В. Ушакова.* М.: Изд-во ИП РАН, 2006.
- Равен Дж.* Педагогическое тестирование: Проблемы, заблуждения, перспективы. М.: Когито-Центр, 2001.
- Равен Дж.* Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация. М.: Когито-Центр, 2002.
- Родина О.Н.* О понятии «успешность трудовой деятельности» // Вестник Московского ун-та. Сер.14. 1996. № 3. С. 60–67.
- Рубцов В.В.* Основы социально-генетической психологии. М.: Изд-во ИПП, 1996.
- Синягин Ю.В.* Психологические механизмы формирования руководителем управленческой команды. М.: Монография, 2001.
- Синягин Ю.В.* Личностно-профессиональный опросник РАГС и его модификация. М.: РАГС, 2004.
- Смирнов С.Д.* Педагогика и психология высшего образования: от деятельности к личности. М.: Аспект-Пресс, 1995.
- Теплов Б.М.* Способности и одаренность. В кн.: Психология индивидуальных различий. Тексты. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1982. С. 129–139.
- Толочек В.А.* Устойчивые и изменчивые характеристики и компоненты индивидуального стиля деятельности (на примере спортивной борьбы дзюдо): Автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 1985.
- Толочек В.А.* Стили деятельности: Модель стилей с вариативными условиями. М.: Измайлово, 1992.
- Толочек В.А.* Стили профессиональной деятельности. М.: Смысл, 2000.
- Толочек В.А.* Профессиональная пригодность субъекта: ретроспектива и перспектива оценки // Акмеология. 2006. № 1. С. 70–82.
- Толочек В.А.* Профессиональная успешность субъекта: психологические и социальные аспекты // Методы исследования психологических структур и их динамики. М.: Изд-во ИП РАН, 2007. Вып. 4. С. 69 – 81.
- Толочек В.А.* Интерсубъектные, интрасубъектные и внесубъектные ресурсы профессиональной успешности субъекта // Социология и управление персоналом. 2008. № 2. С. 155–161.
- Ушаков Д.В.* Интеллект: структурно-динамическая теория. М.: Изд-во ИП РАН, 2003.
- Ушаков Д.В.* Тесты интеллекта, или горечь самопознания // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2004. № 2. С. 76–93.
- Фидаров М.С., Бурдин И.Ф.* Определение уровня мастерства борцов // Спортивная борьба: Ежегодник / Сост. А.А. Новиков. М.: Физкультура и спорт, 1976. С. 18–20.
- Фулер С.Р., Хьюбер В.Л.* Набор и отбор персонала // Управление человеческими ресурсами / Под ред. М. Пула, М. Уорнера. СПб.: Питер. 2007. С. 846–861.
- Холодная М.А.* Психология интеллекта: парадоксы исследования. М.: Барс, 1997.
- Холодная М.А.* Психологическое тестирование и право личности на свой вариант развития // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2004. № 2. С. 66–75.
- Шадриков В.Д.* Психология деятельности и способностей человека. М.: Логос, 1996.
- Шадриков В.Д.* Ментальное развитие человека. М.: Аспект-Пресс, 2007.
- Diaz E., Hernandez J.* Zones of negative development: Analysis of classroom activities and the academic performance of bilingual, Mexican American students in the

United States // Abstracts of the 4th Congress of the ISCRAT. Denmark, Aarhus. 1998. June. 7–11. P. 399–400.

*Cattell R.B.* Personality: A systematic, theoretical and factorial study. N.Y.: McGraw-Hill, 1950.

---

*Специальная тема выпуска:  
К 120-летию со дня рождения  
С.Л. Рубинштейна*

---

## ОТ РЕДКОЛЛЕГИИ

В 2009 г. исполняется 120 лет со дня рождения Сергея Леонидовича Рубинштейна, одного из людей, определивших облик советской психологии. Теоретическое влияние трудов С.Л. Рубинштейна трудно переоценить, в различные периоды времени их изучали студенты и цитировали лидеры отечественной психологии. Хотя в судьбе ученого были трудные периоды, он достигал и больших административных высот — директор Института психологии, основатель и руководитель первой в стране психологической структуры в Академии наук (сектора психологии Института философии), основатель и руководитель кафедры психологии в МГУ, единственный в то время среди психологов член-корреспондент АН СССР, академик

Академии педагогических наук, лауреат Сталинской премии.

В 1990-е гг. в отечественной психологии происходило изменение приоритетов, критическая рефлексия марксистского советского наследия. Эти процессы, однако, не понизили статус научного имиджа С.Л. Рубинштейна, скорее даже повысили его. Время показало прочность школы С.Л. Рубинштейна, верность учеников, таких как член-корреспондент РАН, академик РАО А.В. Брушлинский и академик РАО К.А. Абульханова-Славская.

В рамках специальной темы этого номера отражены малоизвестные стороны биографии С.Л. Рубинштейна, а также точки зрения на его творчество ведущих современных психологов.

## С.Л. РУБИНШТЕЙН ИЗВЕСТНЫЙ И НЕИЗВЕСТНЫЙ: ИСТОРИКО-КУЛЬТУРАЛЬНАЯ РЕФЛЕКСИЯ ЖИЗНЕТВОРЧЕСТВА

И.Н. СЕМЕНОВ



Семенов Игорь Никитович — профессор факультета психологии ГУ ВШЭ, доктор психологических наук.

Является автором свыше 300 научных трудов (свыше 30 из них на иностранных языках), в том числе 11 монографий и 17 учебных пособий по философии и методологии науки, истории и теории психологии, акмеологии, эргономике и педагогике. Член редколлегии журнала «Психология. Журнал Высшей школы экономики».

И.Н. Семенов награжден медалью им. маршала Покрышкина и Премией Президента РФ в области образования.

Контакты: i\_samenov@mail.ru

### Резюме

*В статье исследуется жизненный путь С.Л. Рубинштейна, проводится сравнительный историко-научный анализ перипетий его творческого пути с рядом современников (Г. Когеном, Б.Л. Пастернаком, М.М. Рубинштейном, Л.С. Выготским др.). В связи с этим рефлексировается взаимодействие и дискуссии школы С.Л. Рубинштейна со школами А.Н. Леонтьева, П.Я. Гальперина, В.В. Давыдова и трудами отечественных философов (Э.В. Ильенков) и психологов (Я.А. Пономарев, В.Д. Шадриков, Е.Б. Старовойтенко, М.Г. Ярошевский и др.), а также характеризуется развитие Рубинштейновской концепции его учениками и последователями (К.А. Абульхановой-Славской, А.В. Брушлинским и др.). В статье эксплицируются неокантианские и марксистские корни Рубинштейновской методологии, предлагается целостная периодизация жизнедеятельности С.Л. Рубинштейна, выделяются и характеризуются различные уровни его научно-исследовательской деятельности в сфере философии и психологии, а также дифференцируются основные направления развития его научной школы и показано значение для современной психологической науки.*

**Ключевые слова:** история психологии, методология, марксизм, неокантианство, человек, мир, бытие, сознание, рефлексия, самодеятельность, деятельность, субъект, личность, индивидуальность, научно-профессиональная деятельность, уровни, структура, жизнедеятельность, периодизация, этапы, творчество

На историческом горизонте российской и мировой психологической науки личность Сергея Леонидовича Рубинштейна (1889–1960) занимает выдающееся положение теоретика гуманистики и организатора науки. Философ, психолог, педагог и деятель культуры, он, как никто другой, синтезировал достижения психологической мысли первой половины XX в. в энциклопедически фундаментальном труде «Основы общей психологии» (1940, 1946) и заложил в книгах «Бытие и сознание» (1957) и «Человек и мир» (1973) философски-методологические принципы развития отечественного человекознания, в том числе философии и психологии. Его капитальные труды постоянно переиздаются в России и за рубежом (в Германии свыше 10 раз!), выпускаются многочисленные работы с анализом и реинтерпретацией его научного наследия, которое плодотворно развивается несколькими поколениями основанной им научной школы (Л.И. Анцыферова, Е.А. Будилова, Е.В. Шорохова, М.Г. Ярошевский, К.А. Абульханова-Славская, А.В. Брушлинский, Д.Б. Богоявленская, А.М. Матюшкин, В.Н. Пушкин и др.). Не удивительно, что С.Л. Рубинштейн — один из наиболее известных авторов среди российских психологов. Однако приходится с сожалением констатировать, что до сих пор не только не изданы многие ранние и поздние работы С.Л. Рубинштейна (см.: «Научный архив...»), но и не исследованы некоторые важные аспекты его жизнетворчества, а также не схематизированы его этапы и концепции, а ведь, согласно положению И. Канта, наи-

более значимы именно схематизмы научного мышления. В связи с этим целесообразно обратиться к неизвестному Рубинштейну на фоне, казалось бы, хрестоматийно хорошо нам известного (см: Концепции..., 1989; Сергей Леонидович Рубинштейн..., 1989 и др.).

### **Рубинштейнов в психологии, оказывается, было двое...**

Известность пришла к С.Л. Рубинштейну сравнительно поздно — в середине 1930-х годов на пятом десятке его жизни — после публикации стратегической статьи «Проблемы психологии в трудах К. Маркса» (1934) и капитального учебника «Основы психологии» (1935). Так, в фундаментальном труде ученицы С.Л. Рубинштейна Е.А. Будиловой (Будилова, 1972) при характеристике развития философской проблематики советской психологии в первый ее период 1917–1931 гг. о нем не говорится ни слова, а его труды начинают упоминаться и анализироваться лишь применительно ко второму и последующим периодам. А вот до этого предвоенного времени всем гуманитариям был известен другой Рубинштейн — Моисей Матвеевич (1878–1953), за которого некоторое время и принимали С.Л. Рубинштейна, естественно, по неведению некоторые педагоги, педологи и даже психологи. Поводом для этого курьеза послужили не только тождественность фамилий, но и некоторое сходство их творческих биографий. Оба до Первой мировой войны учились и имели опыт преподавания в университетах Германии (в том числе в Марбургском), только М.М. Рубинштейн был

там в 1905–1908 гг. и уехал оттуда примерно в то время, когда туда прибыл С.Л. Рубинштейн, учившийся там с 1909 по 1913 гг. Интересно отметить, что в своих письмах сверстник С.Л. Рубинштейна молодой философ, еще только начинавший тогда писать стихи и также учившийся в Марбурге, Б.Л. Пастернак сообщал, что он там «встречался с Рубинштейном из Одессы». Тем самым, встречаясь с философом-поэтом Б.Л. Пастернаком, С.Л. Рубинштейн приобщился к ценностям Серебряного века русской культуры (см.: Семенов, 2003), что называется, из самых первых рук. Недаром ученики С.Л. Рубинштейна подчеркивают его «ренессансный энциклопедизм» (Абульханова, 1989).

Более того, оба Рубинштейна учились у одних и тех же выдающихся философов-неокантианцев (Г. Когена и М. Наторпа) в Марбурге и оба были воодушевлены проблемами построения новой методологии гуманитаристики, причем такой же строгой, как и естествознание, но, разумеется, отличной от него и весьма специфической области научного знания. Вернувшись в Россию в канун войны и революции, оба окунулись в духовную атмосферу Серебряного века русской культуры. Это оказало определенное аксиологическое влияние как на их познавательный интерес к проблеме человека и его творчества, так и на формирование принципиальных подходов к ее теоретическому анализу на основе интеграции достижений не только гуманитарных, но и естественных наук, причем в контексте педагогической практики воспитания личности. Поскольку же М.М. был на

поколение (на 11 лет) старше С.Л., то первый приобрел признание своими фундаментальными трудами по философии, психологии и педагогике уже в середине 1920-х годов, а второй стал приобретать известность лишь с середины следующего периода 1930-х годов, хотя уже в 1922 г. в Одессе им публикуется программная статья о творческой самодеятельности человека, которая, впрочем, почти не была замечена в столицах.

Примечательно, что младший на 7 лет Л.С. Выготский (ставший известным уже на рубеже 1920–1930-х гг.) почти не ссылается в своих работах на более старшего и лично знакомого ему С.Л. Рубинштейна (который любезно пригласил Л.С. в ЛГПИ им. Герцена читать лекции), хотя цитирует труды хорошо всем гуманитариям известного до и после революции философа жизни и педагогического психолога М.М. Рубинштейна (см.: Выготский, 1991, с. 163, 247, 248, 250, 456; Выготский, 1984, с. 43, 44, 122, 134, 404, 407). Однако научная известность весьма переменчива: до и после Отечественной войны с середины 1940-х годов С.Л. Рубинштейн становится крупнейшим советским психологом не только по статусу (лауреат Сталинской премии, директор Института психологии, член-корр. АН СССР, академик АПН РСФСР, зав. кафедрой психологии МГУ, зав. сектором философских проблем психологии Института философии АН СССР), но и по вкладу в психологическую науку — в то время, как фундаментальные труды М.М. Рубинштейна по философии и психологии смысла жизни в тоталитарной стране стали не актуальны и подлежали забвению.

Так, в доскональном обзоре директора Психологического института АПН СССР А.А. Смирнова «Развитие и современное состояние психологической науки в СССР» нет ни слова о разработанной М.М. Рубинштейном оригинальной философско-психологической концепции развития и воспитания личности, хотя в списке литературы и приводится (Смирнов, 1975, с. 339) его поздняя, но малопоказательная (в плане его психологической теории 1920-х годов) книга «Воспитание читательских интересов у школьников» (М., 1950). А вот философы не забывают М.М. Рубинштейна: в эпоху «перестройки» фрагмент его статьи «Основная задача философии» (1923) опубликован под редакционным, но примечательным названием «Жизнепонимание — центральная задача философии» в знаменательной антологии философских дискуссий 1920-х гг. (На переломе, 1990, с. 63–72) наряду с психологами Г.Г. Шпетом, И.И. Лапшиным, Г.И. Челпановым и др. (но какого-либо текста одессита С.Л. Рубинштейна среди статей этих столичных светил пока нет). Так что, хотя ученых с этой фамилией было двое, но в дальнейшей истории психологии, начиная с 1930-х становится известен (при несправедливом забвении М.М.) лишь один — Сергей Леонидович Рубинштейн.

### **Неокантианские и марксистские корни философии и психологии С.Л. Рубинштейна**

Почти во всех биографиях С.Л. Рубинштейна справедливо — но всегда вскользь — отмечается, что он учился философии в основанной Г. Когеном

Марбургской школе неокантианства, где в 1914 г. защитил магистерскую диссертацию. Вернувшись в Одессу, он преподавал в гимназии философию, логику и психологию, а в Новороссийском университете также курсы математики и теоретической физики. Из-за разногласий с преподавателями в трактовке прогрессивной теории относительности А. Эйнштейна С.Л. Рубинштейн сменил педагогическую деятельность философа и психолога на научно-организационную работу в университетской библиотеке, директором которой он был в 1924–1929 гг. Там С.Л. Рубинштейн (вплоть до переезда в Ленинград в 1930 г.) анализировал и систематизировал достижения мировой психологической мысли, обобщение которых уже в ЛГПИ с марксистских позиций (см. его знаменитую статью 1934г.) им было представлено в 1935 г. в «Основах психологии», переработанных в 1940 г. и дополненных в 1946 г. в «Основы общей психологии» 2-го издания (о развитии в них концепции С.Л. Рубинштейна см.: Абульханова, Брушлинский, 1989; Славская, 2006). Именно за этот фундаментальный труд ему в 1942 г. была присуждена высшая научная награда СССР того времени — государственная Сталинская премия.

Причем, с каждым новым изданием «Основ» углублялась деятельность трактовка психических процессов (особенно посредством конкретизации принципа единства сознания и деятельности) и усиливалось диалектико-материалистическое обоснование детерминации психики через проработку ее рефлекторных механизмов или, как было принято

говорить в сталинское время, ее высшей нервной деятельности (что онтологически абсурдно — ибо согласно К. Марксу деятельность всегда социальна как по своему социально-экономическому происхождению, так и по своему общественному функционированию). Но как истый психолог С.Л. Рубинштейн завершал в этих трудах свою концепцию, правда, все с тех же деятельностных позиций главами о жизненном пути личности и о ее самосознании (что затем составило содержание его посмертно изданного в 1973 г. труда «Человек и мир»). В истории отечественной психологии многократно и справедливо (т. е. обоснованно фактами дискуссий 1930–1950-х годов) подчеркивалось методологическое значение принципа единства сознания и деятельности для формирования теоретических основ советской психологической науки. Именно благодаря фундаментальным трудам С.Л. Рубинштейна (Рубинштейн, 1934, 1935), советская психология ассимилировала марксову социально-философскую категорию труда и трансформировала ее в собственно психологическое понятие предметной деятельности (оригинально развитое затем А.Н. Леонтьевым, отталкивавшимся не только от марксизма, но и от французской социологической школы и культурно-исторической теории Л.С. Выготского), ставшее центральной системообразующей категорией для советского периода психологии.

Однако вряд ли такой образованный ученый и глубокий философ, каким был С.Л. Рубинштейн, мог забыть или проигнорировать в своих исследованиях те методологические штудии, которые формировали его

как мыслителя в Марбургской школе неокантианства под непосредственным руководством ее создателя и лидера Г. Когена — одного из крупнейших философов начала XX в. В связи с этим возникает важная историко-научная проблема: каковы неокантианские (а не только марксистские) корни философско-психологической концепции С.Л. Рубинштейна? Ведь существеннейшая для психологии проблема бытия и сознания — одна из важнейших и для неокантианства проблем. И, ставя ее в конце 1930-х гг. (т. е. в разгар сталинского террора) и решая ее в середине 1950-х годов (т. е. в период «оттепели»), С.Л. Рубинштейн не только далеко вышел за рамки сталинского «псевдомарксизма» (торжествовавшего в психологии вплоть до известного совещания по философским вопросам естествознания 1962 г.), но и шагнул в трудах «Бытие и сознание» (1957) и «Человек и мир» (1973) далеко вперед навстречу советскому «неомарксизму» 1960–1970-х годов (А.А. Зиновьев, Э.В. Ильенков, Г.С. Батищев, Ю.А. Левада, В.А. Лекторский, М.К. Мамардашвили, И.Т. Фролов, Г.П. Щедровицкий, Э.Г. Юдин и др.). Этот очищенный от сталинизма и рационально относящийся к ленинизму «неомарксизм» не только исходил из раннего учения К. Маркса (см. его: «Экономико-философские рукописи», 1956), но и строился с учетом достижений мировой философской мысли (в том числе неокантианства Г. Когена, М. Наторпа, Э. Кассирера, В. Виндельбанда, В. Дильтея, Г. Риккерта и др.) и отечественной науки (В.Ф. Асмус, М.М. Бахтин, В.И. Вернадский, Л.С. Выготский, П.Я. Гальперин, Л.Н. Гумилев, А.Н. Леонтьев,

А.Ф. Лосев, И.П. Павлов, С.Л. Рубинштейн, Г.Г. Шпет и др.), новой философской онтологии и методологии как мыслительной, так и социальной деятельности (Н.Г. Алексеев, В.С. Швырев, Г.П. Щедровицкий, Э.Г. Юдин), детерминированной не только орудиями труда (М.Б. Туровский), но и идеально-понятийными средствами (Э.В. Ильенков). В этом контексте становления «понятийно-деятельностного неомарксизма» (А.С. Арсеньев, В.С. Библер, Б.М. Кедров, В.А. Лекторский, Ф.Т. Михайлов, А.П. Огурцов, В.С. Степин, Б.Г. Юдин и др.) становится понятным, почему Э.В. Ильенков в своей эпохально-фундаментальной статье «Идеальное» (Ильенков, 1968, с. 219–227) в списке источников указывает труды лишь двух российских мыслителей — теоретика марксизма Г.В. Плеханова «От идеализма к материализму» и... «Бытие и сознание» (1957) современного (Э.В. Ильенкову) философствующего психолога С.Л. Рубинштейна, который начал формироваться как методолог еще до мировой войны у Г. Когена в его Марбургской школе неокантианства.

**Юбилей Г. Когена,  
драма Б.Л. Пастернака и  
миротворчество С.Л. Рубинштейна**

Летом 1912 г. в провинциальном германском Марбурге — этой университетской цитадели философии неокантианства — произошли эпохальные для русской культуры XX в. события: умудренный гений немецкой методологии (Г. Коген) формировал интеллектуальный потенциал юных гениев русской поэзии (Б.Л. Пастернака) и российской пси-

хологии (С.Л. Рубинштейна). Гордиев узел их драматично-творческих взаимоотношений разрубил мятущийся в духовно-чувственных муках Б.Л. Пастернак, который из-за неудачной любви изменил (как прежде в детстве живописи и в отрочестве музыке) в юности философии, променяв ее на... поэзию.

О тех переживаниях поэта свидетельствует знаменитое стихотворение «Марбург». Вот фрагменты этой экзистенциально-поэтической рефлексии Б.Л. Пастернака (1916) в позднейшей его редакции 1928 года (См.: Пастернак, 1992, т. 1):

*Я вздрагивал. Я загорался и гас.  
Я трясся. Я сделал сейчас предложение, —  
Но поздно, я сдрейфил, и вот мне — отказ.  
Как жаль ее слёз! Я святого блаженной.*

*В тот день всю тебя от гребёнок до ног,  
Как трагик в провинции драму Шекспирову,  
Носил я с собою и знал назубок,  
Шатался по городу и репетировал.*

*Я вышел на площадь. Я мог быть сочтен  
Вторично родившимся. Каждая малость  
Жила и, не ставя меня ни во что,  
В прощальном значеньи своем поды-  
малась. (...)*

*Когда я упал перед тобой, охватив  
Туман этот, лед этот, эту поверхность  
(Как ты хороша!) — этот вихрь духоты...  
О чём ты? Опомнись! Пропало...  
Отвергнут.*

Г. Коген и С.Л. Рубинштейн оказались невольными соучастниками этого творческого перерождения философа в поэта — наряду с оказавшейся проездом недалеко от Марбурга (в Берлине) возлюбленной

Б.Л. Пастернака: неудачное объяснение с И. Высоцкой вырвало его из орбиты рационального познания и ввергло в стихию поэзии. Но отрефлексировать эту драму жизнетворчества или — говоря будущими словами С.Л. Рубинштейна (Рубинштейн, 1922) — «творческую самодеятельность» Б.Л. Пастернака и понять роль в ней неокантианцев (профессора Г. Когена и магистранта С.Л. Рубинштейна) можно лишь взглянув на это издали...

Как известно, отец С.Л. Рубинштейна — крупный одесский адвокат широких социальных взглядов — был лично знаком с крупнейшим и образованнейшим теоретиком российского марксизма Г.В. Плехановым. Вероятно, отсюда свободомыслие юного 16-летнего С.Л. Рубинштейна в период первой русской революции 1905–1907 гг. и даже его личное участие в некоторых мероприятиях социал-демократического толка. Однако революция пошла на спад, а пытливому и смышленому молодому человеку требовалось получить первоклассное образование — почему же не за границей (вдали от юношеских увлечений марксизмом)? Средства отца это позволяли, более того, матушка навещала сына в Марбург, где он учился (кстати говоря, с таким же юным Б.Л. Пастернаком) философии и готовился (как и Б.Л. Пастернак) защитить диссертацию под руководством известных философов-методологов Г. Когена и М.Наторпа.

Из письма от 04.07. 1912 г. к отцу — Л.О. Пастернаку, академику живописи, знакомому с самим Л.Н. Толстым — будущего поэта (а тогда — пока еще подающего надежды юного

философа) Б.Л. Пастернака выясняется: «...одесский Рубинштейн, любимейший из учеников Когена сейчас, который часто бывает у последнего и прямо близок с ним» (Пастернак, 1990, с. 54). — Не ревнует, но все же тоскливо сетует Б.Л. Пастернак (в письме отцу от 09.07.1912 г.) на все еще существующую дистанцию между собой и великим Г. Когеном, а это не способствует успешности философских штудий: «Мне не суждено насладиться тем его уходом (т. е. заботой. — И.С.), который узнали, между прочим Гавронский и Рубинштейн, но я не жалею об этом... я все-таки знаю еще нападения лиризма и творческих несуразностей. Коген был для меня живым увлечением. В полуторагодовой работе изменился мой характер. Я все-таки пожертвовал кое-чем. Теперь я ЖИВО вознагражден... Он сказал, что хотел бы меня очень видеть у себя» (Пастернак, 1990, с. 60). Из этого письма видно, что С.Л. Рубинштейны (мать и сын) общаются с Б.Л. Пастернаком в переломный период его жизнетворчества, что вряд ли ускользнуло от пронизательного будущего психолога, а ныне — в 1912 г. — философа-неокантианца С.Л. Рубинштейна.

Здесь важно понять и отрефлексировать драму творческой индивидуальности юного Б.Л. Пастернака, вызвавшую по его словам «нападения лиризма и творческих несуразностей» и разрешившуюся не столько профессиональной смертью несостоявшегося философа (его будущая поэзия порой явно философична — без этого был бы невозможен перевод ни Шекспира, ни Гете), сколько рождением поэтического гения русской поэзии первой половины XX в.

Переживая первоначальное невнимание Г. Когена к своим философским штудиям и ревниво относясь к успеху у него С.Л. Рубинштейна, Б.Л. Пастернак все же именно в его семье находит моральную поддержку, о чем пишет отцу в письме от 04.07.1912: «Меня принимал не только Рубинштейн у себя, но и m-me Рубинштейн (его мать) в духе одесских аристократов... она часто бывая у Когенов и втянувшись в свойственное всем здесь обаяние старика (Когена. — *И.С.*)... извиняла его полную неспособностью хотя бы вообразить себе такое бескорыстное желание со стороны художника... Коген узнал от Рубинштейнов — передавали они — о твоём значении в России» (Пастернак, 1992, с. 54). Дело в том, что напряженность в отношениях Б.Л. Пастернака с Г.Когеном обострилась из-за досадного казуса. В связи с приближавшимся летом 1912 г. 70-летним юбилеем Г. Когена его ученики решили подарить ему его портрет (сделанный на заказ, который, разумеется, должен быть оплачен). В этой предъюбилейной ситуации Б.Л. Пастернак (как сын крупного художника), естественно, стал предлагать, чтобы его отец сделал портрет с натуры. Это предложение было воспринято семьей Г. Когена как стремление Б.Л. Пастернака навязать ей некие расходы, ибо в Германии (как и во всем цивилизованном мире) полагалось оплачивать труд художника. Б.Л. Пастернак же, предлагая портретирование его отцом Л.О. Пастернаком — именно как крупным художником-академиком — выдающегося философа Г. Когена, имел в виду, что портрет будет ему подарен, естественно, без всякой оп-

латы, как это бескорыстно водится на Руси.

В связи с этим тяжело переживавшимся юным Б.Л.Пастернаком недоразумением он делится с отцом в письме от 18.06.1912 г. своими переживаниями: «Дорогой Папа! Меня попросил к себе тот г-н Рубинштейн,... — это теперь более, кажется любимый Когеном ученик, чем даже Гайворонский. Когда я пришел к нему, выяснилось, что и его мать — г-жа Рубинштейн — желала меня видеть по поводу твоего намерения сделать с Когена набросок. Мой визит у Когена оказался несчастным недоразумением... Он, как теперь рассказывает Рубинштейн, был уязвлен и шокирован этим навязываемым ему заказом... Рубинштейн оправдывает резкость этого старца тем, что в Германии не могут себе представить такого художественного предложения без корыстного умысла. Теперь Коген узнал через них, что ты — знаменитость... и затем, что всего важнее, они устранили недоразумение» (Пастернак, 1992, с. 45). Но далее опять Б.Л. Пастернак не может удержаться от ревнивых чувств, эмоционально восклицая, казалось бы, в защиту отца и статуса свободного художника (а может быть, и поэта — кто знает?): «... с какой стати... художник должен... также, как m-me Рубинштейн, дарить ему (Когену. — *И.С.*) свое восхищение, или ее сын — свои философские успехи (которые способствуют его же собственному блеску) или Митя Гайворонский — счастье близкой связи и возможность приват-доцентуры — как все они...» (Пастернак, 1992, с. 46). Справедливости ради, следует заметить, что к концу своего трехмесячного обучения у

Г. Когена летом 1912 г. Б.Л. Пастернак — так же как и С.Л. Рубинштейн — получает от патриарха неокантианства лестное предложение о философской приват-доцентуре в германских университетах, причем несмотря на Российское подданство и еврейскую национальность обоих. Нам же важно здесь подчеркнуть не только несомненные и блестящие философские успехи юного С.Л. Рубинштейна, но и миротворческую роль его и матушки в устранении недоразумения в отношениях Б.Л. Пастернака с Г. Когеном в качестве его любимого ученика.

Разумеется, что неокантианская философско-методологическая выучка сказала на интеллектуальном развитии как будущего психолога С.Л. Рубинштейна, так и будущего поэта Б.Л. Пастернака. Так, друг последнего литературный переводчик и критик Н. Вильмонт в своих воспоминаниях о Б.Л. Пастернаке приводит его неоднократные ссылки на Г. Когена при обсуждении друзьями различных культурно-исторических и литературно-эстетических проблем в 1920-е годы. То поэт говорит об: «иллюзии гегельянства, над которой смеялся Коген» (Вильмонт, 1989, с. 88); то он гордо отвечает на вопрос советского вождя Л.Д. Троцкого «Скажите, а вы правда, как мне говорили, идеалист? — Да, я учился на философском отделении Московского университета (в т.ч. у психолога Г.И. Челпанова. — *И.С.*), а потом... у Когена в Марбурге» (там же, с. 94); то дружески дискутируя с крупным российским философом профессором МГУ В.Ф. Асмусом, опять характеризует учение Г. Когена в своей «Охранной грамоте» (Пастер-

нак, 1992, т. 4); то неоднократно вспоминает его в своей обширной эпистолярной (там же, т. 5).

Более того, Н. Вильмонт как-то обсуждая с Б.Л. Пастернаком его «Охранную грамоту», заметил, что в ее главке, посвященной Марбургу, «не достает... его разговора с философом Эрнестом Кассирером после юбилея Германа Когена, так как Борис Леонидович в нем затронул вопрос о “модальности” понятий, о их “принципиальной нетождественности”... в связи с их “включаемостью” в различные сферы научного и общекультурного сознания... к примеру, понятие времени как “четвертого измерения” отнюдь не исключает иных “модальных” его значений рядом с тем, которое оно обрело в теории Эйнштейна, — скажем, в сфере истории, в качестве “регулирующего” понятия об историческом процессе”... по его (Б.Л. Пастернака. — *И.С.*) разумению, подойти к проблеме, поставленной главою “Марбургской школы”, — проблеме “единства человека”, тем самым и самого понятия Человек, возможно только под углом... герменевтики... КРИТИЧЕСКОЙ ФИЛОСОФСКОЙ ИСТОРИИ ЯЗЫКОВЫХ ОБРАЗОВАНИЙ, опирающейся на анализ “модальности” понятий, отложившихся на протяжении веков в языковом обиходе всего культурного человечества — в его прошлом, настоящим и чаемом будущем... — Голубчик! Так вы же напали на философскую золотую жилу — воскликнул Кассирер. — Беритесь безотлагательно за ее ... разработку!» (Вильмонт, 1989, с. 148) На это Б.Л. Пастернак ответил Н. Вильмону: «Подождите, Коля! Во-первых, этот марбургский

разговор навряд ли напечатают в литературном журнале. И, во-вторых, это многих оттолкнет своей сугубой философичностью от моей “Охранной грамоты”... Да у меня и было об этом... И черновик, вернее, отвергнутый беловик, сохранился» (там же, с. 149).

Все это не только характеризует глубину философской прозорливости молодого гениального писателя, но и показывает духовную атмосферу философских поисков Марбургской школы и ее учеников, а главное — свидетельствует о том, насколько глубоко было аксиологическое и методологическое влияние разрабатывавшейся в ней проблематики человекознания даже на покинувшего стезю профессиональной философии поэта Б.Л. Пастернака, не говоря уже об оставшемся в ее лоне будущем психологе С.Л. Рубинштейне, который также, несомненно, не раз обращался в своих последующих размышлениях к мысленному диалогу с неокантианцами Г. Когеном, М. Наторпом, Э. Кассирером и с одноклассниками по Марбургу. Заметим, что все эти параллели между житнетворчеством поэта и ученого можно продолжить: оба по образованию философы, у обоих несколько раз менялся род занятий: у Б.Л. Пастернака это были живопись, музыка, философия, поэзия, проза, а у С.Л. Рубинштейна — методология, естествознание, педагогика, библиография, психология, философия; оба прожили семь десятков лет и творили в одну и ту же захватывающую и драматичную эпоху; оба третируются ею и стали изгоями в своей стране; оба поплатились за это здоровьем, но мужественно выстояли и,

несмотря на это, произведения обоих составили эпоху в культурном наследии и получили всемирное признание, оба были патриотами, не оставшимися в эмиграции, а трудившимися не покладая рук на Родине и перенесшими вместе с ней все невзгоды и победы. Экзистенциальных причин тому много: это и семья, и характер, и талант, и воля, и целеустремленность, и трудолюбие, но также разностороннее образование и культура.

Полученные в школе неокантианства историко-философская культура и логико-методологический опыт стали существенным профессиональным преимуществом С.Л. Рубинштейна при разработке им в уже советской России сначала проблем «творческой самостоятельности» (1922) в контексте педагогики и психологии, а затем сознания и деятельности субъекта жизненного пути в контексте общей психологии человека (1934, 1935, 1940, 1946) и философии бытия личности и индивидуальности в мире (1957, 1973). Наиболее драматично развивалось изучение С.Л. Рубинштейном деятельностной проблематики, теоретическая постановка и дискуссионный (со школой А.Н.Леонтьева) поиск научного решения которой имели принципиальное значение для развития отечественной психологии советского периода.

### **Перипетии психологической теории деятельности**

В связи с отмеченным выше досадным и незаслуженным по сути, забвением М.М. Рубинштейна (более известного философствующего психолога в свое время, чем начинающий

тогда ученый С.Л. Рубинштейн) интересно критическое отношение к трудам А.А. Смирнова по истории психологии, в особенности советской — ее лидера в 1970-х годах, основателя и декана факультета психологии МГУ, лауреата Ленинской премии СССР А.Н. Леонтьева (о его значении и моих встречах с ним см.: Семенов, 2006). Так, в 1978 г. на последнем заседании возглавлявшейся А.Н. Леонтьевым кафедры общей психологии МГУ он заметил: «Товарищи, произошла история, история развития науки. И ее излагают как угодно — вкусовщина идет на полный ход, а не история психологии. Под вкусовщиной я понимаю необходимость реализовать какую-то философскую позицию автора. Я тут прочитал кое-какие “Истории”. Вот у меня даже лежит первое издание “Истории психологии” М.Г. Ярошевского. Я уж не говорю про издание под редакцией А.А. Смирнова. Там правды очень много, но много там и неправды» (Леонтьев, 2006, с. 381). По-видимому, здесь А.Н. Леонтьев имеет в виду изданный труд учеников С.Л. Рубинштейна М.Г. Ярошевского и Л.И. Анцыферовой (Ярошевский, Анцыферова, 1974), который вышел под редакцией А.А. Смирнова, а не цитируемую нами выше его книгу по истории советской психологии (Смирнов, 1975).

