

**БОРИС ГЕРАСИМОВИЧ АНАНЬЕВ –  
ВЫДАЮЩИЙСЯ ПСИХОЛОГ  
XX СТОЛЕТИЯ**

МАТЕРИАЛЫ НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКОЙ КОНФЕРЕНЦИИ  
«АНАНЬЕВСКИЕ ЧТЕНИЯ – 2007»  
23-25 ОКТЯБРЯ 2007 ГОДА



САНКТ-ПЕТЕРБУРГ  
2007

**МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РФ  
ФЕДЕРАЛЬНОЕ АГЕНТСТВО ПО ОБРАЗОВАНИЮ**

**САНКТ-ПЕТЕРБУРГСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ  
ФАКУЛЬТЕТ ПСИХОЛОГИИ**

**БОРИС ГЕРАСИМОВИЧ АНАНЬЕВ –  
ВЫДАЮЩИЙСЯ ПСИХОЛОГ  
XX СТОЛЕТИЯ**

**МАТЕРИАЛЫ НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКОЙ КОНФЕРЕНЦИИ  
«АНАНЬЕВСКИЕ ЧТЕНИЯ –2007»**

**23-25 ОКТЯБРЯ 2007 ГОДА**

**ПОД РЕДАКЦИЕЙ  
Л.А. ЦВЕТКОВОЙ, Л.А. ГОЛОВЕЙ**



**ИЗДАТЕЛЬСТВО С.-ПЕТЕРБУРГСКОГО УНИВЕРСИТЕТА  
2007**

ББК 88  
Б82

**Редакционная коллегия:** декан ф-та психологии Л.А. Цветкова,  
зав. каф. психологии развития и дифференциальной психологии  
Л.А. Головей

*Печатается по решению  
Ученого совета факультета психологии  
С.-Петербургского государственного университета*

**Б82** **Борис Герасимович Ананьев – выдающийся психолог XX столетия:** Материалы научно-практической конференции «Ананьевские чтения – 2007» / Под редакцией Л.А.Цветковой, Л.А.Головей. – СПб.: Издательство С.-Петербургского университета, 2007. – 190 с.  
ISBN 978-5-288-04398-7

Традиционная научно-практическая конференция «Ананьевские чтения – 2007», посвящена столетию со дня рождения Бориса Герасимовича Ананьева, выдающегося психолога XX века.

Сборник включает материалы исследований в области психологии, развивающие идеи Б.Г. Ананьева.

**ББК 88**

Издание подготовлено при поддержке РФФИ (проект № 07-06-06054).

ISBN 978-5-288-04398-7

© Авторы статей, 2007



**АНАНЬЕВ**  
**БОРИС ГЕРАСИМОВИЧ**  
**(1907-1972)**

Последняя статья Б.Г. Ананьева, опубликована на английском языке в журнале *Totus Homo*, издающемся в Милане.

Подготовлена к печати кафедрой онтопсихологии факультета психологии СПбГУ.

**TOTUS HOMO, 4(2), p. 47–55, 1972.**

*A short time before leaving us, B.G. Ananiev prepared for TOTUS HOMO this article which we consider a moral testament.*

*To honor the scientific and humanitarian accomplishments of Ananiev's noble personality, we postpone the editorial to the next issue.*

*Poco prima di lasciarci, B.G. Ananiev ha elaborato per TOTUS HOMO questo articolo che consideriamo un testamento morale.*

*Per rendere omaggio alle doti di scienza e di umanità della nobile figura di Ananiev, rimandiamo l'editoriale al prossimo numero.*

*Peu avant de nous quitter, B.G. Ananiev a élaboré pour TOTUS HOMO cet article que nous considérons comme un testament moral.*

*Pour rendre hommage aux qualités de science et d'humanité de la noble figure d'Ananiev, nous renvoyons l'editorial au prochain numéro.*

*Незадолго до того, как Б.Г. Ананьев ушел от нас,*

*он подготовил для Totus Homo эту статью, которую мы считаем его духовным завещанием.*

*Чтобы почтить научные и гуманистические достижения выдающейся личности Ананьева, мы откладываем редакционную статью до следующего выпуска.*

Ленинградский университет, факультет психологии

### **Интеграция различных свойств человека**

#### **Некоторые формы и уровни интеграции**

**Б.Г. Ананьев**

Интеграция разнообразных функций и свойств человека, ведущая к его «единству», реализуется на различных уровнях — от сенсорно-перцептивного до интеллектуально-характерологического.

Наши монографии («Пространственное различение», 1955; «Психология чувственного познания», 1960; «Теория ощущений», 1961) резюмируют данные длительных исследований различных сенсорно-перцептивных систем человека и устойчивых связей между ними. Эти связи образуют объективную организацию базовых каналов коммуникации и приема информации, которая определяет целостность сенсорного познания мира человеком. Существует ряд сенсорных цепей, образующих отдельные блоки: тактильный-вибрационный-слуховой, тактильный-болевой и температурный, тактильный-визуальный, тактильный-кинестетический, кинестетический-вестибулярный-зрительный, обонятельный-вкусовой-интероцептивный и т.д. Одним из наиболее общих и базовых уровней интеграции, который в наших работах упоминается как «сенсорная организация человека», является взаимодействие этих блоков и сенсорных цепей. Мы изучили различные эффекты данной организации, в которой проявляются целостность и системный характер функционирования всех каналов коммуникации и

приема информации. Упомянем некоторые из этих эффектов:

а) полимодальная структура восприятия пространства и времени: продуктами интеграции являются формирование сложных образов трехмерного пространства, переход последовательных образов в симультанные образы, также как и дифференциация микроинтервалов времени;

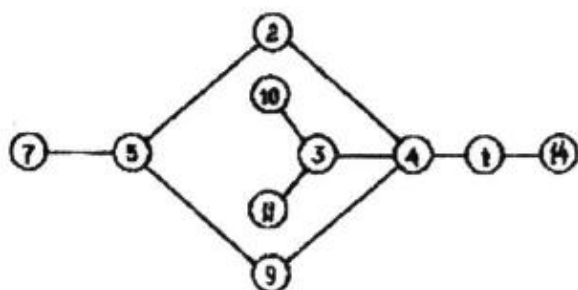
б) *сензитивность* как общее свойство личности, являющееся результатом интеграции отдельных сензитивных способностей и конкретного типа нервной системы.

Есть основания полагать, что тенденция всех перцептивных и мнемических образований *быть визуализированными*, т.е. тенденция переводить сигналы любой модальности в зрительный образ, также является эффектом интеграции. Эти и прочие формы интеграции на чувственно-перцептивном уровне были описаны нами в соавторстве с М. Дворяшиной и Н. Кудрявцевой в монографии «Индивидуальное развитие человека и константность восприятия» (1968). Подобные структурные подходы к сенсорно-перцептивному развитию человека представлены в некоторых современных трудах, в особенности в трудах финского психолога Кая фон Франдта (Kai von Feandt, «The World of Perception», 1996), польского психолога Ю. Конорски (Ju. Konorsky, «Integrative Activity of the Brain», 1967) и румынских психологов Пауля Попеску-Нервену и Михая И. Гоба (Paul Popescu-Nerveanu, Mihai I. Gob, «Sensibilitatea»). Некоторые психовегетативные и психомоторные структуры поведения несомненно относятся к чувственно-перцептивной интеграции.

Теперь перейдем к более детальному рассмотрению некоторых сложных

систем с гетерогенными структурами, которые были нами изучены в ходе комплексного исследования различных свойств человека (его соматотип и реактивность, нейродинамика, психомоторика, интеллект, структура личности и т.д.) Общие принципы, используемые нами в исследовании, описаны в нашей монографии «Человек как предмет познания» (1968) и в статье «Комплексное изучение человека и психологическая диагностика» (в журнале «Вопросы психологии», Москва, 1969). Экспериментальные данные, полученные в результате коллективного исследования, начатого в 1965 году и проводившегося в двух вариантах (перекрестное и лонгитюдное), были широко представлены в периодических изданиях Ленинградского университета «Человек и общество» (выпуск 1, 2, 3, 4, 8, 9), «Экспериментальная и прикладная психология» (1, 2, 3), «Возрастная психология взрослых» (выпуск 1, 2, 3, 4). Многие комплексы корреляций между морфологическими и биохимическими характеристиками, с одной стороны, интеллектуальными и личностными, с другой стороны, проанализированы в монографии «Телосложение и реактивность организма человека» (1969), написанной сотрудником нашей лаборатории Г. Акинчиковой.