Не исключено, что скепсис А.Н. Леонтьева был вызван, в частности, тем, что книга по истории зарубежной психологии, изданная в 1974 г. под редакцией А.А. Смирнова завершается указанием Л.И. Анцыферовой на труд голландского психолога Т.П. Пейна «С.Л. Рубинштейн и философские основы психо-

логии» (1968), где: «выделяются и анализируются основные методологические положения советской психологии: принципы детерминизма, взаимообусловленности сознания и деятельности, историзма, принцип развития, единства теории и практики» (Ярошевский, Анцыферова, 1974, с. 293). Критическая реакция А.Н. Леонтьева в связи с этим становится понятной, если учесть многолетнюю дискуссию по проблемам деятельности между его школой и школой С.Л. Рубинштейна. Хотя тут же рядом (причем, выше на этом же развороте страницы) Л.И. Анцыферова передает (там же, с. 292) квалификацию А.Н. Леонтьевым (Леонтьев, 1965, с. 596) важной роли кризисов в развитии психики ребенка, но это — все-таки частное положение по сравнению с «основными методологическими положениями советской психологии», и в особенности с ее фундаментальным принципом «взаимообусловленности сознания и деятельности».

Скепсис А.Н. Леонтьева по отношению к М.Г. Ярошевскому здесь был не по адресу. Ибо в первом издании его «Истории психологии» (Ярошевский, 1966) последняя глава «Развитие советской психологии» принадлежала перу А.В. Петровского (Ярошевский, 1966, с. 521–550) и была проиллюстрирована портретами И.П. Павлова, В.М. Бехтерева, Л.С. Выготского, С.Л. Рубинштейна, Б.М. Теплова и... Д.Н. Узнадзе с характеристикой их вклада в психологическую науку. Всем бросается в глаза, что в этом ряду основоположников отечественной психологии явно не хватает портретов как тех ученых, которые обеспечили транс-

ляцию ее дореволюционных достижений (Г.И. Челпанов, П.П. Блонский, К.Н. Корнилов) в советскую науку, так и, разумеется, ее корифеев — А.Н. Леонтьева, А.Р. Лурии, П.Я. Гальперина, Б.Г. Ананьева.

А вот в фундаментальном труде по истории советской науки профессор Массачусетского технологического института США Лорен Р. Грэхем не только специальные очерки посвящает (наряду с Л.С. Выготским, А.Р. Лурией, А.К. Анохиным) А.Н. Леонтьеву (Грэхем, 1991, с. 212–215) и С.Л. Рубинштейну (там же, с. 180–188), но и подчеркивает роль обоих в разработке проблемы деятельности (там же, с. 184, с. 213). Анализируя книгу Л.Р. Грэхема, директор Института философии АН СССР В.С. Степин подчеркивает: «Заслуживают внимания те разделы, в которых рассказано об исследованиях выдающихся советских психологов Л.С. Выготского, А.Р. Лурия, А.Н. Леонтьева, С.Л. Рубинштейна, физиолога П.К. Анохина...» Заметим, что в «Заключительных замечаниях» к своей книге Л.Р. Грэхем еще раз подытоживает: «Среди положений советских ученых, которые были признаны ценными в свое время или признаются ценными в настоящий момент и в отношении которых диалектический материализм сыграл определенную роль, можно указать следующие: точка зрения Л.С. Выготского по поводу мышления и языка; теория социальной психологии А.Р. Лурия и А.Н. Леонтьева; концепции С.Л. Рубинштейна о восприятии и сознании; пересмотр и расширение П.К. Анохиным павловской психологии» (там же, с. 422).

С Л.Р. Грэхемом солидаризируется и М.Г. Ярошевский, когда в своей «Психологии в XX столетии» специально анализируя (Ярошевский, 1974, с. 361–363) концепцию С.Л. Рубинштейна, подчеркивает: «Существенный вклад в теоретический анализ проблемы сознания внес С.Л. Рубинштейн» (там же, с. 361); «Идея предметности сознания становится центральной в работах С.Л. Рубинштейна... Принцип единства сознания и деятельности, как и идея предметности образа (в самом широком смысле слова), сыграл важную роль в становлении философских основ советской психологии. Все это обусловило крупные достижения советских исследователей в различных областях психологии» (там же, с. 363).

Важно отметить, что в ряде зарубежных трудов по истории и теории психологии также подчеркивается вклад С.Л. Рубинштейна в разработку как философско-методологических проблем (Рауне, 1968) психологии сознания, деятельности, субъекта, личности и ее индивидуальности, так и в изучение психических процессов, в особенности мышления (Matthaus, 1988a, 1988b). Однако, как говорилось выше, этот вклад С.Л. Рубинштейна трактуется в отечественной психологической науке до сих пор неоднозначно.

#### **Вклад С.Л. Рубинштейна в психологию в зеркале дискуссий и модернизаций**

В контексте дискуссии о вкладе обоих корифеев советской психологии в разработку психологической теории деятельности (хотя имеются и ее философско-методологические

концепции: Н.Г. Алексеева, Г.С. Батищева, В.С. Швырева, Г.П. Щедровицкого, Э.Г. Юдина и др.) примечательны полные горечи слова К.А. Абульхановой и А.В. Брушлинского из их программного «Послеловия» к третьему изданию «Основ общей психологии»: «Первопроходческая роль С.Л. Рубинштейна в систематической и глубокой разработке (начиная с 1922 г.) деятельностного принципа в психологической науке должна быть специально подчеркнута, поскольку на протяжении последних 20–25 лет его вклад в психологию или умаляется, или замалчивается; даже в энциклопедических справочниках об этом не говорится ни слова (См. БСЭ. 3-е изд., М. 1975. Т. 22; Философский энциклопедический словарь. М., 1983)» (Рубинштейн, 1989, т. 2, с. 269).

Все же без ссылок на С.Л. Рубинштейна не обходится множество фундаментальных исследований деятельности (Алексеев и др., 1991; Давыдов, 1996; Деркач, 1998; Зинченко, 1976; Пономарев, 1983; Шадриков, 1982 и др.). Однако, действительно, в последнее время в нашей стране нередко выходят книги по психологии деятельности (см., например: Никифоров и др., 1991) и даже по истории психологии (см.: Степанов, 2001), где не находится места ни для упоминания С.Л. Рубинштейна как одного из крупнейших психологов, ни для оценки его фундаментального вклада в изучение деятельности. Впрочем, в «Советском энциклопедическом словаре» (1979) в кратких статьях — как про А.Н. Леонтьева (с. 711), так и про С.Л. Рубинштейна (с. 1156) — также ни слова не говорится об их вкладе в психологию деятельности,

хотя относительно обоих отмечается значимость их трудов для психологической теории. В связи с этим заметим, что А.Н. Леонтьев как лидер советской психологии на рубеже 1960–1970-х гг. был главным консультантом 3-го издания БСЭ по психологии и педагогике. Так, например, когда написанная по заказу редактора БСЭ по философии, психологии и педагогике Э.Г. Юдина моя статья о Л.С. Выготском победила в конкурсе, объявленном БСЭ, то перед ее публикацией А.Н. Леонтьев рекомендовал мне «специально отметить роль Льва Семеновича в перестройке советской психологии на основе методологии марксизма», хотя к остальным моим статьям (в том числе о В.М. Бехтерева, П.П. Блонском, не говоря уже о О. Кюльпе и даже о таких принципиальных, как «Душа», «Желание» или «Индивидуальность») критических замечаний у него не возникло.

Необходимо отметить, что в 1967 г. А.Н. Леонтьев санкционировал публикацию статьи К.А. Славской о С.Л. Рубинштейне в Философской энциклопедии (1967, т. 4, с. 529), где ей справедливо подчеркивалось, что он: «Применил к психологии марксово понятие деятельности (1934); в труде “Основы общей психологии” (1940, 1946) Р. представил систему психологии, основанную на принципе единства сознания и деятельности». Хотя об этом действительно не упоминается в двух изданиях Философского энциклопедического словаря (1983, с. 588; 1989, с. 589), но научным консультантом по психологии здесь уже являлся ученик С.Л. Рубинштейна М.Г. Ярошевский, который был нейтрален в дискуссиях

между двумя школами по проблемам деятельности. Так, например, М.Г. Ярошевский (научный руководитель моей аспирантуры в Институте истории естествознания и техники АН СССР в 1968–1972 гг.) пропустил мой вариант статьи (Семенов, 1983, с. 98) о Л.С. Выготском, не настаивая на модернизации его роли в психологии деятельности. Аналогично А.Н. Леонтьев как член редколлегии знаменитого философско-психологического сборника «Методологические проблемы исследования деятельности» (1976, редакторами которого были В.П. Зинченко, А.Н. Леонтьев, В.М. Мунипов, а редактором-составителем известный методолог системного подхода Э.Г. Юдин) — возражал против публикации в нем теоретико-экспериментальной статьи И.Н. Семенова (Семенов, 1976), ориентированной не только на деятельностный, но и на системный подход, реализованный в ней с опорой на труды как психологов (П.Я. Гальперина, В.П. Зинченко, А.Н. Леонтьева, А.Р. Лурии, С.Л. Рубинштейна и др.), так и методологов (Н.Г. Алексеева, Г.П. Щедровицкого, Э.Г. Юдина).

Хотя каждая школа расставляла свои акценты в дискуссии по деятельности, но важно при этом, что особенно плодотворными были творческие связи и контакты С.Л. Рубинштейна с его союзниками и отчасти единомышленниками по дальнейшей разработке деятельностного подхода — с А.Н. Леонтьевым, Б.М. Тепловым, А.А. Смирновым, Б.Г. Ананьевым и др. Несмотря на существенные различия между ними в трактовке деятельности, эти психологи во многом сообща развивали и

пропагандировали деятельностный подход, в оппозиции к которому тогда находились многие другие, в том числе ведущие советские психологи (например, К.Н. Корнилов, Н.Ф. Добрынин, П.А. Шеварев и другие бывшие ученики Г.И. Челпанова — основателя первого в России института психологии) ... в 1943–1944 гг. Рубинштейн пригласил на работу (в МГУ.— И.С.) не только своих ленинградских учеников — М.Г. Ярошевского, А.Г. Комм и др., но и сотрудников А.Н. Леонтьева — П.Я. Гальперина и А.В. Запорожца» (Абульханова, Брушлинский, 1989, ч. 2, с. 273).

В связи с этим следует заметить, что П.Я. Гальперин как в своих знаменитых публичных лекциях по истории и теории психологии на философском и психологическом факультетах МГУ, так и в доверительных личных беседах со мной (своим курсовиком и дипломником — см.: Семенов, 2006) всегда уважительно отмечал фундаментальную роль С.Л. Рубинштейна в развитии отечественной и мировой психологии, хотя сам и придерживался в целом теоретических взглядов в традиции Л.С. Выготского—А.Н. Леонтьева, но при этом развивал собственную оригинальную концепцию ориентировки как предмета психологии. Исходя из этого, П.Я. Гальперин разработал одну из самых конструктивных концепций педагогической психологии — теорию и психотехнологию планомерно-поэтапного формирования умственных действий и понятий (Гальперин, 1998). Ибо эта концепция показала свою эффективность в экспериментальном обучении в процессе дошкольного (А.В. Запорожец, Л.Ф. Обухова, Н.Н. Подьяков,

Д.Б. Эльконин), школьного (В.В. Давыдов, Н.Г. Салмина, В.П. Сохина), вузовского (И.И. Ильясов, Н.Н. Нечаев, Н.Ф. Талызина) и профессионального (З.А. Решетова, А.И. Подольский, Н.Н. Костюков) образования, а также при формировании творческого мышления (В.Л. Данилова, М.Р. Котик, И.П. Калюшина, И.Н. Семенов, Б.Д. Эльконин). Эта теория была создана П.Я. Гальпериным и отталкивалась от подхода Л.С. Выготского в процессе дискуссий как внутренних — в школе А.Н. Леонтьева, так и внешних — со школой С.Л. Рубинштейна, который считал, что психические процессы формируются в деятельности (отсюда перспективен ресурсный подход, в т. ч. к человеческому капиталу).

Вообще необходимо подчеркнуть плодотворность научных дискуссий для развития теоретико-методологической проблематики, в том числе деятельности. Зародившись во многом благодаря программной статье С.Л. Рубинштейна в сфере междисциплинарного взаимодействия психологии с марксистской философией и политэкономией (Рубинштейн, 1934), деятельностный подход развивался в дискуссиях не только внутри школы С.Л. Рубинштейна с его учениками (Л.И. Анцыферова, Е.А. Будилова, Е.А. Шорохова, М.Г. Ярошевский, А.К. Абульханова-Славская, А.В. Брушлинский, А.М. Матюшкин и др.), но и шире — внутри психологической науки (А.Н. Леонтьев, Б.Г. Ананьев, Н.Ф. Добрынин, В.Н. Колбановский, П.Я. Гальперин, А.В. Запорожец, А.Р. Лурия, А.А. Смирнов, Б.М. Теплов, П.А. Шеварев, Д.Б. Эльконин и др.). Позднее дискуссии по проблемам деятельност-

ного подхода велись не только в психологии (А.А. Бодалев, В.В. Давыдов, В.П. Зинченко, Б.Ф. Ломов, А.М. Матюшкин, А.В. Петровский, Я.А. Пономарев, В.В. Рубцов, О.К. Тихомиров, Д.И. Фельдштейн, В.Д. Шадриков, М.Г. Ярошевский и др.), но также в смежных с ней науках — в философии (Г.С. Батищев, А.А. Зиновьев, Э.В. Ильенков, В.А. Лекторский, Ф.Т. Михайлов, И.С. Ладенко, А.П. Огурцов, В.М. Розин, В.А. Розов, И.Т. Фролов, В.С. Швырев, Г.П. Щедровицкий, Э.Г. Юдин), социологии (Б.А. Грушин, Ю.А. Левада, Н.Ф. Наумова, М.Н. Бобнева), лингвистике (А.А. Леонтьев, В.И. Постовалова, Г.П. Щедровицкий), психофизиологии (П.К. Анохин, Н.А. Бернштейн, В.Г. Зараковский), эргономике (Н.Г. Алексеев, В.П. Зинченко, В.М. Мунипов, И.Н. Семенов, Э.Г. Юдин), акмеологии (А.А. Деркач, Е.А. Климов, А.К. Маркова, Н.В. Кузьмина, И.Н. Семенов и др.), педагогике (Н.Г. Алексеев, О.С. Анисимов, М.Н. Берулава, В.В. Давыдов, В.П. Зинченко, В.В. Краевский, Н.Д. Никандров, Л.И. Новикова, А.В. Петровский, В.Д. Шадриков, Д.И. Фельдштейн и др.).

Важно отметить, что дискуссии о психологии деятельности велись не только между школами С.Л. Рубинштейна и А.Н. Леонтьева, но и внутри них: например, в первой — между Е.В. Шороховой (зав.сектором психологии в институте философии после его кончины) и А.В. Брушлинским, К.А. Славской, а во второй — между А.Н. Леонтьевым и П.Я. Гальпериным, А.В. Запорожцем, Д.Б. Элькониним. Затрагивались на этих внутренних диспутах и межшкольные споры, о чем можно судить,

например, по выступлению А.Н. Леонтьева на домашнем семинаре, где обосновывалась критика позиции С.Л. Рубинштейна (1940, 1957, 1959) в контексте перспективы разработки ряда дискуссионных проблем психологии деятельности, или — П.Я. Гальперина (Леонтьев, 2004, с. 332, 335) и А.В. Запорожца (Леонтьев, 2004, с. 321). Но, разумеется, в процессе всех этих дискуссий происходило самое важное для дальнейшего развития психологической науки, а именно — ассимиляция достижений обоих подходов к проблематике деятельности.

**Взаимодействие трактовок  
деятельности С.Л. Рубинштейном  
и А.Н. Леонтьевым в концепции  
В.В. Давыдова**

Взаимодействие обеих школ, на наш взгляд, наиболее конструктивно реализовано в трудах В.В. Давыдова (Давыдов, 1972, 1988, 1996), который с позиций Л.С. Выготского, П.Я. Гальперина, А.Н. Леонтьева, Д.Б. Элькнина ассимилировал достижения С.Л. Рубинштейна при философско-методологической разработке психолого-педагогических проблем обобщения в обучении (Давыдов, 1972) и развивающего обучения (Давыдов, 1988) на основе деятельностного подхода. Так, в диспозиции своей итоговой теоретической книги В.В. Давыдов подчеркивает: «Общепсихологическую теорию деятельности начиная с 1920-х гг. создавали многие ученые, но особенно большой вклад в нее внесли С.Л. Рубинштейн и А.Н. Леонтьев» (Давыдов, 1996, с. 17). Анализируя восходящую к Д. Дьюи проблему формирования теорети-

ческого мышления, Давыдов вновь обращается к концепции деятельности С.Л. Рубинштейна, сочувственно цитируя его положения о том, что: «Знания не возникают помимо познавательной деятельности субъекта и не существуют безотносительно к ней» и «Всякое научное понятие — это и конструкция мысли и отражение бытия» (там же, с. 152). С учетом этого В.В. Давыдов делает важный для своей теории вывод: «С этой точки зрения, понятие есть и отражение бытия, и средство мыслительной операции» (там же, с. 152).

Откликаясь, вероятно, на известную дискуссию школ С.Л. Рубинштейна и А.Н. Леонтьева по проблеме способностей начала 1960-х годов, В.В. Давыдов констатирует: «Теория А.Н. Леонтьева создала хорошие предпосылки для изучения формирования человеческих способностей, но, к сожалению, эти предпосылки не были в должной мере реализованы. В психологии сравнительно мало работ, раскрывающих источники и закономерности формирования способностей. Правда, уже начали издаваться серьезные книги, посвященные этой важной проблеме; см.: Шадриков В.Д. “Деятельность и способности”, 1994» (там же, с. 453). Следует отметить, что с тех пор В.Д. Шадриковым опубликован ряд фундаментальных книг и учебных пособий по проблеме формирования способностей (Шадриков, 1994–2008) в контексте ментального развития человека и внутреннего мира его личности и индивидуальности (см.: Абульханова, Шадриков и др., 2009).

Аналогично в отношении другой фундаментальной для психологии проблемы — развития личности —

В.В. Давыдов, также цитируя основополагающий тезис С.Л. Рубинштейна (Рубинштейн, 1989, с. 241) о том, что «введение личности в психологию представляет собой необходимую предпосылку для объяснения психических явлений», формулирует принципиальный для своей концепции развивающего обучения вывод: «Тем самым понятие личности выступает как одно из центральных в психологической науке, поскольку оно — предпосылка объяснения любых психических явлений» (Давыдов, 1996, с. 50). В конце же своей итоговой книги В.В. Давыдов еще раз подчеркивает, что «деятельностный подход или теория деятельности в философии и психологии создавались у нас в стране прежде всего С.Л. Рубинштейном, А.Н. Леонтьевым и Э.В. Ильенковым» (там же, с. 487). В анализе значения трудов этого крупного философа для советской психологии, согласно В.В. Давыдову, «главное заключается в том, что он дал диалектико-материалистическое обоснование основных положений культурно-исторической теории и теории развивающего обучения» (там же, с. 479). При этом В.В. Давыдов специально отмечает, что: «Э.В. Ильенков был лично знаком с С.Л. Рубинштейном, А.Н. Леонтьевым, А.И. Мещеряковым, Д.Б. Элькониным и другими крупными психологами, знал их труды, обсуждал с ними сложные философско-психологические вопросы» (там же, с. 478). Заметим, что хотя Э.В. Ильенков действительно философски обосновывал подход Л.С. Выготского и продуктивно его развивал в своих психологических исследованиях (в особенности, с В.В. Давыдо-

вым и А.И. Мещеряковым), однако основы психологической теории деятельности создавались все же в довоенные годы С.Л. Рубинштейном (1889–1960) и А.Н. Леонтьевым (1903–1979), когда Э.В. Ильенков (1924–1979) лишь начинал учиться в ИФЛИ. Позднее он не без влияния труда С.Л. Рубинштейна «Бытие и сознание» (Рубинштейн, 1957) плодотворно развивал проблему идеального (см.: *Философская энциклопедия*, 1968, т. 4).

Здесь мы сталкиваемся с часто встречающимися в науке случаями модернизации взглядов тех или иных авторов, проводимой их интерпретаторами в контексте целесообразности историко-методологического обоснования собственных или близких по духу концепций. Например, зачастую деятельностный подход в трактовке А.Н. Леонтьева и его школы обосновывается через апелляцию к культурно-исторической теории Л.С. Выготского. Так, В.В. Давыдов, анализируя воспоминания А.Н. Леонтьева (Леонтьев, 1994), полагает: «Уже в середине 20-х годов Л.С. Выготский как “очень образованный марксист” ИМЕЛ ИСТОРИКО-СОЦИОЛОГИЧЕСКОЕ ПОНЯТИЕ о практической, чувственной деятельности людей» (Давыдов, 1996, с. 497). Хотя сам В.В. Давыдов приводит осторожное замечание А.Н. Леонтьева (Леонтьев, 1994, с. 267) о том, что у Л.С. Выготского (Выготский, 1934) «термина «деятельность» еще нет, он еще не выступал, не применялся, а понятие деятельности нашло свое дальнейшее развитие» (Давыдов, 1996, с. 498), все же В.В. Давыдов подытоживает свое кропотливое обоснование

противоречащим этому выводом: «На наш взгляд, теория деятельности, разработанная А.Н. Леонтьевым и его последователями, является новым и закономерным этапом развития культурно-исторической теории. Это подтверждается как при сопоставлении их основных положений, так и при рассмотрении изучаемых ими предметов» (там же, с. 496–503). Примечательно, что в этом контексте теория деятельности трактуется как разработанная школой А.Н. Леонтьева, а о С.Л. Рубинштейне — как зачинателе и теоретике психологической проблематики деятельности здесь в заключении книги не говорится ни слова, хотя ранее в ее начале и в середине эту его принципиальная роль неоднократно и справедливо подчеркивал сам В.В. Давыдов.

Этот парадокс онтологической модернизации может быть снят, на наш взгляд, лишь методологически — через дифференциацию принципа деятельности (проводившегося как С.Л. Рубинштейном, так и А.Н. Леонтьевым, причем вместе с подавляющим большинством советских психологов, разве кроме раннего Н.Ф. Добрынина, Н.К. Корнилова, В.Н. Мясищева, М.М. Рубинштейна и немногих других) на две различные концептуальные модели, которые принципиально иначе трактовали психологические механизмы генезиса и структуры социально обусловленной деятельности человека.

По инициативе В.В. Давыдова, В.П. Зинченко, В.М. Мунипова, Э.Г. Юдина (Методологические проблемы..., 1976) наметились перспективы плодотворного сотрудничества философов, психологов и педагогов

в системно-междисциплинарных разработках проблематики деятельности в отечественных гуманитарных науках, что привело к построению различных концептуальных схем деятельности (см.: Алексеев и др., 1991; Методологические проблемы..., 1976; Семенов И.Н., 1976; Щедровицкий, 1975; Юдин, 1978).

### **Противоречивость периодизации жизнетворчества С.Л. Рубинштейна**

Парадоксально, но, несмотря на множество вариантов неоднократного рассмотрения творческой биографии С.Л. Рубинштейна, приходится констатировать, что ее анализ не привел пока к однозначному выделению этапов его жизнедеятельности и ее экзистенциально-концептуальной схематизации. Первая характеристика научной деятельности С.Л. Рубинштейна принадлежит его бывшему сотруднику Б.Г. Ананьеву (1960), которого С.Л. Рубинштейн пригласил в созданный им в Институте философии АН СССР сектор психологии. Наиболее фундаментальный анализ развития жизнедеятельности С.Л. Рубинштейна проведен младшим поколением созданной им общепсихологической научной школы — К.А. Абульхановой-Славской и А.В. Брушлинским (Абульханова-Славская, Брушлинский, 1989 и др.). Их трудами не только переиздано, прокомментировано, проанализировано и развито философско-психологическое наследие С.Л. Рубинштейна, но и созданы его дочерние научные школы субъектно-деятельностной психологии: мышления (А.В. Брушлинский) и личности (К.А. Абульханова).

Так, под их научной редакцией к столетию С.Л. Рубинштейна были переизданы его «Основы общей психологии» (Рубинштейн, 1989). В историко-научном плане следует отметить, что в те годы существовало негласное ограничение на объем публикуемой научной литературы, согласно которому почти не издавались книги, превышающие 20 печатных листов. Поскольку «Основы общей психологии» существенно выходили за эту норму, то А.В. Брушлинский вынужден был обратиться на съезде психологов к присутствовавшей на нем своей сокурснице по отделению психологии МГУ, ставшей супругой Президента СССР Р.М. Горбачевой, с просьбой помочь издать фундаментальный труд крупнейшего советского психолога. В результате эта книга была издана, но все же в двух частях.

Это третье издание разительно отличается от двух предыдущих: значительные сокращения (разделов по истории психологии, примеров генезиса ряда психических функций, главы «Внимание» и т. д.) текста оригинала были компенсированы существенными вставками из более поздних трудов С.Л. Рубинштейна 1950-х годов. Вследствие этого была фактически произведена существенная переакцентировка и, следовательно, известная модернизация исходного оригинала (1946 г. издания) с интенсивно развиваемых редакторами в последней трети XX в. субъектно-деятельностных позиций, аргументировано обоснованных в их редакционном «Послесловии». Тем самым была эксплицирована органичная связь современных научных школ К.А. Абульхановой и А.В. Бруш-

линского с материнской для них школой С.Л. Рубинштейна. О том, насколько он, работая во время послесталинской оттепели над субъектно-личностной проблематикой в труде «Человек и мир» (Рубинштейн, 1973), уловил духовную атмосферу той переломной эпохи, свидетельствует данная литературоведами А. Меньшутиным и А. Синявским в тот же исторический период меткая характеристика творчества В. Маяковского, согласной которой «вся образная и речевая ткань поэмы («150 000 000» — И.С.) насыщена страстью, мыслью, интонацией Маяковского, который ведет рассказ совсем “не о себе”, но всегда “от себя”. Личность поэта, не будучи объектом изображения, становится здесь субъектом, движущим повествование, и постоянно обнаруживает свое присутствие, выказывает, как говорил Маяковский, — “мое к этому отношение”» (Меньшутин, Синявский, 1964, с. 279). Поскольку в период оттепели 1960-х гг. активность субъекта стала опять (как и в революционное время) социально востребована, то понятен акцент на ней критиков-шестидесятников (один из которых А.Д. Синявский позднее под псевдонимом «Абрам Терц» стал писателем-диссидентом, автором знаменитых «Прогулок с Пушкиным», изданных сначала в эмиграции, а в перестройку и в России).

В указанном «Послесловии» К.А. Абульханова и А.В. Брушлинский отмечают, что: «...формальная периодизация научного творчества С.Л. Рубинштейна, когда к 10–20-м гг. относят собственно философский этап, а к 30–40-м гг. психологический, при этом 50-е рассматривают

как период возвращения к философии, достаточно поверхностна» (Рубинштейн, 1989, с. 252). Поскольку «Послесловие» было нацелено на концептуальную характеристику модернизированного издания «Основ общей психологии», то в нем, естественно, не ставилась задача разработки периодизации в целом научного творчества С.Л. Рубинштейна. Однако, на наш взгляд, историко-научный анализ деятельности ученого должен иметь своим логическим результатом не только структурную концептуализацию ее содержания, но и определенную историко-культуральную и экзистенциально-психологическую схематизацию функциональных этапов развития его жизнедеятельности — как необходимый социокультурный ориентир, методологически инкорпорированный в историю науки.

Попытаемся использовать разработанные нами (Семенов, 2006, 2009) концептуально-методологические средства историко-научного анализа жизнедеятельности ученых разных областей научного знания — философов и методологов (А.А. Зиновьева, И.С. Ладенко, В.А. Лефевра, Г.П. Щедровицкого), психологов и педагогов (Н.Г. Алексева, П.П. Блонского, Л.С. Выготского, П.Я. Гальперина, Я.А. Пономарева, П.А. Шеварева и др.), физиологов и акмеологов (В.М. Бехтерева, Н.Я. Пэрны) для выделения основных этапов развития жизнедеятельности философа и психолога С.Л. Рубинштейна в целях построения одной из возможных ее периодизаций.

На первом — юношеском — этапе в 1904–1909 гг. в г. Одессе формировались мировоззрение С.Л. Рубин-

штейна и его гражданские убеждения. На этот период приходится участие в марксистском движении и завершение посредством экстерната гимназического образования, а также был сделан выбор в пользу дальнейшего университетского образования.

На втором — университетском — этапе в 1910–1914 гг. он получает в Германии философско-методологическое образование в университетах Берлина, Марбурга и Фрейбурга, специализируясь в лидировавшей в начале XX в. философской школе неокантианства, где под научным руководством ее руководителей Г. Когена и М. Наторпа в 1914 г. С.Л. Рубинштейном защищается магистерская диссертация «К проблеме метода» (Rubinschtein, 1914).

На третьем — преподавательском — этапе в 1914–1919 гг. он читает в гимназии и университете г. Одессы различные курсы (по философии, методологии естествознания, психологии, педагогике) и обращается к критике идеалистических позиций неокантианства в контексте диалектико-материалистической философии марксизма, что отражено в труде 28-летнего С.Л. Рубинштейна, опубликованного в 1994 г. О.Н. Брехиной и названного ею «О философской системе Г. Когена».

На четвертом — кафедрально-психологическом — этапе в 1919–1924 гг. С.Л. Рубинштейн избирается доцентом кафедры психологии Новороссийского университета, а в 1922 г. после кончины Н.Н. Ланге становится ее заведующим, вплотную разрабатывая психологическую проблематику, что отражено в его статье о творческой самодеятельности (Рубинштейн,

1922), обнаруженной К.А. Абульхановой-Славской в 1969 г. и переизданной позднее в 1986 г., где имплицирован ряд позиций его будущего субъектно-деятельностного подхода к философской, психологической и педагогической проблематике человекознания.

На пятом — библиотечном — этапе в 1924–1927 гг. он пытается использовать усвоенную им ранее методологическую культуру неокантианства и осваиваемую в этот период (когда в СССР стал интенсивно переводиться К.Маркс, в том числе отцом А.В. Брушлинского философом В.К. Брушлинским) методологию марксизма для логической систематизации научных знаний (в т. ч. психологических), руководя в качестве директора библиотекой Новороссийского университета в г. Одессе.

На шестом — философско-библиографическом этапе в 1927–1930 гг. он завершает разработку теоретико-методологических принципов научно-библиографической систематики в итоговой монографии (Рубинштейн, 1930) о перспективах развития библиотечного дела в СССР и продолжает анализировать и обобщать достижения мировой психологии.

На седьмом — психолого-педагогическом — этапе в 1930–1935 гг. С.Л. Рубинштейн по приглашению М.Я. Басова возглавляет кафедру психологии в Ленинградском педагогическом институте им. А.И. Герцена, где разворачивает эксперименты по изучению восприятия, речи, понимания и разрабатывает ряд философских принципов психологической науки, выдвигая в качестве ключевого для советской психологии принцип

деятельности, что отражено в его знаменитой статье 1934 г. и в обобщающем монографическом учебнике «Основы психологии» (Рубинштейн, 1935).

На восьмом — общепсихологическом — этапе С.Л. Рубинштейн в 1936–1940 гг. он каталогизирует, анализирует, систематизирует и интегрирует достижения мировой психологической мысли и экспериментатики первой трети XX в., обобщая их в знаменитом монографическом учебнике «Основы общей психологии» (Рубинштейн, 1940), удостоенном уже во время войны в 1942 г. государственной Сталинской премии.

На девятом — научно-организационном этапе — он в трудные военные и послевоенные 1941–1947 гг. руководит эвакуацией из осажденного Ленинграда Пединститута, в Москве становится в 1942–1945 гг. директором Института психологии, участвует в открытии Академии педагогических наук РСФСР, избирается ее действительным членом (1945 г.) и членом-корреспондентом АН СССР (1943 г.), создает в 1945 г. в МГУ им. Ломоносова кафедру психологии и позднее отделение психологии на философском факультете (а не биологическом! — как это соответствовало бы материалистической логике изучения психики как функции высшей нервной деятельности мозга) и организует в 1945 г. сектор философских проблем психологии (куда приглашает Б.Г. Ананьева, С.В. Кравкова, Н.Н. Ладыгину-Котс, Б.М. Теплова и др.) в Институте философии (ИФ) АН СССР, а также публикует расширенное и переработанное 2-е издание «Основ общей психологии» (Рубинштейн, 1946).

На десятом — философско-психологическом — этапе в 1947–1953 гг. С.Л. Рубинштейн необоснованно подвергается идеологическим преследованиям, административным репрессиям, злопыхательно критикуется за 2-е издание «Основ общей психологии», огульно обвиняется в космополитизме, снимается со всех постов, лишается права публикаций, но несмотря на это, интенсивно работает над рукописью до сих пор полностью неопубликованного труда «Философские корни психологии».

На одиннадцатом — философско-методологическом — этапе в 1954–1957 гг. восстановленный в правах в ИФ АН СССР С.Л. Рубинштейн издает фундаментальный труд «Бытие и сознание» (Рубинштейн, 1957), где развертывает онтологию психического во взаимосвязи многообразия явлений. В этот период он является инициатором издания «Известий АПН РСФСР», журнала «Вопросы психологии» и организатором Общества психологов СССР и его Первого съезда в 1957 г.

На двенадцатом — субъектно-психологическом — этапе в 1957–1960 гг. он разворачивает со своими учениками экспериментальные исследования мыслительных процессов (Рубинштейн, 1958), обобщенные в коллективной монографии, и работает над теорией мышления и способностей, а также разрабатывает «Пути и принципы развития психологии» (Рубинштейн, 1959) и готовит к изданию фундаментальный труд «Человек и мир» (изданный посмертно в 1973 г.), где обосновывает аксиологию, онтологию, этику человекознания и реализующий их субъектно-гуманистический подход в психологии, наметившийся еще на ранних (втором и третьем) этапах его жизнетворчества.

ектно-гуманистический подход в психологии, наметившийся еще на ранних (втором и третьем) этапах его жизнетворчества.

### **Заключение: значение и научная школа С.Л. Рубинштейна**

Завершая историко-культуральную рефлексию жизнетворчества С.Л. Рубинштейна, следует попытаться оценить в целом его выдающийся вклад в отечественное и мировое философско-психологическое познание. В концептуально-содержательном плане этот вклад эксплицирован, проанализирован и обобщен в фундаментальных работах его ранних коллег (Л.И. Анцыферовой, Е.А. Будиловой, Е.В. Шороховой, М.Г. Ярошевского) и особенно ближайших учеников и последователей — К.А. Абульхановой и А.В. Брушлинского (Абульханова-Славская, Брушлинский, 1989 и др.), а также охарактеризован представителями других научных школ (Б.Г. Ананьевым, А.А. Смирновым, Е.Е. Соколовой и мн. др.). Важно подчеркнуть, что С.Л. Рубинштейн не только во многом определил тенденции психологической науки (Рубинштейн, 1959), но и предвосхитил развитие таких ее инновационных областей, как гуманистическая психология индивидуальности (см.: Абульханова, 1980, 2006, 2009), акмеология профессионального развития и творческого самосовершенствования личности (см.: Абульханова, 2009; Деркач, 1998) и рефлексивная психология творчества (см.: Семенов, 1989, 1992, 2000). В частности, именно поэтому А.В. Брушлинский, прочитав мои тезисы на Одесской конференции,

посвященной 100-летию со дня рождения С.Л. Рубинштейна, предложил написать специальную статью для «Психологического журнала» о разработке им философско-психологической проблематики рефлексии (Семенов, 1989).

К этому необходимо добавить методологически-научоведческую квалификацию творческого наследия С.Л. Рубинштейна, в частности, с позиций проблематики прогресса психологического познания. С точки зрения системно-методологической полноты научно-исследовательской деятельности и функционально-эпистемических критериев прогресса психологического познания (Семенов, 1990, 2009), в трудах С.Л. Рубинштейна разрабатывались в совокупности все основные структурно-уровневые компоненты научно-психологической деятельности, интегрированной в социальную практику.