Рис. 1 показывает относительно закрытую систему взаимосвязей. Показатель оксигемоглобина (характеристика 3) находится в центре этой системы и связан как с основным обменом (характеристика 4) и экстраверсией (характеристика 10), так и невротическими состояниями (характеристика 11). Оксигемоглобин, относящийся к морфологическим характеристикам и показателям основного обмена, является связующим



**Рис. 1**  
**Связи между морфологическими, биохимическими, вегетативными и психологическими показателями**

звеном между морфологическими особенностями, гемодинамикой и психологическими характеристиками человека. Корреляции между психомоторными функциями и общей реактивностью, нейродинамикой, характерологическими чертами и интеллектом были исследованы другим членом нашей лаборатории Н. Розе-Грищенко («Психомоторика взрослого человека», 1970). Именно в поведении интеграция всех этих свойств дает нам механизм человеческой активности (в работе, спорте, хореографии и т.д.) Разнородные комплексы корреляций сформированы с обязательным участием нейродинамических параметров (сила и динамизм нервных процессов), изученных И. Палей, Н. Зыряновой, Б. Одерышевым.

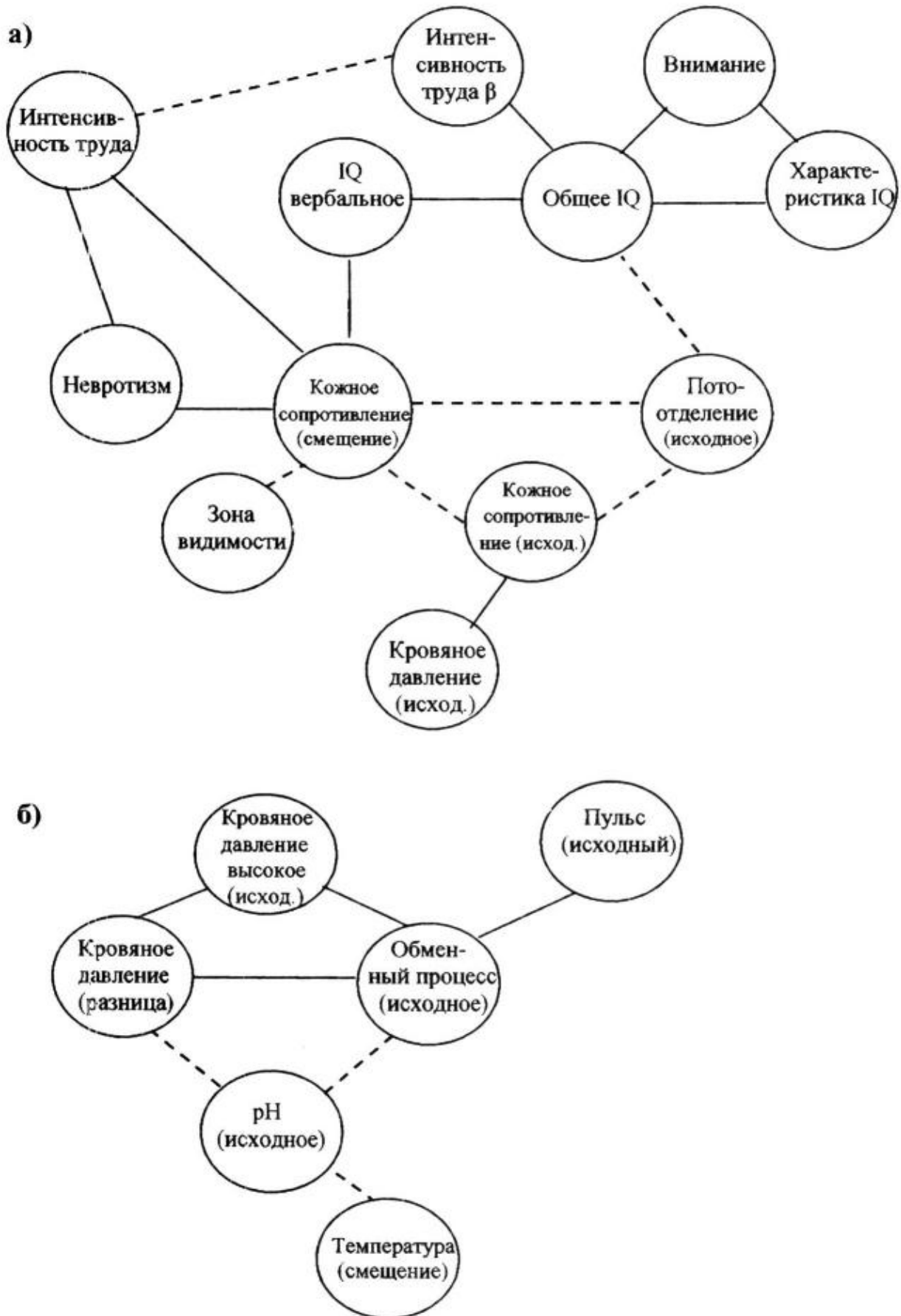
Особое место в наших комплексных исследованиях занимает интеллект, рассматриваемый в соотношении с базовыми характеристиками индивида и личности.

М. Дворяшина обобщила данные, относящиеся к 33 переменным исследования (биохимическая, вегетативная, нейродинамическая, интеллектуальная, характерологическая, и т.д.), связи между которыми были выявлены с помощью факторного анализа. Первым из четырех факторов умственной деятельности оказывается

фактор Умственные способности, обладающий довольно сложной структурой, включающей «неинтеллектуальные компоненты», такие как параметры артериального кровяного давления (АД), электрического сопротивления кожи, основного обмена и т.д. Заслуживает внимания разница (рис. 2) в составе положительных и отрицательных корреляций. Подводя итог исследованию («Опыт комплексного психологического и психофизиологического изучения личности», 1969), М. Дворяшина обращает внимание на то, что чем выше уровень интеллекта, тем меньше затраты усилий (энергии) организма в целом на осуществление умственной деятельности.

Значение энергетических, метаболических и гемодинамических характеристик интеллектуального напряжения была подтверждена экспериментальными данными, которые мы получили в сотрудничестве с К. Шафранской, Г. Ганюшкиной, Н. Логиновой в процессе изучения влияния умственного труда на терморегуляцию («Возрастная психология взрослых»).

На основе этих данных мы пришли к выводу, что на более высоких уровнях интеграция различных свойств принимает характер *наиболее сложной метаболическо-нейродинамической и интеллектуально-личностной констелляции*, а именно *данная констелляция свойств человека*, как индивидуальных, так и личностных, задействуется в межличностных отношениях при групповой работе. Она влияет на эффективность этой работы и является одним из факторов, определяющих оптимальную совместимость индивидов в процессе их групповой деятельности, как это было показано в нашей лаборатории (Н. Обозов, 1970, 1971). Все эти разнообразные связи создают



**Рис.2. Кластеры корреляции ( $p = 0.01$ ):**  
**а) первый б) второй**



структуры гетерогенных функций и свойств и образуют или преобразуют ту или иную психологическую систему, включая общий интеллект.

Наши данные, полученные в результате применения различных экспериментальных методов и тестов (в том числе методика Д. Векслера), показывают, что *структура* интеллекта в большей степени, чем его уровень, коррелирует с психофизиологическими свойствами человека и типом интеллектуального напряжения при реакции на стресс. Однако структура интеллекта не может быть сведена лишь к взаимосвязям вербальных и невербальных умственных способностей, несмотря на тот факт, что показатели различий между ними имеют большую важность, являясь, с нашей точки зрения, одним из *градиентов умственного развития*.

Еще одним градиентом общего умственного развития является различие мнемических и логических функций, измеренных общей шкалой, разработанной в нашем исследовании Я. Петровым (для памяти) и Е. Степановой (для логических функций).

Психодиагностическая шкала, использовавшаяся для определения возрастных изменений памяти и мышления взрослых (18–35 лет), позволила обнаружить, что *изменения на уровнях памяти и мышления всегда взаимосвязаны*. Табл. 1 содержит некоторые показатели из работы Я. Петрова и

Е. Степановой «О некоторых закономерностях в связях между уровнями развития памяти и мышления в зрелом возрасте» (1971).

Данная таблица представляет только наиболее отличающиеся возрастные группы. Однако, как нетрудно заметить, развитие памяти в самой молодой группе превосходит показатели мышления. Затем она значительно запаздывает (в возрасте 20 лет) по сравнению с развитием логической функции, последняя продолжает превалировать в возрасте 21 года. Сбалансированность мнемических и логических функций наступает в возрасте 22 лет. Практически во всех более старших возрастных группах (за исключением возраста 35 лет) логические функции превосходят мнемические и определяют их развитие. Эта разница показателей уровней развития логических и мнемических функций была обозначена нами как *мнемологические градиенты умственного развития*. Наряду с взаимосвязями вербальных и невербальных умственных способностей, структура интеллекта включает эти градиенты. Есть основания полагать, что *тот или иной сдвиг в умственном развитии всегда имеет структурный характер* и, следовательно, является эффектом интеграции познавательных функций.