Так, на аксиологическом уровне в трудах С.Л. Рубинштейна в начале (Рубинштейн, 1922), середине (Рубинштейн, 1934) и в конце (Рубинштейн, 1973) его научного пути им разрабатывались ценности творческой самодеятельности личности, социальной деятельности субъекта и жизнедеятельности человека в мире.

На историко-научном уровне он анализировал философские и естественнонаучные корни экспериментальной и общей психологии, в особенности при изучении мышления, деятельности и личности.

На гносеологическом уровне он вскрыл логику развития психологического познания и теоретически эксплицировал его основы и обобщил достижения.

На онтологическом уровне он показал место психического во всеобщей взаимосвязи его различных проявлений в фундаментальном труде «Бытие и сознание» (Рубинштейн, 1957).

На методологическом уровне он сформулировал принципы и очертил пути развития психологии как науки гуманитарно-естественнонаучного типа, специфика которого определяется введенной им формулой детерминизма психического: «Внешние причины действуют через внутренние условия».

На теоретическом уровне им разработаны модели психического как процесса и как деятельности субъекта, мышления как анализа через синтез и др. (см.: Концепции, 1989).

На экспериментальном уровне он с учениками исследовал процессы восприятия, действия, речи, мышления, рефлексии, сознания.

На прикладном уровне им разрабатывались проблемы формирования способностей, знаний, этических правил как условий и содержания обучения и воспитания личности.

На практическом уровне им осуществлялись: предметное проектирование и организационное управление развитием психологической науки советской эпохи, а также его учебно-методическое обеспечение посредством интегральных руководств и сотворческого воспитания научных кадров — учеников и последователей, образующих одну из крупнейших научных школ отечественной психологии.

Формирование созданной С.Л. Рубинштейном научной школы началось еще в Ленинградском педагогическом институте на седьмом этапе

его жизнотворчества и продолжалось им в последующие периоды. В дальнейшем развитие этой школы дифференцируется на различные ветвящиеся направления: 1) историко-психологическое (К.А. Абульханова, Л.И. Анцыферова, Е.А. Будилова, В.А. Кольцова, А.Н. Славская, Е.В. Шорохова, М.Г. Ярошевский и др.); 2) философско-методологическое (К.А. Абульханова, Л.И. Анцыферова, А.В. Брушлинский, Е.В. Шорохова, М.Г. Ярошевский); 3) экспериментально-психологическое (К.А. Абульханова-Славская, Д.Б. Богоявленская, А.В. Брушлинский, А.М. Матюшкин, В.Н. Пушкин и др.); 4) теоретико-деятельностное (К.А. Абульханова, Л.И. Анцыферова, А.В. Брушлинский, Б.Ф. Ломов, В.Д. Шадриков, Е.В. Шорохова,

М.Г. Ярошевский) 5) теоретико-субъектное (К.А. Абульханова, А.В. Брушлинский); 6) личностно-субъектное (К.А. Абульханова, В.С. Агапов, М.И. Воловикова, Е.Б. Старовойтенко и др.); 7) субъектно-когнитивное (А.В. Брушлинский, В.П. Знаков, Н.Ф. Панкратов и др.); 8) сознательно-рефлексивном (К.А. Абульханова, И.Н. Семенов, Е.Б. Старовойтенко, И.М. Чеснокова). В настоящее время последователи С.Л. Рубинштейна на основе его философско-психологической концепции и реализующих ее предметно-методологических принципов ведут плодотворные теоретические, экспериментальные, эмпирические и прикладные исследования в ИП РАН, ПИ РАО, ГУ ВШЭ, ЯрГУ и ряде других вузов, конструктивно развивая его творческое наследие.

## Литература

*Абульханова К.А.* Деятельность и психология личности. М.: Наука, 1980.

*Абульханова К.А.* Рубинштейн Сергей Леонидович // Энциклопедия Московского университета. Факультет психологии. Биографический словарь. М.: Изд-во Моск. ун-та, 2006. С. 176–178.

*Абульханова К.А.* О субъекте психической деятельности: методологические проблемы психологии. М.: Наука, 1973.

*Абульханова-Славская К.А.* Историческая последовательность разработки философских проблем психологии в трудах С.Л. Рубинштейна и его школы // Всесоюзная конференция «Актуальные проблемы истории психологии». Ереван: ЕГУ, 1982. Т. 1. С. 33–42.

*Абульханова-Славская К.А.* Роль С.Л. Рубинштейна в становлении акмеологии //

Акмеология: личностное и профессиональное развитие человека. М. РАГС, 2009

*Абульханова-Славская К.А., Брушлинский А.В.* Философско-психологическая концепция С.Л. Рубинштейна (к 100-летию со дня рождения). М., 1989.

*Абульханова К.А., Петровский В.А., Семенов И.Н. и др.* Психология индивидуальности: новые модели и подходы / Под ред. Е.Б. Старовойтенко, В.Д. Шадрикова. М.: МПСИ, 2009.

*Алексеев Н.Г., Зарецкий В.К., Семенов И.Н. и др.* Методология рефлексии концептуальных схем деятельности поиска и принятия решения. Новосибирск: НГУ, 1991.

*Батищев Г.С.* Деятельностная сущность человека как философский принцип // Проблема человека в современной философии. М.: Наука, 1969.

- Брушлинский А.В.* Проблемы психологии субъекта. М., 1994.
- Будилова Е.А.* Философские проблемы в советской психологии. М.: Наука, 1972.
- Вильмонт Н.* О Борисе Пастернаке. Воспоминания и мысли. М.: Советский писатель, 1989.
- Выготский Л.С.* Педагогическая психология / Под ред. В.В. Давыдова. М.: Педагогика, 1991.
- Выготский Л.С.* Собр. соч.: в 6 т. / Под ред. Д.Б. Эльконина. М.: Педагогика, 1984.
- Гальперин П.Я.* Проблема деятельности в советской психологии // Психология как объективная наука. М.-Воронеж. МОДЭК, 1998. С. 249–271.
- Гальперин П.Я.* Лекции по психологии. М., 2002.
- Давыдов В.В.* Виды обобщения в обучении. М.: Педагогика, 1972.
- Давыдов В.В.* Проблемы развивающего обучения. М.: Педагогика, 1986.
- Деятельностный подход в психологии: проблемы и перспективы // Под ред. В.В. Давыдова, Д.А. Леонтьева. М., 1990. С. 134–170.
- Деятельность. Теория. Методология. Проблемы. М.: Политиздат, 1990.
- Деркач А.А.* Профессионализм деятельности в особых и экстремальных условиях. М.: РАГС, 1998.
- Ждан А.Н.* Рубинштейн Моисей Матвеевич // Энциклопедия Московского университета. Факультет психологии. Биографический словарь. М.: Изд-во Моск. ун-та, 2006. С. 174–176.
- Ильенков Э.В.* Идеальное // Философская энциклопедия. Т. 2. М.: СЭ, 1968.
- Концепции С.Л.Рубинштейна в разработке вопросов общей психологии. М., 1989.
- Леонтьев А.Н.* Проблемы развития психики. М.: Мысль, 1965.
- Леонтьев А.Н.* Деятельность. Сознание. Личность. М.: Политиздат, 1975; М.: Смысл, 2004.
- Леонтьев А.Н.* Прошу меня беспокоить // Психологическая теория деятельности: вчера, сегодня, завтра. М.: Смысл, 2006. С. 370–386
- Методологические проблемы исследования деятельности. Эргономика. Труды ВНИИТЭ. Вып. 10 / Под ред. В.П. Зинченко, А.Н. Леонтьева, В.М. Мунипова, Э.Г. Юдина. М.: ВНИИТЭ, 1976.
- Меньшутин А., Синявский Д.* Поэзия первых лет революции. М.: Наука, 1964.
- На переломе. Философские дискуссии 20-х годов: Философия и мировоззрение. М.: Политиздат, 1990.
- Научный архив С.Л. Рубинштейна // Отдел рукописей РГБ. Фонд 642, ед. хранения 117.
- Никифоров Г.С., Дмитриева М.А. и др.* Психологическое обеспечение профессиональной деятельности. СПб.: СПбГУ, 1991.
- Основы теории речевой деятельности // Под ред. А.А. Леонтьева. М.: Наука, 1974.
- Пастернак Б.Л.* Соч.: в 5 т. М.: Худож. лит., 1989-1992.
- Петровский А.В.* История советской психологии. М.: Просвещение, 1967.
- Пономарев Я.А., Семенов И.Н., Зарецкий В.К. и др.* Исследование проблем психологии творчества. М., Наука. 1983.
- Проблема деятельности в советской психологии. М., 1977.
- Рубинштейн М.М.* Идея личности как основа мировоззрения. М., 1909.
- Рубинштейн М.М.* Психология, педагогика и гигиена юности. М., 1926.
- Рубинштейн М.М.* О смысле жизни. Ч. 1. М.-Л., 1926; Ч.2. Философия человека. М.-Л., 1927.
- Рубинштейн М.М.* Воспитание читательских интересов у школьников. М.: Учпедгиз, 1950.

- Рубинштейн С.Л.* Принцип творческой самодеятельности // Ученые записки высшей школы г. Одессы. 1922. Т. 2: Вопросы психологии. 1986. № 4.
- Рубинштейн С.Л.* Современное состояние и очередные задачи научной библиографии в СССР. М., 1930.
- Рубинштейн С.Л.* Проблемы психологии в трудах Карла Маркса // Советская психотехника. 1934. № 1; Вопросы психологии. 1983. № 2.
- Рубинштейн С.Л.* Проблема деятельности и сознания в советской психологии // Ученые записки Моск. ун-та. 1945. Вып. 90.
- Рубинштейн С.Л.* Бытие и сознание. М., 1957.
- Рубинштейн С.Л.* Принципы и пути развития психологии. М.: Наука, 1959.
- Рубинштейн С.Л.* О мышлении и путях его исследования. М.: Наука, 1958.
- Рубинштейн С.Л.* Основы психологии. М., 1935.
- Рубинштейн С.Л.* Основы общей психологии. М., 1940; 1946; 1998.
- Рубинштейн С.Л.* Основы общей психологии. Т. 1, 2 / Под ред. К.А. Абульхановой-Славской, А.В. Брушлинского. М.: Педагогика, 1989.
- С.Л. Рубинштейн // Грэхем Л.Р. Естествознание, философия и науки о человеческом поведении в Советском Союзе (с англ.). М.: ИПЛ, 1991. С. 168–188.
- Рубинштейн С.Л.* Человек и мир // Проблемы общей психологии / Под ред. Е.В. Шороховой. М.: Педагогика, 1976.
- Рубинштейн С.Л.* О философской системе Г. Когена // Историко-философский ежегодник-92. М., 1994.
- Семенов И.Н.* Опыт деятельностного подхода к экспериментально-психологическому исследованию мышления на материале решения творческих задач // Методологические проблемы исследования деятельности / Под. ред. В.П. Зинченко. М. ВНИИТЭ. 1976. С. 148–188.
- Семенов И.Н.* Проблемы психологии рефлексии в трудах С.Л. Рубинштейна // Психологический журнал. 1989. № 4.
- Семенов И.Н.* Вклад Н.Г. Алексева в психологию рефлексии // Рефлексивные процессы и управление. 2005. № 2.
- Семенов И.Н.* Этапы и логика развития психологии творчества Я.А. Пономарева // Мир психологии. 2006. № 1.
- Семенов И.Н.* Психология научного творчества Я.А. Пономарева во взаимодействии с российскими учеными // Психология творчества: школа Я.А. Пономарева / Под ред. Д.В. Ушакова. М.: Изд-во ИП РАН, 2006. С. 597–623.
- Семенов И.Н.* Взаимодействие московской и петербургской научных школ психологии творчества и рефлексии // Психология перед вызовом будущего. М.: Изд-во Моск. ун-та, 2006. С. 61–64.
- Семенов И.Н.* Алексеев Никита Глебович. Зиновьев Александр Александрович. Ладенко Иосиф Семенович. Пономарев Яков Александрович. Шеварев Петр Алексеевич // ММК в лицах: методологическое и игротехническое движение. Ч. 1, 2. М. 2006, 2007.
- Семенов И.Н.* Развитие проблематики рефлексии и ее изучение на факультете психологии Высшей школы экономики // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2007. № 3.
- Семенов И.Н.* Критерии прогресса психологии мышления // Прогресс в психологии. М. 2009
- Сергей Леонидович Рубинштейн // Ученые СССР: Очерки, воспоминания, материалы. М., 1989.
- Смирнов А.А.* Развитие и современное состояние психологической науки в СССР / Под ред. М.Г. Ярошевского. М.: Педагогика, 1975.
- Славская А.Н.* История создания научного труда «Основы общей психологии» С.Л. Рубинштейна // История

- отечественной и мировой психологической мысли / Отв. ред. А.Л. Журавлев, В.А. Кольцова, Ю.Н. Олейник. М.: Изд-во ИП РАН, 2006. С. 302–307.
- Соколова Е.Е.* Тринадцать диалогов о психологии. М.: Смысл, 2005.
- Соколова Е.Е.* К проблеме сходства в понимании предмета психологии в школе А.Н.Леонтьева и в школе С.Л. Рубинштейна // Психологическая теория деятельности: вчера, сегодня, завтра / Под ред. А.А. Леонтьева. М.: Смысл, 2006. С. 53–60.
- Степанов С.С.* Психология в лицах. М. 2003
- Философская энциклопедия. М.: СЭ, 1968.
- Шадриков В.Д.* Проблемы системогенеза профессиональной деятельности. М.: Наука, 1982.
- Шадриков В.Д.* Психология деятельности и способности. М., 1996.
- Щедровицкий Г.П.* Исходные представления и категориальные средства теории деятельности // Разработка и внедрение автоматизированных систем в проектировании (теория и методология). М., 1975.
- Щедровицкий Г.П.* Знак и деятельность. М., 2006. Т. 1, 2, 3.
- Юдин Э.Г.* Системный подход и принцип деятельности. М.: Наука, 1978.
- Ярошевский М.Г.* История психологии. М.: Мысль, 1966.
- Ярошевский М.Г.* Психология в XX столетии. М., 1974.
- Ярошевский М.Г.* Первый очаг психологических исследований в Российской Академии наук: К 50-летию сектора психологии в институте философии АН СССР) // Вопросы психологии. 1995. № 3. С. 70–78.
- Ярошевский М.Г., Анцыферова Л.И.* История и современное состояние зарубежной психологии /Под ред. А.А.Смирнова. М. Педагогика. 1974
- Mattshaus W.* Sowjetische Denkpsychologie. Gettingen – Toronto – Zurich, 1988.
- Mattshaus W.* Sowjetische Psychologie des Denkens. Frankfurt/ M., 1988.
- Payne T.R.S.* S.L. Rubinshtein and philosophical foundation of Soviet Psychology. Dordrecht. Holland, 1968.
- Rubinstein S.* Eine Studie zum Problem der Methode. Marburg, 1914.

## ПРОБЛЕМЫ ПСИХОЛОГИИ ВОСПРИЯТИЯ В НАУЧНОМ ТВОРЧЕСТВЕ С.Л. РУБИНШТЕЙНА

В.А. БАРАБАНЩИКОВ



Барабанщиков Владимир Александрович — заведующий лабораторией Института психологии РАН, член-корреспондент РАО, профессор, доктор психологических наук. Автор более 200 научных работ, среди которых — монографии «Динамика зрительного восприятия» (1990); «Методы окулографии в исследовании познавательных процессов и деятельности» (1995); «Окуломоторные структуры восприятия» (1997); «Системогенез чувственного восприятия» (2000); «Восприятие и событие» (2002); «Системность. Восприятие. Общение» (2004); «Психология восприятия. Организация и развитие перцептивного процесса» (2006).

### Резюме

*Представлена логика обращения С.Л. Рубинштейна к проблемам психологии восприятия и способы их решения с позиции принципа субъекта. Показано, что в процессе творческого развития принцип наполнялся новым конкретным содержанием и принимал разнообразные формы. Инвариантными оставались 1) представление о включенности воспринимаемого в систему жизненных связей и отношений, 2) идея саморазвития в ходе перцептивной активности как субъекта, так и объекта восприятия, 3) утверждение многокачественности перцептивных явлений и 4) их процессуальности. Намеченный С.Л. Рубинштейном онтологический подход задает новые теоретико-методологические ориентиры и стратегию исследования психологии восприятия.*

**Ключевые слова:** *психология восприятия, принцип субъекта, активность, единство восприятия и деятельности, субъект и объект восприятия, принцип детерминизма, соотношение внешнего и внутреннего, человек и мир, восприятие как событие*

Философско-психологическую концепцию С.Л. Рубинштейна редко связывают с проблемой восприятия, обращая внимание на решение им проблем деятельности, личности и мышления. Между тем анализ природы и сущности восприятия как психического явления присутствует

на протяжении всего научного творчества Сергея Леонидовича.

Его интерес к организации перцептивного процесса проявился уже в первых психологических работах, опубликованных в Одессе в 1922 г. Это некролог Н.Н. Ланге и известная статья «Принцип творческой

самодетельности» (Рубинштейн, 1922). В обеих работах обращается внимание на ограниченность так называемых «гносеологических» представлений о перцептивном процессе, связывающем якобы независимый от воспринимающего объект и неизменный в своем содержании чувственный образ. Ссылаясь на эксперименты Н.Н. Ланге, С.Л. Рубинштейн отмечает, что содержание восприятия не является «конкретной законченной определенностью». Даже в микроинтервалах времени оно подчиняется собственной логике развития, развертываясь в направлении от абстрактного к все более конкретному. Саморазвитие чувственного образа, или, в более современных терминах, перцептогенез, С.Л. Рубинштейн объясняет познавательной активностью, соотнося ее не с органами чувств, как делали Н.Н. Ланге и его современники, а с *субъектом* восприятия, понимая под этим реального человека, ориентирующегося в окружающем мире, решая конкретные жизненные задачи (Рубинштейн, 1922). Это был принципиально новый ход мысли, вытекающий из онтологической концепции субъекта, над которой С.Л. Рубинштейн работал еще в Марбурге в предвоенной Германии.

В психологии XIX — начала XX в. доминировала двухзвенная схема анализа восприятия (познавательных процессов вообще). В качестве определяющего звена рассматривался элемент среды, или внешний объект, определяемого — чувственный образ объекта. Проблема виделась в том, чтобы объяснить превращение внешнего воздействия в адекватное ему состояние сознания, т. е. в чувст-

венный образ. В это отношение допускался лишь один посредник: состояние органов чувств и процессы, протекающие в ЦНС. Субъекта восприятия и его активность традиционно выносили «за скобки», считая их источником искажений воспринимаемого содержания. Согласно С.Л. Рубинштейну, адекватность чувственного образа не обуславливается его независимостью от объекта и субъекта. Все происходит с точностью до наоборот: благодаря активности субъекта, преобразующего наличное бытие, мир воспринимается таким, каким он существует в действительности.

Уже в рукописях 1920-х годов субъект получает весьма острую характеристику; он определяется С.Л. Рубинштейном как «центр перестройки бытия». Этим подчеркивается не только онтологический статус субъекта, но и его ключевая роль в организации самого бытия. По словам С.Л. Рубинштейна, «изменение онтологического строения бытия сходно развитию психики, сознания» (Рубинштейн, 2003, с. 477). Применительно к перцептивному процессу это означает, что субъект восприятия всегда активен, а объект восприятия никогда не дается в готовом, окончательном виде. Он находится в становлении и может быть определен лишь в конце процесса как его результат. Данные представления предполагали иную методологию и теоретического, и экспериментального исследования восприятия по сравнению с той, которая выросла из эмпирической психологии сознания и, кстати сказать, используется до сих пор.

Хотелось бы обратить внимание еще на один момент концепции

С.Л. Рубинштейна, который высвечивается в ранний период его творчества: на этический план проблемы, коммуникативную и интерактивную природу конкретного субъекта. С.Л. Рубинштейн нередко использует множественное число, говорит об активности *субъектов* и их бытии. Он отмечает: «Бытие — ... не в их [субъектов] независимости друг от друга, а в их соучастии. Каждое построение бытия других совершает работу скульптора» (Рубинштейн, 2003, с. 477). Бытие, мир даже отдельного человека оказывается *со-деянным*. Проблема познания (в частности, восприятия), личности и общения, получившая разработку в советской психологии лишь в 1980-х годах, приобретает здесь ощущаемые формы.

В новой трактовке восприятие переставало быть абстрактной функцией сознания, включалось в реальную жизнь человека и становилось ее неотъемлемым элементом. При этом обнаруживалась тесная связь восприятия не только с познавательной, но и с практической деятельностью.

Систематические представления о деятельности и ее роли в психическом развитии человека были даны С.Л. Рубинштейном в середине 1930-х годов в знаменитой статье о проблемах психологии в трудах К. Маркса и в учебниках по общей психологии (Рубинштейн, 1934; 1935; 1940). Анализируя состояние науки, он выделил главный момент, которым пренебрегли западные теоретики: обусловленность психики человека предметным миром, порождаемым деятельностью. Последняя выступает как продукт истории, в котором предметы культуры используются и

в качестве предметов удовлетворения потребностей, и инструментов, и средств собственного (интеллектуального и личностного) развития человека. Однако особое значение для психологии, по С.Л. Рубинштейну, имеет не деятельность как таковая, а ее внутренняя связь с психикой, сознанием.

Фундаментальный принцип отечественной науки 30–40-х годов, утверждавший единство сознания и деятельности, применительно к проблеме восприятия звучит так: восприятие возникает, развивается, формируется, совершается и проявляется в деятельности. Иначе говоря, что и как воспринимает человек, обусловлено тем, что и как он делает. Деятельность квалифицируется как важнейшая детерминанта перцептивного процесса, который обеспечивает ориентировку человека в окружающей среде (мире) и регуляцию деятельности. При определенных условиях и сам перцептивный процесс принимает форму деятельности, однако в общем случае структуры деятельности и перцептивного процесса различны.

На основании описанного принципа в СССР были выполнены экспериментальные исследования, раскрывшие, с одной стороны, влияние на восприятие потребностей человека, его мотивов и целей, с другой стороны — способы включения восприятия в регуляцию деятельности, с третьей — закономерности формирования чувственных образов. Подобные работы проводились и самим С.Л. Рубинштейном. В частности, его исследование процесса наблюдения у школьников позволило выделить способы интерпретации детьми

сюжетных изображений и раскрыть содержание и взаимосвязь стадий наблюдения. Согласно полученным данным, развитие наблюдения во многом напоминает перцептогенез, описанный Н.Н. Ланге (Ланге, 1893). Наблюдение совершается путем многократного переосмысливания ситуации и ее фрагментов и движется от диффузного, или суммативного, целого к целому, основанному сначала на внешней, а затем на внутренней взаимосвязи частей, сторон или моментов изображения. Существенно, что данное исследование строилось по типу естественного эксперимента в ходе обучения ребенка (Рубинштейн, 1973). Аппаратурные эксперименты, выполненные под руководством Сергея Леонидовича Б.Н. Компанейским (Компанейский, 1940), а позднее Е.Н. Соколовым (Соколов, 1950), позволили раскрыть ряд механизмов зрительного восприятия.

После окончания Великой Отечественной войны интерес Рубинштейна к проблеме восприятия и особенно к ее экспериментальной части стал принимать организационные формы. Он предпринял ряд важных шагов по созданию в Академии наук крупного исследовательского психологического центра. По проекту Сергея Леонидовича в Институте философии АН СССР были сооружены специальные помещения, в которых предполагалось разместить оборудование, вывезенное из Германии по репарации. В основном это были приборы, необходимые для исследований ощущений и восприятий человека.

Содержательно проводимая работа поддерживалась научными семи-

нарами, которые завершились выпуском в 1948 г. коллективной монографии под названием «Исследования по психологии восприятия». Авторами книги стали крупные отечественные специалисты в области психофизики, сенсорной физиологии и психологии восприятия, ведущие, как правило, собственные экспериментальные исследования: С.В. Кравков, Н.Н. Волков, Е.Н. Соколов, А.А. Смирнов, П.А. Шеварев, Н.А. Гарбузов, А.Л. Ярбус и др. Будучи ответственным редактором этой монографии, С.Л. Рубинштейн представил большую вводную статью, в которой изложил круг наиболее актуальных проблем психологии восприятия, подчеркнув его целостный и вместе с тем многоплановый характер. Особое внимание он обратил на основное свойство восприятия — его предметность — и на необходимость учета связей восприятия с личностными образованиями и деятельностью (Рубинштейн, 1948).

Остается сожалеть, что столь грандиозный для своего времени проект так и остался незавершенным. В идеологической круговерти 1940-х годов Сергей Леонидович лишился административных постов и несколько лет не мог даже печататься. Замысел С.Л. Рубинштейна удалось реализовать Б.Ф. Ломову уже в другой исторической эпохе.

В середине 1950-х годов С.Л. Рубинштейн работает над проблемой отношения психики, сознания к бытию, которая непосредственно касается природы перцептивных явлений. Положение о единстве сознания и деятельности включается в *принцип детерминизма*, раскрывающий диалектику

условий существования и развития человека. Согласно С.Л. Рубинштейну, любое воздействие рассматривается как взаимодействие, в котором внутреннее так или иначе обуславливает внешнее. Поэтому, например, предмет и его чувственный образ опосредствуются не только деятельностью, но и структурами сознания и свойствами личности. Подчеркивалась порождающая (активная) роль внутреннего и необходимость самодвижения, собственного способа существования психического. С этой точки зрения, перцептивный процесс несводим ни к деятельности, ни к функционированию сенсорных систем, ни к структурам логики или информатики; он имеет собственный онтологический статус и в этом качестве подлежит объективному исследованию (Рубинштейн, 1957).

Как известно, в советской психологии наиболее существенной характеристикой психики считалась ее отражательная способность. Имеется в виду представленность одной реальности в другой, в том числе представленность мира человеку. Вся совокупность психических явлений рассматривалась в терминах форм и уровней «субъективного отражения объективной действительности». Согласно С.Л. Рубинштейну, понятия «отражение» и «образ как его результат» характеризуют три принципиальных момента: 1) включенность психики во всеобщую взаимосвязь явлений материального мира, 2) полагание мира конкретного человека в качестве источника содержания психических явлений и 3) принадлежность отражения, образов субъекту — активному практическому существу, подчиненному

объективным законам бытия. Включаясь в разные системы отношений материального мира, психические явления обнаруживают разные несводимые друг к другу качества. В частности, восприятие выступает и как образ действительности, и как переживание человека, и как регулятор его текущей активности, и как функция сенсорных систем. Перцептивный процесс имеет конструктивное (творческое) начало и тесно связан с другими психическими процессами, состояниями и свойствами личности.

Теоретический вывод, к которому приходит С.Л. Рубинштейн по завершению фундаментального труда «Бытие и сознание», выглядит парадоксальным: в рамках отношения сознания к бытию раскрыть сущность психического в более или менее полном объеме невозможно. Невозможно в силу абстрактности этого отношения. Конкретный человек не противостоит бытию и не вырван из него; это часть бытия, осознающая свое бытие, проникающая в него, охватывающая его как целое. С.Л. Рубинштейн обосновывает необходимость новой более глубокой парадигмы: «Человек — Мир», требующей для своего анализа не гносеологических, а онтологических категорий. Человек ставится в начало системы координат бытия, а главная задача исследователя видится в том, чтобы понять мир через человека, а не наоборот, как это делается до сих пор (Рубинштейн, 1973; 2003).

Выступая в функции субъекта, человек подчиняется общим закономерностям бытия и сближается с субъектами любых форм активности. Различие между ними заключено в

доле (мере) самодетерминации, которая на уровне человека достигает предельно высокого значения. В новом контексте восприятие выступает как одна из форм взаимодействия человека и мира. Через восприятие, так или иначе опосредованного действием, совершается *соприкосновение* человека с миром, субъекта с объектом. В рукописи книги «Человек и мир» С.Л. Рубинштейн пишет: «Воспринять — значит, по существу, онтологизироваться, включиться в процесс взаимодействия с существующей реальностью, стать причастным к ней» (Рубинштейн, 2003).

В рамках онтологического подхода восприятие открывается со стороны своего существования как *событие*. Существовать (быть) — значит участвовать в процессах жизни: родиться и умирать, переходить из одной формы в другую, влиять на смежные процессы и испытывать их влияние на себе. Перцептивное событие выражает изменение (т. е. становление, развитие, преобразование) и одновременно сохранение (пребывание, свершение) чувственной данности мира человеку. В ходе события определяется и воспринимающий человек, и воспринимаемый им мир (Барабанщиков, 2002; 2006). Воспринимая действительность, субъект привносит в нее собственное содержание, наделяет ее ценностями, делает осмысленной. Перед психологией восприятия открывается принципиально новый пласт проблем, решение которых создает перспективу ее развития.

Резюмируя сказанное, отметим, что проблемы психологии восприятия (особенно их теоретико-методологический аспект) непосредственно входили в круг научных интересов С.Л. Рубинштейна и на протяжении всей его работы в психологии ставились и решались с позиции принципа субъекта. В процессе творческого развития принцип наполнялся новым конкретным содержанием и принимал разнообразные формы, сохраняя главное: 1) представление о включенности воспринимающего в систему жизненных связей и отношений, 2) идею саморазвития (формирования) в ходе перцептивной активности как субъекта, так и объекта восприятия, 3) утверждение многокачественности перцептивных явлений и 4) их процессуальности. Намеченный С.Л. Рубинштейном онтологический подход видоизменяет проблемное поле, задает новые ориентиры и стратегию исследования психологии восприятия. Процесс восприятия перестает рассматриваться как абстрактная функция и соотносится с личностью и деятельностью человека. Расширяется содержание объекта восприятия, в который включаются как природные, так и социальные события действительности. Восприятие полагается как развивающееся целое, включенное в систему других психических явлений. Основной формой детерминации перцептивных явлений становится системный детерминизм (Ломов, 1984), наиболее полно реализующий диалектику внешнего и внутреннего.

## Литература

- Барабанщиков В.А.* Восприятие и событие. СПб.: Алетейя, 2002.
- Барабанщиков В.А.* Психология восприятия. Организация и развитие перцептивного процесса. М.: Когито-Центр, 2006.
- Исследования по психологии восприятия // Под ред. С.Л. Рубинштейна. М.: АН СССР, 1948.
- Компанейский Б.Н.* Проблема константности восприятия цвета и формы вещей: докторская диссертация // Ученые записки Ленинградского государственного педагогического института им. А.И. Герцена. Т. 34 Л., 1940. С. 15–179.
- Ланге Н.Н.* Психологические исследования. Одесса: Новорос. Университет, 1893.
- Ломов Б.Ф.* Методологические и теоретические проблемы психологии. М.: Наука, 1984.
- Рубинштейн С.Л.* Николай Николаевич Ланге // Народное просвещение. Одесса. 1922. № 6–10. С. 69–70.
- Рубинштейн С.Л.* Принцип творческой самодеятельности // Ученые записки высшей школы Одессы. 1922. Т. 2. С. 148–154.
- Рубинштейн С.Л.* Проблемы психологии в трудах Карла Маркса // Советская психотехника. 1934. № 1. С. 3–20.
- Рубинштейн С.Л.* Основы психологии. М.: Государственное учебно-педагогическое издательство, 1935.
- Рубинштейн С.Л.* Основы общей психологии. М.: Учпедгиз, 1940.
- Рубинштейн С.Л.* Бытие и сознание. М.: АН СССР, 1957.
- Рубинштейн С.Л.* Проблемы общей психологии. М.: Педагогика, 1973.
- Рубинштейн С.Л.* Бытие и сознание. Человек и мир. СПб.: Питер, 2003.
- Соколов Е.Н.* Вопросы психологии восприятия в свете павловского учения: Дис. ...канд. филос. наук. М., 1950.

## ЧУВСТВЕННАЯ ОПОРА ПОСТИЖЕНИЯ ЖИЗНИ

Л.Я. ДОРФМАН



Дорфман Леонид Яковлевич — заведующий кафедрой психологии и педагогики Пермского государственного института искусства и культуры, доктор психологических наук, профессор. Автор более 300 трудов (в том числе 6 монографий и 13 глав в монографиях, редактор и соредактор 15 сборников научных трудов) в области теоретической и эмпирической психологии, психологии индивидуальности, стилей активности, эмоций, креативности, искусства и литературы. Лауреат премии имени В.С. Мерлина I степени Пермской области, лауреат конкурса «Лучшая научная книга 2005 года» среди преподавателей высших учебных заведений. Контакты: dorfman07@yandex.ru

---

### Резюме

*Обращается внимание в теоретическом наследии С. Л. Рубинштейна на два фундаментальных положения: о мире и человеке в мире, о чувственном познании и конкретности существования. Мир соотносится и соизмеряется с человеком, с масштабом его жизни. Человек является отправной точкой системы координат своего мира, своей жизни, а жизнь понимается как существование. Человек отделяет себя от окружающего мира, обособляется от него и в то же время связывает, неразрывно соотносит себя с ним. Существование в мире «является» человеку, дано ему в его ощущениях и восприятии. Чувственное познание открывает бесконечную конкретность существования. Чувственное познание, а не абстрактное мышление связано с существованием. Мышление — тоже компонент жизни, но опосредованный и осложненный отходами от непосредственно чувственной данности.*

**Ключевые слова:** мир, человек, чувственное познание, конкретность существования, избыточные абстракции и обобщения

---

С.Л. Рубинштейн был неоспоримым авторитетом в школе В.С. Мерлина. Нередко Вольф Соломонович вступал в полемику с Сергеем Леонидовичем по тем или иным вопросам. Эта полемика, безусловно, носила аргументированный и уважитель-

ный характер. Одним из условий сдачи кандидатского экзамена по общей психологии аспирантами было обязательное знание и понимание трудов С.Л. Рубинштейна, его идей и подходов. Пиетет перед именем С.Л. Рубинштейна, признание

его фундаментального вклада в развитие отечественной психологии передавался студентам... Когда флаг Пермской психологической школы подхватил Бронислав Александрович Вяткин, внимание мерлинцев к идеям С.Л. Рубинштейна сохранилось и даже усилилось...

Для меня теоретическое наследие Сергея Леонидовича имеет несомненную ценность прежде всего по линии разработки понятия «мир»: человек в мире, совокупность людей и вещей, соотношенных и соизмеримых с человеком, с масштабом его жизни, жизнь как существование. В силу человеческой активности, возможности изменять мир человек является отправной точкой системы координат своего мира. Человек отделяет себя от окружающего мира, обособляется от него и в то же время связывает, неразрывно соотносит себя с ним. Человек определяется миром, но и сам определяет (сознательно самоопределяет) свое отношение к нему. Мне кажется, эти идеи очень актуальны сегодня, поскольку наше общество эволюционирует в сторону признания необходимости большей самостоятельности и ответственности людей, их реального (а не декларируемого) принятия и уважения. Отсюда новое социальное восприятие и не совсем привычные для простых людей старшего поколения термины: не «массы», а гражданин, не «население», а человек. Идеи С.Л. Рубинштейна были в ряду первых и ранних провозвестников ветра перемен в области отечественной психологической теории, ибо в центр ее был поставлен Человек.

С.Л. Рубинштейн хорошо понимал, что избыточными (сверхширо-

кими) сетями абстракций и обобщений конкретного человека не уловить. Он через них проскальзывает и как бы не существует в своей самости — подобно тому, как рыболовецкие сети «не замечают», не удерживают и пропускают рыбу меньшего, чем размер ячейки размера. Отсюда, в частности, особое внимание С.Л. Рубинштейна к положению о чувственности. Он делал упор на том, что существование в мире «является» человеку, дано ему в его ощущениях и восприятии. Чувственное познание открывает бесконечную конкретность существования — непосильная (или в пределе посильная) задача мысленно воссоздать эту конкретность в бесконечном процессе мышления. Именно чувственное познание, а не абстрактное мышление связано с существованием. Мышление — тоже компонент жизни, но опосредованный и осложненный отходами от непосредственно чувственной данности. Мышление способствует уходу в идеальное, раскрывает значение, содержание понятия бытия, мира, открывает сущность, но само бытие, мир, исходно дано в ощущениях и восприятии. На мой взгляд, положение С.Л. Рубинштейна о чувственности имеет фундаментальное значение для определения методологической перспективы дальнейшего развития нашей психологической науки. Пока это положение осмыслено отечественными психологами в наименьшей степени, но имеет огромный потенциал для ее будущего, ее ресурса и потенциала, который несомненно будет востребован не только психологической наукой, но и социальной практикой.

## О БЫЛОМ ЕДИНСТВЕ ПСИХОЛОГОВ И СУДЬБЕ С.Л. РУБИНШТЕЙНА

В.П. ЗИНЧЕНКО



Зинченко Владимир Петрович — ординарный профессор факультета психологии ГУ ВШЭ, академик РАО, доктор психологических наук. Автор около 400 опубликованных работ, многих книг и учебников, среди которых: «Посох Манделъштама и трубка Мамардашвили» (1997), «Мысль и слово Густава Шпета» (2000), «Психологические основы педагогики» (2002).

Контакты: zinchRae@yandex.ru

---

### Резюме

*В статье описан эпизод из жизни С.Л. Рубинштейна, связанный с избранием его в Академию наук СССР в 1943 г. Приводится письмо ведущих советских психологов в ЦК ВКП(б), в котором обоснована необходимость представительства психологии в АН и рекомендована кандидатура С.Л. Рубинштейна. Рассказано о гонениях на него в антисемитскую кампанию 1948-1953 гг. и о мужественной реакции ученого на эти гонения.*

**Ключевые слова:** АН СССР, ЦК ВКП(б), этика, репрессии, сила духа, юмор, мужество, судьба, реабилитация

---

Есть не так много положительных вещей, которыми российская наука, в частности психология, обязана революции 1917 г. Одна из них — приход в психологию С.Л. Рубинштейна. Профессиональный философ, получивший образование в Марбургском университете и занимавшийся этикой, благодаря революции стал психологом. Он быстро понял, что в Советском Союзе этика исчезла как реальность и деформировалась как философская проблема. Она заменилась «классовым интересом». Он

нашел новую сферу приложения сил, обратившись к психологии, где сразу стал заметной фигурой (аналогична судьба другого профессионального философа — П.П. Блонского). В апреле 1958 г. после 40 лет работы в психологии в подготовительных фрагментах к своей последней неоконченной книге «Человек и мир» он писал: «Юмор в последнее время все более распространяется на всю мою судьбу, на все противоречия, несоответствия с ней. По призванию, по складу мысли я философ и притом

философ, сердцу которого особенно близки не только теория познания, но особенно этика, а официально я — психолог. Отсюда юмористический аспект моего отношения к моей специальности (“в психологии я случайный человек”)» (Сергей Леонидович Рубинштейн, 1989, с. 421). Сегодня без трудов этого «случайного» человека психология не представима. К нашему стыду, вынужден признать, что его «Основы общей психологии» (1940) не только лучший, но и единственный полноценный университетский учебник. Столь же уникальны его книги по философской психологии: «Бытие и сознание», «Человек и мир».

Я не стану делиться незабываемыми личными впечатлениями об учебе у него и встречах с ним. Это я сделал 10 лет тому назад на страницах журнала «Вопросы психологии» (Зинченко, 1999). Не буду также излагать биографию Сергея Леонидовича и его научные достижения. Все это неоднократно освещалось его учениками, последователями и поклонниками: психологами М.Г. Ярошевским, А.В. Брушлинским, К.А. Абульхановой-Славской, философами А.С. Арсеньевым, В.А. Лекторским и др. Достаточно полно опубликовано и его рукописное наследие, в том числе посмертно издана замечательная книга «Человек и мир», в которой он обратился к проблемам жизни и смерти, вернулся и к проблемам этики.

Остановлюсь на одном эпизоде, который случился во время Великой

Отечественной войны. Речь идет об избрании С.Л. Рубинштейна членом-корреспондентом Академии наук СССР. В то время, как и многие годы спустя, выдвижение ученого в академию должно было быть согласовано и одобрено ЦК ВКП(б). Туда обратилась группа ведущих психологов страны — профессора Московского государственного университета А.Н. Леонтьев, Б.М. Теплов, А.А. Смирнов, Г.Х. Кекчеев и профессор Центрального института офтальмологии С.В. Кравков. Привожу полный текст письма<sup>1</sup>:

Секретарю ЦК ВКП (б)  
тов. Маленкову

За 25 лет своего существования советская психология прошла большой путь развития, богатый теоретическими и экспериментальными исследованиями. Она превратилась в передовую советскую науку. Отразившая состояние советской психологии книга проф. С.Л. Рубинштейна была удостоена высокой оценки — она получила Сталинскую премию.

Психология приобретает все возрастающее значение для различных областей практики. Во время Великой отечественной войны психология успешно включилась в работу на помощь фронту — по выполнению ряда оборонных заданий, связанных с разведкой и маскировкой, с противовоздушной обороной, с обучением летных кадров и кадров военно-морского флота, по восстановлению трудоспособности и боеспособности раненых бойцов.

---

<sup>1</sup> Я благодарен своему школьному другу Ю.И. Кривоносову, работающему в Институте истории естествознания и техники РАН РФ, обнаружившему в Архиве ЦК КПСС это письмо и передавшему его мне.

В условиях борьбы с фашизмом вопросы психологии, связанные с изучением сознания, мотивов поведения человека, путями формирования личности приобретают все более острое идеологическое значение. В послевоенный период значение психологии несомненно еще более возрастет.

Психология вводится сейчас в преподавание: она вводится в качестве учебного предмета в среднюю школу, соответственно расширяется и преподавание психологии в ВУЗах (отделение психологии и логики в Университетах, психология в педагогических институтах).

Основываясь на марксо-ленинской философии, советская психология тесно связана с рядом других смежных наук — с передовым советским естествознанием, языкознанием, с психопатологией и т. п. Однако, до настоящего времени психология вовсе не представлена в Академии наук и таким образом до сих пор не входит в общую систему научного планирования, координации и руководства, осуществляемых Академией.

Мы считаем такое положение неправильным. Мы полагаем, что в целях дальнейшего плодотворного развития советской научной психологии ее изоляция в этом отношении должна быть прекращена. Поэтому мы просим Вас поддержать наше ходатайство перед Президиумом Академии и Бюро отделения истории и философии об организации в системе Академии наук группы по психологии, путем привлечения наиболее видных специалистов и об оформлении ее в качестве одного из постоянных, органи-

ческих звеньев работы отделения, а также нашу просьбу учесть в связи с этим принципиальное значение выдвинутой рядом научных учреждений Советского Союза кандидатуры в члены-корреспонденты Академии наук СССР директора Института психологии Московского Университета профессора С.Л. Рубинштейна, который является ведущим представителем психологической (так в тексте. — В.З.)<sup>2</sup> науки.

Подписи

/ Профессора: А.Н. Леонтьев,  
Б.М. Теплов, Г.Х. Кекчеев,  
С.В. Кравков, А.А. Смирнов /

Письмо было датировано 20 августа 1943 г., а 24 августа Г.М. Маленков наложил резолюцию: т. Александрову — Считаю, что эти предложения надо поддержать. (Философ Г.Ф. Александров в то время возглавлял Управление пропаганды и агитации ЦК ВКП(б).) Далее на письме следуют еще две записи с неразборчивыми подписями. Первая: В Архив. Кандидатура т. Рубинштейна выдвинута в член-корр. АН. 8/IX. И вторая — видимо, о принятии письма: Архив. 10/IX 43 г. Скорость рассмотрения и решения вопроса для сегодняшнего дня немыслимая.

Кандидатура С.Л. Рубинштейна была выдвинута двумя выдающимися мыслителями — геохимиком В.И. Вернадским и физиологом А.А. Ухтомским. Думаю, что признание ими научных заслуг Сергея Леонидовича

<sup>2</sup> Эта опечатка заслуживает того, чтобы обогатить коллекцию феноменов внимания. Пять профессоров психологии, подписывая далеко не рядовое письмо в главное учреждение страны, не заметили ее в слове, обозначающем их профессию. И это при том, что слово располагалось не в середине текста, а непосредственно над их подписями.

значило для него не меньше, чем само избрание. Обращу внимание на то, что психологи, обратившиеся в ЦК ВКП(б) и до и после этого обращения далеко не во всем были согласны друг с другом и с С.Л. Рубинштейном, но все они, заботясь о судьбе психологии в стране, отложили в сторону свои разногласия. В своем главном жизненном деле они были единодушны, чего, к сожалению, нельзя сказать о последующих поколениях психологов.

Через год, в 1944 г., С.Л. Рубинштейн был включен в число учредителей Академии педагогических наук РСФСР и стал ее действительным членом.

Авторы письма деликатно умолчали о том, что психология в 1920–1930 годы была в числе «репрессированных» наук (этот термин появился много позже). Был запрещен психоанализ и социальная психология, разгромлены педология и психотехника. Но этим дело не кончилось. Репрессии конца 1940 — начала 1950-х годов затронули и С.Л. Рубинштейна, и его талантливый ученик М.Г. Ярошевского и других. Ни Сталинская премия, ни членство в двух академиях, ни безусловный авторитет, которым пользовался этот замечательный человек и ученый в научных кругах, не спасли Сергея Леонидовича от гонений во время антисемитской кампании 1948–1953 гг., называвшейся борьбой с безродными космополитами. В двух «дискуссиях» по «Основам общей психологии» его называли лжеученым и заметным агентом американского империализма. Он был снят со всех должностей, его труды были запрещены и изъяты из библиотек. В 1954 г.

С.Л. Рубинштейн был восстановлен в правах и плодотворно работал до своей кончины в 1960 г.

Сергей Леонидович был поразительно мужественным человеком, он стойко выносил превратности своей научной судьбы: «Мое все более юмористическое отношение к проработкам, которым я подвергался, к непрерывным “претензиям” и “козням” моих “друзей”... они не могут также простить мне того, что они меня прорабатывали. Когда-то это вызывало немало горя — не без того (тогда преобладала жестокая ирония)... Эта научная творческая пустота, выступающая из под внешней административной “импозантности”», — писал он в цитированных выше фрагментах. Он называл такое юмористическое отношение «с позиций силы»: «Рост собственной творческой силы — вот основа, на которой изживалась горечь и крепло добродушие и снисходительность юмора». С.Л. Рубинштейн, конечно, сознавал, что «Здесь не отделаешься одним лишь юмором, поскольку дело было не только во мне, но и в судьбе всей советской науки» (Сергей Леонидович Рубинштейн, 1989, с. 421).

Печально, но факт: среди «проработчиков» был и один из моих учителей — А.Н. Леонтьев, возглавивший в 1948 г. вместо С.Л. Рубинштейна кафедру и отделение психологии в Московском государственном университете. Кто знает, когда он был искренен, то ли когда подписывал письмо в ЦК ВКП(б) или когда публично упрекал С.Л. Рубинштейна в идеологических, а для того времени — смертных — грехах?

Вполне философски Сергей Леонидович относился к смерти: «Две

есть в жизни прекрасные поры — годы юности и завершения жизни. Еще раз — смятение чувства. Великий перелом. Подведение итогов... Завершение — обращение к своему народу и человечеству» (Сергей Леонидович Рубинштейн, 1989, с. 420). Он действительно был космополитом, но не в сталинско-ждановском, а в подлинном и возвышенном смысле слова, т. е. — Человеком Мира. И далее «Смерть моя — для других — остающаяся жизнь после моей смерти — есть мое не-бытие. Для меня

самого, т. е. для каждого человека, для него самого — смерть — последний акт, завершающий жизнь. Он должен отвечать за свою жизнь и в свою очередь определять ее конечный смысл. Отношение к своей смерти как к своей жизни» (Сергей Леонидович Рубинштейн, 1989, с. 415).

Осмелюсь предположить, что, хотя и случайно, делом его жизни была все же психология. Побольше бы нам таких пришельцев, но, конечно, не ценой переворотов, подобных Октябрьской революции.

## Литература

Зинченко В.П. Слово о С.Л. Рубинштейне (К 110-летию со дня рождения С.Л. Рубинштейна) // Вопросы психологии. 1999. №5. С. 107–110.

Зинченко В.П. Посох Манделъштама и трубка Мамардашвили. К началам

органической психологии. М.: Тривола, 1997. С. 321–323.

Сергей Леонидович Рубинштейн. Очерки, воспоминания, материалы. К 100-летию со дня рождения. М.: Наука, 1989.

## С.Л. РУБИНШЕЙН В XXI ВЕКЕ

Д.А. ЛЕОНТЬЕВ



Леонтьев Дмитрий Алексеевич — профессор факультета психологии МГУ им. М.В. Ломоносова, доктор психологических наук. Автор более 400 публикаций, в том числе книг «Очерк психологии личности» (1993), «Введение в психологию искусства» (1998), «Психология смысла» (1999) и др.  
Контакты: dleon@smysl.ru

---

### Резюме

*В статье обсуждаются философские и психологические аспекты творчества С.Л. Рубинштейна. Делается вывод о том, что философское значение трудов С.Л. Рубинштейна сохраняется по сей день.*

**Ключевые слова:** *С.Л. Рубинштейн, философия, экзистенциализм*

---

С.Л. Рубинштейну досталось трудное время, но ему, наверное, удалось сделать максимум возможного. Ему приходилось заниматься не тем, чем он хотел, но он смог высказать и донести до современников многое из того, что он передумал. Главный его труд остался неоконченным и был опубликован лишь спустя многие годы после его смерти, но была написана большая его часть, и опоздание с его выходом в свет оказалось не таким драматичным, как, например, в случае Л.С. Выготского или М.М. Бахтина. Рубинштейн был очень продуктивен, плодами его трудов питаемся и мы.

Что из его наследия сохранило свою значимость по сей день? Я согласен с уже высказывавшимся мнением, что С.Л. Рубинштейн значим прежде всего как философ, методолог психологии и наук о человеке в целом. В этом качестве С.Л. Рубинштейн намного опередил свое время, да и наше тоже; его книги «Бытие и сознание», «Принципы и пути развития психологии» и, разумеется, «Человек и мир» изобилуют блестящими инсайтами, не связанными ни с историко-политической конъюнктурой, ни с состоянием современной ему философии и психологии; они вне времени, т. е. современны, и в них

много чему можно поучиться и нынешнему, и будущим поколениям студентов. Занимаясь психологией, С.Л. Рубинштейн так и остался философом.

Как известно, по своему базовому философскому образованию С.Л. Рубинштейн был неокантианцем, а в России, как и все, стал марксистом. Его «брак» с марксизмом, как и у многих других крупных отечественных ученых, можно уподобить не страстной любви и не циничному расчету, а скорее принятию выбора родителей и сватов, готовности полюбить то, с чем все равно суждено жить. Однако в поздний период, в книге «Человек и мир», С.Л. Рубинштейн разрабатывает идеи, близкие экзистенциализму. В творческих судьбах крупнейших отечественных мыслителей, развивавших экзистенциалистские идеи в «доперестроечном» Советском Союзе — М.М. Бахтина, С.Л. Рубинштейна и М.К. Мамардашвили есть нечто общее. Во-первых, все они были философами и методологами гуманитарных наук, но по разным причинам их идеи были восприняты и развиты в первую очередь психологами. Во-вторых, все трое не дожили до публикации своих главных трудов, но этим трудам суждено жить еще долго.

Собственно психологические тексты С.Л. Рубинштейна не сопоставимы с философско-методологическими по своему значению и актуально-

сти на сегодняшний день. Учебник «Основы общей психологии» был огромным событием для своего времени и сохранял свое значение еще несколько десятилетий, наверное, до 1960-х — 1970-х годов. Однако тот факт, что сейчас этот учебник активно переиздается и включается в учебные программы, свидетельствует скорее о том, что преподавание психологии во многих отечественных вузах недалеко ушло от 1950-х годов. Конечно, нового отечественного учебника, адекватного нашему времени, нет и не предвидится, но достаточно посмотреть пару первых попавшихся западных учебников, чтобы понять, как далеко наука успела уйти за это время, и тиражирование иллюзии, что С.Л. Рубинштейн настолько хорош, что описал все более чем на полвека наперед, может нам дорого стоить. Опережать свое время могут идеи (и к философско-методологическим трудам С.Л. Рубинштейна это относится в полной мере), но не своды знаний.

А вот с философскими работами С.Л. Рубинштейна постоянно возникает желание вести диалог: ведь они строятся вокруг вопросов, актуальных для нас сегодня, они открыты для диалога, не предлагают готовых ответов, «закрывающих тему». Именно это позволяет их автору оставаться живым уже в новом столетии, живее многих, кто сегодня учится или учит по его книгам.

## ПАНОРАМА РАЗВИТИЯ ФИЛОСОФСКО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ СИСТЕМЫ С.Л. РУБИНШТЕЙНА В СОВРЕМЕННОМ ЧЕЛОВЕКОЗНАНИИ

И.Н. СЕМЕНОВ

---

### Резюме

*В статье кратко дается общая характеристика философско-психологической системы одного из крупнейших отечественных психологов XX века С.Л.Рубинштейна. При этом проводится типологический анализ основных направлений развития его творческого наследия на материале текстов докладов юбилейной научной конференции «Проблема человека в современном мире», которая была проведена Институтом психологии РАН и посвящена 120-летию со дня рождения Сергея Леонидовича Рубинштейна. В статье обоснована структура спецтемы настоящего выпуска журнала «Психология. Журнал Высшей школы экономики», посвященной этому юбилею, а также приводится основная библиография Рубинштейнианы, в частности научно-биографической литературы о творческой судьбе С.Л.Рубинштейна, его научном наследии и развитии этого наследия в современном человекознании.*

**Ключевые слова:** *С.Л. Рубинштейн, наука, человекознание, философия, психология, педагогика, знание, система, биография, личность, научная и профессиональная деятельность, деятельностный и субъектный подход, научная школа*

---

Одним из важных событий в научной жизни психологического общества в 2009 г. явился широко отмечаемый в России и за рубежом 120-летний юбилей со дня рождения великого российского философа и психолога XX в. Сергея Леонидовича Рубинштейна (1889–1960). Он был мужественным, гуманным человеком с творческой, драматичной судьбой (Абульханова, Брушлинский, 1999; Арсеньев, 1993, 2007). В тяже-

лые для психологии и педологии 1930-е годы (Курек, 2001) и в период административно-идеологических преследований 1940-х годов С.Л. Рубинштейн не только сосредоточенно и интенсивно осуществлял свои творческие планы, но и получал фундаментальные научные результаты, которые оказали принципиальное, парадигмальное (субъектно-деятельностное и экзистенциально-гуманистическое) влияние как на психологию

второй половины XX в., так и шире — на современное человекознание начала XXI в.

В результате обобщенного анализа историко-научных предпосылок, экспликации философско-методологических принципов психологии и теоретического осмысления ее достижений С.Л. Рубинштейн разработал категории бытия и субъекта, мира и человека, личности и сознания, субъективного и объективного, идеального и материального, физиологического и психического, поведения и деятельности, самодеятельности и саморазвития, переживания и рефлексии, а также методологически обосновал гносеологические пути психологического изучения этих онтологических и онтопсихических категорий в теоретико-экспериментальных и прикладных исследованиях в контексте их экзистенциальной и социальной обусловленности. Развивая эту конструктивную онтологию, гносеологию и методологию познания психики, «он оригинально и плодотворно разработал общепсихологический принцип детерминизма и построил на его основе психологическую теорию личности и теорию мышления как деятельности и как процесса» (Абульханова, Брушлинский, 1989, с. 3).

Выдающаяся роль С.Л.Рубинштейна в развитии человекознания постоянно подчеркивается ведущими отечественными (К.А. Абульханова, Б.Г. Ананьев, Г.А.Берулава, А.В. Брушлинский, П.Я. Гальперин, В.В. Давыдов, А.А. Деркач, А.Л. Журавлев, Г.С. Костюк, А.Н. Леонтьев, Б.Ф. Ломов, Я.А. Пономарев, В.В. Рубцов, А.А. Смирнов, Б.М. Теплов, И.В. Дубровина, Д.И. Фельдштейн,

В.Д. Шадриков, М.Г. Ярошевский и др.) и зарубежными учеными (Л. Грэхем, В. Маттеус, Т. Пейн, Ж. Политцер, П. Рабардель и др.), причем не только психологами и педагогами (М.Н. Берулава, А.А. Бодалев, Г.И. Давыдова, Н.Д. Никандров, В.В. Краевский, М.В. Кларин, Н.В. Кузьмина, Л.И. Мищик, Л.И. Новикова, М.Н. Скаткин, В.А. Сластенин, В.Н. Столетов и др.), но и философами (А.С. Арсеньев, Г.С. Батищев, Ф.Т. Михайлов, Э.В. Ильенков) и методологами (Н.Г. Алексеев, О.С. Анисимов, В.А. Лекторский, В.М. Розин, В.В. Степин, В.С. Швырев, Г.П. Щедровицкий, Э.Г. Юдин и др.). Важно подчеркнуть, что за рубежом С.Л. Рубинштейна ценили как его современники (Политцер, 1980 и др.), так нынешние психологи. Так, в XX в. в Голландии Т. Пейн (1968) публикует книгу с анализом вклада С.Л. Рубинштейна в разработку философских основ советской психологии, а в начале XXI в. во Франции была издана антология «Рубинштейн сегодня» (см.: Носуленко, 2008). В России постоянно публикуются статьи и книги, а также проводятся конференции о развитии его научного наследия в области философии, этики, психологии, акмеологии, персонологии и педагогики. Так, в Москве и в Одессе систематически проводятся Рубинштейновские чтения (Вторые..., 1993) и посвященные его творчеству научные конференции (Психология..., 2009 и др.).

Один из крупнейших отечественных психологов начала XX в., руководитель кафедры психологии Новороссийского университета в г. Одессе Н.Н. Ланге в 1921 г. подчеркивал, что уже в начале профессиональной

деятельности «Сергей Леонидович ярко продемонстрировал свою способность к живому философскому творчеству, которое стало возможным благодаря глубинному овладению богатством мировой культуры» (цит. по: Роменец, Маноха, 1998, с. 140). Это «глубинное овладение» происходило в 1910-е годы в передовых университетах Германии, но ему предшествовало в 1908 г. окончание С.Л. Рубинштейном с золотой медалью Решельевской гимназии в Одессе, где учился и его брат — известный историк Н.Л. Рубинштейн (Дмитриев, 1964).

В Одессе в 1920-е годы С.Л. Рубинштейн сначала преподает в ряде вузов, а затем в качестве директора Центральной научной библиотеки устанавливает связи (через переписку, личные контакты, книгообмен) с более 300 научными учреждениями всего мира, в том числе с академиями и университетами Берлина, Парижа, Рима, Геттингена, Гейдельберга, Мюнхена, Кракова, Токио, Чикаго, а также с библиотеками Вашингтона, Нью-Йорка, Лондона, Парижа, Берлина (см.: Чебыкин и др., 2009, с. 395). Успешность этой научной дипломатии дала возможность С.Л. Рубинштейну собрать богатейший научный материал (в том числе по философии, психологии и педагогике), анализ и систематизация которого позволили не только инновационно реформировать научную библиографию (Рубинштейн, 1927а,б), но и информационно подготовить систематизацию психологических знаний в целях их дальнейшего концептуально-методологического обобщения в позднее изданных в Ленинграде и Москве фундаментальных «Основах

психологии» (Рубинштейн, 1935) и «Основах общей психологии» (Рубинштейн, 1940, 1946), за что награждается в 1942 г. Сталинской премией.

В 1930-е годы С.Л. Рубинштейн организует в Ленинградском педагогическом институте им. А.Н. Герцена подготовку специалистов-психологов (студентов, аспирантов, докторантов) на основе разработанных им инновационных для своего времени психолого-дидактических принципов, а также руководит научно-исследовательской работой по теоретико-экспериментальному изучению восприятия, действия, речи и других психических процессов. В результате кафедра психологии ЛГПИ становится под руководством С.Л. Рубинштейна одним из ведущих центров психологической науки, где лекции читали С.Л. Рубинштейн, Л.С. Выготский, свои докторские диссертации защищали А.Н. Леонтьев (1941), Б.М. Теплов (1940) и другие крупные психологи. В начале Великой Отечественной войны в 1942 г. С.Л. Рубинштейн организует эвакуацию студентов и преподавателей ЛГПИ из осажденного Ленинграда.

Переехав в Москву, член-корреспондент АН СССР С.Л. Рубинштейн становится директором Института психологии, восстанавливает созданную и первоначально руководимую Г.И. Челпановым (1907–1923) — кафедрой психологии на философском факультете МГУ им. М.В. Ломоносова и организует сектор философских проблем психологии в Институте философии АН СССР. В 1946 г. С.Л. Рубинштейн публикует второе издание «Основ общей психологии», которая становится «самой читаемой

книгой по психологии» (Брушлинский, 1999), но вскоре подвергается критике (Колбановский, 1947), переросшей затем в инспирированные сталинским режимом необоснованные обвинения в космополитизме (Плотников, 1949). В результате этого С.Л. Рубинштейн был лишен права публикаций и снят со всех занимаемых им постов. После смерти И.В. Сталина, будучи восстановлен в должности профессора в МГУ (до 1958 г.) и в секторе психологии Института философии АН СССР, С.Л. Рубинштейн публикует три фундаментальных монографии «Бытие и сознание» (1957), «О мышлении и путях его исследования» (1958), «Принципы и пути развития психологии» (1959) и готовит к изданию четвертую, посмертно опубликованную книгу — «Человек и мир» (1973). Помимо этой научно-исследовательской работы, он осуществляет еще и организационно-педагогическую в качестве академика АПН РСФСР и соавтора базисного вузовского учебника «Психология», а также одного из инициаторов создания «Общества психологов СССР» и издания журналов «Вопросы психологии» и «Известия АПН РСФСР».

Важно подчеркнуть, что заложенные С.Л. Рубинштейном философско-методологические основы отечественной психологической науки и проведенные им и его научной школой теоретико-экспериментальные исследования не только развиваются его ближайшими учениками и последователями, но и постоянно находятся в поле внимания специалистов в качестве историко-научных и теоретико-методологических предпосылок проводимых ими конкрет-

ных психологических изысканий, а также категориально-дидактических принципов систематизации и обобщения психологических знаний для их презентации в учебниках и для университетского преподавания в процессе высшего профессионального образования. Отсюда понятна сложившаяся традиция, когда благодарная научная общественность нашей страны систематически с 1959 г. отмечает юбилейные даты со дня рождения С.Л. Рубинштейна публикацией обзорно-аналитических статей о развитии различных аспектов его творческого наследия (Ананьев, 1969; Абульханова, 1989, 2002; Анциферова, 1989; Батищев, 1989; Брушлинский, 2001; Будилова, 1979; Абульханова, Рубцов и др., 2007; Ждан, 2006; Кольцова, 2008; Носуленко, 2009; Пархоменко и др., 1989; Петровский, 1967; Роменец, 1989; Семенов, 1989, 2009; Смирнов, 1975; Старовойтенко, 2009; Цуканов, 1989; Чебыкин и др., 2009; Ярошевский, 1995 и др.), а также проведением научных семинаров, чтений, конференций.

Центральным событием нынешнего 120-летнего юбилея со дня рождения С.Л. Рубинштейна стала Всероссийская научная конференция «Психология человека в современном мире», проведенная в октябре 2009 г. Институтом психологии РАН (председатель оргкомитета — А.Л. Журавлев, председатель Программного комитета — К.А. Абульханова-Славская) с публикацией шести томов материалов (отв. ред. А.Л. Журавлев, В.А. Барабанщиков, М.И. Воловикова, В.В. Знаков, В.А. Кольцова, Д.В. Ушаков и др.). Поскольку издание этих материалов представляет

панораму развития в современной психологии научного наследия С.Л. Рубинштейна и его научной школы, обратимся к краткому анализу проблематики опубликованных в данном издании текстов.

Важно подчеркнуть, что логика презентации указанных материалов отражает органичную связь современных направлений психологической науки с различными аспектами фундаментальной философско-психологической системы или, проще говоря, учения С.Л. Рубинштейна.

Первый том (отв. ред.: А.Л. Журавлев, В.А. Барабанщиков, М.И. Воловикова) материалов указанной конференции содержит две части. Первая из них посвящена анализу комплексного и системного подходов в исследованиях психологии человека, а вторая — изучению личности как субъекта жизненного пути.

Во втором томе (отв. ред.: А.Л. Журавлев, И.А. Джидарьян, В.А. Барабанщиков, В.В. Селиванов, Д.В. Ушаков) четыре части: 1) Проблема сознания в трудах С.Л. Рубинштейна, Д.Н. Узнадзе, Л.С. Выготского; 2) Проблема деятельности в отечественной психологии; 3) Исследование мышления и познавательных процессов; 4) Творчество, способности, одаренность.

В третьем томе (отв. ред. А.Л. Журавлев, Е.А. Сергиенко, В.В. Знаков, И.О. Александров) три части: 1) Психология развития и акмеология; 2) Экзистенциальные проблемы в трудах С.Л. Рубинштейна и в современной психологии; 3) Рубинштейновские традиции исследования и экспериментатики.

В четвертом томе (отв. ред. А.Л. Журавлев, М.И. Воловикова, Л.Г. Дикая, Ю.И. Александров) три части: 1) Субъектный подход в психологии: история и современное состояние; 2) Личность профессионала в обществе современных технологий; 3) Нейрофизиологические основы психики.

Пятый том (отв. ред. А.Л. Журавлев) посвящен изучению личности и группы в условиях социальных изменений.

В шестом томе (отв. ред. А.Л. Журавлев, М.И. Воловикова, Т.А. Ребеко) две части: 1) Духовно-нравственное становление человека в современном российском обществе; 2) Проблемы индивидуальности в трудах отечественных психологов.

Важно подчеркнуть, что практически во всех опубликованных в материалах конференции текстах содержится развитие научного наследия С.Л. Рубинштейна в контексте актуальных направлений современной психологии и шире — человекознания (в том числе философии и педагогики).

Разумеется, обобщение представленных в этих шести томах психологических знаний и экспликация их взаимосвязей с различными аспектами творческого наследия С.Л. Рубинштейна на предмет их развития в современной психологии потребует известного времени для фундированной работы, что должно составить задачу специальных концептуально-аналитических исследований. Поэтому ограничимся пока кратким предметно-типологическим анализом лишь тех материалов (из 386 текстов, опубликованных в шести томах этой представительной конференции), которые непосредственно

посвящены соотношению презентированных в них исследований (таких статей оказалось 44) с наследием С.Л. Рубинштейна, что номинативно отражено в их названиях через указание его фамилии. Это, прямо скажем, несколько формальное ограничение все же позволяет предварительно сориентироваться в основных тенденциях и тематизмах взаимосвязи ведущихся психологических исследований с наиболее важными для современности аспектами философско-психологической системы С.Л. Рубинштейна. Ибо авторы указанных текстов сочли необходимым номинативно зафиксировать в названии их существенную связь с той или иной проблематикой, разрабатывавшейся С.Л. Рубинштейном и его научной школой. Исходя из этого, можно выделить следующие типы предметных тематизмов указанных авторских текстов с указанным в названии соотношением с различными аспектами философско-психологической системы С.Л. Рубинштейна и ее развитием его учениками и современными последователями.

В статьях А.Н. Ждан (т. 3, с. 362–368), А.Я. Чебыкина и И.М. Пивоварчика (т. 3, с. 362–368) содержатся конкретные данные научной биографии С.Л. Рубинштейна и анализируются одесский и московский периоды его научно-исследовательской и университетски-педагогической деятельности.

В статьях И.А. Джидарьян (т. 3, с. 250–260), А.Н. Бражникова (т. 4, с. 112–119), А.В. Никольской (т. 5, с. 59–68), Л.М. Разориной (т. 3, с. 248–286) анализируются философские и этические аспекты гуманистической и позитивной психоло-

гии в соотношении с современным развитием философско-психологической системы С.Л. Рубинштейна.

Статьи В.В. Знакова (т. 3, с. 260–269), Е.В. Некрасовой (т. 1, с. 262–264), Л.И. Рюминой (т. 3, с. 239–245) посвящены развитию философско-онтологических проблем современной психологии, исходя из концепции С.Л. Рубинштейна о природе и бытии человека.

В статьях В.Н. Носуленко (т. 3, с. 376–383), В.А. Васютинского (т. 4, с. 16–24), Т.Л. Павковой (т. 2, с. 243–245), М.А. Щукиной (т. 1, с. 87–93) отражены методологические аспекты междисциплинарной проблематики современной постнеклассической психологии во взаимосвязи с философско-психологической системой С.Л. Рубинштейна.

В статьях И.В. Щекочихиной (т. 2, с. 139–147), С.И. Масаловой (т. 2, с. 227–238) анализируются методологические принципы деятельности парадигмы в трудах С.Л. Рубинштейна.

В статьях Т.Ф. Базылевич (т. 2, с. 71–77), В.В. Селиванова (т. 4, с. 78–84), О.Н. Кораблевой (т. 4, с. 175–180) характеризуется значение субъектно-деятельностного подхода С.Л. Рубинштейна для развития современной субъектной психологии Я-концепции и индивидуальности.

В статьях Т.Д. Марцинковской (т. 3, с. 293–300), А.А. Лиходеда (т. 3, с. 306–308) проводится сравнительный анализ трудов С.Л. Рубинштейна с позиций экзистенциальной психологии, а Е.Б. Старвойтенко (т. 1, с. 311–320) — современной персонологии жизни.

В статьях Л.И. Дементий (т. 3, с. 245–250), М.В. Чумакова (т. 3,

с. 387–389) анализируются проблемы психологии воли и ответственности с позиций С.Л. Рубинштейна в трактовке личности как субъекта жизнедеятельности.

В статьях И.О. Логиновой (т. 3, с. 272–278), Т.В. Рогачевой (т. 3, с. 286–292), К.В. Кабанова (т. 2, с. 100–108) анализируются проблемы жизненного самоощущения, смысла и понимания с теоретических позиций С.Л. Рубинштейна.

В статьях Д.Б. Богоявленской и М.Е. Богоявленской (т. 2, с. 307–314), А.К. Белоусова (т. 2, с. 155–161), В.В. Голубинова (т. 2, с. 177–184), А.В. Панкратова (т. 2, с. 155–161) анализируется значение достижений и традиции С.Л. Рубинштейна для современных психологических исследований творчества и одаренности, интеллекта и практического мышления.

В статьях И.С. Якиманской (т. 2, с. 278–288), Е.О. Матвеевой (т. 6, с. 297–302), М.А. Степановой (т. 3, с. 170–180) характеризуется значение трудов С.Л. Рубинштейна для современной психологии образования и педагогической практики.

Статьи Л.М. Митиной (т. 3, с. 156–160), Е.П. Ермолаевой (4, с. 156–164), В.П. Позднякова и Ю.В. Сергеевой (т. 5, с. 68–71) посвящены проблемам развития жизнедеятельности современного профессионала (в том числе нового российского предпринимателя) с позиций психологической концепции С.Л. Рубинштейна, что имеет важное прикладное значение.

Ряд статей Н.А. Логиновой (т. 1, с. 64–70), Е.И. Кузьминой (т. 3, с. 269–272), А.С. Маркова (т. 1, с. 70–78), П.А. Мясоеда (т. 2, с. 122–130), М.Д. Няголовой (т. 2, с. 49–51),

В.П. Седова (т. 2, с. 59–65), И.А. Юрова (т. 1, с. 93–95), И.В. Имедадзе и Р.Г. Сакварелидзе (т. 1, с. 17–24) посвящен концептуальному анализу различных аспектов философско-психологической системы С.Л. Рубинштейна в сравнении с концепциями классических и современных психологов: как российских (Б.Г. Ананьева, Л.С. Выготского, Б.Ф. Ломова, В.В. Розанова), украинских (В.А. Роменца), грузинских (Д.Н. Узнадзе), так и зарубежных (А. Валлона, В. Франкла, З. Фрейда).