*Билатеральная регуляция как один из механизмов интеграции*

Многоуровневый характер интегра-

**Таблица 1. Показатели памяти и мышления (оценки по уровням)**

Функция	Возраст, лет										
	18	19	20	21	22	30	31	32	33	34	35
Память	102	103,6	102	100	100	101	98	99	98	97	94
Мышление	101	101	108	102	100	102	100	104	103	96	96

ции различных свойств человека, вероятно, детерминирован многообразием механизмов интегративной (Ч. Шеррингтон) или синтетической и системной деятельности полушарий головного мозга (И. Павлов). Физиологическая школа И. Павлова детально изучила такие механизмы активности, как обуславливающую и временную ассоциацию, первую и вторую сигнальные системы, динамический стереотип и т.д. Теории функциональных систем (П. Анохин, А. Лурия и т.д.) и общая структура интегративной деятельности головного мозга (И. Конорский) и т.д. были разработаны за последние десятилетия.

Наши представления об интегративной деятельности головного мозга были значительно расширены благодаря изучению глубинных структур мозга, кортико-ретикулярных соединений и достижениям в области электрофизиологии и нейрофизиологии. Без всякого преувеличения можно сказать, что отличительной чертой всех современных психоневрологических наук является фронтальное движение к изучению механизмов мозга, обеспечивающих целостность индивида.

Кибернетика и ее теория саморегулирующихся систем, информационные модели и математические описания общего строения мозга (W. Ross Ashby, F.H. George) играют очень значительную роль в этом движении. У. Росс Эшби, в частности, развил кибернетическую интерпретацию строения мозга как иерархически подчиненной схемы с циклом обратной связи для управления информационными потоками. Эта схема является основной, но У. Росс Эшби допускает существование дополнительного контура для регулирования поведения на более высоких уровнях, не

определяя, однако, какой именно комплекс механизмов ответственен за функционирование дополнительного контура регулирования.

Однако он предложил в качестве модели этой схемы взаимодействие рук во время какого-либо сложного действия (например, игра в теннис), которое реализуется, согласно его мнению, при существовании определенной независимости полушарий головного мозга от других отделов ЦНС.

На основе наших многолетних исследований мы пришли к выводу, что в качестве дополнительного контура регулирования следует рассматривать совместное функционирование обоих полушарий головного мозга, взаимную индуктивность базовых нервных процессов в них, о чем упоминал И. Павлов как о совместной работе полушарий головного мозга.

Мы пришли к изучению закономерностей деятельности от исследований психофизиологии сенсорных систем, сравнивая их бинарные функции, имеющие особое значение для ориентации человека в пространстве (бинокулярное зрение, бинауральный слух, бимануальная тактильная чувствительность и т.д.).

Практически четверть века наши лаборатории изучали общие принципы бинарного функционирования различных сенсорных систем, включая взаимодействие сенсорных полей, их латерализацию и возникающую доминанту одного из парных органов.

Феномены «правшества», «левшества», «амбидекстрии», описанные в сфере психомоторики много лет тому назад, были обнаружены во всех сенсорных системах. Общность сенсорной и психомоторной функциональной асимметрии позволила нам еще в 1952 г. выдвинуть гипотезу их цен-

трального происхождения и их связи с парным функционированием обоих полушарий.

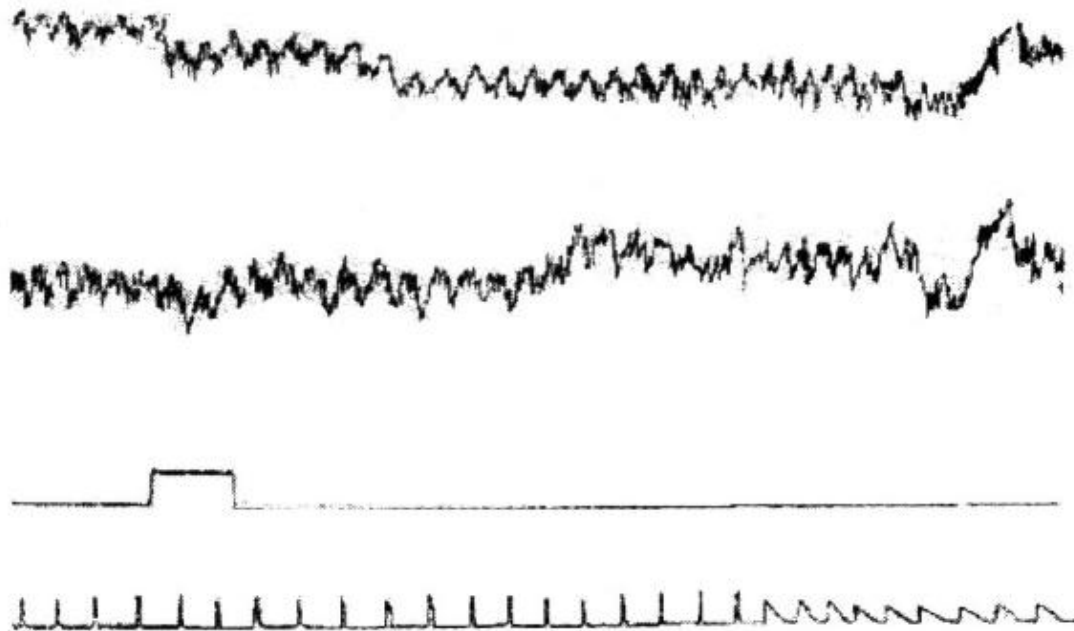
Гипотеза была проверена в ходе электроэнцефалографических и электромиографических экспериментов, которые подтвердили кортикальную природу бинарного функционирования. После этого мы расширили этот подход и применили его в изучении сосудистых и секреторных парных органов, регулирующих энергетические потоки. Сравнивая различные показатели (отражающие действия сенсорики, моторики, сосудистой и выделительной систем) и интерпретируя факторы, детерминирующие латерализацию внутри каждой из пар, мы пришли к выводу, что в каждый конкретный момент оба полушария являются доминантными. Одно из них (чаще левое) доминирует в регулировании *информационных* потоков, в то время как другое (обычно правое) регулирует *энергетические* потоки.

Именно этот тип регулирования информационных и энергетических потоков называется «билатеральной регуляцией», которая является одним из механизмов поведения человека. Наиболее полно взаимодействие между иерархическими (вертикальными) и билатеральными (горизонтальными) контурами регулирования описывается в нашей книге «Человек как предмет познания».

Рассмотрим некоторые подтверждения того, что билатеральная регуляция является одним из механизмов интегративной деятельности мозга.

Наша лаборатория провела серию исследований формирования и дифференциации условных реакций сосудистой системы в обеих руках.

Рис. 3 представляет асимметричную реакцию сосудов в обеих руках на действие дифференцирующего стимулятора. В этих экспериментах М. Гузева-Дмитриева («Функциональная асимметрия в динамике ус-



**Рис. 3. Асимметричная реакция на действие различных раздражителей: расширение сосудов левой руки и сужение сосудов правой руки (объект Б).**

ловных реакций сосудистой системы человека», 1963) показала, что существует переход от симметричных реакций сосудов руки к асимметричным реакциям. Подобная асимметрия имеет как количественный (интенсивность колебания), так и качественный характер (сосудорасширяющий ответ одной руки и сосудосуживающий — другой). После этого имеет место симметричная реакция более высокого (генерализованного) уровня.

Различия в условных реакций сосудов обеих рук в показателях интенсивности ответа (в мм.), общая продолжительность (GD) и латентный период (в сек.) изучались в экспериментах В. Лисенковой («Значение парной работы полушарий головного мозга в отражении времени человеком», 1964). Табл. 2 и 3 демонстрируют некоторые результаты этого исследования.

В. Лисенкова пришла к выводу, что не только в области пространственного различения, но также и в восприятии времени между полушариями существуют динамические взаимосвязи. Эти взаимосвязи имеют гетерогенный характер в кортикальной регуляции психомоторных функций в условиях дифференцированного мускульного напряжения, когда вестибулярный аппарат подвергается нагрузке. Речь идет об экспериментах, когда субъекты были помещены в кресло Баранни или в комплексный динамический тренажер (CDT). Н.А. Розе-Грищенко продемонстрировала («Психомоторика взрослого человека», 1970), что в подобных условиях расходование энергии имеет тенденцию к росту, в особенности в дифференциации напряжения левой (практически нетренированной) руки. Возраст также имеет определенное значение, как это продемонстрировано в

табл. 4.

Подвижность психомоторной асимметрии увеличивается с возрастом. После нагрузок психомоторные реакции обеих рук становятся равными, вследствие увеличения участия правого полушария (в соответствии с контралатеральным проектом левой руки) в общем контуре регулирования психомоторных функций.

Динамические трансформации в структуре взаимодействия рук являются чрезвычайно важными. Если в условиях вестибулярных нагрузок мы имеем уменьшение асимметрии, то при сочетании психофизиологической нагрузки и интеллектуальной активности, напротив, отмечается увеличение асимметрии (в результате уменьшения тремора правой руки и увеличения тремора левой руки).

Мы подробно остановились на билатеральном регулировании психомоторных и сосудистых реакций обеих рук, так как в общей теории биологической регуляции взаимодействие рук рассматривается в качестве модели дополнительного контура регулирования (У. Росс Эшби).

Также мы располагаем многочисленными данными, полученными в результате доскональных исследований того же типа. Среди них должны быть упомянуты исследования взаимодействия монокулярных систем в бинокулярном восприятии формы и размера и их участие в формировании константности восприятия (М. Дворяшина, 1968), а также *перцептивных зрительных полей* (Е. Рыбалко). Можно также упомянуть работы Б. Ломова по *бимануальному осязанию* (1959) и исследования некоторых других ученых.

Интеграция сигналов и конструирование сложных образов различной

**Таблица 2. Средние показатели интенсивности, общей продолжительности и латентного периода реакции сосудов**

	Первые серии		Вторые серии	
	Левая рука	Правая рука	Левая рука	Правая рука
Интенсивность (в арифметическом значении, мм)	12.6	14.3	10.4	12.4
Латентный период (в арифметическом значении, сек.)	5.6	7.0	4.3	6.0
Общая продолжительность реакции (в арифметическом значении, сек.)	25.3	23.5	26.8	26.0

**Таблица 3. Средние показатели передачи реакции сосудов от одной руки к другой**

	Данные, полученные при передаче условной реакции от правой руки левой руке	Данные, полученные при передаче условной реакции от левой руки правой руке
Интенсивность реакции (в арифметическом значении, мм)	14.3	13.0
Латентный период (в арифметическом значении, сек.)	7.0	8.0
Общая продолжительность реакции (в арифметическом значении, сек.)	23.5	27.5

**Таблица 4. Динамика фактора асимметрии во время поддержания дифференцированного усилия**

Возрастная группа	До посадки	После посадки
18–19 лет (посадка в кресло Баранни)	–6	–3
30–35 лет (посадка в кресло Баранни)	40	15
30–35 лет (посадка в комплексный динамический тренажер)	40	1
16–17 лет (посадка в комплексный динамический тренажер)	66	26
«–» – означает левостороннюю асимметрию		

модальности обеспечивается, наряду с другими механизмами синтетической деятельности мозга, взаимодействием обоих полушарий и формированием гибкой системы сбалансирования их регулятивных функций.

\* \* \*

Познание сложных психофизиологических систем с гетерогенной структурой идет через взаимодействие междисциплинарных подходов, объединение которых является наиболее перспективным. Настоятельная необходимость в подобных междисциплинарных исследованиях возрастает по мере того, как проблема человека становится общей проблемой всех современных наук.

Естествознание, точные, технические и гуманитарные науки включены в исследование человека. Эта проблема объединяет естествознание и историю, медицину и педагогику, технические науки и экономику, математику и психологию. По нашей оценке, система наук, предметом исследований которой является человек, включает в себя более 270 научных дисциплин, составляющих шесть основных групп (дисциплины, имеющие дело с *Homo sapiens* как биологическим видом, с взаимодействием человека и окружающей среды, включая ионосферу и завоевание космоса, с человеком как индивидом и его онтогенезом, с личностью и ее жизненным путем в обществе, с человеком как субъектом практической и теоретической деятельности). Вся эта внушительная система дисциплин во все возрастающей степени концентрируется на разнообразном изучении наиболее фундаментальных проблем человека и его развития. Именно эти проблемы име-

ют тенденцию стать центрами междисциплинарных взаимоотношений, как это было продемонстрировано в ряде наших работ, начиная с публикации под названием «Человек как общая проблема современной науки».

Широко известная лекция «Психология, ее место в системе наук», прочитанная Жаном Пиаже на XVIII Международном Психологическом Конгрессе (Москва, 1966), была посвящена междисциплинарным связям в изучении человека.

Доклады специального симпозиума «Междисциплинарные отношения в социальных науках», проведенного американскими учеными, были подготовлены к печати и опубликованы выдающимися социальными психологами М. и С.В. Шериф. В их издании приводится обзор междисциплинарных взаимоотношений и поднимается проблема планирования и контроля в науке. В данном контексте Дональд Т. Кэмпбелл предложил схему установления междисциплинарных отношений, в которой он ссылается на «Fisch-Scale Model of Omniscience» в силу ее определенного сходства со структурами, обеспечивающим максимальный контакт между смежными составляющими.

Ряд междисциплинарных подходов был представлен в публикациях в «Vita Humana» и затем в «Human Development». С нашей точки зрения, междисциплинарное периодическое издание «Человек и общество», публикуемое Ленинградским университетом, имеет особую значимость. Десять номеров этого журнала (1966–1972) содержат много междисциплинарных исследований психологов, антропологов, социологов, юристов, экономистов и педагогов.

Новый журнал «Totus Homo» связан с важнейшими направлениями

современной науки и ее междисциплинарными перспективами. «Психоинтеграционная» модель, предложенная Л. Саннанжелантонио (Sannangelantonio L., 1969), может стать одним из инструментов в изучении интеграционных процессов в становлении человека.

Растущее разнообразие знания, соответствующего процессам, обеспечивающим целостность человека, дает нам в настоящее время возможность более полно осознавать то место, которое занимает человек в научной картине мира (к примеру, попытка определить данное место была предпринята в книге австрийского ученого Вальтера Холличера «Человек в мировой научной системе» (1969). В данной книге биологические, психологические и социальные характеристики даются в их взаимодействии. Тем не менее мы все более и более нуждаемся в комплексных междисциплинарных исследованиях исторической природы человека (в теоретическом, экспериментальном и прикладном аспектах) в целях изучения наиболее важных взаимоотношений его основных свойств как индивида, личности, субъекта деятельности и индивидуальности.

#### Ссылки:

*Ананьев Б.Г.* The basis of spatial discrimination / Psychology in the Soviet Union. Лондон, 1957 (на англ.).

*Ананьев Б.Г.* Teaching and developing children's imagination / Scientia Pedagogica, vol. IV, n. 1–2. Ghent, 1958 (на англ.).

*Ананьев Б.Г.* Psychologie der Sinnlichen Erkenninis. VEB, Berlin (на нем.).

*Ананьев Б.Г.* Механизмы мозга и эволюция восприятия пространства // Восприятие пространства и времени. Симпозиум 19, XVIII Международный конгресс по психологии, Москва, 1966.

*Ломов Б.Ф.* Взаимодействие в процессе тактильного восприятия. Психологические исследования в СССР. Прогресс. Москва, 1959.

*Sannangelantonio L.* Aspetti di un metodo psicologico. Totus Homo, 1(1): 19–23, Milano, 1969.

*Scherif M. and Scherif N.* Interdisciplinary relations in the social sciences. Aldina Publ., Chicago, 1969.

*Избегай изучения того труда, который умирает в день смерти своего создателя.*

Леонардо да Винчи (Cod. Foster III, fol. 36)

## **ГЛАВА 1. ИДЕИ Б.Г. АНАНЬЕВА И ИХ РАЗВИТИЕ В ЛЕНИНГРАДСКОЙ–САНКТ-ПЕТЕРБУРГСКОЙ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ШКОЛЕ**

*Андреева Т.В.*

### **СЕМЬЯ И ТИПЫ ЖИЗНЕННОГО ПУТИ ЛИЧНОСТИ: РАЗВИТИЕ ИДЕЙ Б.Г. АНАНЬЕВА**

Сочетание в человеке свойств субъекта труда, общения и познания определяет организацию человека как субъекта деятельности и личности.

По словам Б.Г. Ананьева, человек как субъект трудовой деятельности обладает определенными потенциалами: трудоспособностью и работоспособностью, специальными способностями, активностью в форме ценностных ориентаций, мотивов, наконец, сформированным в самой деятельности практическим опытом с различными степенями обобщенности. Другие формы человеческой деятельности, по Б.Г. Ананьеву – общение и познание, коммуникация и теоретическая деятельность, многообразие межличностных внутригрупповых и межгрупповых взаимосвязей; эти формы заключаются в привязанностях и консолидациях, в духовной общности людей, в умственной активности, в постоянном образовании и самообразовании, в культурных запросах, в мыслительных поисках, в самом процессе труда, в рационализаторстве и т.д.