Такая панорама использования в современной психологии философско-психологического наследия С.Л. Рубинштейна должна быть дополнена приводимой ниже библиографией рубинштейнианы и углублена — по ряду вопросов (в том числе и дискуссионного характера) — представлениями крупных отечественных специалистов. В связи с этим в данной юбилейной спецтеме нынешнего выпуска нашего журнала публикуются три статьи и подборка «С.Л. Рубинштейн сегодня». В одной из указанных трех статей И.Н. Семенов (ГУ ВШЭ) эксплицирует малоизвестные грани жизнедеятельности С.Л. Рубинштейна, строит ее целостную периодизацию, предлагает структурно-функциональную характеристику различных уровней его профессионально-творческой деятельности и дифференцирует направления современного развития созданной им научной школы. Другая статья В.А. Барабанщикова (ИП РАН) посвящена развитию положений С.Л. Рубинштейна в современной психологии восприятия с позиций системно-деятельностного подхода. В статье В.А. Кольцовой (ИП РАН)

проводится обобщенный историко-научный анализ вклада С.Л. Рубинштейна в развитие современной психологии человека. Этим трем статьям предшествуют краткие тексты ряда крупных отечественных психологов (Л.Я. Дорфмана, В.П. Зинченко, Д.А. Леонтьева, В.Ф. Петренко, Е.Б. Старовойтенко) из ряда основных психологических центров (ИП РАН, МГУ, ГУ ВШЭ, ПГПУ) с обоснованием позиции в отношении значения наследия С.Л. Рубинштейна для современной психологии и шире — человекознания (в том числе философии, методологии, этики и педагогики).

В настоящее время последователи С.Л. Рубинштейна на основе его философско-психологической концепции и реализующих ее предметно-методологических принципов ведут плодотворные теоретические, экспериментальные, эмпирические и прикладные исследования в ряде институтов и вузов, конструктивно развивая его творческое наследие. Об этом свидетельствует, в частности, изданная в этот юбилейный год под редакцией Е.Б. Старовойтенко и В.Д. Шадрикова коллективная монография российских, украинских и

австрийских психологов (Абульханова, Семенов, Лэнгле и др., 2009), посвященная новым моделям и концепциям современной психологии индивидуальности и персоналогии, оригинально развивающим, в частности, в теоретическом, эмпирическом и прикладном аспектах фундаментальный подход С.Л. Рубинштейна и его научной школы.

В юбилейный год ИП РАН и ИФ РАН выпустили ряд книг под редакцией К.А. Абульхановой-Славской, А.Л. Журавлева, В.А. Лекторского и др. с анализом и развитием идей и достижений С.Л. Рубинштейна. Юбилейные номера, посвященные творчеству С.Л. Рубинштейна, выпустили ведущие научно-психологические журналы России («Психологический журнал РАН», «Вопросы психологии», «Психология. Журнал Высшей Школы экономики», «Психология образования» и др.) и Украины («Прикладная психология и социальная работа»), где опубликован ряд статей, анализирующих научное наследие корифея человекознания и его развитие учениками и последователями в области современной философии, психологии и педагогики.

## Литература

Абульханова К.А. Рубинштейн С.Л. — ретроспектива и перспектива // Проблема субъекта в психологической науке. М.: Академический проект, 2000. С. 13–27.

Абульханова К.А. Рубинштейновская категория субъекта и ее различные методологические значения // Психология индивидуального и группового субъекта

/ Под ред. А.В. Брушлинского, М.И. Воловиковой. М.: ПЕР СЭ, 2002. С. 34–50.

Абульханова-Славская К.А. Проблемы жизни и творчества С.Л. Рубинштейна // Психологический журнал. 1989. Т. 10. № 5. С. 25–37.

Абульханова-Славская К.А., Брушлинский А.В. Философско-психологическая

концепция С.Л. Рубинштейна (к 100-летию со дня рождения). М., 1989.

*Абульханова-Славская К.А., Брушлинский А.В.* Несколько замечаний в связи со статьей А.С. Арсеньева «О творческой судьбе С.Л. Рубинштейна» // Развитие личности. 1999. № 4. С. 12–22.

*Абульханова-Славская К.А., Брушлинский А.В., Ярошевский М.Г.* Сергей Леонидович Рубинштейн лидер теоретической психологии // Выдающиеся психологи Москвы. М.: ПИ РАО. МГППУ, 2007. С. 321–331.

*Абульханова К.А., Семенов И.Н., Лэнгле А., Татенко В.А. и др.* Психология индивидуальности: новые модели и концепции / Под ред. Е.Б. Старовойтенко, В.Д. Шадрикова. М.: МПСИ, 2009.

*Ананьев Б.Г.* Творческий путь С.Л. Рубинштейна // Вопросы психологии. 1969. № 5. С. 126–129.

*Арсеньев А.С.* Размышления о работе С.Л. Рубинштейна «Человек и мир» // Вопросы философии. 1993. № 5. С. 130–160.

*Арсеньев А.С.* От субъекта к личности (полемика о творческой судьбе С.Л. Рубинштейна) // Методология и история психологии. 2007. Т. 2. Вып. 4. С. 99–137.

*Батищев Г.С.* Философское наследие С.Л. Рубинштейна и проблематика креативности // Сергей Леонидович Рубинштейн. Очерки, воспоминания, материалы. М.: Наука, 1989.

*Брушлинский А.В.* Деятельностный подход и психологическая наука // Вопросы философии. 2001. № 2. С. 89–95.

*Брушлинский А.В.* Самая читаемая книга по психологии: триумфы, трагедии, парадоксы // Психологический журнал. 2001. Т. 22. № 6. С. 5–13.

*Будилова Е.А.* Методология, теория и эксперимент в научном творчестве С.Л. Рубинштейна // Вопросы психологии. 1979. № 3. С. 106–114.

Вторые Рубинштейновские чтения в Одессе // Психологический журнал. 1993. Т. 14. № 2. С. 140–141.

*Дмитриев С.С.* К истории советской исторической науки: Историк Н.Л. Рубинштейн // Ученые записки Горьковского университета. Серия историко-филологическая. Горький. 1964. Т. 1. Вып. 72. С. 415–478.

Из дневников С.Л. Рубинштейна // Психологический журнал. 1989. Т. 10. № 4. С. 18–23.

Історія Одеського університету (1865–2000). Одеса: Астропринт, 2000.

К 70-летию со дня рождения С.Л. Рубинштейна // Вопросы психологии. 1959. № 3. С. 143–146.

*Колбановский В.Н.* О некоторых недостатках книги проф. С.Л. Рубинштейна // Советская педагогика. 1947. № 6. С. 103–110.

*Кольцова В.А.* История психологии. Проблемы методологии. М.: ИП РАН, 2008.

*Кузьмина Е.И.* Проблема свободы в научном творчестве С.Л. Рубинштейна // Психологический журнал. Т. 25. № 1. С. 5–16.

*Курек Н.С.* История ликвидации педологии и психотехники в СССР. СПб., 2006.

*Леонтьев А.Н.* Деятельность. Сознание. Личность. М.: Смысл, 2004.

*Мясоед П.А.* С.Л. Рубинштейн и В.А. Роменец: деятельностный и культурологический подходы в психологии // Психология человека в современном мире. Т. 5. М.: ИП РАН, 2009. С. 122–130.

Наследие С.Л. Рубинштейна (К 90-летию со дня рождения) // Психологический журнал. 1980. Т. 1. № 4. С. 182–184.

Научный архив С.Л. Рубинштейна // Отдел рукописей РГБ. Фонд 642, ед. хранения 117.

*Носуленко В.Н.* Антология «Рубинштейн сегодня» — результат совместных

исследований российских и французских ученых // Психологический журнал. 2009. Т. 29. № 2. С. 130–133.

*Пархоменко О.Г., Ронзин Д.В., Степанов А.А.* Рубинштейн как педагог и организатор психологической науки в Ленинграде // Психологический журнал. 1989. Т. 10. № 3. С. 35–42.

*Плотников П.И.* Очистить советскую психологию от безродного космополитизма // Советская педагогика. 1949. № 4. С. 11–19.

*Политцер Ж.* Избранные философские и психологические труды. М., 1980.

Професори Одеського (Новоросійського) університету. Т. 1, 2. Одесса: Астро-Принт, 2002.

Психология человека в современном мире: Материалы Всероссийской юбилейной научной конференции, посвященной 120-летию со дня рождения Сергея Леонидовича Рубинштейна. Т. 1–6 / Отв. ред. А.Л. Журавлев, В.А. Барабанщиков, М.И. Воловикова и др. М.: ИП РАН, 2009.

*Роменец В.А.* О научной, педагогической и общественной деятельности С.Л. Рубинштейна на Украине // Ученые СССР: Сергей Леонидович Рубинштейн: Очерки, воспоминания, материалы. М.: Наука, 1989.

*Роменец В.А., Маноха И.П.* История психологии XX столетия. К.: Либідь, 1998.

*Рубинштейн С.Л.* Николай Николаевич Ланге (некролог) // Народное просвещение. 1922. № 6–10. Одесса. 1922. С. 69–70; Вопросы психологии. 1979. № 5. С. 141–144.

*Рубинштейн С.Л.* Одеська центральна наукова бібліотека // Праці Одеської ЦНБ. Т. 1. Одеса. 1927а. С. 1–16.

*Рубинштейн С.Л.* Основні завдання наукової бібліографії в СРСР // Праці Одеської ЦНБ. Т. 1. Одеса, 1927б. С. 121–136.

*Рубинштейн С.Л.* Проблема деятельности и сознания в советской психологии // Ученые записки Моск. ун-та. 1945. Вып. 90.

*Рубинштейн С.Л.* Основы общей психологии. СПб.: Питер, 2009.

*С.Л. Рубинштейн* // Грэхем Л.Р. Естествознание, философия и науки о человеческом поведении в Советском Союзе. М.: ИПЛ, 1991. С. 168–188.

*Рубинштейн С.Л.* Психологическая наука и дело воспитания // Хрестоматия по психологии / Сост. В.В. Мироненко. М.: Просвещение, 1977. С. 467–472.

*Рубинштейн С.Л.* О философской системе Г. Когена // Историко-философский ежегодник-92. М., 1994.

*Рубинштейн С.Л.* Избранные философско-психологические труды. Основы онтологии, логики, психологии. М., 1997.

*Рубинштейн С.Л.* Бытие и сознание. Человек и мир / Предисловие К.А. Абульхановой-Славской. СПб.: Питер, 2003.

*Семенов И.Н.* Панорама фундаментальных достижений советской психологии мышления // Психологический журнал. 1989. Т. 10. № 6.

*Семенов И.Н.* Проблемы психологии рефлексии в трудах С.Л. Рубинштейна // Психологический журнал. 1989. № 4.

*Семенов И.Н.* Взаимодействие акмеизма и акмеологии в культуре Серебряного века // Акмеология. 2008. № 3.

*Семенов И.Н.* Развитие творческой личности С.Л. Рубинштейна и периодизация его профессиональной деятельности // Прикладная психология и социальная работа. 2009. № 4.

Сергей Леонидович Рубинштейн // Под ред. К.А. Абульхановой. М.: Фонд им. Г.П.Щедровицкого, 2010.

*Степанов С.С.* Век психологии: имена и судьбы. М.: Эксмо, 2002.

*Цуканов Б.И.* Одесский период жизни С.Л. Рубинштейна // Психологический журнал. 1989. Т. 10. № 3. С. 32–34.

*Чебыкин А.Я., Пивоварчик И.М.* Научная и общественная деятельность С.Л. Рубинштейна в Одессе // Психология человека в современном мире. М.: ИП РАН, 2009. Т. 3. С. 389–399.

*Шадриков В.Д.* Проблемы системогенеза профессиональной деятельности. М., 2006.

*Mattshaus W.* Sowjetische Denkpsychologie. Gettingen – Toronto – Zurich, 1988.

*Payne T.R.S.* S.L. Rubinshtein and philosophical foundation of Soviet Psychology. Dordrecht. Holland, 1968.

*Rubinstein S.* Eine Studie zum Problem der Methode. Marburg, 1914.

Rubinstein aujourd'hui. Nouvelles figures de l'activite humaine / Eds.: Nosulenko V., Rabardel P. Toulouse-Paris: Octares-Maison des Sciences de l'Homme, 2007.

---

## *Короткие сообщения*

---

### **ПРОЕКТ АВРОРА: КОМПЛЕКСНАЯ ДИАГНОСТИКА ДЕТСКОЙ ОДАРЕННОСТИ**

**С.А. КОРНИЛОВ, М. ТАН, Д.Д. ХИМЕНКО, Е.С. ФРОЛОВА,  
М.Г. МОКРИНСКИЙ, Р.ДЖ. СТЕРНБЕРГ, Е.Л. ГРИГОРЕНКО**

---

#### **Резюме**

*В статье кратко описана новая многопрофильная диагностическая батарея Аврора, предназначенная для оценки уровня развития аналитических, творческих и практических способностей детей в возрасте от 9 до 12 лет и разработанная на основе теории интеллекта Р. Стернберга. Представлены предварительные результаты оценки психометрических свойств тестовой батареи Аврора-а на выборке российских школьников.*

**Ключевые слова:** *одаренность, интеллект, креативность, диагностика, ассесмент, современная теория тестов*

---

Наблюдаемое возрождение интереса российских психологов к современному состоянию и перспективам психодиагностики в России касается преимущественно ассесмента в областях управления персоналом, частью которого является и оценка интеллектуального потенциала. (Эти вопросы обсуждались на страницах журнала «Психология. Журнал Высшей школы экономики». 2004. Т.1. № 2; 2008. Т. 5. № 4.) Само понятие «интеллектуальный

потенциал» в последнее время употребляется в контексте обсуждения потенциала и одаренности нации как на научном, так и на общественном и государственном уровне. Это обсуждение представляется невозможным как без учета средств его оценки, так и без учета временных срезов, из которых периоды школьного и университетского обучения являются наиболее важными как характеризующиеся выраженными количественными и качественными изменениями

в познавательной сфере, в том числе и связанными с педагогическими воздействиями. Отечественная психология образования, безусловно, имея уникальные теоретические наработки, сильно уступает как психологии управления персоналом, так и зарубежной психологии образования в плане разработки диагностического инструментария. Объективные предпосылки такого состояния неоднократно обсуждались различными авторами.

В отечественных исследованиях «одаренность» на эмпирическом уровне чаще всего операционализируется либо как высокий уровень общего интеллекта, либо как высокий уровень академических достижений (см.: Психология одаренности..., 2000). В первом случае диагностика осуществляется с помощью заданий, предполагающих оценку *общей способности* к вынесению суждений при опоре на вербальный и невербальный материал (Гуревич и др., 1993; Равен и др., 1997). Во втором случае используются *предметно-специфичные задания* в рамках педагогического контроля, олимпиад и т. д. (Звонников, Чельшкова, 2007). Широко применяются тесты *дивергентного мышления и отдаленных ассоциаций* (Дружинин, 2007; Щепланова, Аверина, 1995). Во всех трех случаях применение диагностических инструментов ограничивается 1) отсутствием их недавних ревизий и/или рестандартизаций на репрезентативных популяционных выборках; 2) их опорой на относительно устаревшие теории способностей и 3) классическую теорию тестов; 4) относительно низким уровнем информированности населения

и специалистов в области образования о психологических методиках; 5) игнорированием множества критических для диагностики детской одаренности аспектов (гендерных различий, эффектов «потолка» и т. д.).

Одним из путей преодоления указанных выше ограничений может быть кросс-культурная адаптация современных зарубежных методик (Kornilova, Kornilov, 2009). Примером является проект «Аврора», начатый в 2004 г. Р. Стернбергом и Е.Л. Григоренко (Chart et al., 2008; Tan et al., 2009) и представляющий собой многопрофильный модуль диагностики одаренности, основанный на теории успешного интеллекта Р. Стернберга (Sternberg, 1999). «Успешный» интеллект способствует достижению успеха в жизни в соответствии с личными стандартами индивида в рамках его социокультурной среды, что зависит от наличия и осознания слабых и сильных сторон в профиле способностей, а также достижения баланса между ними при решении различного вида проблем. *Аналитические* способности предполагают анализ, сравнение, вынесение суждений и т. д. и используются при решении типичных для школьного обучения задач. *Творческие* способности проявляются в создании новых идей и продуктов и выявляются в таких видах деятельности, как конструкторство, написание эссе и т. д., предполагающих столкновение с новизной. *Практические* способности используются в решении «каждодневных» задач учащимся дома, в общении со сверстниками и т. д., проявляясь в адаптации и применении знаний к реальным жизненным ситуациям.

«Аврора» состоит из пяти модулей: групповых тестов (Аврора-а и Аврора-г), структурированного интервью для родителей (Аврора-и), оценочной шкалы для учителей (Аврора-р), модуля индивидуального тестирования и наблюдения (Аврора-о), а также опросника для детей (Аврора-с). Все они включают диагностику трех типов способностей.

В настоящей статье мы сосредоточим внимание на групповом тестовом модуле Аврора-а (от англ. *augmented* — расширенный), который включает 17 субтестов, разработанных на основе схемы, представленной в таблице 1: максимальный охват способностей ребенка в различных сферах достигается за счет привязки структуры теста к теории, позволяющей получить оценки способностей согласно виду стимульного материала (вербальный, визуальный и числовой) и типу способностей (аналитические, творческие и практические), что обеспечивает максимально гибкий подход к диагностике одаренности. Отличительной особенностью модуля Аврора-а является стремление к элиминации эффектов потолка за счет включения заданий и субтестов различной сложности и различного типа: от традиционных «закрытых» заданий со множественным выбором до «открытых заданий», предполагающих генерацию развернутых ответов.

Проект «Аврора» привлек внимание международного психологического и педагогического сообществ, обратившихся к нему как к отражающему инновационный подход к пониманию способностей. Список стран, осуществляющих международное сотрудничество по проекту

«Аврора» с Йельским университетом (США), включает Россию, Великобританию, Испанию, Саудовскую Аравию, Израиль, Грецию, Словакию, Португалию и Голландию; проводится адаптация субтестов Аврора-а для использования на материале локальных выборок с целью идентификации одаренных учащихся, для исследований в области способностей и разработки образовательных программ.

В 2007 г. факультет психологии Московского государственного университета имени М.В. Ломоносова в сотрудничестве с Йельским университетом начал адаптацию субтестов Аврора-а. Было проведено пилотажное исследование на выборке из 22 учащихся. По результатам пилотажного исследования к 2008 г. в субтесты были внесены изменения, связанные с унифицированием и упрощением инструкций, заменой редко используемых и незнакомых детям слов (см.: Tan et al., 2009).

Целью настоящего исследования стала проверка психометрических свойств второй версии тестовой батареи Аврора-а) на выборке учащихся СОШ г. Москвы и оценка ее критериальной валидности в отношении показателей успешности обучения.

### Методика

*Испытуемые.* В исследовании приняло участие 76 учащихся 4-х и 6-х классов лицея 1535 и школы 292 г. Москвы, из них 33 девочки и 43 мальчика в возрасте от 9 до 14 лет ( $M = 12.03$ ,  $SD = 1.49$ ).

*Методики.* Тестовая батарея Аврора-а состоит из 17 субтестов, направленных на измерение аналитических,

Таблица 1

## Субтесты Аврора-а, сгруппированные по типу стимульного материала и типу способностей

	Аналитические	Творческие	Практические
Визуальный	<p><i>Фигуры:</i> необходимо найти недостающую часть фигуры (10 заданий) (МВ)</p> <p><i>Плавающие лодки:</i> необходимо найти схожую с образцом структуру связей (10 заданий) (МС)</p>	<p><i>Книжные обложки:</i> необходимо проинтерпретировать абстрактное изображение и придумать историю (5 заданий) (ОЗ)</p> <p><i>Способы использования предметов:</i> надо придумать три возможных способа использования различных предметов (5 заданий) (ОЗ)</p>	<p>Разрезание бумаги: необходимо найти соответствующий сложенному образцу «развернутый» ответ (10 заданий) (МВ)</p> <p><i>Игрушечные тени:</i> необходимо найти тень, которую отбрасывает игрушка в определенном положении (8 заданий) (МВ)</p>
Вербальный	<p><i>Слова, которые звучат одинаково (Омофоны):</i> необходимо закончить предложение, используя омофоны (20 заданий) (КО)</p> <p><i>Метафоры:</i> необходимо описать сходство между несвязанными объектами (ОЗ)</p>	<p><i>Разговоры:</i> необходимо придумать диалог между неживыми объектами (10 заданий) (ОЗ)</p> <p><i>Интересные выражения:</i> необходимо опознать предложение, могущее идти следующим за содержащим фразеологизмы (12 заданий) (МВ)</p>	<p><i>Заголовки:</i> необходимо найти забавное альтернативное значение реального газетного заголовка (11 заданий) (КО)</p> <p><i>Решения:</i> надо составить список «за» и «против» принятого решения из имеющихся альтернатив (3 задач, 13 заданий) (КО)</p>
Числовой	<p><i>Числовые карточки:</i> надо найти цифру, которая соответствует букве в уравнении (5 задач, 11 заданий) (КО)</p> <p><i>Текстовые задачи:</i> необходимо предложить решение задачи с двумя и более неизвестными (5 задач, 8 заданий) (КО)</p>	<p><i>Говорящие числа:</i> необходимо разъяснить ситуацию общения между числами (7 заданий) (ОЗ)</p>	<p><i>Карты:</i> необходимо найти наилучший маршрут между домами друзей и пунктом назначения (10 заданий) (КО)</p> <p><i>Деньги:</i> необходимо разделить сложные счета между друзьями (5 задач, 17 заданий) (КО)</p>

*Примечание.* МВ – задания со множественным выбором, КО – задания с коротким ответом, ОЗ – открытые задания.

творческих и практических способностей в вербальной, визуальной и числовой сферах. 6 аналитических субтестов включают задания, требующие нахождения сходства, анализа структур, актуализации словарного запаса. Пять творческих суб-

тестов оценивают способности к со-владанию с новизной и генерации оригинальных идей. 6 субтестов на практические способности включают задания с элементами неявного знания для оценки навыков решения житейских проблем.

Было проведено четыре групповых тестовых сессии для каждого класса. Тестовые буклеты содержали задания из различных клеток таблицы 1. Предъявление буклетов группам учащихся варьировало, половине испытуемых субтесты предъявлялись в обратном порядке внутри буклетов.

Анализ проводился в пакете SPSS for Windows 15, а также в программе FACETS for Windows 3.65.0 (Linacre, 2009) в рамках IRT-подхода, описывающего вероятность правильного ответа учащегося на тестовое задание как функцию его способности и сложности задания.

Ответы на открытые задания оценивались двумя экспертами по параметрам точности (соответствие инструкции — от 0 до 2 баллов) и аналитичности/креативности ответа (от 0 до 4 баллов). Примерно половина заданий оценивалась двумя экспертами, другая половина — одним экспертом.

Показатели способностей были получены путем перевода баллов по субтестам в Z-шкалу и последующим усреднением баллов внутри каждого типа способностей.

Дополнительно для каждого учащегося были учтены его текущие оценки по русскому языку, литературе и математике.

### Результаты

В таблице 2 представлены результаты анализа психометрических свойств субтестов Аврора-а. Внутренняя согласованность субтестов оценивалась с помощью коэффициента альфа Кронбаха: была выявлена высокая или удовлетворительная

внутренняя согласованность для всех субтестов ( $\alpha$  от 0.41 до 0.94, Med  $\alpha = 0.78$ ), за исключением субтеста Фигуры ( $\alpha = 0.41$ ).

Анализ в рамках IRT-подхода позволил получить индексы надежности оценок способностей (IRT-p) и параметров заданий (IRT-i), которые интерпретируются сходным образом с  $\alpha$ , свидетельствуя о вероятности идентичного распределения учащихся по шкале способности и заданий по шкале трудности в том случае, если этим же учащимся будет предъявлен аналогичный тест или эти же задания будут предъявлены аналогичной популяции (Bond, Fox, 2007). Получены высокие индексы надежности оценок способностей (Med IRT-p = 0.78) и трудности заданий (Med IRT-i = 0.91).

Анализ экспертных оценок показал, что процент наблюдаемого абсолютного согласия для всех 5 субтестов с ОЗ превышал ожидаемое согласие в рамках IRT-модели (57.34%), что свидетельствует об относительно согласованном применении экспертами правил оценки открытых заданий. В совокупности с высоким средним индексом сепарации (Med S = 1.88) полученные результаты позволяют говорить о высокой надежности субтестов и их высокой разрешающей способностью при диагностике уровня развития аналитических, творческих и практических способностей.

Однофакторный дисперсионный анализ не выявил значимых гендерных различий в уровне развития аналитических ( $F(1,73) = 4.10, p = 0.05$ ), творческих ( $F(1,70) = 0.97, p = 0.33$ ) и практических ( $F(1,73) = 1.77, p = 0.19$ ) способностей. Таким образом,

Таблица 2

## Психометрические свойства субтестов Аврора-а

Субтест	$\alpha$	IRT-p	IRT-i	S
<b>Аналитические способности</b>				
Фигуры	0.41	0.45	0.94	10.54
Плавающие лодки	0.85	0.72	0.75	10.60
Слова, которые звучат одинаково	0.94	0.89	0.89	20.84
Метафоры		0.88	0.85	20.73
Числовые карточки	0.87	0.85	0.97	20.37
Текстовые задачки	0.72	0.80	0.96	20.00
Med	0.85	0.83	0.92	20.18
<b>Творческие способности</b>				
Книжные обложки		0.92	0.95	30.40
Способы использования предметов		0.93	0.86	30.57
Разговоры		0.88	0.94	20.67
Интересные выражения	0.83	0.64	0.69	10.33
Говорящие числа		0.80	0.93	20.02
Med	0.83	0.88	0.93	20.67
<b>Практические способности</b>				
Разрезание бумаги	0.70	0.66	0.92	10.41
Игрушечные тени	0.66	0.55	0.75	10.10
Заголовки	0.91	0.78	0.77	10.88
Решения	0.71	0.64	0.91	10.32
Карты	0.74	0.50	0.80	10.00
Деньги	0.77	0.76	0.95	10.79
Med	0.73	0.65	0.85	10.37
Общая Med	0.76	0.78	0.91	10.88

получаемые с помощью субтестов Аврора-а оценки уровня развития способностей учащихся не зависят от их пола.

Субтесты внутри типа способностей коррелировали между собой на

уровне  $r^1 = 0.37$  для аналитических, 0.34 для творческих и 0.35 для практических заданий т. е. субтесты, предназначенные для измерения одного типа способностей, умеренно коррелировали между собой.

<sup>1</sup> В данном случае средний  $r$  был получен путем усреднения коэффициентов интеркорреляций между субтестами внутри каждого типа способностей.

Анализ критериальной валидности показателей способностей, представленный в таблице 3, при статистическом контроле эффектов пола и возраста выявил значимые положительные корреляционные связи между показателями развития аналитических способностей и успеваемостью по литературе ( $r = 0.29, p < 0.05$ ) и русскому языку ( $r = 0.25, p < 0.05$ ), творческих способностей и успеваемостью по литературе ( $r = 0.26, p < 0.05$ ) и русскому языку ( $r = 0.24, p < 0.05$ ), а также практических способностей и успеваемостью по математике ( $r = 0.26, p < 0.05$ ) и литературе ( $r = 0.25, p < 0.05$ ). Все три вида способностей, диагностируемые с помощью диагностического комплекса Аврора-а, положительно и значимо связаны с успешностью обучения учащихся.

### Заключение

Полученные в настоящем исследовании результаты свидетельствуют об удовлетворительных психометрических свойствах тестовой батареи Аврора-а. Закрытые и откры-

тые задания позволяют получить надежные оценки аналитических, творческих и практических способностей учащихся, значимо связанных с успешностью их обучения.

Мы также получили крайне положительную неформальную обратную связь от учащихся и учителей. Многие учащиеся неоднократно изъявляли желание пройти повторное тестирование, писали на обратной стороне тестовых буклетов, что им «очень понравились интересные задания». Отсутствие явной тестовой тревожности и интерес к заданиям, на наш взгляд, были вызваны как благоприятной атмосферой во время тестирования, так и характером заданий и тестового материала: помимо того, что в батарею входят яркие цветные материалы, сам характер заданий продуцирует интерес со стороны учащихся. Это особенно касается творческих и практических заданий, новизна формата которых особенно привлекает учащихся.

Результаты исследования согласуются с результатами аналогичных исследований, проведенных на выборках российских студентов (Григоренко,

Таблица 3

Матрица частных интеркорреляций для показателей способностей по тесту Аврора-а и успеваемости

	1.	2.	3.	4.	5.
1. Аналитические					
2. Творческие	0.61**				
3. Практические	0.64**	0.66**			
4. Математика	0.19	0.17	0.26*		
5. Литература	0.29*	0.26*	0.25*	0.51**	
6. Русский язык	0.25*	0.24*	0.22	0.47**	0.67**

Примечание. \* –  $p < 0.05$ , \*\* –  $p < 0.01$ .

Корнилов, 2007; Корнилов, Григоренко, Смирнов, 2009) и показавших продуктивность использования теории Р. Стернберга для разработки инструментария диагностики уровня развития трех относительно независимых видов способностей, каждый из которых значимо предсказывает успешность обучения.

В целом тестовая батарея Аврора-а позволяет дифференцированно и комплексно диагностировать уровень развития аналитических, творческих и практических способностей в визуальной, вербальной и числовой сферах, обеспечивая широкий охват индивидуальных различий учащихся в когнитивной сфере. Ин-

новационная тестовая батарея основана на одной из наиболее эмпирически подкрепленных современных теорий способностей — теории успешного интеллекта Р. Стернберга. Авторы планируют продолжить сбор данных для установления более надежных показателей психометрических свойств субтестов Аврора-а на выборке в ~500 детей при использовании многомерного IRT-моделирования, а также провести стандартизацию инструмента на репрезентативной популяционной выборке российских школьников, сделав его доступным для широкого спектра специалистов в области психологии и образования.

## Литература

- Григоренко Е.Л., Корнилов С.А. Академический и практический интеллект как факторы успешности обучения в вузе // Когнитивные и личностные факторы учебной деятельности: Сборник научных статей / Под ред. С.Д. Смирнова. М.: Изд-во СГУ, 2007. С. 34–48.
- Гуревич К.М., Акимова М.К., Козлова В.Т., Логинова Г.П. Руководство по применению теста структуры интеллекта Рудольфа Амтхауэра. Обнинск: Принт, 1993.
- Звоников В.И., Чельшкова М.Б. Современные средства оценивания результатов обучения. М.: Академия, 2007.
- Дружинин В.Н. Психология общих способностей. СПб.: Питер, 2007.
- Корнилов С.А., Смирнов С.Д., Григоренко Е.Л. Лонгитюдное исследование академических, творческих и практических способностей как предпосылок успешности обучения // Вопросы психологии, 2009. № 5. С. 138–149.
- Психология одаренности: от теории к практике / Под ред. Д.В. Ушакова. М.: Пер Сэ, 2000.
- Равен Д.К., Курт Д.Х., Равен Д. Руководство к прогрессивным матрицам Равена и словарным шкалам. Разд. 1. Общая часть руководства. Пер. с англ. М.: Когито-Центр, 1997.
- Щебланова Е.И., Аверина И.С. Краткий тест творческого мышления. Фигурная форма: пособие для школьных психологов. М., 1995.
- Bond T.G., Fox C. Applying the Rasch model: Fundamental Measurement in the Human Sciences. Mahwah, NJ: Erlbaum, 2007.
- Chart H., Grigorenko E.L., Sternberg R.J. Identification: The Aurora Battery // Critical issues and practices in gifted education / J.A. Plucker, C.M. Callahan (eds.). Waco, TX: Prufrock, 2008. P. 281–301.
- Kornilova T.V., Kornilov S.A. The Use of Foreign Psychodiagnostic Inventories in

Differing Methodological Contexts // Multicultural Psychoeducational Assessment / E.L. Grigorenko (ed.). NY: Springer Publishers, 2009. P. 351–374.

Linacre J.M. Facets Rasch measurement computer program (version 3.65.0). Chicago: Winsteps.com, 2009.

Sternberg R.J. The Theory of Successful Intelligence // Review of General Psychology. 1999. 3. 4. 292–316.

Tan M., Aljughaiman A., Elliott J.G., Kornilov S.A., Ferrando Prieto M., Bolden D.S., Adams-Shearer K., Chart H.E., Newman T., Jarvin L., Sternberg R.J., Grigorenko E.L. Considering Language, Culture and Cognitive Abilities: The International Translation and Adaptation of the Aurora Assessment Battery // Multicultural Psychoeducational Assessment / E.L. Grigorenko (ed.). NY: Springer Publishers, 2009. P. 443–468.

**Корнилов Сергей Александрович, Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова, аспирант**

Контакты: sa.kornilov@gmail.com

**Тан Мэй (США), Центр исследования ребенка Йельского университета, лаборант**

Контакты: mei.tan@yale.edu

**Хименко Дарья Дмитриевна Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова, студент**

Контакты: dkhimenko@gmail.com

**Фролова Елизавета Сергеевна, Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова, аспирант**

Контакты: frolova87@mail.ru

**Мокринский Михаил Геннадьевич, Лицей №1535 г. Москвы, директор**

Контакты: mgmokrinskiy@inbox.ru

**Стернберг Роберт Дж. (США), Школа искусств и наук университета Тафтс, декан, профессор**

**Григоренко Елена Леонидовна, Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова, доцент, кандидат психологических наук**

Контакты: elenalgrigorenko@gmail.com

## ФАКТОРЫ ВОСПРИЯТИЯ СПРАВЕДЛИВОСТИ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ В ОРГАНИЗАЦИИ

В.Ф. СПИРИДОНОВ, И.К. БЕЗМЕНОВА, О.А. ГУЛЕВИЧ

---

### Резюме

*Статья посвящена изучению фактора восприятия справедливости взаимодействия в организации ее сотрудниками. Психологические исследования показывают, что взаимодействие оценивается как справедливое, если в нем соблюдаются определенные нормы. Организационная специфика этих норм описана в модели Дж. Колкитта, который выделяет четыре аспекта справедливости: дистрибутивный, процедурный, межличностный и информационный. Целью данного исследования стал анализ факторов, оказывающих влияние на оценку справедливости организационного взаимодействия (на примере процедуры аттестации). В качестве таких факторов были взяты размер организации, в которой работают респонденты, стиль управления их непосредственного руководителя, статус этих сотрудников в официальной структуре и их самооценка. Показано, что все выделенные в исследовании факторы позволяют предсказывать оценку справедливости процедуры аттестации. Однако они вносят различный вклад в предсказание различных аспектов справедливости организационного взаимодействия.*

**Ключевые слова:** *Критерии справедливости взаимодействия в организации, факторы, влияющие на оценку справедливости, модифицированный опросник Дж. Колкитта*

---

Одним из важных факторов, определяющих эффективность деятельности любой организации, является мотивация сотрудников. Существует достаточно много психологических моделей, описывающих процесс мотивирования в организации. В них учитываются разные факторы,

начиная от характеристик внешней среды и заканчивая особенностями руководителя.