Б.Г. Ананьев писал о необходимости комплексного изучения человека; по его словам, программа такого изучения, конечно, чрезвычайно зависит от числа научных дисциплин и возможного объема исследуемых характеристик человека. Однако три главных раздела программы так или иначе представлены в таком комплексе, и связи между ними имеют решающее значение. К этим разделам относятся:

1) основные факторы и условия, детерминирующие человеческое развитие (начиная с социально-экономических, политико-правовых, идеологических, педагогических и кончая биотическими и абиотическими факторами среды обитания);

2) основные характеристики самого человеческого развития, его внутренние закономерности, механизмы и фазы эволюции, стабилизации и инволюции;

3) основные компоненты целостной структуры человека, складывающейся в процессе этого развития, взаимосвязь между этими компонентами, определяющая любую реакцию личности на те или иные внешние воздействия. Сквозными для всех трех разделов программы могут считаться параметры деятельности человека – практической и теоретической.



«Поэтому комплексное изучение деятельности человека, факторов и условий, определяющих ее продуктивность, успешность, зависимость от развития и влияние на развитие, влияние на структурообразование человека и зависимость от личности, мотивации и потенциалов человека, имеет главное значение для выполнения всей программы в целом» (Ананьев, 1977, с. 320).

В нашем исследовании творческого становления личности были рассмотрены основные факторы и условия, детерминирующие человеческое развитие – социальные (страты), педагогические; некоторые характеристики самого человеческого развития; в том числе фазы эволюции; основные компоненты целостной структуры человека, складывающейся в процессе развития, взаимосвязь между этими компонентами. Использовался комплекс методик как по изучению личности (опросник Кетелла, авторская методика ценностных ориентаций на десятилетнюю перспективу, авторская анкета на потребности в одобрении в различных сферах жизни, методика М. Рокича), так и по изучению профессионального и личностного становления (опросник «Личностный анализ работы» А. Юровского в нашей модификации, биографическая анкета на изучение творческого становления, методика «Досуг», анализ профессиональных результатов).

Обнаружены, в частности, взаимосвязи между ценностями и мотивами, личностными свойствами.

Проведенное нами небольшое лонгитюдное исследование на отрезке жизненного пути «ранняя зрелость–средняя зрелость» (по классификации Д.В. Бромлея) показало высокую индивидуальную сохранность как ведущих ценностей опрошенных – интересной работы, творчества, семьи, уважения коллег, так и отвергаемых ценностей – общественной работы, спортивных достижений. За десятилетний промежуток времени ценность семьи в среднем превысила ценности работы и других как по лонгитюдной выборке (составившей 44 человека), так и на массиве двух «поперечных срезов» (100 студентов и 100 архитекторов 30–35 лет).

Среди характеристик самого человеческого развития рассмотрены такие факторы, как семья и особенности семейного воспитания (на основе данных биографического метода), факторы творческого становления личности в ранней зрелости – референтные группы для творческой деятельности во время обучения в вузе: преподаватели, влияние профессиональных авторитетов мировой архитектуры, а также факторы профессионального становления в период средней зрелости – возможность профессиональной самореализации, условия труда, взаимоотношения в коллективах.

Б.Г. Ананьев писал о важности использования биографического ме-

тогда, который он определял как собирание и анализ данных о жизненном пути человека как личности и субъекта деятельности (анализ человеческой документации, свидетельств современников, продуктов деятельности самого человека и т.д.), в то же время он отмечал, что «пока отсутствуют разработанная методика и техника составления коллекций документов и материалов, нет критериев оценки различных компонентов биографии и определения типов жизненного пути» (там же, с. 310).

В.Н. Мясищев и А.Г. Ковалев отмечали, что «исследование истории развития личности неразрывно связано с биографией (иногда говорят о психографии или психобиографии) – исследование возникновения и проявления способностей в истории жизни исследуемого лица» (Ковалев, Мясищев, 1960). Изучению жизненного пути с помощью биографического метода были посвящены работы Н.А. Рыбникова (изучение автобиографий рабочих в 1920–1930-х годах). П.М. Якобсон и М.С. Лебединский собрали материал по творческим автобиографиям изобретателей (1930), В.С. Кузин – материалы по биографическим данным русских художников (1974). Биографическому методу в психологии и смежных науках было посвящено диссертационное исследование Н.А. Логиновой (1975).

Нами была разработана типология направленности личности, проявлявшейся в интересах и активности человека (с использованием кластерного анализа), а затем проанализированы отличия типов личности, различавшихся как направлением активности, так и особенностями жизненного пути. Учитывался гендерный фактор – анализ производился отдельно на мужской и женской выборках (соответственно, 105 и 142 человека).

Типы жизненного пути и направленности имеют у мужчин и женщин как сходство, так и различия. У мужчин определенно выделился «созерцательный тип», для которого были характерны ведущее значение ценностей–целей познания, равенства и творчества, а из личностных свойств – сизотимия, настороженность, самодостаточность. В семейном воспитании обычно наблюдалось сильное влияние матери (в основном, с гуманитарным образованием), родители занимали своих детей различными видами дополнительного образования в различных кружках, спецшколах с 5–6 лет. В выборе профессии также участвовали матери своим советом при малой активности самих опрошенных. На протяжении жизненного пути эта пассивность «созерцателей» проявлялась и во время обучения в вузе, и в дальнейшей деятельности в малой профессиональной мобильности, выборе видов деятельности, связанных с наукой, дальнейшим образованием, избеганием видов деятельности, связанных с ответственной работой – за строительство и т.д. В 33–40 лет «созерцатели» имели, как правило, немного профессиональных дос-

тижений (проектов, построенных зданий), опрос по методике «Личностный анализ работы» выявил у них слабую степень удовлетворенности условиями своей работы – заработком, малой перспективой роста, при этом они не пытались искать другую работу. Среди женщин также существует созерцательный (познавательный) тип направленности и жизненного пути, весьма немногочисленный, представительницы которого отличаются более самостоятельным выбором, меньшим влиянием семьи на профессиональное развитие, чем мужчины-созерцатели, но также малой активностью, покорным исполнением на работе, которая во многом их не устраивает.

Типы творческий и «трудоголиков» сходны своей активной позицией и высокими достижениями в профессиональной деятельности; у первого из них творчество превалирует и как ценность (с отвержением семьи), и на протяжении жизненного пути; среди ведущих ценностей также – общественное признание, среди личностных свойств – эмоциональная стабильность и мягкость, утонченность. Родительская семья представителей творческого типа способствовала развитию различных способностей ребенка, предоставляя ему свободу выбора, при этом само число направлений дополнительного развития было невелико – например, рисование и спорт. Выбор профессии осуществлялся ими самостоятельно путем перебора нескольких альтернатив. При этом большая часть представителей творческого типа – второе или даже третье поколение одной профессии (в нашем случае – архитекторов, художников, скульпторов). При неблагоприятных условиях труда в своей организации «творцы» использовали другие пути – участие и победы в профессиональных конкурсах, частное строительство в свободное время.

У женщин выявлен очень сходный тип личности, почти не отличающийся числом побед в творческих конкурсах. Выбор профессии был даже более самостоятельным, чем у мужчин творческого типа, вероятно, под влиянием модели поведения очень увлеченных своей профессией матерей.

Представители типа жизненного пути с направленностью на работу – первое поколение в своей профессии, дети из семей различных профессиональных слоев – инженеров, рабочих, военных. В их семьях родительское влияние заключалось в занятиях с детьми тем, что интересовало самих родителей – спортом, путешествиями, фотографией; дети шли непроторенным путем с более поздним профессиональным стартом (после армии). Ведущие ценности – интересная работа, равенство; личностные черты – высокая обучаемость, ответственность. Они отличались успешностью деятельности по месту своей основной работы, общественной активностью. На женской выборке сходного типа личности не выявлено, зато обнаружено два «семейного» типа личности, несколько

отличающихся по структуре ценностей, для которых характерно решение дилеммы «работа–семья» в пользу семьи как в ценностных ориентациях, так и в особенностях жизненного пути. Интересно, что женщины «семейного типа» жизненного пути часто являются вторым поколением в своей профессии, им не надо было «прокладывать себе дорогу».

На мужской выборке выделены также «гармонический тип», очень разнообразный по своему становлению и особенностям, и «гедонистический» тип с ведущими ценностями свободы, удовольствий и материального достатка. «Гедонисты» часто оказывались детьми из семей художников, это второе – третье поколение в своей профессии, выбор профессии несколько вынужденный, профессиональные достижения и удовлетворенность работой средняя. Этот тип жизненного пути несколько близок одному из женских «семейных» типов личности, для которого также характерна высокая роль свободы и повтор родительского профессионального пути.