В конце 1980-х годов к уже существующим подходам добавился новый — связанный со справедливостью организационных решений. В его основу легли психологические

модели справедливости, созданные за два предыдущих десятилетия. В основе этого подхода лежит предположение о том, что люди стремятся к соблюдению справедливости, поскольку она гарантирует им получение желаемого результата и позволяет сохранить целостность группы и свое место в ней. Это выражается в позитивной оценке ее соблюдения и в совершении определенных действий в этом направлении. Таким образом, справедливость взаимодействия является важным условием, определяющим мотивацию и поведение сотрудников организации.

В связи с этим особое значение приобретают три вопроса: каковы критерии справедливости взаимодействия в организации, последствия ее соблюдения и условия влияния.

### **Критерии справедливости взаимодействия в организации**

Психологические исследования показали, что взаимодействие оценивается как справедливое, если в нем соблюдаются определенные нормы. Организационная специфика этих норм описана в модели Дж. Колкитта, который выделяет четыре аспекта справедливости: дистрибутивный, процедурный, межличностный и информационный (Colquitt, 2001).

1. *Дистрибутивная справедливость* – справедливость исхода взаимодействия. Ей соответствуют три основные нормы:

– беспристрастность (вознаграждение в зависимости от количества проделанной работы);

– распределение по усилиям (вознаграждение в зависимости от приложенных усилий);

– распределение по способностям (вознаграждение в зависимости от способностей).

2. *Процедурная справедливость* касается организации процесса взаимодействия. Ей соответствуют семь норм:

– контроль за процессом (наличие права голоса у всех заинтересованных сторон);

– контроль за результатом (возможность для участников взаимодействия повлиять на его исход);

– однообразие (подобие процедуры взаимодействия в разных ситуациях и по отношению к разным людям);

– нейтрализация предубеждений (независимость исхода от имеющихся у «третьей стороны» предубеждений);

– точность и полнота передачи информации (возможность собрать точную и полную информацию);

– апелляция (возможность коррекции неправильных решений);

– этичность (соответствие взаимодействия этическим стандартам).

3. *Межличностная справедливость* связана с оценкой того, как обходятся с участниками взаимодействия. Ей соответствуют две нормы:

– вежливости (вежливое обращение, исключая грубые замечания);

– уважения (уважительное отношение, позволяющее участникам сохранить чувство собственного достоинства).

4. *Информационная справедливость* определяется степенью, в которой участники проинформированы о процедуре принятия решения. Ей соответствует пять норм:

– честность в отношениях с участниками взаимодействия;

- полнота объяснений;
- понятность объяснений;
- своевременность объяснений;
- учет индивидуальных особенностей участников, в частности, их потребностей, эмоционального состояния и т. д.

Как правило, эта модель используется при оценке справедливости процедур, в которые включены сотрудники организаций: прием на работу, аттестация, распределение премий, продвижение по службе, увольнение и т. д. Соблюдение норм справедливости в работе организации приводит к целому ряду позитивных когнитивных, аффективных, мотивационных и поведенческих последствий, включая высокую самоэффективность сотрудников, их удовлетворенность трудом, понижение уровня стресса, эмоционального выгорания и др.

Оценка справедливости взаимодействия в организации определяется рядом **факторов**. Их можно разделить на три группы: характеристики организации в целом, процесса управления в ней и индивидуальные особенности сотрудников.

**Характеристики организации** привлекают наименьшее внимание исследователей, поскольку эти факторы являются специфическими для организационного взаимодействия и не играют роли в других сферах.

Изучение особенностей процесса управления также не получило пока широкого распространения. К этой группе относится **стиль руководства** — авторитарный или демократический, что также определяет степень влияния справедливости организационного взаимодействия на поведение сотрудников (Aryee et al., 2007).

Наиболее хорошо изучены особенности сотрудников, их **статус**, который совместно со справедливостью взаимодействия оказывает влияние на поведение (Aquino, Tripp, Bies, 2006), и **самооценка**.

Все выделенные факторы, как правило, рассматриваются в качестве посредников между отдельными нормами справедливости, оценкой взаимодействия, а также состоянием и поведением сотрудников. Однако можно предположить, что они оказывают непосредственное влияние на оценку справедливости организационного взаимодействия.

Таким образом, **целью** данного исследования стал анализ факторов, оказывающих влияние на оценку справедливости организационного взаимодействия. В качестве таких **факторов** были взяты размер организации в целом, стиль управления непосредственного руководителя, статус сотрудников в официальной структуре и их самооценка.

В исследовании были сформулированы следующие **гипотезы**:

1. Чем крупнее организация, тем ниже ее сотрудники оценивают справедливость взаимодействия. Это происходит потому, что в небольших организациях взаимодействие между сотрудниками и их руководителями носит менее формальный характер, что обеспечивает возможность оказать влияние на решение, создает лучшую информированность, большее уважение и более аккуратное распределение вознаграждения.

2. Чем ниже формальный статус сотрудника, т. е. чем больше уровней его отделяет от руководителя организации, тем ниже он оценивает справедливость взаимодействия. Это

происходит, поскольку высокий статус подразумевает возможность оказать большее влияние на решение и большую информированность.

3. Чем сильнее у руководителя выражен директивный и попустительский стиль и чем слабее коллегиальный, тем ниже его подчиненные оценивают справедливость взаимодействия. Это связано с тем, что коллегиальный стиль руководства, в отличие от директивного и попустительского, подразумевает большее уважение к подчиненным, внимание к их мнению и, как следствие, лучшую информированность.

4. Чем ниже самооценка сотрудника, тем ниже он оценивает справедливость взаимодействия. Вероятно, что люди с низкой самооценкой не ожидают, что окружающие отнесутся к ним позитивно, и поэтому оценивают их действия более негативно.

### Методики

Для измерения *справедливости взаимодействия* в организации был использован модифицированный опросник Колкитта, измеряющий четыре обсуждаемых выше основных аспекта справедливости. Этот опросник состоит из ряда утверждений, с помощью которых респондент оценивает определенную организационную процедуру; в нашем случае — аттестацию. Прочитав каждое утверждение, участник может согласиться или не согласиться с ним, выбрав один из пяти вариантов ответа: «совершенно согласен», «согласен», «не знаю», «не согласен», «совершенно не согласен».

Опросник Дж. Колкитта (Colquitt, 2001) был переведен на рус-

ский язык; некоторые утверждения были добавлены или модифицированы с учетом культурной специфики понимания справедливости отечественной выборкой респондентов. После факторизации данных и анализа их однородности с помощью  $\alpha$ -Кронбаха был определен окончательный состав шкал (Безменова, Гулевич, Спиридонов, 2009):

– «дистрибутивная справедливость» (беспристрастность, распределение по усилиям и способностям) ( $\alpha = 0.87$ );

– «процедурная справедливость как контролируемость» (возможность контроля за процессом и результатом, возможность апелляции) ( $\alpha = 0.73$ );

– «процедурная справедливость как равенство прав» (однообразие и отсутствие предубеждений) ( $\alpha = 0.70$ );

– «межличностная справедливость» (уважение, вежливость, этичность) ( $\alpha = 0.85$ );

– «информационная справедливость» (полнота, понятность, своевременность и честность объяснений) ( $\alpha = 0.87$ ).

Для измерения *стиля руководства* был использован опросник А.Л. Журавлева и В.П. Захарова (Практическая психодиагностика, 1998), включающий в себя 16 групп утверждений, соответствующих директивному, попустительскому и коллегиальному стилю руководства. Из каждой группы респонденты должны были выбрать только одно высказывание, наиболее точно характеризующее действия их руководителя.

Показателем *официального статуса* сотрудника было количество уровней, отделяющих его от должности руководителя организации. Все

сотрудники были разделены на три группы в зависимости от своего положения в ней: 1-я группа: топ-менеджеры, руководители крупных самостоятельных подразделений и сотрудники, находящиеся в их непосредственном подчинении; 2-я группа: сотрудники, отстоящие в иерархии от руководителей не более чем на два уровня; 3-я группа: все остальные сотрудники.

Для измерения *самооценки* была использована модифицированная методика Дембо-Рубинштейн (Рубинштейн, 1999), включающая десять шкал: «грустный — веселый», «хороший характер — плохой характер», «умный — глупый», «хороший профессионал — плохой профессионал», «счастливый — несчастный», «свободный — стереотипный», «стабильный — прогрессирующий», «равнодушный — увлеченный», «демократичный — авторитарный», «несправедливый — справедливый».

### Выборка

К первому этапу исследования были привлечены 104 сотрудника российских консалтинговых фирм большого (80 и более чел.), среднего (30–79 чел.) и малого (менее 30 чел.) размера (35 мужчин, 69 женщин в возрасте от 22 до 49 лет ( $M = 29.9$ ;  $SD = 6.8$ ). Сбор данных проводился в течение лета 2008 г., т. е. до начала экономического кризиса, затронувшего сферу консалтинга.

### Результаты исследования

Для проверки гипотез был использован множественный регрессионный анализ (метод Backward), неза-

висимыми переменными в котором выступали размер организации, три стиля управления, статус сотрудника и его самооценка по десяти параметрам, а зависимыми — каждая из пяти шкал, опросника организационной справедливости.

Выяснилось, что оценка дистрибутивной справедливости предсказывается тремя основными факторами: коллегиальным стилем управления ( $\beta = 0.598$ ,  $t = 7.363$ ,  $p < 0.001$ ), самооценкой по шкале «несчастный — счастливый» ( $\beta = 0.308$ ,  $t = 3.690$ ,  $p < 0.001$ ) и размером организации ( $\beta = 0.236$ ,  $t = 2.827$ ,  $p < 0.01$ ). Эти факторы в совокупности объясняют 53% дисперсии зависимой переменной (оценок дистрибутивной справедливости). Это означает, что чем крупнее организация, чем больше у непосредственного руководителя выражен коллегиальный стиль управления и чем выше самооценка сотрудника по названному параметру, тем выше он оценивает дистрибутивную справедливость процедуры аттестации.

Оценка процедурной справедливости определяется иными факторами. Процедурную справедливость как возможность контролировать происходящее можно предсказать на основе директивного стиля управления ( $\beta = -0.559$ ,  $t = -5.784$ ,  $p < 0.001$ ), самооценки по параметру «грустный — веселый» ( $\beta = 0.237$ ,  $t = 2.552$ ,  $p < 0.05$ ) и официального статуса в организации ( $\beta = 0.198$ ,  $t = 2.094$ ,  $p < 0.05$ ). Эти факторы объясняют 40.2% дисперсии названной зависимой переменной. Это означает, что чем меньше выражен директивный стиль управления, чем выше официальный статус сотрудника и чем выше самооценка сотрудника по

названному параметру, тем выше он оценивает свою возможность контролировать ход аттестации. Процедурную справедливость как равенство прав предсказывает всего один показатель — коллегиальный стиль управления ( $\beta = 0.317$ ,  $t = 2.895$ ,  $p < 0.01$ ), который объясняет 10.1% дисперсии; чем больше выражен коллегиальный стиль управления, тем выше оценка равенства прав.

Оценка межличностной справедливости определяется двумя основными факторами: директивным стилем руководства ( $\beta = -0.303$ ,  $t = -2.833$ ,  $p < 0.01$ ) и самооценкой по параметру «несчастный — счастливый» ( $\beta = 0.238$ ,  $t = -2.223$ ,  $p < 0.05$ ). Эти факторы объясняют 16.2% дисперсии зависимой переменной. Это означает, что чем меньше в действиях непосредственного руководителя выражен директивный стиль управления и чем выше самооценка сотрудника по названному параметру, тем выше его оценка межличностной справедливости.

И наконец, оценку информационной справедливости предсказывают два фактора: коллегиальный стиль руководства ( $\beta = 0.540$ ,  $t = 5.790$ ,  $p < 0.001$ ) и размер организации ( $\beta = 0.218$ ,  $t = 2.336$ ,  $p < 0.05$ ). Эти факторы объясняют 36.3% дисперсии зависимой переменной. Это означает, что чем сильнее выражен коллегиальный стиль руководства и чем больше размер организации, тем выше оценка сотрудниками информационной справедливости аттестации.

### Выводы

Проведенное исследование позволяет сделать несколько выводов.

Во-первых, все выделенные в исследовании факторы — размер организации, стиль управления, официальный статус и самооценка сотрудника предсказывают оценку справедливости процедуры аттестации. Однако они вносят различный вклад в предсказание. Этот набор лучше всего предсказывает дистрибутивную справедливость, в меньшей степени — процедурную как контролируемость и информационную, и еще в меньшей степени — справедливость как равенство прав и межличностную справедливость. По-видимому, можно утверждать, что использованный в исследовании набор параметров весьма тесно связан с «результативными» аспектами справедливости организационного взаимодействия. Именно взаимосвязь исхода аттестации и затраченных на нее усилий оказывается наиболее последовательно сопоставимыми факторами с точки зрения особенностей респондентов, их положения в организации и принятого в ней стиля руководства.

Во-вторых, разные аспекты справедливости предсказываются разными факторами. Наиболее важным фактором является стиль руководства непосредственного руководителя. Наибольшее влияние оказывают коллегиальный стиль, который повышает оценку дистрибутивной справедливости, процедурной справедливости как равенства прав и информационной справедливости, и директивный стиль, уменьшающий оценку процедурной справедливости как контролируемости и межличностной справедливости. Учитывая тот факт, что между выраженностью коллегиального и директивного стилей

существует обратная корреляция ( $r_s = -0.693$   $p < 0,001$ ), не удивительно, что использование коллегиального стиля руководства повышает оценку справедливости процедуры аттестации, а директивного — уменьшает. Эти результаты подтверждают гипотезу 3 и связаны с особенностями самих стилей. По-видимому, элементы коллегиального стиля позволяют респондентам чувствовать свою причастность к тем решениям (включая и аттестацию), которые влияют на их «организационную» жизнь, что позволяет оценивать их как справедливые. Напротив, директивный стиль в плане принятия решений исключает сотрудников из организационной ткани, что закономерно приводит их к переживанию несправедливости происходящего с ними. Отсутствие влияния попустительского стиля связано, по-видимому, с тем, что в процедуре аттестации принимает участие не только непосредственный начальник, но и другие люди, которые компенсируют пассивность руководителя.

Вторым по значимости фактором является самооценка по шкалам «несчастный — счастливый», которая определяет оценку дистрибутивной и межличностной справедливости, и «грустный — веселый», которая оказывает влияние на оценку справедливости как контролируемости. В целом, чем выше самооценка, тем выше оценка справедливости процедуры аттестации. Эти результаты частично подтверждают гипотезу 4. Закономерно, что сотрудники с более высокой самооценкой, способные в ходе аттестации «постоять» за себя как в плане воздействия на процедуру, так и в плане влияния на ито-

говый результат, демонстрируют более высокие оценки по шкалам опросника Колкитта. Вместе с тем интересно, что оценка справедливости аттестации определяется самооценкой по эмоциональным параметрам: сотрудники, называющие себя веселыми и счастливыми, тем самым свидетельствуют, что часто испытывают позитивные эмоции. Это согласуется с многочисленными исследованиями в области социального познания, согласно которым, человек, испытывающий положительные эмоции, оценивает других людей более позитивно, чем испытывающий отрицательные эмоции, что связано либо с «предубежденным» анализом информации, либо с восприятием своих эмоций как источника информации о ходе взаимодействия (Abele, Petzold, 1994; Fiedler, Pampe, Scherf, 1986).

Третий фактор — размер организации: чем больше размер, тем выше оценка дистрибутивной и информационной справедливости. Эти результаты противоречат гипотезе 1 и в какой-то мере являются парадоксальными, поскольку больший размер организации чаще всего связан с обезличиванием персонала, что ведет к снижению оценок справедливости. В данном случае мы склонны объяснить полученный результат «индивидуальными» особенностями больших организаций, сотрудники которых приняли участие в нашем исследовании. На основании информации, полученной от экспертов, мы можем заключить, что здесь предпринимаются специальные усилия, чтобы обеспечить прозрачность управленческих, в том числе аттестационных процедур.

И, наконец, статус сотрудника организации оказывает влияние лишь на оценку процедурной справедливости как контролируемости: чем выше статус сотрудника, тем выше он оценивает свою способность контролировать процедуру аттестации. В отличие от предыдущего этот результат является вполне предсказуемым и соответствует гипотезе 2. Действительно, повышение статуса сотрудника открывает перед ним дополнительные возможности контролировать самые

разные организационные процедуры, имеющие отношение к его должности. В полной мере это относится и к процедуре аттестации, по отношению к которой статусный сотрудник имеет гораздо больше возможностей избегания неприятных процедурных актов.

Таким образом, оценка справедливости организационного взаимодействия определяется целым рядом факторов, среди которых — характеристики сотрудников, их руководителя и организации в целом.

## Литература

Безменова И.К., Гулевич О.А., Спиридонов В.Ф. Измерение справедливости организационного взаимодействия // Журнал психологического общества им. Л.С. Выготского. 2009. № 1.

Практическая психодиагностика. Методики и тесты. Самара, 1998. Рубинштейн С.Я. Экспериментальные методики патопсихологии. СПб., 1999.

Abele A., Petzold P. How does mood operate in an impression formation task? An information integration approach // European Journal of Social Psychology. 1994. 24. 173–187.

Aquino K., Tripp T.M., Bies R.J. Getting even or moving on? Power, procedural jus-

tice, and types of offense as predictors of revenge, forgiveness, reconciliation, and avoidance in organizations // Journal of Applied Psychology. 2006. 91. 653–668.

Aryee S., Chen Z.X., Sun L.-Y., Debrah Y.-A. Antecedents and outcomes of abusive supervision: test of a trickle-down model // Journal of Applied Psychology. 2007. 92. 191–201.

Colquitt J.A. On the dimensionality of organizational justice: a construct validation of a measure // Journal of Applied Psychology. 2001. 86. 386–400.

Fiedler K., Pampe H., Scherf U. Mood and memory for tightly organized social information // European Journal of Social Psychology. 1986. 16. 149–164.

**Спиридонов Владимир Феликсович, Российский государственный гуманитарный университет, доцент, доктор психологических наук**

Контакты: vfspiridonov@yandex.ru

**Безменова Ирина Константиновна, Департамент по управлению персоналом ОАО «Газпром нефть», начальник управления развития и подготовки кадров, кандидат психологических наук**

Контакты: Bezmenova.IK@gazprom-neft.ru

**Гулевич Ольга Александровна, Российский государственный гуманитарный университет, доцент, кандидат психологических наук**

Контакты: goulevitch@mail.ru

---

## Обзоры и рецензии

---

### ОСОБЕННОСТИ СЕЛЕКЦИИ ИНФОРМАЦИИ ПРИ КРЕАТИВНОМ МЫШЛЕНИИ

О.М. РАЗУМНИКОВА



Разумникова Ольга Михайловна — главный научный сотрудник ГУ НИИ физиологии СО РАМН, профессор кафедры педагогики и психологии Новосибирского государственного технического университета, доктор биологических наук.

Автор книг «Мышление и функциональная асимметрия мозга», «Отражение личностных свойств в функциональной активности мозга» и учебных пособий «Психофизиология. Социальный мозг», «Способы измерения креативности», «Биологические и социальные основы здоровья», «Основы социальной медицины».

Контакты: razoum@mail.ru

---

#### Резюме

*Выполнен анализ частотно-пространственной организации активности коры головного мозга при креативном мышлении и проведено ее сопоставление с функциями систем внимания. Преобладание целенаправленного фокусирования внимания при постановке проблемы, планировании ее решения или критическом переборе сгенерированных идей сопровождается повышением активации коры, тогда как переход к дефокусированному вниманию — к противоположным процессам снижения активации: преимущественно в лобной коре, выполняющей функции исполнительного и поддерживающего внимания, а затем и в задних отделах коры, ответственных за воспроизведение ресурсов знания. Результирующая стратегия селекции информации и соответствующий ей уровень активации коры и взаимодействия полушарий определяется дополнительно мотивацией творческой деятельности и структурой интеллекта, от которых зависит субъективно оцениваемая сложность решаемой задачи.*

**Ключевые слова:** креативность, селективные процессы, системы внимания, активация коры головного мозга, полушарное взаимодействие

---

При классификации процессов селекции информации в настоящее время выделяют три системы (Fan et al., 2002; Posner, Rothbart, 2007). Система *готовности*, или *бдительности*, включает «фазическую» — связанную с выполнением задания и «внутреннюю» — регулируемую обобщенный когнитивный контроль активности. Другая система *ориентации* (orienting), или селекции, определяет способность выделять специфическую информацию среди множества сенсорных стимулов. Регуляция этой селекции осуществляется на основе двух принципов: нисходящей сверху вниз регуляции (top-down) и/или восходящей (bottom-up). Третья система — «исполнительного» внимания — выполняет функции целенаправленного фокусирования внимания, а также контроля и разрешения конфликта в селективных процессах. Анатомически система бдительности представлена префронтальной и теменной областями правого полушария, ориентации — верхними отделами теменной и височной коры, центральным звеном исполнительной системы считают сингулярную и дорзолатеральную префронтальную кору (Raz, Buhle, 2006). Все перечисленные системы тесно взаимодействуют в организации любой сложной когнитивной функции и решении разнообразных проблем, в том числе креативных. Каковы же особенности селективных процессов, позволяющие найти новое, оригинальное решение проблемы?

#### **Особенности селективных процессов, обусловленные разным уровнем активации мозга**

Наиболее часто упоминаемая в литературе особенность внимания,

присущая креативному мышлению, — так называемое «*дефокусированное*» внимание (Mendelsohn, 1976; Martindale, 1999; Urban, 2003). Селекция информации в этом случае осуществляется при слабой, но регионарно широко представленной в коре активации. Первые доказательства этой гипотезы были опубликованы К. Мартиндейлом. Он обнаружил, что высоко креативные лица выполняют тест Гилфорда при более низком уровне корковой активации (большие значения альфа-ритма), чем низко креативные (Martindale, 1999). Однако отмеченный эффект был характерен только в период генерации идей и исчезал на стадии их разработки, а также при увеличении интеллектуальной сложности креативного задания.

Согласно гипотезе К. Мартиндейла, основные стадии творческого процесса: постановка задачи, ее разработка, период инкубации и внезапное «озарение» (инсайт) отражают последовательные этапы фокусирования и дефокусирования внимания. На первом этапе постановки задачи происходит фокусирование внимания на отдельных значимых «узлах» обработки информации, что отражается в повышении активации тех участков коры, которые специализированы для обработки информации соответствующего типа. Такое локальное усиление активации сопровождается торможением соседних областей мозга (латеральное торможение) (Anderson, Spelman, 1995). Со временем вследствие естественного снижения внимания, поддерживающего стремление к решению задачи, в силу сопряженных процессов активации и торможения

они ослабляются вместе. Это, в свою очередь, приводит к расширению («расфокусированию») селективных процессов и к тому, что для поиска идей включаются ассоциативно отдаленные резервы информации.

Ожидаемый эффект относительного ослабления активности коры при вербальном дивергентном мышлении был получен с использованием метода вызванной синхронизации/десинхронизации (ERD/ERS). Повышение мощности биопотенциалов в альфа-диапазоне или «деактивация» лобных областей была сильнее выражена после тренировки креативных способностей (Fink et al., 2006), у креативных лиц по сравнению с некреативными (Grabner et al., 2007) и у креативных экстравертов по сравнению с некреативными интровертами (Fink, Neubauer, 2008). Авторы серии этих исследований считают, что обнаруженный эффект синхронизации альфа колебаний (8–10 Гц) может отражать тормозные процессы, которые предотвращают нарушение интернального внимания (или «top-down» регуляции), обусловленное экстернальным поступлением информации, и, таким образом, за счет активного торможения иррелевантной информации способствуют поиску подходящей идеи. В пользу такой интерпретации функционального значения альфа1-ритма можно рассматривать и обнаруженную нами положительную корреляционную связь между значениями оригинальности придуманных словесных ассоциаций и мощности альфа-биопотенциалов (Razumnikova, 2007). Анализ топографических особенностей этого эффекта указывал на преимущественное значение пе-

редних отделов левого полушария, которые, как известно (Faw, 2003; Raz, Buhle, 2006), имеют особое значение в целенаправленной регуляции селекции информации. Гипотезы о связи альфа-колебаний и усиления внутреннего внимания придерживаются и другие авторы, например, при исследовании создания мысленных образов (Cooper et al., 2003). Повышение мощности этих колебаний рассматривается как механизм контрастирования целевого сигнала из шума за счет торможения конфликтующей информации.

Таким образом, связанное с выполнением креативных заданий повышение синхронизации альфа-биопотенциалов преимущественно в передних областях коры может указывать на доминирование в креативном процессе интернального внимания, регуляция которого осуществляется исполнительной системой.

Специально предпринятое нами изучение мощности низкочастотных альфа1- и высокочастотных альфа2-осцилляций в зависимости от уровня креативности, который определяли на основе оценки успешности выполнения двух разных вербальных заданий (Разумникова и др., 2009), выявило разное функциональное значение этих ритмов. Большие значения мощности альфа1-биопотенциалов были отмечены у высоко- по сравнению с низкокреативными лицами вне зависимости от этапа регистрации активности коры (в фоновом состоянии или при выполнении заданий). В альфа2-диапазоне этот эффект был дифференцирован и по времени, и по своей топографической организации: большие значения мощности биопотенциалов

у высококреативных, чем у низкокреативных испытуемых относились к степени десинхронизации альфа2-ритма, связанной с выполнением вербальных заданий. У высококреативных испытуемых степень десинхронизации была меньше, чем у низкокреативных, и эти различия касались преимущественно передней части коры, что можно рассматривать как более эффективное использование ресурсов семантической и оперативной памяти высококреативными лицами.

Параллельное использование методов ЭЭГ и фМРТ позволило поновому взглянуть на обнаруженное усиление синхронизации альфа-биопотенциалов при решении креативных заданий (Fink et al., 2009). Оказалось, что оно отражает не ослабление активности мозга, а напротив — его усиление. Причем согласно данным фМРТ выполнение вербальных заданий характеризовалось наиболее выраженной активацией фронтальных областей левого полушария. Таким образом, повышение мощности альфа колебаний следует рассматривать как свидетельство особого режима селективных процессов, обеспечивающего эффективность творческой деятельности.

Известно, что фокусированная селекция информации необходима на стадии постановки задачи и проверки идей с критическим отбором конечного решения. Эти этапы требуют высокого активационного обеспечения. Отмеченное выше участие левой фронтальной коры в обеспечении решения креативной задачи согласуется с данными других исследований, которые отмечают ключевое значение этой области коры в

механизме фокусированной селекции информации (Zhang et al., 2004; Mottaghy et al., 2006).

Следовательно, можно констатировать парадоксальную ситуацию: согласно одним авторам, отмечавшим повышение мощности и ослабление когерентности альфа-ритма (Jung-Beeman et al., 2004; Fink et al., 2006; Razumnikova, 2007), решению творческой задачи сопутствует «деактивация» лобной коры. Согласно другим данным фМРТ, а также ЭЭГ, свидетельствующим о снижении мощности альфа-ритма при решении творческой задачи (Бехтерева и др., 2001; Данько и др., 2003; Разумникова, 2004; Разумникова, Брызгалов, 2005; Petsche et al., 1997; Razoumnikova, 2000), — ее активация. Возможно, для объяснения такого парадокса следует обратить внимание на особенности селективных процессов, отличающихся на разных стадиях решения творческих заданий, а также на индивидуальную изменчивость в соотношении процессов возбуждения/торможения.

В случае сравнительно длительных периодов регистрации активности мозга (в пределах нескольких секунд) в ходе выполнения креативных заданий сложно бывает разделить этапы генерации идей и их критической оценки. Специально организованное исследование мозговой активности, сопровождающей поиск отдаленных вербальных ассоциаций с помощью инсайта или неинсайтной стратегии, позволило заключить, что именно инсайт характеризуется деактивацией коры по показателям мощности биопотенциалов в альфа-диапазоне, но активацией правой передней височной

коры, согласно изменениям мощности гамма-колебаний (Jung-Beeman et al., 2004). Высокочастотные осцилляция бета- и гамма-частот рассматриваются как корреляты корковых связей (binding) разнообразных характеристик полимодальных стимулов (Gruber, Muller, 2005; Keil et al., 1999; Pulvermuller et al., 1999; Tallon-Boudry, Bertrand, 1999). Несомненно, что такие связи необходимы при поиске нового нестандартного решения поставленной проблемы. Об этом свидетельствуют не только приведенные результаты изучения инсайтной стратегии творческого мышления, но и связанные с креативностью эффекты повышения нейронной активности в бета- и гаммадиапазонах, полученные в ряде исследований (Разумникова, 2004; Шемякина, Данько, 2007; Razoumnikova, 2000; Jaušovec, Jaušovec, 2000). Повышение мощности и/или когерентности этих высокочастотных колебаний, наблюдаемое в разных регионах коры, но чаще со смещением в задние отделы, может указывать на своеобразную мозаику диффузно представленных по коре локально активированных ансамблей нейронов, которые объединяются в единую нейронную систему, обеспечивающую в итоге генерацию оригинальной идеи. Для обозначения особого характера этого вида селекции информации предложен специальный термин «*дифференцированное*» внимание (Petsche, Etlinger, 1998). Повышение показателя когерентности высокочастотных биоэлектрических потенциалов в близлежащих участках коры (короткодистантные связи на бета- и гамма-частотах) рассматривают как свидетельство локального усиления

взаимодействия этих групп нейронов, а изменение длиннодистантных связей на более низких альфа- и тета-частотах — как показатель интеграции деятельности отдаленных нейронных ансамблей или, напротив, их автономной работы в случае уменьшения значений когерентности (von Stein et al., 1999; Petsche et al., 1997). Эти разные формы организации частотно-пространственного паттерна активационных процессов в коре можно рассматривать как комбинацию фокусированной или «дефокусированной» селекции информации и, в конечном счете, как разные индивидуальные стратегии креативного мышления.

Временные и пространственные особенности соотношения активационных и тормозных процессов в нейронных ансамблях мозга, обеспечивающих креативное решение проблемы, связывают с разными личностными характеристиками. Например, интра-индивидуальная вариабельность показателей выполнения задач, требующих торможения иррелевантной информации, рассматривается как предиктор успешности или дисфункции исполнительных функций (Bellgrove et al., 2004). Высокая *интра-индивидуальная вариабельность* реактивности сопровождается сильной активацией лобной коры и указывает на повышенные требования к исполнительному контролю при выполнении задания. Этот показатель привлекает все большее внимание исследователей не только нормальных психических функций, но и психопатологических состояний, так как отражает эффективность нисходящего корково-подкоркового контроля когнитивных функций

(Kaiser et al., 2008). На психологическом уровне такой специфике когнитивного контроля может соответствовать целый ряд личностных особенностей, например, высокая эмоциональная реактивность, открытость опыту, гибкость когнитивного стиля.

С повышенной интра-индивидуальной вариабельностью времени реакции связывают такие патологические состояния, как шизофрения, депрессия или синдром нарушения внимания и гиперактивности (СДВГ) (Kaiser et al., 2008; Klein et al., 2006). Нередко эти состояния сопровождаются повышенной креативностью (Cramond, 1994; Folley, Park, 2005). Для лиц с высоким уровнем психотизма и шизотипии характерен расширенный диапазон контролируемых функций (*diffuse top-down control*), вследствие чего при сканировании концептуального пространства в их поле внимания попадает и иррелевантная информация. Взаимоотношения креативности и шизотипии рассматривают с позиций ослабления функциональной асимметрии полушарий и нарушения селективных процессов, особенно тормозных функций внимания. Показано, что лица с шизотипическими чертами по сравнению с группами контроля и диагностированной шизофренией характеризовались более высокими показателями дивергентного мышления при билатеральной префронтальной активации с доминированием правого полушария (Folley, Park, 2005). Литературные данные о нарушениях в исполнительном контроле и детекции ошибок (Carter et al., 2001; Cramond, 1994; Pliszka et al., 2000; O'Connel et

al., 2009) свидетельствуют о сходстве индивидуальных особенностей селекции информации при креативности, СДВГ и шизофрении.

Выбор нового оригинального решения проблемы требует угашения фиксации на наиболее вероятной идее и переход к поиску других вариантов. В случае дивергентного мышления селективные процессы торможения ненужной информации должны охватывать широкий диапазон потенциально возможных вариантов решений. Известны две кортикальные системы, осуществляющие функции торможения иррелевантной информации, детекцию ошибок и коррекцию поведения на этой основе. Первая система (выполняющая преимущественно функции торможения) включает правую дорзолатеральную префронтальную и правую нижнюю теменную области, а вторая — переднюю сингулярную и левую дорзолатеральную префронтальную кору (Collette et al., 2001; Garavan et al., 2002). Таким образом, можно констатировать, что топография корковых областей, выделенных при поиске ЭЭГ-коррелятов креативности, и систем селекции информации в значительной степени совпадает.

Специфику селективных процессов, связанных с креативностью, подтверждают данные, свидетельствующие об ослаблении эффекта латентного торможения. Этот эффект отмечен при шизофрении (Lubow, Gewirtz, 1995), СДВГ (Cramond, 1994; Quay, 1997) и при креативном мышлении (Carson et al., 2003). Он выражается в замедлении обучения на предварительно угашенные или

иррелевантные стимулы по сравнению с тем процессом, где используются новые для испытуемого стимулы. Существует мнение, что сочетание поддержания внимания к иррелевантным стимулам и высоких интеллектуальных способностей у лиц с СДВГ может приводить к оригинальности мышления и высокому уровню креативности (Carson et al., 2003). Имеются данные, что в своем интеллектуальном развитии талантливые дети опережают своих сверстников (Neihart et al., 2002), тогда как СДВГ, напротив, характеризуется относительным отставанием в эмоциональном и социальном созревании (Barkley, 1997). По-видимому, ярко выраженные креативные способности у ребенка могут проявиться только тогда, когда наряду с такими характеристиками СДВГ, как ослабленные процессы торможения и незрелая функциональная асимметрия полушария, развитие префронтальной коры идет в опережающем возрастным нормам темпе. Вследствие этого среди детей с СДВГ не всегда следует ожидать креативной продуктивности (Healey, Rucklidge, 2006). Действительно, специально проведенное нами изучение структуры внимания у детей с СДВГ указывает на разную полушарную организацию селективных процессов в контрольной группе детей и с симптомами нарушения внимания; и оригинальность их образного мышления оказывается выше либо в группе «риска», либо только в случае преобладания симптомов гиперактивности, но не невнимания (Разумникова и др., 2007, Разумникова, 2008).

Гипотеза о когнитивном «растормаживании» как свойстве, прису-

щем креативному мышлению, была сформулирована Г. Айзенком (Eysenck, 1995) и К. Мартиндейлом (Martindale, 1999) и подробно исследована в работах О. Варганияна и Л.Я. Дорфмана (Дорфман, Гасимова, 2006; Dorfman et al., 2008; Vartanian et al., 2007). С использованием разных экспериментальных приемов, в том числе запоминания слов при их дихотическом предъявлении и решения задачи Струпа, был установлен ряд особенностей селекции информации, отличающих креативных лиц от некреативных. Испытуемые с высокими показателями выполнения теста отдаленных ассоциаций были способны лучше запоминать слова, предъявленные через тот слуховой канал, на который не было направлено внимание, т. е. фокусировать его без внешних условий, облегчающих переключение внимание. Креативные индивиды были быстрее в идентификации цвета букв в тесте Струпа; а для креативных женщин был характерен меньший повреждающий эффект от конкуренции цвета и семантического значения слова, чем для некреативных. Эти данные, а также результаты моделирования характеристик селективных процессов только частично подтвердили гипотезу «растормаживания», так как не удалось установить прямой причинно-следственной связи между креативным мышлением и показателями расфокусированности внимания (Дорфман, Гасимова, 2006). Полученные данные свидетельствовали о связи креативности и расфокусированного внимания прежде всего на его периферии, и связь эта обеспечивалась изменениями скорости и точности обработки информации,

а также ее количества. При интерпретации этих результатов авторы придерживаются гипотезы К. Мартиндейла, что пониженный уровень активации в узлах нейронных сетей мозга является общей причиной и расфокусированного внимания, и ограничения когнитивных ресурсов.