Таким образом, можно сделать вывод о существовании достаточно стойкого единства жизненных целей, направленности активности и жизненного пути личности.

*Анисимова О.М., Трошихина Е.Г.*

## **К ПРОБЛЕМЕ ВНУТРЕННИХ РЕСУРСОВ РАЗВИТИЯ ИНДИВИДУАЛЬНОСТИ**

Б.Г. Ананьев выступил создателем концепции индивидуальности, он был организатором психологических исследований человека как носителя свойств, образующих систему. В первую очередь, это природные и социальные свойства, в результате интеграции которых развиваются свойства человека как субъекта деятельности и как индивидуальности. При этом индивидуальность является самым поздним продуктом развития, она отражает целостность и неповторимость человека. Ананьев писал: «Общим эффектом интеграции всех свойств человека как индивида, личности и субъекта деятельности является индивидуальность с ее целостной организацией и саморегуляцией. Самосознание и “Я”, характер и талант человека с их неповторимостью – все это самые поздние продукты его развития» [1, с. 111]. Б.Г. Ананьев был привержен антропологическому принципу. Как отмечает Н.А. Логинова, исследователь жизни и творчества Б.Г. Ананьева, «антропологический принцип дает объемное видение психических явлений в контексте целостного человека и его мира» [7, с.148], и Ананьев отстаивал самооценку человека, его целостность, духовность и активность.

Ананьев подчеркивал, что индивидуальность как более позднее об-

разование и интегратор всех свойств человека обуславливает единое направление развития индивида, личности и субъекта, чем стабилизирует всю структуру, и именно достижение индивидуальности является важным фактором высокой жизнеспособности и долголетия.

Итак, Ананьев рассматривал понятие индивидуальности во взаимосвязи с понятием жизнеспособности, как исследователя его волновали вопросы, связанные с проблемой долголетия. Что способствует продлению человеческой жизни, и не просто физической жизни, а наполненной делами активной жизни. Что позволяет человеку противостоять старению и увяданию. Именно сохранение работоспособности на долгие годы – это и есть жизнеспособность и основа долголетия. Он писал: «Постоянная умственная деятельность, высокая социальная активность, труд и творчество – факторы, противостоящие инволюционным процессам, регулирующие ход органического развития» [1, с. 165]. «Та или иная степень сохранности, деградации или полного одряхления является функцией не только возраста, но и социально-трудовой активности, т.е. продуктом не только онтогенетической эволюции, но и жизненного пути человека как личности и субъекта деятельности» [1, с. 107].

Ананьев ставил в один ряд такие понятия, как жизнеспособность, трудоспособность, работоспособность, и искал их источники. Он размышлял о том, каковы же потенциалы развития человека на жизненном пути, его ресурсы и резервы, внутренние силы. Как соотносятся, какую образуют систему понятия «жизнеспособность», «работоспособность», «трудоспособность», «одаренность», «способности», «характерологические особенности».

Ананьев относил к главному показателю жизнеспособности долголетних людей длительное сохранение общей трудоспособности именно потому, что «в деятельности человека основные ресурсы и резервы не только реализуются, но и воспроизводятся» [1, с. 324]. Иными словами, потенциалы, ресурсы и резервы, внутренние силы человека не только реализуются в деятельности и творчестве, но и сами получают в ней дальнейшее развитие.

В будущем Ананьев предполагал возможным построение общей модели «резервов и ресурсов личности, которые проявляют себя в самых различных направлениях в зависимости от реального процесса взаимодействия человека с жизненными условиями внешнего мира и от структуры личности самого человека» [1, с. 324].

Ананьев отметил: «все же никто не сомневается в реальности тех свойств человека, которые носят название потенциальных и виртуальных», и в нынешнем столетии, как никогда ранее, мы пытаемся проникнуть в виртуальные свойства человека и досконально их изучить.

Человек может быть одаренным, у него могут быть глубокие задат-

ки, но сможет ли он реализовать свой потенциал в полной мере в труде и жизнедеятельности? Или встреча с жизненными трудностями, промахи и ошибки, неверие в себя или слишком сильная одержимость достижениями поглотят его и приведут к хроническому кризису и ранней социальной или биологической гибели? Какой ресурс нужен для того, чтобы опереться на свои темпераментные, характерологические особенности, свои задатки и реализовать свою неповторимость, уникальность, свой жизненный замысел, т.е. стать индивидуальностью?

Ананьев писал о том, что такого рода внутренний ресурс начинает формироваться ближайшим окружением с раннего детства. «Внутри любого предшествующего периода складываются ресурсы и резервы последующего развития, за каждым из отдельных периодов жизни, говоря словами А.А. Ухтомского, скрыта история системы. Благодаря воспитанию и другим целенаправленным формам социального управления индивидуальным развитием обеспечивается перспективная ориентация этого развития на последующие ходы развития... Все последующие фазы развития преемственно связаны с предшествующими, причем не только с ближайшей, смежной, но и с весьма отдаленными, даже исходными начиная с раннего детства» [1, с. 112].

Ананьев считал наиболее трудным и вместе с тем самым интересным вопрос о том, существует ли связь между стартом и финишем жизненного пути человека. «Зависит ли в какой-либо степени тип старения (преждевременного, нормального, «отставленного» в более глубокие фазы старости) от типа юности и молодости, начала самостоятельной жизни и еще более раннего периода формирования личности в детстве? Эти новые проблемы относятся к общей структуре развития и находятся в центре внимания современной возрастной психологии, как отмечает Н. Бейли» [1, с. 127]. Эти проблемы в центре внимания и современной психологии развития.

Этот круг проблем, затронутый на рубеже 60–70-х годов XX в., сейчас стал в фокусе многих исследований. Что помогает человеку быть устойчивым к жизненным трудностям? Каковы личностные характеристики и благоприятные факторы внешней среды, поддерживающие человека?

Многие современные работы посвящены изучению уязвимости и устойчивости (жизнестойкости) в контексте психического развития ребенка. Что помогает детям становиться благополучными взрослыми? В какой степени неблагоприятные условия развития ребенка (психические заболевания, алкоголизм, хроническая бедность, потеря родителей и др.) препятствуют раскрытию потенциала психического развития? Ясно, что неблагоприятная среда не предопределяет однозначно жизненный путь ребенка, что же тогда помогает противостоять хроническому не-

благополучию? Как уязвимость или устойчивость ребенка зависит от его личностных особенностей и от особенностей среды?

В настоящее время разрабатываются базовые понятия, такие как жизнестойкость/уязвимость, факторы риска, защитные факторы, поддерживающие факторы, компетентность. А также создаются модели взаимодействия биологического и социального, ребенка и окружения, наследственности и среды.

Факторы риска рассматриваются исследователями (Д. Чиккетти, С. Лютар, М. Раттер и др.) как совокупность неблагоприятных условий. Некоторые авторы имеют в виду факторы среды, будь они внезапными, например, потеря родителей, или существующими длительное время, например, алкоголизм родителей, а некоторые авторы причисляют к факторам риска и характеристики самого ребенка, например, врожденная болезнь [5].

Защитные факторы противостоят факторам риска. Некоторые исследователи определяют их как факторы социальной ситуации, которые имеют значение для компенсации неблагоприятного влияния факторов риска. Ряд авторов относят к защитным факторам и характеристики самого ребенка, например, крепкое здоровье.

К поддерживающим факторам относят те характеристики среды, которые важны для нормального психического развития вне зависимости от того, присутствуют факторы риска или нет.

Н. Гармези, М. Раттер, Э. Мастен и др. пишут о том, что каждый ребенок рождается с определенным набором тех или иных уязвимостей, например, трудный темперамент, физические отклонения и т.п., но также он имеет определенные свойства, которые могут быть защитными: врожденный интеллект, приятная улыбка и т.п. Уязвимость и защитные факторы вступают во взаимодействие с окружающей средой, в которой находится ребенок, так что одно и то же окружение может оказывать разное влияние на детей в зависимости от их качеств. Со своей стороны добавим: является то или иное свойство ребенка уязвимостью или защитным фактором? Это, вероятно, будет зависеть от того, какие перспективы видит для своей дочери ее мать.

Ф. Хоровиц в трехмерной модели учитывает взаимодействие факторов уязвимость/устойчивость ребенка и наличие/отсутствие содействующей среды. Она считает, что окружающая среда является содействующей, если ребенок имеет любящих и отзывчивых родителей, а также получает много разнообразных впечатлений и стимулов. Взаимодействие выделенных факторов не является лишь взаимодополняющим. Так, устойчивый ребенок в несодействующем окружении может быть вполне

успешным, поскольку такой ребенок может извлечь выгоду из всего, что ему, по крайней мере, предоставляет такая недружественная среда. Уязвимый ребенок в содействующей среде будет получать максимум поддержки для благоприятного развития и тоже может быть вполне успешным. И лишь столкновение двух крайностей – уязвимости ребенка с отсутствием содействующей среды – приведет к неблагоприятному результату [4].

У. Бронфенбреннер подчеркивает важность для развития ребенка не только ближайшего окружения, но и более широкого социального и культурного контекста. Бронфенбреннер рассматривает экологическую систему, в которой развивается ребенок, как ряд концентрических кругов. Центральный круг, состоит из элементов, которые он называет микросистемами, это та среда, в которой ребенок получает непосредственный личностный опыт: семья, детский сад, школа и т.п. Следующий слой назван им экзосистемой. Он включает системные элементы, которые влияют на ребенка опосредованно, через воздействие на одну из микросистем, например, семью: работа родителей, их друзья и т.д. И последний слой – макросистема, которая включает более широкое культурное окружение, в котором находится вся система: уровень благосостояния семьи, этническая идентичность и более широкая культура (нравы и обычаи, моральные принципы и т.п.). Бронфенбреннер полагает, что мы можем получить представление о развитии ребенка, только если изучим способы взаимодействия всех элементов этой сложной системы и ее влияния на ребенка.

Он подчеркивает, что каждый ребенок растет в сложном социальном окружении (социальной экологической среде) с определенным набором характеристик: родители, братья и сестры, дедушки и бабушки, домашние животные, школьные учителя, друзья. И этот набор, в свою очередь, является составной частью более широкой социальной системы: родители могут иметь или не иметь хорошую работу, поддержку друзей; школа может быть хорошей или плохой, при этом родители могут иметь хорошие или плохие взаимоотношения с учителями и т. д. И, наконец, семья может жить в городе или деревне, в стабильном или опасном регионе и т.д. С точки зрения Бронфенбреннера, мы должны осознавать, каким образом все компоненты этой сложной системы взаимодействуют друг с другом и влияют на развитие конкретного ребенка.

Вернемся к базовым понятиям. Жизнестойкость позволяет человеку восстановить нормальный уровень своего функционирования после воздействия внезапных неблагоприятных факторов среды (факторов риска). Также жизнестойкость позволяет ребенку развиваться в условиях длительного воздействия неблагоприятных факторов, т.е. преодолевать неблагоприятные обстоятельства.



Некоторые авторы делают акцент на личностных качествах, помогающих человеку быть жизнестойким, и ищут индивидуальные различия жизнестойкости/уязвимости в базовых личностных чертах. Так, Дж. и Ж. Блок вводят понятие эго-жизнестойкости, понимая под ним совокупную личностную черту, обозначающую способность к адаптации в условиях воздействия разнообразных, в том числе негативных, факторов [5].

С. Мадди разрабатывает проблему жизнестойкости в другом аспекте, он видит основу жизнестойкости в личностной установке, лежащей в основе экзистенциальной отваги или «мужества быть» [8]. Он считает, что жизнестойкость никогда не была важна так, как сейчас, поскольку современный мир меняется очень быстро и люди нуждаются в способе справиться с бурями и потрясениями. В настоящее время усиливается конкуренция, идет глобализация, растет борьба за равные возможности. Одни люди воспринимают современность как предоставляющую большие возможности, а другим мир кажется полным опасностей, у них снижается уверенность в своих возможностях, в своей работе, в стабильности. Мадди считает, что «благодаря жизнестойкости можно не просто выживать, а чувствовать себя на гребне волны, быть на коне».

Мадди определяет жизнестойкость как специфический паттерн установок и навыков, которые позволяют превращать изменения, происходящие с нами, в новые возможности как в контексте совладания со стрессом, так и в контексте экзистенциальной модели.

Жизнестойкость, как мы понимаем, предполагает в первую очередь возможности сохранения своего «Я», реализацию своего «Я» в деятельности. И в этом смысле жизнестойкость есть стойкость духа.

Б.Г. Ананьев вводит в свою концепцию индивидуальности понятие внутреннего мира личности, раскрывая его содержание через жизненные планы, перспективы, глубоколичностные переживания, организацию образов и концептов, притязаний и самооценки. Внутренний мир человека, по словам Ананьева, работает – перерабатывает опыт и вырабатывает собственные убеждения и самоопределение. «Мера напряженности его работы является показателем духовного богатства индивидуальности. Эффекты его работы путем экстерииоризации проявляются в поведении и деятельности как продукты творчества, производящие ценности для общества» [1, с. 328]. Далее Ананьев развивает мысль о неповторимости индивидуальности, которая раскрывается в продуктах творческой деятельности, во вкладе в общественное развитие. Он пишет о том, что внутренний мир личности является относительно замкнутой системой, которая встроена в открытую систему взаимодействия с миром. В этой замкнутой системе образуется «определенное взаимодействие тенденций и потенциалов человека... Через сложные переходы из закрытой системы в открытую человек вносит свой вклад в материальную

и духовную культуру своего общества и человечества» [1, с. 328].

Хочется отметить, что, обращаясь к понятию индивидуальности, Б.Г. Ананьев говорит о самооценке и самоотношении дважды в разных контекстах. Так, применительно к личности им выделяются так называемые «рефлексивные черты характера», отражающие отношение к себе и представляющие собой «множества осознаний себя субъектом поведения». Этим свойствам характера придается большое значение, они связываются с целями жизни и деятельности. В то же время обсуждая содержание внутреннего мира личности, «относительно обособленного от окружающего», Ананьев, наряду с другими составляющими, вновь говорит о самооценке. Причем внутренний мир, его словами, отражает глубину индивидуальности, ее богатство, а эффекты деятельности в этом контексте – это продукты творчества.

Все вышесказанное, на наш взгляд, не случайно. Ход мыслей Б.Г. Ананьева позволяет выйти на понимание двойственности характера самооценки. Самооценка, построенная на осознании себя в деятельности и в ней себя выражающая (ее можно назвать внешней), и самооценка как аспект внутреннего мира, как переживание самоценности, как сила духа.

В этом же ключе высказывается, в частности, Н.И. Сарджвеладзе [12], разводя понятия субъект-объектного и субъект-субъектного отношения к себе, причем деятельность, дающая человеку возможность формировать субъект-субъектное отношение – это деятельность самовыражения и самореализации. Нами ранее также высказывались сходные позиции [2, 3]. Спонтанность, свобода от привнесенных извне оценок, предвзятых идей, и в то же время открытость по отношению к собственным реакциям и оценкам вкупе с творчеством – это также и черты полноценно функционирующего человека К. Роджерса [9].

Отсюда видятся основные задачи и пути воспитания ребенка как способствующие спонтанности, тенденции выражать себя и быть собой, способности доверять себе. Эти качества в совокупности с глубоким самоуважением, возникающим на их основе, несомненно, раскрывают понятие психологического благополучия. Безусловное принятие ребенка – это не просто безусловная любовь (эмоциональная составляющая принятия). Это понятие предусматривает ряд установок родителей на поощрение спонтанности, самобытности, уважение самостоятельности и доверия собственным взглядам, способствование росту саморегуляции и самодисциплины.

Под задачами развития многие авторы понимают общественные ожидания относительно уровня развития ребенка определенного возраста в познавательной, эмоциональной и коммуникативной сферах. В соответствии с этим компетентность в разных сферах – это успешность

решения данных задач.

Стало появляться все больше работ, посвященных социальной и эмоциональной компетентности. По утверждению Д. Големана, примерно 80% жизненного успеха человеку обеспечивают некогнитивные факторы, так в центре внимания оказался эмоциональный интеллект. По мнению исследователей, он должен способствовать адаптации человека к реальной жизни, позволять успешно справляться с различными жизненными ситуациями. Под эмоциональным интеллектом понимают способности к опознанию эмоций, пониманию эмоций, и управлению ими; причем это относится и к собственным эмоциям и к эмоциям других людей [10, 11]. Модель, предложенная Дж. Мэйером и П. Сэловеем, рассматривает эмоциональный интеллект как набор иерархически организованных способностей, связанных с переработкой информации. Они объединяют способности в четыре ветви: восприятие эмоций, повышение эффективности мышления с помощью эмоций, понимание эмоций и управление эмоциями. Каждая последующая ветвь способностей базируется на предыдущих ветвях способностей. Модель эмоционального интеллекта, предложенная Д.В. Люсиным, включает три элемента: когнитивные способности (скорость и точность переработки эмоциональной информации), представления об эмоциях (как о ценностях, как о важном источнике информации о себе самом и о других людях и т.п.), особенности эмоциональности (эмоциональная устойчивость, эмоциональная чувствительность и т.п.) [10, 11].