Таким образом, изменения активации взаимосвязаны с продуктивностью творческого мышления двояким образом. С одной стороны, по принципу «положительной обратной связи»: меньшая активация является отражением меньшей концентрации внимания и, соответственно, меньшего использования ресурсов памяти. С другой стороны, слабая активация создает возможность для формирования отдаленных смысловых связей. По-видимому, способность к оптимизации соотношения этих двух процессов: широты селективных процессов и достаточного количества информации (чтобы было, из чего выбирать) — и является ключевым моментом творческой продуктивности.

Существует предположение, что *креативные лица отличаются лучшей регуляцией фокуса внимания* в зависимости от сложности задания, эта регуляция осуществляется автоматически, вне сознательного контроля (Ansburg, Hill, 2003). Для обозначения такого специфического внимания, как и в нейрофизиологических работах Х. Петча, используется термин «*дифференциальное*» (differential) внимание. Согласно этому предположению, креативности сопутствует не столько дефокусированное внимание, сколько способность гибкого его переключения: от процессов концентрации внимания к

расширению поля селекции и обратно. На поведенческом уровне эта гипотеза подтвердилась результатами изучения корреляции между креативностью и временем реакции в задачах, отличающихся по степени интерференции предъявляющихся стимулов (Vartanian et al., 2007; Dorfman et al., 2008). Было установлено, что креативные лица характеризуются более быстрой реакцией в заданиях, где нет интерференции информации (задачи Хика и проверки понятий), но ее замедлением, если требовалось торможение конкурирующей информации (негативный прайминг и превосходство глобальных свойств стимулов). На нейрофизиологическом уровне в соответствии с этой идеей следовало бы ожидать гибкой динамики активации коры, т. е. процессов синхронизации/десинхронизации биопотенциалов коры в разных частотных диапазонах.

Действительно, при изучении ЭЭГ коррелятов креативного мышления выявлены вариативные частотные профили организации нейронных ансамблей, изменяющиеся в широком диапазоне частот от дельта до гамма (Данько и др., 2003; Разумникова, 2004; Petsche, Etlinger, 1998; Jung-Beeman et al., 2004 Jausovec, Jausovec, 2000; Razoumnikova, 2000). Это неудивительно, так как творческий процесс является, пожалуй, одним из самых сложноорганизованных видов деятельности центральной нервной системы, в котором отдельные частотные ритмы имеют свое функциональное значение. Например, низкочастотные диапазоны в большей мере связывают с базовыми психическими процессами

мотивации, эмоциональных переживаний и внимания (особенно состояния готовности и бдительности) (Афтанас, 2000; Basar et al., 2000; Krause et al., 2000; Кпуязев, 2007), а высокочастотные бета и гамма — с более сложными когнитивными процессами, в которых отдельные характеристики стимулов требуется связать в единое целое: например, в различении абстрактных и конкретных слов или семантического значения разномодально представленных объектов (Lutzenberg et al., 1994; Pulvermuller et al., 1999; Weiss, Rappelsberger, 1996; von Stein et al., 1999). Оригинальное решение сложной проблемы требует интеграции разных процессов. Это и генерация разнообразных идей на основе селекции информации с активизацией отдаленных категорий знаний (эти функции выполняют задние отделы головного мозга). И последующее (или параллельное) фокусирование на каждой идее и анализ ее качества для заключения о продолжении поиска или принятия окончательного решения поставленной задачи (функции лобных отделов мозга). Необходимо также поддерживающее поиск нужного решения внимание (функции правого полушария), и мотивация для осуществления этой поисковой деятельности (функции медиальной части коры и лимбической системы). Таким образом, мы вновь возвращаемся к вопросу об оптимальном взаимодействии двух систем мозга: «исполнительной» и «поисковой».

В связи с этим рассмотрим другую точку зрения на связь креативности и активационного состояния мозга, согласно которой, напротив,

*высокий уровень активации мозга рассматривается как условие, необходимое для эффективной креативной деятельности* (Mehrabian, 1995; Geake, 2005). С этих позиций высокий уровень интеллекта, и креативности определяется высокой скоростью и эффективностью процессов в нейронных сетях сложной архитектуры, а особый механизм взаимодействия лобной и теменной коры предлагается как основа реализации креативных и интеллектуальных способностей. Такому подходу соответствует известное в психологии представление о креативном компоненте интеллекта (Sternberg, Lubart, 1991).

Согласно нейробиологической модели креативного интеллекта оригинальное решение проблемы зарождается в динамичном рабочем пространстве, включающем и селективное внимание, и латентное торможение, и рабочую память (Geake, 2005). Для лиц с высоким креативным интеллектом характерно большее рабочее пространство с большей рабочей памятью, где происходят операции логического сопоставления разнообразной информации, извлекаемой из ресурсов долговременной памяти. Рабочая память отражает способность поддержания внимания к комплексу активных репрезентаций при ограничении отвлекающих от этого комплекса влияний, что необходимо для формирования реакции и поведенческой гибкости. Основным регуляторным звеном рабочего пространства является префронтальная кора, длиннодистантные связи которой с задними отделами мозга и обеспечивают комплексные репрезентации большого числа элементов, необходимые

для поиска новой идеи. С этой точки зрения, большой объем рабочей памяти требует большей активации лобных областей коры.

Наряду с объемом рабочей памяти для поиска оригинального решения важна организация долговременной памяти (или широта знаний) (Рурма, D'Esposito, 1999). Процессы фокусирования и переключения внимания, а также активация системы репрезентации информации из долговременной памяти являются функциями исполнительного компонента рабочей памяти (Baddeley, Sala, 1998). Нейронная активация в префронтальной области коры, связанная с обеспечением функций рабочей памяти, отражает ее возможности, повышающиеся у лиц с высоким интеллектом.

Следует отметить, что при изучении вопроса о связи степени активации мозга и уровня интеллекта также получены неоднозначные результаты: согласно одной точке зрения, высокому интеллекту соответствует большая активация мозга (Alexander et al., 1996; Jaušovec, 1996), согласно другой — меньшая (Anokhin, Vogel, 1996; Doppelmayr et al., 2002). По-видимому, такое противоречие связано не только со сложностью экспериментального задания (Neubauer et al., 2002), но и с индивидуальными способностями испытуемых, которые либо способствуют усилению этой сложности, либо, напротив, приводят к тому, что задача решается субъективно «легко». Этот эффект можно пояснить, если сопоставить два широко распространенных теста для определения вербальной креативности: «Необычное использование обычного предмета» Дж. Гилфорда и

«Тест отдаленных ассоциаций» С. Медника. В тесте Дж. Гилфорда после отказа от первого «обычного» варианта использования предмета для поиска другого варианта требуется «дефокусировать» внимание, чтобы бегло переходить от одной идеи к другой. Во втором случае при генерации оригинальных слов-ассоциаций необходимо не только избежать стереотипного ответа, но и обладать достаточно обширным словарным запасом (т. е. одним из компонентов вербального интеллекта), использование которого позволяет осуществлять селекцию слов из разных семантических категорий.

Действительно, при анализе функциональной активности мозга с использованием разных вариантов теста отдаленных ассоциаций была зарегистрирована десинхронизация альфа-ритма, т. е. сравнительно высокий уровень активации, охватывающей преимущественно задние отделы коры (Данько и др., 2003; Разумникова, Брызгалов, 2006; Razumnikova, 2007). Исключение составило только уже упомянутый выше период зарождения ответа на основе инсайта (Jung-Beeman et al., 2004), тогда как при использовании теста Дж. Гилфорда «Необычное использование обычного предмета» разными группами исследователей получен сходный эффект: синхронизации альфа-ритма (Martindale, 1999; Fink et al., 2006).

Следует еще раз отметить, что повышение общего активационного уровня коры может быть обусловлено не только снижением мощности низкочастотного альфа-ритма, но и повышением мощности высокочастотных бета- и гамма-ритмов. Как

уже было отмечено выше, эти разные частотные ритмы имеют разное функциональное значение в креативном мышлении. Эффект усиления высокочастотных осцилляций, связанный с решением креативных заданий, отмечен в разных экспериментальных условиях (Разумникова, 2004; Шемякина, Данько, 2007; Jaušovec, Jaušovec, 2000; Petsche, Etlinger, 1998; Jung-Beeman et al., 2004), однако его выраженность оказывается изменчивой и связана не только с характером творческого задания, но и с полом испытуемых, и с уровнем их креативных способностей (Разумникова, Брызгалов, 2006; Разумникова, Ларина, 2006; Разумникова и др., 2009; Bhattacharya, Petsche, 2005). Функциональная реактивность альфа2-ритма в большей мере оказывается характерной для женщин при выполнении ими вербального креативного задания, тогда как изменчивость бета2-осцилляций является отличительным признаком креативного мышления мужчин, особенно — при решении образных задач. В соответствии с литературными данными о функциональном значении разных частотных диапазонов (см., напр.: Basar et al., 2000; Fan et al., 2007; Kahana, 2006; Koppell et al., 2000; Sauseng, Klimech, 2008) можно предположить, что высокочастотные биопотенциалы мозга отражают процессы «дифференциальной» селекции информации, тогда как низкочастотные имеют большее значение для организации поддерживающего и исполнительного внимания. Сложная креативная деятельность требует интеграции функций этих систем внимания и особого режима их работы в зависимости от стадии твор-

ческого процесса. Динамические изменения фокуса внимания, по-видимому, определяются индивидуальными особенностями взаимодействия передней и задней корковых систем внимания, которые осуществляют, соответственно, целенаправленную или более спонтанную селекцию информации. Преобладание целенаправленного фокусирования внимания будет смещать активационное состояние соответствующих участков коры в сторону его повышения, тогда как его ослабление — к противоположным процессам снижения активации: первоначально в лобной коре как источнику исполнительного и поддерживающего внимания, а затем и в задних отделах, осуществляющих функции воспроизведения ресурсов знания. В этом случае результирующий уровень активации будет в значительной степени определяться мотивацией испытуемого и его притязаниями на успешность выполняемой деятельности, а также уровнем интеллекта, от которого зависима субъективно оцениваемая сложность решаемой задачи.

#### **Особенности селективных процессов, обусловленные разной функциональной организацией полушарного взаимодействия**

Положительная связь креативности и интеллекта рассматривается и в модели «Geneplore» (generate and explore) (Finke, 1992). Процесс исследования идей, согласно этой модели, опирается на функции рабочей памяти, в которой происходит проверка гипотез, возникающих в отдельном

блоке-генераторе. Конечное мнение может возникать непосредственно при случайном переборе гипотез или быть результатом логичных рассуждений и оценивания разных вариантов решений. Соответственно, согласно этой модели креативности, ключевая роль в выборе оригинального решения задачи принадлежит левому полушарию.

Однако изучение особенностей функциональной асимметрии полушарий, связанных с креативностью, в большинстве случаев, напротив, указывает на доминирующую роль правого полушария. Это особое значение правого полушария обнаружено при изучении креативной деятельности электрофизиологическими и томографическими методами (Разумникова, 2004; O'Boyle et al., 1991; Jung-Beeman et al., 2004; Howard-Jones et al., 2005), а также при сопоставлении полушарной асимметрии в селективных процессах и креативности (Вольф и др., 2007; Разумникова, 2008). По-видимому, противоречие в этом вопросе также может быть связано с тем, какая именно проблема (вербальной или образной природы) и какой этап ее решения выходит на передний план. При поиске идеи большее значение приобретает правое полушарие, так как именно ему принадлежит приоритет в формировании отдаленных ассоциаций и необычных связей объектов, а также метафоричного или юмористического взгляда на проблему (Bowden, Beeman, 1998; Grossman et al., 2002). В случае доминирования критического перебора множества альтернатив приоритет смещается в сторону левого полушария, на функции которого опирается эта страте-

гия выбора решения. Объем знаний, скорость мышления и степень использования логики или интуиции при генерации идей, их критики и отвержения или, напротив, приемлемости формируют в конечном счете разнообразие индивидуальных стратегий решения креативных проблем. Следовательно, взаимосвязи интеллекта и креативности на нейрофизиологическом уровне следует искать не только в характере взаимодействия передних и задних отделов мозга, но и в функциональной асимметрии полушарий.

Взаимодействие *креативности и интеллекта* испытуемых было отмечено на ранних этапах изучения творчества и в психологических исследованиях последних лет (см., например, Разумникова, Шемелина, 1999; Guilford, Christensen, 1973; Preckel et al., 2006), а также при анализе показателей активности мозга, характеризующих выполнение креативных заданий (Jaušovec, 2000; Jaušovec, Jaušovec, 2000; Neubauer et al., 2002). При изучении частотно-пространственных особенностей фоновой активности коры влияние факторов *интеллекта* и *креативность* было обнаружено для ЭЭГ в широком диапазоне частот от 4 до 30 Гц, преимущественно для показателей когерентности биопотенциалов (Разумникова, 2009). Большие значения этого показателя у лиц с одновременно высоким интеллектом и креативностью указывали на усиление у них взаимодействия нейронных ансамблей в передних областях коры и в левом полушарии (рисунок 1А). Напротив, в случае высокой креативности, но сравнительно меньших значений интеллекта было установлено

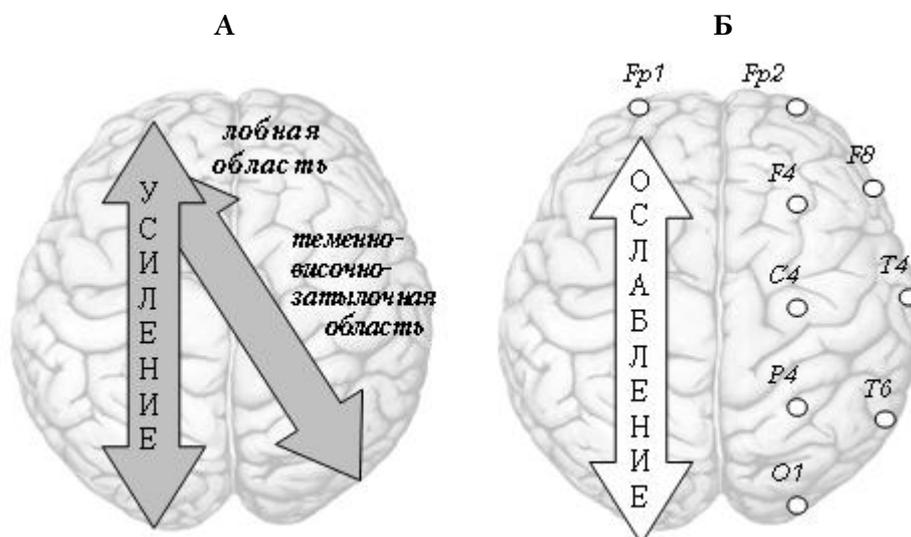
ослабление взаимодействия лобных участков коры с ее задними отделами (рисунок 1Б).

Обнаруженный нами эффект повышения когерентности биопотенциалов в группе креативных и высокоинтеллектуальных студентов в сравнении со всеми другими группами, общий для широкого диапазона частот, можно рассматривать с позиций теории «нейронной эффективности», согласно которой высокие интеллектуальные способности характеризуются меньшей и точно специализированной в соответствии с решаемой проблемой активацией мозга в сравнении с менее успешной деятельностью лиц с более низким

интеллектом (Haier et al., 1988, 2003). Имеются сведения о связи ЭЭГ и интеллекта не только в отношении мощности альфа-колебаний, но и других ритмов, а также показателей IQ и когерентности (Разумникова, 2002; Anokhin et al., 1999; Doppelmayr et al., 2002; Thacher et al., 2005), причем особенно информативной в классификации групп с высоким и низким интеллектом оказывается не уровень абсолютной мощности биопотенциалов, а задержка фазы ЭЭГ в лобной и задней частях коры (Thacher et al., 2005). В наших экспериментальных условиях основным ЭЭГ коррелятом взаимосвязи интеллектуальных и креативных

Рисунок 1

Изменения взаимодействия нейронных ансамблей в передних и задних областях коры в зависимости от уровня креативности и интеллекта



Примечание. А — сочетание высокого интеллекта и креативности, Б — высокая креативность и сравнительно низкий интеллект; черные стрелки — усиление взаимодействия, белая — ослабление.

способностей также было изменение взаимодействия между этими участками коры. Фоновое усиление взаимодействия между передней частью коры и ее отдаленными областями у лиц, успешно решающих эвристическую задачу и обладающих при этом высоким интеллектом, может являться свидетельством определенной «преднастройки» частотно-пространственной организации корковой активности к эффективной мыслительной деятельности. В пользу такой интерпретации свидетельствуют паттерны когерентности ЭЭГ, указывающие на интеграцию лобных и затылочных областей коры и в фоновом состоянии, и при выполнении ментальных заданий (Разумникова, 2002; Anokhin et al., 1999). Это объединение можно рассматривать как потенциальный резерв в координации корковых нейронов, который используется для успешного решения возникших проблем, так как показано, что спонтанная электрическая активность коры или «режим по умолчанию» влияет на изменения активности мозга, вызванные выполнением мыслительных операций (Greicius et al., 2003; Mantini et al., 2007).

При высоком интеллекте оригинальное решение проблемы обеспечивается скоростью и критичностью мышления, что позволяет быстро провести селекцию информации в широком диапазоне семантических категорий и выбрать новый, нестандартный ответ. Это требует объединения лобных (контролирующих) и височно-теменно-затылочных (ответственных за долговременную память) областей коры. Выявленные паттерны когерентности для

лиц с высоким уровнем интеллекта и креативности, по-видимому, и отражают индивидуально сложившиеся предпосылки к такому объединению. Обнаруженное нами доминирующее значение левого полушария согласуется с данными других авторов о том, что активность левого полушария более тесно связана с интеллектом в сравнении с правым (Jung, Haier, 2007).

Следует отметить, что для лиц с высоким уровнем как креативности, так и интеллекта характерно также усиление когерентности биопотенциалов в левой лобной и правой задней областях коры на частотах тета2-диапазона (Разумникова, 2009), что может указывать на дополнительное использование ими сукцессивных функций правого полушария. Сравнительно менее выраженная левополушарная асимметрия мощности тета1-ритма отличает креативных лиц от некреативных при условии высокого интеллекта. Это свидетельствует о потенциальной гибкости полушарных стратегий как условия реализации креативных способностей. Доказательством предположения о гибкой регуляции коркового взаимодействия у креативных лиц, направленной на обеспечение успешного выполнения творческого задания посредством разных форм полушарной организации, служит изменчивость паттернов ЭЭГ в зависимости от IQ со сменой тесной связи лобной коры с ее задними участками в случае высокого интеллекта на ее ослабление в креативной группе с более низкими значениями IQ (рисунок 1А и Б). При невысоком интеллекте оригинальное решение проблемы, по-видимому, приходит

на фоне спонтанно широкого поиска идей, т. е. при упомянутом выше «дефокусированном» внимании. Этой стратегии с менее выраженным компонентом критичного перебора идей предположительно соответствует обнаруженное ослабление связей передней и задней областей коры. Разные формы взаимодействия лобной коры с ее задними отделами в зависимости от уровня интеллекта можно рассматривать как подтверждение вышеупомянутой способности креативных лиц к переключению фокуса внимания. Эта потенциальная гибкость стратегий селекции информации у креативных лиц зависит от уровня их интеллекта: при невысоком интеллекте на первый план выходит «дефокусированное» внимание, тогда как при высоком — целенаправленное.

#### **Особенности селективных процессов, связанные с мотивацией и когнитивным стилем**

Согласно теории регуляторных фокусов, эмоционально-мотивационный компонент регуляции селективных процессов связан с такими стратегиями поведения, как «приближение» — «избегание» (Shah et al., 1998). Эти стратегии находят свое отражение в индивидуальных различиях фоновой активации лобной коры: первая сопровождается большей левополушарной активацией, а вторая — правополушарной (Amodio et al., 2004; Sutton, Davidson, 1997). Система «стимулирования» (promotion) связана с мотивацией «приближения» и фокусируется на идеальных целях, таких как надежды и стремления. На этой основе фор-

мируется стратегия «поиска» информации. Система «предотвращения» (prevention), напротив, ассоциируется с мотивацией «избегания» и фокусируется на личных обязанностях и ответственности, или стратегии «достижение результата». Если в организации творческой деятельностью большее значение придавать внутренней мотивации, то регуляторный фокус следует отнести к первой системе. Доказательством такого опосредованного значения левого полушария может быть стимулирующее креативность влияние положительных эмоций, создаваемых тренинговыми ситуациями (Friedman et al., 2003). Хотя механизмы взаимосвязи эмоций и креативности еще далеки от постижения (Baas et al., 2008), существуют доказательства (Baumann, Kuhl, 2005) того, что положительные эмоции способствуют расширению фокуса внимания, повышению гибкости селективных процессов и использованию глобальных стратегий обработки информации (т. е. функций правого полушария), одновременно облегчая использование лежащих на поверхности стереотипных способов решения проблемы.

Таким образом, изменения мотивации и эмоционального сопровождения творческой деятельности и селективных процессов тесно взаимосвязаны. Однако вряд ли следует говорить о стойком доминировании одного из полушарий, так как изменения в контексте проблемной ситуации или выработка в процессе обучения наиболее эффективного способа ее решения предполагает изменчивость функционального взаимодействия полушарий. В качестве примера такой изменчивости

полушарного взаимодействия при селекции воспринимаемой информации, обусловленной влиянием социально-культурных факторов, можно привести данные о различиях в восприятии глобальных и локальных характеристик стимулов в зависимости от индивидуально конструируемого прайминга. При его индуцированной независимости время реакции на локальную цель становится меньше, чем на глобальную в задаче Навона, тогда как при взаимозависимом прайминге это соотношение обратное (Lin et al., 2008).

Еще одним мотивационным фактором, определяющим особенности селекции информации, можно считать инструкцию к экспериментальной деятельности. В психологических исследованиях было показано, что при тестировании креативности инструкция «стремиться к наиболее оригинальному решению проблемы» улучшает показатели творческого мышления, так как способствует лучшему пониманию цели деятельности и выбору ее оптимальной стратегии (Галкина, Алексеева, 1995; Eisenberger, Shanock, 2003; Harrington, 1975).

При анализе изменений электрической активности мозга, связанных с выполнением креативных заданий, было установлено, что формулировка «стремиться к наиболее оригинальному решению проблемы» в сравнении с инструкцией «найти любое решение» способствует частотно-пространственной перестройке активности коры, указывающей на преимущественное использование функций правого полушария в обеспечении состояния готовности и последующих активационных процессах

при дивергентном мышлении (Разумникова и др., 2007). Изменение инструкции влияло не только на межполушарные взаимодействия, но и на взаимодействие передних и задних отделов, причем характер этих изменений зависел и от природы творческих заданий (вербальной или образной), и от пола испытуемых (Разумникова и др., 2009). При выполнении субтеста Торренса «Неоконченные фигуры» характер инструкции в большей мере был представлен в изменении активности задних отделов мозга на частоте бета2-диапазона в группе испытуемых мужчин, а при конструировании предложения с объединением слов-существительных из отдаленных семантических категорий — в передних отделах на частоте альфа2-диапазона в группе женщин. При отсутствии половых различий в показателях вербальной и образной креативности обнаруженные ЭЭГ-корреляты творческой деятельности можно рассматривать как свидетельство использования мужчинами и женщинами разных стратегий достижения одного и того же конечного результата. В целом из полученных данных следует заключение, что мотивационный фактор может существенно повлиять на степень выраженности функциональной полушарной асимметрии, усиливая или ослабляя доминирование правополушарной активации, связанной с решением креативного задания.

Индивидуальные особенности восприятия и организации информации, а также принятия решения определяются *когнитивными стилями* (Холодная, 2004). При классификации когнитивных стилей можно

Таблица 1

**Характерные черты аналитического и холистического стилей мышления  
(van den Broeck et al., 2003)**

<b>Аналитический</b>	<b>Холистический</b>
конвергентность	дивергентность
структурированность	неупорядоченность
факты, детали	возможности, идеи
логика, рефлексия	интуиция, импульсивность
планирование	спонтанность
полезность	новизна
рациональность	эмоциональность, чувствительность
вербальный	зрительный
точность, методичность	изобретательность, креативность
установленная последовательность	разнообразие

выделить два основных полюса: аналитический (имеющий две формы: понимающий и планирующий) и холистический. Каждый из этих двух стилей характеризуется набором признаков, представленным в таблице 1.

Нетрудно определить, что творческому мышлению должен соответствовать холистический когнитивный стиль. В свою очередь, этому когнитивному стилю соответствует доминирование правого полушария, так как при сравнении особенностей функций двух полушарий именно для правого характерна целостность в организации информации, тогда как для левого — последовательный анализ отдельных признаков объекта. Однако психофизиологические исследования творчества, выполненные в последние годы с использованием томографии и картирования электрической активности мозга, показывают, что не так все просто и, хотя правое полушарие имеет боль-

шое значение в творческом мышлении, вряд ли следует говорить о его гегемонии. Скорее, это особые формы взаимодействия полушарий, включающие не только связи левого и правого полушарий, но и лобных и теменных областей, и коры и подкорковых структур.

Например, в ранней работе К. Мартиндейла при сравнении мощности альфа-ритма в парието-темпоральных отведениях для высококреативных лиц была отмечена большая правополушарная активность ЭЭГ, чем низкокреативных, причем указанная асимметрия проявлялась только при выполнении креативных заданий (Martindale et al., 1984). Более выраженная асимметрия в низкокреативной группе показана при выполнении вербального задания с использованием двусмысленных слов, тогда как высококреативные испытуемые задействовали оба полушария (Atchley et al., 1999). Предполагается, что креативные лица

отличаются таким взаимодействием специализированных для разных психических функций полушарий, которое осуществляется без заметных тормозных или растормаживающих эффектов между ними (Норре, Kyle, 1990).

Степень вызванной выполнением задания активации мозга в значительной степени определяется уровнем предшествующего этой активации состояния мозга, т. е. «фона» (Turbes, 1992; Sederberg et al., 2003). Это состояние связано со многими индивидуальными особенностями человека, в том числе интеллектуальными и характерологическими свойствами, а также со степенью одаренности. Так, например, показано, что одаренные подростки при большей, чем у лиц, обладающих средними способностями, активации коры (т. е. с меньшими значениями мощности альфа-ритма) характеризуются большей правополушарной мощностью альфа-ритма (Alexander et al., 1996).

Если придерживаться гипотезы, что для зарождения оригинального решения проблемы требуется слабая активация коры и дефокусированное внимание, то в этом состоянии оригинальная идея зарождается на основе фильтрации идей, спонтанно генерируемых в широкой сети отдаленных ассоциаций (Martindale, 1999; Urban, 2003). Пути, приводящие к появлению данной идеи, не осознаются, т. е. решение возникает как озарение — «инсайт». По-видимому, ключевая роль в формировании такой стратегии креативного мышления принадлежит правому полушарию. Это подтверждается рядом исследований вербальной креативности с использованием «Теста отдален-

ных ассоциаций». Анализ вызванной синхронизации-десинхронизации ЭЭГ, связанной с поиском оригинальной словесной ассоциации, показал, что использование инсайтной стратегии сопровождается усилением мощности гамма-ритма в правой верхней передней части височной извилины (Jung-Beeman et al., 2004). Согласно предположению авторов, этот эффект может отражать формирование новой необычной ассоциации на основе возникающих в правом полушарии комбинаций отдаленных по своему смыслу значений слов-стимулов. Активное включение правого полушария в поиск оригинальной ассоциации слов был обнаружен нами при анализе ЭЭГ в широком диапазоне частот: от 4 до 30 Гц. Наиболее информативными маркерами вербальной креативной деятельности оказались показатели изменения корковой активности в альфа2- и бета2-диапазонах (соответственно, 10–13 и 20–30 Гц). Согласно смещению функциональной полушарной асимметрии, при выполнении креативного задания по сравнению с более простыми вербальными операциями можно было заключить, что мужчины были склонны в большей мере использовать инсайтную стратегию (т. е. функции правого полушария), тогда как женщины — «интеллектуальную», опирающуюся на функции левого полушария (Разумникова, Брызгалов, 2005; Разумникова, Ларина, 2005). Так как показатели вербальной креативности у мужчин и женщин не различались, можно считать, что обе эти стратегии приводят к эффективному решению проблемы, хотя и разными путями.

При обмене информацией между двумя полушариями существенное значение имеет не только ее скорость, что определяется организацией мозолистого тела (*corpus callosum*), соединяющего полушария, но и характер внутрислошарных процессов возбуждения и торможения при селекции информации. Изучение особенностей этих процессов у мужчин и женщин может быть весьма полезным для понимания полушарных механизмов креативности, так как ряд исследований последних лет указывает на существование половых различий в связях между интеллектуальными способностями и строением и функциями мозга или в стратегиях когнитивных операций. В частности, показано, что у мужчин наиболее тесная корреляция характерна при сопоставлении интеллекта и количества серого вещества мозга, а у женщин — белого (Haier et al., 2005). Сравнительный анализ полушарных особенностей селекции информации в разных экспериментальных моделях позволяет предположить, что у женщин большее значение имеют внутрислошарные процессы с асимметрией в переднезаднем направлении при первостепенной роли левых лобных отделов, а у мужчин — межполушарные взаимодействия при доминировании правой лобной области (Разумникова, Вольф, 2006; Goldberg et al., 1994). Вместе с этим, в ситуациях переработки вербальной информации у мужчин установлено более выраженное торможение с левого полушария на правое, тогда как у женщин межполушарные взаимодействия были симметричны (Hetrick et al., 1996). Так как при анализе поло-

вых различий в фоновой активности мозга и функциональной организации нейронов коры у женщин было установлено более тесное межполушарное взаимодействие, чем у мужчин (Steinmitz et al., 1992, Zaidel et al., 1995), то эта «преднастройка» может способствовать быстрому принятию решения на основе устойчивых ассоциаций речевых или зрительных стимулов. Отказ от такого стереотипного решения требует критичной дифференцировки «всплывающих» идей и, следовательно, усиления функций исполнительного внимания. У мужчин асимметричное торможение, первоначально ограничивая зоны активного поиска идеи, увеличивает период инкубации идеи и способствует дальнейшему непроизвольно регулируемому расширению рабочего пространства и повышению, таким образом, вероятности нахождения оригинального решения. Следовательно, даже сходные у мужчин и женщин результаты в эффективности экспериментальной креативной деятельности обеспечиваются разными стратегиями селекции информации для их достижения (Разумникова, 2004; Разумникова и др., 2009; Тарасова и др., 2005).

Если проблема оказывается сложной и удовлетворительного решения не находится, то требуется внимание, поддерживающее дальнейший поиск подходящей идеи. При наличии мотивации к решению проблемы такое внимание в период инкубации является основой формирования новых функционально активных нейронных сетей (и сопутствующего этому торможения прежних ассоциаций). Исполнительная система внимания обеспечивает выбор наиболее приемлемой

идеи среди множества всплывающих гипотез, дополнительную устойчивость найденному решению придает эмоциональная окраска возникшей идеи. Эти процессы исполнительного контроля и эмоциональной регуляции селекции информации сопровождаются повышением активации мозга. С другой стороны, известно, что дополнительная стимуляция генерации идей может достигаться путем обучения переключению фокуса внимания на разнообразные аспекты решаемой проблемы. При разработке таких процедур обучения продуктивной генерации идей основное внимание уделяется достижению пониженного активационного состояния, например, путем релаксации и отвлечения внимания от внешних стимулов, что приводит к расширению индивидуального фокуса внимания и повышению беглости идей (Forgays, Forgaes, 1992; Howard-Jones, Murray, 2003). С этих позиций необходимости пониженного активационного фона рассматривается положительное воздействие на креативную продуктивность внутренней мотивации и негативное — внешней (Amabile, 1996).

В процессах манипуляции информацией, содержащейся в кратковременной памяти, необходимой для разнообразных когнитивных процессов, в том числе творческой деятельности, большое значение имеет целенаправленный контроль и поддержание внимания к выполняемой задаче. Оказывается, что лучшие характеристики такого внимания свойственны индивидам с более высокими значениями интеллекта, которые при выполнении задания на пространственную память продемонстрировали

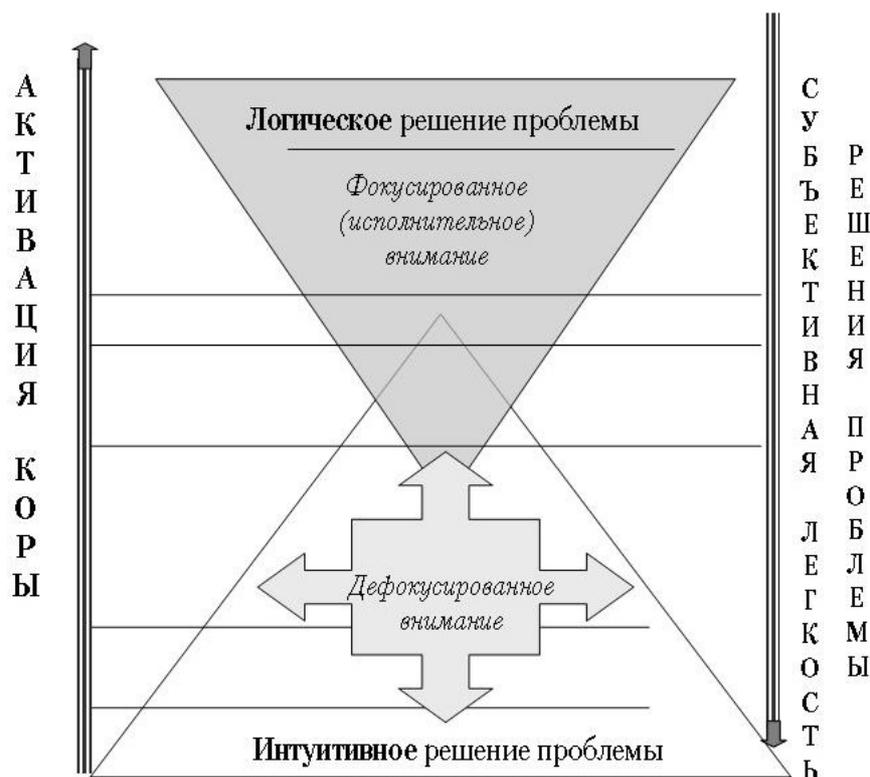
относительно большую активацию в теменной области коры, тогда как лица с меньшими интеллектуальными способностями — большую активацию лобных отделов (Gevins, Smith, 2000). Лица, использующие вербальный когнитивный стиль отличались большим вовлечением в деятельность левой теменной области, согласно показателям альфа-ритма, а невербальный стиль был связан с менее выраженной полушарной асимметрией при относительно большей активации правой париетальной коры. При осуществлении математических операций использование вербальной стратегии сопровождалось активацией левой префронтальной коры, а использование зрительно-пространственной — левой нижней теменной и билатерально-префронтальной (Burbaud et al., 2000).

Таким образом, регионарные особенности активации коры и взаимодействия полушарий связаны со многими индивидуальными особенностями селекции информации, среди которых для достижения творческой продуктивности особое значение имеют такие разноуровневые характеристики, как широта селекции информации, контроль торможения иррелевантной информации и отсрочка принятия решения (импульсивный или рефлексивный когнитивный стиль), эмоциональный компонент селекции информации (отражающийся в уровне нейротизма или эмоционального интеллекта), доминирование вербального или образного мышления (памяти) и, наконец, аналитической или холистической стратегии мышления.

Используя известную схему закона ЭУС (этапы — уровни — ступени),

Рисунок 2

Схема соотношения активационных состояний коры и особенностей селективных процессов, обеспечивающих разные стратегии креативного мышления



предложенную Я.А. Пономаревым для изучения природы творчества (Пономарев, 2006, с. 259), можно наполнить ее новым содержанием в соответствии с изложенными выше данными относительно разных активационных состояний коры и особенностей селективных процессов (рисунок 2). Эта схема показывает, что наряду с крайними вариантами интуитивно-спонтанного или целенаправленного и логического решения проблемы существует непрерывный конти-

нуум когнитивных операций, зависящий от активационного состояния коры, который и определяет все индивидуальное разнообразие стратегий творческой деятельности. В итоге минимальная активация мозга будет сопровождать успешное решение такой проблемы, которая субъективно оценивается как «легкая», а максимальная, когда для решения задачи привлекаются все интеллектуальные резервы, особенно в ситуации негативного эмоционального напряжения.

## Литература

- Афтанас Л.И.* Эмоциональное пространство человека: психофизиологический анализ. Новосибирск: Изд-во СО РАМН, 2000.
- Бехтерева Н.П., Данько С.Г., Старченко М.Г., Пахомов С.В., Медведев С.В.* Исследование мозговой организации творчества. Сообщение III. Активация мозга по данным анализа локального мозгового кровотока и ЭЭГ // Физиол. человека. 2001. Т. 27. № 4. С. 6–14.
- Вольф Н.В., Разумникова О.М., Онищенко М.А.* Связь процессов полушарной селекции информации в модифицированной задаче Струпа с эффективностью творческой деятельности // Журн. высш. нервн. деят. 2007. Т. 57. № 4. С. 448–454.
- Галкина Т.В., Алексеева Л.Г.* Изучение влияния тестовой ситуации на результаты исследования креативной личности // Методы психол. диагностики. Вып. 2. М.: Изд-во ИП РАН, 1995. С. 82–107.
- Данько С.Г., Старченко М.Г., Бехтерева Н.П.* Локальная и пространственная синхронизация ЭЭГ при тестировании стратегии решения вербальных креативных задач // Физиол. человека. 2003. Т. 29. № 4. С. 129–132.
- Дорфман Л.Я., Гасимова В.А.* Расфокусированное внимание как фактор креативного мышления // Вестник Пермского государственного института искусства и культуры. 2006. № 1. С. 20–50.
- Пономарев Я.А.* Перспективы развития творчества // Психология творчества: школа Я.А. Пономарева / Под ред. Д.В. Ушакова. М.: Изд-во ИП РАН, 2006. С. 145–283.
- Разумникова О.М.* Отражение структуры интеллекта в пространственно-временных особенностях фоновой ЭЭГ // Физиол. человека. 2002. Т. 28. № 5. С. 115–122.
- Разумникова О.М.* Мышление и функциональная асимметрия мозга. Новосибирск: Изд-во СО РАМН, 2004.
- Разумникова О.М.* Креативность и особенности селекции информации у детей: Тез. конф. «Психосоматические и пограничные нервно-психические расстройства в детском и подростковом возрасте». Новосибирск, 2008. С. 49–50.
- Разумникова О.М., Брызгалов А.О.* Частотно-пространственная организация электрической активности мозга при креативном вербальном мышлении: роль фактора пола // Журн. высш. нервн. деят. 2005. Т. 55. № 4. С. 487–495.
- Разумникова О.М., Вольф Н.В.* Половые отличия межполушарного взаимодействия при распределенном и направленном внимании // Журн. высш. нервн. деят. 2006. Т. 56. № 3. С. 308–314.
- Разумникова О.М., Вольф Н.В., Тарасова И.В.* Влияние мотивации на изменения мощности биопотенциалов коры головного мозга при выполнении образных и вербальных творческих заданий // Журн. высш. нервн. деят. 2007. Т. 57. № 4. С. 472–480.
- Разумникова О.М., Вольф Н.В., Тарасова И.В.* Стратегия и результат: полые различия в электрографических коррелятах вербальной и образной креативности // Физиол. человека. 2009. Т. 35. № 2. С. 1–11.
- Разумникова О.М., Лапина Е.Ю., Вольф Н.В.* Особенности структуры внимания у детей младшего школьного возраста в норме и при СДВГ // Бюлл. СО РАМН. 2007. № 3. С. 18–24.
- Разумникова О.М., Ларина Е.Н.* Полушарные взаимодействия при поиске оригинальных вербальных ассоциаций: особенности когерентности биопотенциалов коры у креативных мужчин и женщин //

- Журн. высш. нервн. деят. 2005. Т. 55. № 6. С. 785–795.
- Разумникова О.М., Тарасова И.В., Вольф Н.В.* Особенности активации коры у лиц с высокой и низкой вербальной креативностью: анализ альфа1,2-ритмов // Журн. высш. нервн. деят. 2009. Т. 59. № 3. С. 242–251.
- Разумникова О.М., Шемелина О.С.* Взаимодействие личностных и когнитивных свойств при экспериментальном определении креативности // Вопр. психол. 1999. № 5. С. 130–139.
- Тарасова И.В., Вольф Н.В., Разумникова О.М.* Изменения мощности ЭЭГ при образном креативном мышлении у мужчин и женщин // Журн. высш. нервн. деят. 2005. Т. 55. № 6. С. 780–784.
- Холодная М.А.* Когнитивные стили. О природе индивидуального ума. СПб: Питер, 2004.
- Шемякина Н.В., Данько С.Г.* Изменения мощности и когерентности  $\alpha$ 2-диапазона ЭЭГ при выполнении творческих заданий с использованием эмоционально-значимых и эмоционально-нейтральных слов // Физиол. человека. 2007. Т. 33. № 1. С. 20–27.
- Alexander J.E., O'Boyle M.W., Benbow C.P.* Developmentally advanced EEG alpha power in gifted male and female adolescents // Int. J. Psychophysiol. 1996. 23. 25–31.
- Amabile T., Hennessey B., Grossman B.* Social influences on creativity: The effects of contracted-for reward // J. Person. Soc. Psychol. 1986. 50. 1. 14–23.
- Amodio D.M., Shah J.Y., Sigelman J., Brazy P.C., Harmon-Jones E.* Implicit regulatory focus associated with asymmetrical frontal cortical activity // J. Exp. Social Psychol. 2004. 40. 225–232.
- Anderson M. C., Spellman B.A.* On the status of inhibitory mechanisms in cognition: Memory retrieval as a model case // Psychol. Rev. 1995. 102. 1. 68–100.
- Anokhin A.P., Lutzenberger W., Birbauter N.* Spatiotemporal organization of brain dynamics and intelligence: an EEG study in adolescents // Int. J. Psychol., 1999. 51. 23–41.
- Ansburg P.L., Hill K.* Creative and analytic thinkers differ in their use of attentional resources // Pers. Individ. Differ. 2003. 34. 1141–1152.
- Baas M., De Dreu C.K.W., Nijstad B.A.* A meta-analysis of 25 years of research on mood and creativity: Hedonic tone, activation, or regulatory focus? // Psychol. Bull. 2008. 134. 779–806.
- Baddeley A., Sala S.D.* Working memory and executive control // A.C. Roberts, T.W. Robbins, L. Weiskrantz (eds.). The Prefrontal Cortex: Executive and Cognitive Functions. Oxford University Press, 1998. P. 9–21.
- Barkley R.A.* Behavioral inhibition, sustained attention, and executive functions: Constructing a unifying theory of ADHD // Psychol. Bull. 1997. 121.1. 65–94.
- Basar E., Basar-Eroglu C., Karakas S.M., Scurmann M.* Brain oscillations in perception and memory // Int. J. Psychophysiol. 2000. 35. 95–124.
- Baumann N., Kuhl J.* Positive Affect and flexibility: Overcoming the precedence of global over local processing of visual information // Motivation and Emotion, 2005. 29. 2. 123–134
- Bellgrove B.A., Hester R., Garavan H.* The functional neuroanatomical correlates of response variability: evidence from a response inhibition task // Neuropsychologia. 2004. 42. 1910–1916.
- Bhattacharya J., Petsche H.* Drawing on mind's canvas: differences in cortical patterns between artists and non-artists // Human Brain Mapping. 2005. 26. 1–14.
- Bowden E.M., Beeman M.J.* Getting the right idea: Semantic activation in the right hemisphere may help solve insight problems // Psychol. Sci. 1998. 9. 435–440.

- Burbaud P., Camus O., Guehl D. et al.* Influence of cognitive strategies on the pattern of cortical activation during mental subtraction. A functional imaging study in human subjects // *Neurosci. Lett.* 2000. 287. 1. 76–80.
- Carson S.H., Peterson J.B., Higgins D.M.* Decreased latent inhibition is associated with increased creative achievement in high-functioning individuals // *J. Person. Soc. Psychol.* 2003. 85. 3. 499–506.
- Carter C.S., MacDonald A.W. III, Ross L.L., Stenger V.A.* Anterior cingulate cortex activity and impaired self-monitoring of performance in patients with schizophrenia: An event related fMRI study // *Am. J. Psychiatry*, 2001. 158. 1423–1428.
- Cooper N.R., Croft R.J., Dominey S.J.J., Burgess A.P., Gruzelier J.H.* Paradox lost? Explore the role of alpha oscillations during externally vs. internally directed attention and the implications for idling and inhibition hypothesis // *Int. J. Psychophysiol.* 2003. 47. 65–74.
- Cramond B.* Attention-deficit hyperactivity disorder and creativity – what is the connection? // *J. Creative Behav.* 1994. 28. 3. 193–210.
- Doppelmayr M., Klimesch W., Sauseng P., Holdmoser K., Stadler W., Hansmayr S.* Intelligence related differences in EEG-band-power // *Neurosci. Lett.* 2002. 381. 309–313.
- Dorfman L., Martindale C., Gassimova V., Vartanian O.* Creativity and speed of information processing: A double dissociation involving elementary versus inhibitory cognitive tasks // *Pers. Individ. Differ.* 2008. 44. 6. 1382–1390.
- Eisenberger R., Shanock L.* Reward, intrinsic motivation, and creativity: A case study of conceptual and methodological isolation // *Creativity Res. J.* 2003. V. 15. 121–130.
- Eysenck H.J.* *Genius: The natural history of creativity.* Cambridge UP, Cambridge, 1995.
- Fan J., Byrne J., Worden M.S., Guise K.G., McCandliss B.D., Fossella J., Posner M.I.* The relation of brain oscillations to attentional networks // *J. Neuroscience*, 2007. 27. 23. 6197–6206.
- Fan J., McCandliss B.D.* Testing the efficiency and independence of attentional networks // *J. Cogn. Neurosci.* 2002. 14. 340–347.
- Faw B.* Pre-frontal executive committee for perception, working memory, attention, long-term memory, motor control, and thinking: A tutorial review // *Consciousness & Cognition*. 2003. 12. 1. 83–139.
- Fink A., Grabner R.H., Benedek M., Neubauer A.C.* Divergent thinking training is related to frontal electroencephalogram alpha synchronization // *Europ. J. Neurosci.* 2006. 23. 2241–2246.
- Fink A., Neubauer A.C.* Eysenck meets Martindale: The relationship between extraversion and originality from the neuroscientific perspective // *Pers. Individ. Differ.* 2008. 44. 299–310.
- Fink A., Roland H., Grabner R.H., Benedek M., Reishofer G., Verena Hauswirth V., Fally M., Neuper C., Ebner F., Neubauer A.C.* The creative brain: investigation of brain activity during creative problem solving by means of EEG and fMRI // *Human Brain Mapping*. 2009. 30. 3. 734–748.
- Finke R.A., Ward T.B., Smith S.M.* *Creative cognition: theory, research, and application.* Cambridge, MA: MIT Press, 1992.
- Folley B.S., Park S.* Verbal creativity and schizotypal personality in relation to prefrontal hemispheric laterality: A behavioral and near-infrared optical imaging study // *Schizophrenia Research*. 2005. 80. 2–3. 271–282.
- Forgays D.G., Forgays D.K.* Creative enhancement through flotation isolation // *J. Environmental Psychol.* 1992. 12. 329–335.
- Friedman R.S., Fishbach A., Forster J., Werth L.* Attentional priming effects on

- creativity // *Creat. Res. J.* 2003. 15. 2–3. 277–286.
- Garavan H., Ross T.J., Murphy K., Roche R.A.P., Stein E.A.* Dissociable executive functions in the dynamic control of behavior: inhibition, error detection, and correction // *NeuroImage*. 2002. 17. 1820–1829.
- Geake J.* A neuro-psychological model of the creative intelligence of gifted children // *Gifted and Talented International*. 2005. 20. 1. 4–16.
- Gevins A., Smith M.E.* Neurophysiological measures of working memory and individual differences in cognitive ability and cognitive style // *Cerebral Cortex*. 2000. 10. 9. 829–839.
- Goldberg E., Harner R., Lovell M., Podell K., Riggio S.* Cognitive bias, functional cortical geometry, and the frontal lobes: laterality, sex, and handedness // *J. Cogn. Neuroscience*. 1994. 6. 3. 276–296.
- Grabner R.H., Fink A., Neubauer A.C.* Brain correlates of self-rated originality of ideas: Evidence from event-related power and phase-locking changes in the EEG // *Behavioral Neurosci.* 2007. 121. 1. 224–230
- Greicius M.D., Krasnow B., Reiss A.L., Menon V.* Functional connectivity in the resting brain: a network analysis of the default mode hypothesis // *Proc. Natl. Acad. Sci. U S A*, 2003. 100. 1. 253–258.
- Grossman M., Smith E.E., Koenig P. et al.* The neural basis for categorization in semantic memory // *NeuroImage*, 2002. 17. 1549–1561.
- Gruber T., Muller M.M.* Oscillatory brain activity dissociates between associative stimulus content in a repetition priming task in the human EEG // *Cerebral Cortex*, 2005. 15. 109–116.
- Guilford J.P., Christensen P.R.* The one-way relation between creative potential and IQ // *J. Creative Behav.* 1973. 7. 247–252.
- Haier R.J., Jung R.E., Yeo R.A., Head K., Alkire M.T.* The neuroanatomy of general intelligence: sex matters. *NeuroImage*. 2005. 25. 320–327
- Haier R.J., Siegel B.V., Nuechterlein K.H., Hazlett E., Wu J.C., Paek J., Browning H.L., Buchsbaum M.S.* Cortical glucose metabolic rate correlates of abstract reasoning and attention studied with positron emission tomography // *Intelligence*. 1988. 12. 199–217.
- Haier R.J., White N.S., Alkire M.T.* Individual differences in general intelligence correlate with brain function during non-reasoning tasks // *Intelligence*. 2003. 31. 429–441.
- Harrington D.M.* Effects of explicit instructions to 'be creative' on the psychological meaning of divergent thinking test scores // *J. Pers.* 1975. 43. 434–454.
- Healey D., Rucklidge J.J.* An investigation into the relationship among ADHD symptomatology, creativity, and neuropsychological functioning in children // *Child Neuropsychology*. 2006. 12. 421–438.
- Hetrick W.P., Sandman C.A., Bunney W.E.Jr., Jin Y. et al.* Gender differences in gating of the auditory evoked potentials in normal subjects // *Biol. Psychiatry*. 1996. 39. 1. 51–58.
- Hoppe K.D., Kyle N.L.* Dual brain, creativity and health // *Creativity Res. J.* 1990. 3. 150–157.
- Howard-Jones P. A., Murray S.* Ideational productivity, focus of attention, and context // *Creativity Research J.* 2003. 15. 2–3. 153–166.
- Jaušovec N.* Differences in EEG alpha activity related to giftedness // *Intelligence*. 1996. 3. 159–173.
- Jaušovec N., Jaušovec K.* EEG activity during the performance of complex mental problems // *Int. J. Psychophysiol.* 2000. 36. 73–88.
- Jung R.E., Haier R.J.* The parieto-frontal integration theory (P-FIT) of intelligence:

- converging neuroimaging evidence // *Behav. Brain Sci.* 2007. 30. 2. 135–154.
- Jung-Beeman M., Bowden E.M., Haberman J., Frymiare J.L., Arambel-Liu S., Greenblatt R., Reber P.J., Konnors J.* Neural activity when people solve verbal problems with insight // *PLoS Biology.* 2004. 2. 4.
- Kahana M.J.* The cognitive correlates of human brain oscillations // *J. Neurosci.* 2006. 26. 1669–672.
- Kaiser S., Roth A., Rentrop M., Friederich H-C., Bender S., Weibrod M.* Intra-individual reaction time variability in schizophrenia, depression and borderline personality disorder // *Brain and Cogn.* 2008. 66. 73–82.
- Keil A., Muller M.M., Ray W.J., Gruber T., Elbert T.* Human gamma band activity and perception of a Gestalt // *J. Neurosci.* 1999. 19. 7152–7161.
- Klein C., Wendling K., Huettner P., Ruder H., Paper M.* Intra-subject variability in attention-deficit hyperactivity disorder. *Biological Psychiatry.* 2006. 60. 1088–1097.
- Knyazev G.G.* Motivation, emotion, and their inhibitory control mirrored in brain oscillations // *Neurosci. Biobehav. Rev.* 2007. 31. 3. 377–395.
- Kopell N., Eementrout G.B., Whittington M.A., Traub R.D.* Gamma rhythms and beta rhythms have different synchronization properties // *Proc. Natl. Acad. Sci. U.S.A.* 2000. 97. 4. 1867–1872.
- Krause C.M., Viemero V., Rosenqvist A., Sillanmaki L. et al.* Relative electroencephalographic desynchronization and synchronization in humans to emotional film content: an analysis of the 4–6, 6–8, 8–10 and 10–12 Hz frequency bands // *Neurosci. Lett.* 2000. 286. 9–12.
- Lin Z., Lin Y., Han S.* Self-construal priming modulates visual activity underlying global/local perception // *Pers. Individ. Differ.* 2008. 77. 93–97.
- Lubow, R.E., Gewirtz, J.C.* Latent inhibition in humans: Data, theory, and implications for schizophrenia // *Psychol. Bull.* 1995. 117. 87–103.
- Lutzenberger W., Pulvermuller F., Birbaumer N.* Words and pseudowords elicit distinct patterns of 30-Hz EEG responses in human // *Neurosci. Lett.* 1994. 176. 1. 115–118.
- Mantini D., Perrucci M.G., Del Gratta C., Romani G.L., Corbetta M.* Electrophysiological signatures of resting state networks in the human brain // *Proc. Natl. Acad. Sci. U S A.* 2007. 104. 32. 13170–13175.
- Martindale C., Hines D., Mitchell L., Covello E.* EEG alpha asymmetry and creativity // *Pers. Individ. Differ.* 1984. 5. 1. 77–86.
- Martindale C.* Biological bases of creativity // R.J. Sternberg (ed.). *Handbook of creativity.* Cambridge: Cambridge University Press, 1999. P. 137–152.
- Mehrabian A.* Theory and evidence bearing on a scale of trait arousability // *Current Psychol.* 1995. 14. 3–28.
- Mottaghy F.M., Willmes K., Horwitz B., Muller H-W., Krause B.J., Sturm W.* System level modeling of a neuronal network subserving intrinsic alertness // *NeuroImage.* 2006. 29. 225–233.
- Neihart M., Reis S., Robinson N., Moon S.* The social and emotional development of gifted children: What do we know? Waco, TX: Prufrock Press, 2002.
- Neubauer A.C., Fink A., Schrausser D.G.* Intelligence and neural efficiency: The influence of task content and sex on the brain-IQ relationship // *Intelligence.* 2002. 30. 5. 515–536.
- O'Boyle M.W., Alexander J.W., Benbow C.P.* Enhanced right hemisphere activation in the mathematically precocious: A preliminary EEG investigation // *Brain Cogn.* 1991. 17. 2. 138–153.
- O'Connell R.G., Bellgrove M.A., Dockree P.M., Lau A., Hester R., Garavan H., Fitzgerald M., Foxe J.J., Robertson I.H.* The neural

- correlates of deficient error awareness in attention-deficit hyperactivity disorder (ADHD) // *Neuropsychologia*, 2009. 47. 4. 1149–1159.
- Petsche H., Etlinger S.C.* EEG aspects of cognitive processes: A contribution to the proteus-like nature of consciousness // *Int. J. Psychol.* 1998. 33. 3. 199–212.
- Petsche H., Kaplan S., von Stein A., Filz O.* The possible meaning of the upper and lower alpha frequency ranges for cognitive and creative tasks // *Int. J. Psychophysiol.* 1997. 26. 1–3. 77–97.
- Pliszka S.R., Liotti M., Woldorff M.G.* Inhibitory control in children with attention-deficit hyperactivity disorder: Event-related potentials identify the processing component and timing of an impaired right-frontal response-inhibition mechanism // *Biol. Psychiatry*. 2000. 48. 238–246.
- Posner M.I., Rothbart M.K.* Research on attention networks as a model for the integration of psychological science // *Annu. Rev. Psychol.* 2007. 58. 1–23.
- Preckel F., Holling H., Wiese M.* Relationship of intelligence and creativity in gifted and non-gifted students: An investigation of threshold theory // *Pers. Individ. Differ.* 2006. 40. 159–170.
- Quay H.C.* Inhibition and attention deficit hyperactivity disorder // *J. Abnormal Child Psychol.* 1997. 25. 1. 7–13.
- Raz A., Buhle J.* Typologies of attentional networks // *Nature Rev. Neurosci.* 2006. 7. 367–379.
- Razoumnikova O.M.* Functional organization of different brain areas during convergent and divergent thinking: An EEG investigation // *Cogn. Brain Res.* 2000. 10. 11–18.
- Razumnikova O.M.* Creativity related cortex activity in the remote associates task // *Brain Res. Bull.* 2007. 73. 1–3. 96–102.
- Rypma B.D., Esposito M.* The roles of prefrontal brain regions in components of working memory: effects of memory load and individual differences // *Proc. Natl. Acad. Sci. USA*, 1999. 96. 6558–6563.
- Sauseng P., Klimesch W.* What does phase information of oscillatory brain activity tell us about cognitive processes? // *Neurosci. Biobehav. Rev.* 2008. 32. 1001–1013.
- Sederberg P.B., Kahana M.J., Howard M.W., Donner E.J., Madsen J.R.* Theta and gamma oscillations during encoding predict subsequent recall // *J. Neurosci.* 2003. 23. 34. 10809–10814.
- Shah J.Y., Higgins E.T., Friedman R.* Performance incentives and means: How regulatory focus influences goal attainment // *J. Pers. Social Psychol.* 1998. 74. 285–293.
- Sutton S.K., Davidson R.J.* Prefrontal brain asymmetry: A biological substrate of the behavioral approach and inhibition systems // *Psychol. Science*. 1997. 8. 204–210.
- Steinmitz H., Jancke L., Kleischmidt A. et al.* Sex but no hand difference in the isthmus of the corpus callosum // *Neurology*. 1992. 42. 749–752.
- Sternberg R.J., Lubart T.I.* An investment theory of creativity and its development // *Human Development*. 1991. 34. 1–31.
- Tallon-Baudry C., Bertrand O.* Oscillatory gamma activity in human and its role on object representation // *Trends in Cogn. Sci.* 1999. 3. 151–162.
- Thacher R.W., North D., Biver C.* EEG and intelligence: relations between EEG coherence, EEG phase delay and power // *Clin. Neurophysiol.* 2005. 116. 9. 2129–2141.
- Turbes C.C.* EEG dynamics. Brain processing of sensory and cognitive information // *Biomed. Sci. Instrum.* 1992. 28. 51–58.
- Urban K.K.* Toward a Componential Model of Creativity // D. Ambrose, L.M. Cohen, A.J. Tannenbaum (eds.). *Creative Intelligence: Toward Theoretic Integration*. Hampton Press Inc: Cresskill, NJ., 2003.
- Van Den Broeck H., Vanderheyden K., Cools E.* The field of cognitive styles: From

a theoretical review to the construction of the cognitive style inventory // Vlerick Leuven Gent Working Paper Series. 2003. 379. 1–26

*Vartanian O., Martidale C., Kwiakowski J.* Creative potential, attention, and speed of information processing // *Pers. Individ. Differ.* 2007. 43. 1470–1480.

*von Stein A., Sarnthein J.* Different frequencies for different scales of cortical integration: from local gamma to long range alpha/theta synchronization // *Int. J. Psychophysiol.* 2000. 38. 301–313.

*Weiss S., Rappelsberger P.* EEG coherence within the 13-18 Hz band as a correlate of a distinct lexical organization of concrete and abstract nouns in humans // *Neurosci. Lett.* 1996. 209. 17–20.

*Zaidel E., Aboitiz F., Clark J.* Sexual dimorphism in inter-hemispheric relations: anatomical-behavioral convergence // *Biol. Res.* 1995. 28. 27–43.

*Zhang J.X., Feng C-M., Fox P.T., Gao J-H., Tan L.H.* Is left frontal gyrus a general mechanism for selection // *NeuroImage.* 2004. 23. 2. 596–603.

---

*Мы скорбим*

---

**ГАЛИНА ВЛАДИМИРОВНА ИВАНЧЕНКО**

**04.06.1965 – 04.08.2009**



4 августа безвременно ушла из жизни

Галина Владимировна Иванченко — профессор ГУ ВШЭ, заместитель декана факультета социологии, член редколлегии нашего Журнала, доктор философских наук. Галя Иванченко была не только ученым, она была необыкновенным человеком и настоящим поэтом. Нам будет очень не хватать ее.

## SUMMARY OF THE ISSUE

### *Theory and Philosophy of Psychology*

#### **B.S. Alishev. Mind and Overcoming of Uncertainty**

The article examines interactions in the system of «subject and object». It is demonstrated that the interactions take place under conditions of a bigger or smaller degree of uncertainty which is still constantly present and which has to be overcome, otherwise the subject's existence, as it is, becomes impossible. Mind and conscientiousness are interpreted as evolutionally formed mechanisms («instruments») to overcome uncertainty. The very process of uncertainty overcoming is viewed in general from psychological positions. It is proved that a mind bearing person faces uncertainty not only in external, objective world, but also in his inner, subjective world which, too, is overcome by formation of personality.

*Keywords:* subject, object, interaction, exchange, uncertainty, overcoming of uncertainty, mind, conscientiousness, personality

### *Theoretical and Empirical Research*

#### **V.A. Tolochev. Professional Success: from Abilities to Resources (Complimentary Paradigms)**

Prediction of professional success of an individual on the basis of measurement of his abilities often happens to be unsatisfactory, first of all, in the domain of social professions. «Resources» is the notion which integrates individual's own characteristics as well as states and conditions of environment including characteristics of other people which are potentially accessible for an individual.

Abilities as «functional systems» and as a kind of subject's resources (exclusively subject's own characteristics or internal resources) manifest themselves most effectively in an artificial environment (diagnostics, training etc.). The notion «resources» is naturally connected with an activity which takes place in real environment and reflects an ecological approach towards success. Historically first paradigm which explains success by abilities, i.e. subject's characteristics, can have «subject's relations» etc. as a complimentary factors.

It is demonstrated by representative empirical data that important determinants of judo players efficiency are the correspondence between psychophysiological characteristics of a coach and a sportsman (strength of excitation in the nervous system), the correspondence between the coach's and the sportsman's styles of fighting, the correspondence between the coach's tutorial concept (his attitudes towards different fighting styles and their efficiency, preferences for various methods of training and the like) with the sportsman's individuality. At the same time a wider and more positive effect is provided by «weak» coaches' styles of work. The pupils of «weak» coaches by typology are more effective in all age groups but fighters who are «weak» in terms of strength of their nervous system achieve success more often.

Determinants of a successful career of civil servants are constituents of social microenvironment which reflect subject's social relations, such as authority and role of parents (especially father), friends, other men, immediate superiors, role of circumstances.

*Keywords:* abilities, resources, professional success, subject, paradigm, traits, relations

***Special Theme of the Issue.  
On the 120th Anniversary of  
S.L. Rubinstein***

**I.N. Semyonov. S.L. Rubinstein Known and Unknown: Historical and Cultural Reflection on Life and Work**

The article examines S.L. Rubinstein's course of life and provides comparative historical scientific analysis of peripetias of his work with some of his contemporaries (G. Kogen, B.L. Pasternak, M.M. Rubinstein, L.S. Vygotsky etc.). In view of the aforesaid, the article analyses S.L. Rubinstein's school's interaction and discussions with the schools of A.N. Leontiev, P.Ya. Galperin, V.V. Davydov and with works of Russian philosophers (E.V. Ilienkov) and psychologists (Ya.A. Ponomarev, V.D. Shadrikov, E.B. Starovoienko, M.G. Yaroshevsky, etc.). It also characterizes the Development of Rubinstein's ideas by his students and followers (K.A. Abulkhanova-Slavskaya, A.V. Brushlinsky, etc.). The article explicates roots of Rubinstein's methodology originated from neo-Kantianism and Marxism. It offers complete periodization of life and work of S.L. Rubinstein, emphasizes and characterizes different layers of his scientific research activity in philosophy and psychology. Main directions of development of Rubinstein's scientific school are also differentiated and its significance for modern psychological science is demonstrated.

*Keywords:* history of psychology, methodology, Marxism, neo-Kantianism, human, existence, conscientiousness, reflection, creative spontaneous

activity, activity, subject, person, personality, scientific professional activity, levels, structure, life activities, periodization, stages, creative work

**V.A. Barabanschikov. Problems of Psychology of Perception in Scientific Work of S.L. Rubinstein**

The logic of S.L. Rubinstein's interest in problems of psychology of perception and the ways of their solutions from the standpoint of the principle of subject are presented. It is demonstrated that in the process of creative development the principle was filled with new specific contents and took various forms. Invariant features of Rubinstein's approach were 1) the idea of inclusion of the perceived reality into the system of life ties and relations, 2) the idea of self-development of subject and the perceived reality in the process of perceptual activity, 3) the notion of plurality of perceptual phenomena, and 4) their processual nature. Ontological approach outlined by S.L. Rubinstein specifies new theoretical and methodological guidelines and strategy of research in the domain of psychology of perception.

*Keywords:* psychology of perception, the principle of subject, activity, unity of perception and activity, subject and object of perception, the principle of determinism, relation of the external and the internal, human and reality, perception as an event

**L.Ya. Dorfman. Sensory Basis of Comprehension of Life**

Two fundamental theses of theoretical heritage of S.L. Rubinstein are at the center of attention in the article. The first one is about a man and his position in the world; the second one is

about sensory cognition and concreteness of existence. The world is juxtaposed and compared with a man on a scale of his life. A man is a starting point of the frame of reference of his world, his life, and his life is taken as an existence. A man separates himself from the surrounding world, stands apart from it and at the same time he ties himself up with it, inseparably compares himself with it. The existence in the world is «presented» to the man; it is given to him in his sensations and perception. Sensory cognition reveals endless concreteness of the existence. Sensory cognition but not abstract reasoning is connected with the existence. Thinking is also a component of life which is mediated and complicated by withdrawal from the sensory perceived reality.

*Keywords:* world, man, sensory cognition, concreteness of existence, excess abstractions and generalizations

**V.P. Zinchenko. On the Past Unity of Psychologists and S.L. Rubinstein's Fate**

The article describes an episode from S.L. Rubinstein's life connected with his election as a member of the USSR Academy of Science in 1943. The article cites a letter to the Central Committee of the All-Union Communist Party (bolsheviks) written by leading Soviet psychologists which substantiates the necessity of psychological section within the Academy of Science and recommends the candidacy of S.L. Rubinstein. Persecutions of S.L. Rubinstein during anti-Semitic campaign in 1948-1953 and his courageous reaction to these persecutions are described.

*Keywords:* the USSR Academy of sciences, Central Committee of the All-

Union Communist Party (bolsheviks) (VKPB), ethics, repressions, strength of mind, humor, courage, fate, rehabilitation.

**D.A. Leontiev. S.L. Rubinstein in the XXI Century**

The article discusses philosophical and psychological aspects of creative work of S.L. Rubinstein. It is concluded that philosophical importance of S.L. Rubinstein's works lasts out till today.

*Keywords:* S.L. Rubinstein, philosophy, existentialism

**I.N. Semyonov. The Panorama of Development of Philosophical and Psychological System of S.L. Rubinstein in Modern Studies of Human Nature**

The article briefly provides general description of philosophical and psychological system of one of the most prominent Soviet psychologists of the XX century, S.L. Rubinstein. At that, a typological analysis of the main directions of development of his creative heritage is carried out. This analysis is based on the material of the papers presented on the scientific conference «The Problem of Man in the Modern World» which was organized by the Institute of psychology of RAS and was dedicated to the 120th anniversary of Sergei Leonidovich Rubinstein. The article gives foundations for the structure of the special theme of the present issue of «Psychology. The Journal of Higher School of Economics» which is devoted to this jubilee and also provides basic bibliography devoted to Rubinstein. In particular, it includes scientific literature on biography and works of S.L. Rubinstein, on his scientific heritage and its development in modern studies of human nature.

*Keywords:* S.L. Rubinstein, science, studies of human nature, philosophy,

psychology, pedagogics, knowledge, system, biography, personality, scientific and professional activity, activity and subject approach, scientific school

### *Work in Progress*

#### **V.F. Spiridonov, I.K. Bezmenova, O.A. Gulevich. The Factors that Influence Perception of Justice of Interaction within Organization**

The article is devoted to the study of perception factor of justice of interaction within organization by its employees. Psychological studies demonstrate that interaction is assessed as fair if definite norms are followed in it. Organizational specificity of these norms is described in J.A. Colquitt's model which distinguishes four aspects of justice: distributive, procedural, interpersonal and informational. The aim of the present study was the analysis of factors that influence the assessment of justice of organizational interaction (in case of certification procedure). The size of organization where the respondents work, the management style of an immediate superior, the status of the employees in the official structure and their self-estimates were taken as such factors. It is shown that all the factors revealed in the study allow predicting evaluation of justice of certification procedure. However, they have different impact on prediction of different aspects of justice of organizational interaction.

*Keywords:* criteria of justice of interaction in organization, factors that influence evaluation of justice, modified J.A. Colquitt's questionnaire

**S.A. Kornilov, M. Tan, D.D. Khimenko, E.S. Frolova, M.G. Mokrinsky,**

#### **R.J. Sternberg, E.L. Grigirenko. Aurora Project: Complex Diagnostics of Children's Giftedness**

The article briefly describes new multi-profile diagnostic battery Aurora which is aimed at the assessment of the level of analytic, creative and practical abilities of children from 9 to 12 years old. It was elaborated on the basis of R.J. Sternberg's theory of intelligence. Preliminary results of estimation of psychometric properties of the test battery Aurora-a obtained from the Russian schoolchildren sample are presented.

*Keywords:* giftedness, intelligence, creativity, diagnostics, assessment, modern test theory

### *Reviews*

#### **O.M. Razumnikova. Peculiarities of Information Selection in the Process of Creative Thinking**

The analysis of frequency and spatial organization of cerebral cortex activity in the process of creative thinking and its comparison with functions of attention systems was carried out. Predominance of task-oriented focused attention during problem formulation, planning of its solution or critical evaluation of generated ideas is accompanied by increase of activation in cerebral cortex whereas transition to the defocused attention leads to the opposite processes of decrease of activation especially in frontal cortex which performs function of executive and supportive attention and, then, in occipital cortex which are responsible for knowledge retrieval. The resulting strategy of information selection and corresponding level of cortex activation and interaction of hemispheres is additionally

defined by motivation for creative activity and by structure of intelligence which both determine the evaluated difficulty of the task.

*Keywords:* creativity, selective processes, attention systems, activation of cerebrum cortex, hemisphere interaction

Правила подачи статей и подписки можно найти на сайте журнала:  
[http://new.hse.ru/sites/psychology\\_magazine/default.aspx](http://new.hse.ru/sites/psychology_magazine/default.aspx)