В настоящее время разрабатываются адекватные инструментарии для исследования эмоционального интеллекта и определяется, насколько шкалы опросников являются новыми психологическими конструктами, поскольку у разных опросников существуют много связей с различными личностными чертами. Так, например, очень сильная корреляция некоторых шкал с нейротизмом (фактор «Большой пятерки»), показывает, что в данном случае измеряется эмоциональная устойчивость, а не отдельный новый конструкт. С некоторыми шкалами эмоционального интеллекта также высоко коррелируют эмпатия и самооценка.

На сегодняшний день остается не проясненным вопрос о взаимосвязи эмоционального интеллекта и адаптации. Изначально она предполагалась однозначной, теперь же становится очевидным, что высокая выраженность некоторых компонентов эмоционального интеллекта не обязательно благоприятна для успешной адаптации. Так, чуткое понимание отрицательных эмоций других людей может привести к повышению собственного напряжения и пессимизма [10]. Р. Бар-Он связывает высокий эмоциональный интеллект со стратегиями совладания, направленными на проблему, считая их наиболее адаптивными. Однако во многих жизненных ситуациях эта стратегия может оказаться малоэф-

фективной, в то время как стратегии, направленные на эмоции, будут эффективными в них. Кроме того, каждая личностная черта может иметь свои слабые и сильные стороны для адаптации. Так, эмоциональная стабильность позволяет противостоять угрозе напрямую, а нейротизм позволяет предвосхищать угрозы и избегать их. Дж. Мэттьюс с соавторами предположили, что полюса факторов в моделях личности типа «Большой пятерки» отражают адаптивные выборы, являющиеся центральными для человеческого существования [10].

Другие исследователи связывают эмоциональную компетентность с особенностями саморегуляции. М. Зайднер с соавторами предложили модель, в которой они рассматривают совместное развитие саморегуляции и эмоциональной компетентности в онтогенезе. Эмоциональная устойчивость и контроль своего социального поведения зависят от темпераментных свойств. Далее, эмоциональный интеллект и саморегуляция зависят от того, как дети присваивают культурный опыт, поскольку они по-разному усваивают, как следует выражать эмоции и управлять ими. Затем ребенок начинает осознавать, каким образом он влияет на эмоциональное поведение других людей и какое воздействие оказывают на него самого [10].

А. Сроуф подчеркивает адаптивную роль эмоций. Он рассматривает выражение и регуляцию эмоций в качестве важнейших факторов социальной адаптации человека и исследует развитие эмоциональной регуляции. В его теории формирование привязанности тесно связано с эмоциональным развитием. Сроуф считает, что родители определяют у младенцев паттерны физиологической и эмоциональной регуляции тем, как они реагируют на сигналы от ребенка, насколько они отзывчивы. Так, родитель может вовлекать младенца в положительно настроенную игру, стимулировать его, повышать возбуждение, но он также внимателен к сигналам от младенца, стимулирование может стать для младенца слишком большим, и отзывчивый родитель уменьшит стимуляцию. Родитель призван также предвидеть фрустрацию и помочь ребенку восстановить равновесие, если сильный аффект временно охватил его. В этом смысле он помогает преобразовывать потенциально негативный эмоциональный опыт в нейтральные или положительные эмоции. Если же родитель невнимателен к потребностям ребенка и возбуждение будет слишком внезапным или навязчивым, и это будет происходить изо дня в день, то развитие регулирования эмоций может пострадать. Сроуф считал, что регуляция обеспечивается родителем, который изменяет свое поведение в зависимости от состояния младенца и способен стимулировать у него различные виды поведения. Плач младенца побуждает родителей находить различные эффективные средства для облегчения его состояния: ласки, сюсюканье, качание, отвлечение игрушкой. Эти

способы можно назвать регуляцией, направляемой родителем, – первый этап на пути к саморегуляции. Регуляция, осуществляемая родителем, создает почву для саморегуляции. Мы можем понять это так, что эмоциональная регуляция, осуществляемая родителем, интериоризируется и уже является внутренним эмоциональным ресурсом ребенка, ресурсом к саморегуляции.

Сроуф пишет: «Ранние различия в диадическом эмоциональном регулировании являются одним из самых сильных предсказателей самооценки, устойчивости к внешним воздействиям и социальной компетентности в более позднем возрасте» [6].

Итак, мы понимаем под эмоциональным ресурсом запас базового эмоционального принятия себя, во внутреннем мире он представлен как наличие безопасного свободного пространства, где можно трансформировать негативы в позитивы или нейтрализовать их. Он начинает формироваться с интериоризации такого отношения со стороны близкого окружения в раннем детстве.

Наличие эмоционального ресурса позволяет:

- сохранять принятие себя и самоуважение в случае социальных невзгод;
- использовать свои природные свойства (темперамент, задатки, физические данные и др.) как сильные стороны и на их основе развивать свою компетентность (интеллектуальную, эмоциональную, социальную и др.);
- развивать свою индивидуальность (целостность, активность, гибкость);
- регулировать настроение, выдерживать страдания, использовать их для личностного роста;
- чувствовать себя психологически благополучным;
- быть работоспособным, трудоспособным и жизнеспособным.

Эмоциональный ресурс обеспечивает раскрытие потенциалов человека. Полнота проявления потенциалов включает в себя два компонента: субъективный (реализация уникальности), и объективный (достижение определенного социального статуса). На вопрос об источнике энергии для полной самореализации, определенный ответ дает восточная философия, а именно Дзэн-буддизм. Дзэн раскрывает тему Я как источника мудрости и жизни, провозглашая собственную внутреннюю природу как единственный авторитет [13]. Западная психотерапия, развиваясь самостоятельно, также вышла на феномен Я с его интегрирующей функцией. З. Фрейд был первым, кто выявил функцию Я как центра контроля над бессознательными силами. В дальнейшем К. Юнг, а затем и представители гуманистического направления развивали идеи главенства Я и как интегрирующего центра, и как центра личностного роста.

В случае как объективной, так и субъективной нереализованности себя возникает внутренняя неудовлетворенность. Однако в то время как объективная, социальная самореализация всегда осознается, поскольку подкрепляется внешними оценками, субъективная сущностная самореализация осознается лишь личностью, имеющей соответствующие ценностные ориентации, способной отделить собственные ценности от общественных. Очевидно, что для того, чтобы работать над собственным духовным совершенствованием, личность должна обладать внутренней потребностью духовного совершенства.

Таким образом, жизнестойкость, психологическое благополучие, а также связанные с ними самооценка, самоуважение, самоотношение, принятие себя, удовлетворение собой и лежащий в их основе эмоциональный ресурс должны являться предметом пристального внимания ученых, вникающих в проблемы внутренних ресурсов развития индивидуальности.

### Библиография

1. *Ананьев Б.Г.* Человек как предмет познания. Л., 1968.
2. *Анисимова О.М.* Самореализация и субъективность. // Психологические проблемы самореализации личности. Вып. 3. Под ред. Л.А. Головей, Л.А. Коростылевой. Изд. С-Пб. Ун-та, 1999, с. 84-89.
3. *Анисимова О.М., Трошихина Е.Г.* Самопонимание как основа самореализации. // Психологические проблемы самореализации личности. Вып. 10. Под редакцией Л.А. Коростылевой. Изд СПбГУ, 2006, с.93-102.
4. *Би Х.* Развитие ребенка. СПб., 2004.
5. Жизнестойкость и уязвимость: адаптация к неблагоприятной среде в детстве. / Под. ред. С. Лютар. Рубрика «Обзоры и рецензии».// Психология Т.1, № 4. С. 142–150.
6. *Лафренье П.* Эмоциональное развитие детей и подростков. СПб., 2004.
7. *Логинова Н.А.* Опыт человекознания. СПб., 2005.
8. Мадди С., Хошаба-Мадди Д. Жизнестойкость. Ее диагностика и тренинг./ Видеозапись авторского семинара с русским переводом. М., 16 июня 2002.
9. *Роджерс К.Р.* Становление человека. Взгляд на психотерапию. М., 1994.
10. *Робертс Р.Д., Мэттьюс Дж., Зайднер М., Люсин Д.В.* Эмоциональный интеллект: проблемы теории, измерения и применения на практике. // Психология Т.1, № 4. С. 3–26.
11. *Савенков А.И.* Социальный интеллект как проблема психологии одаренности и творчества. // Психология. Журнал высшей школы эко-

номики. 2005 Т.2. №4. С. 94–101.

12. *Сарджвеладзе Н.И.* Личность и ее взаимодействие с социальной средой. Тбилиси., 1989.

13. *Судзуки Д.* Основы Дзэн-Буддизма // Дзэн-Буддизм. Бишкек, 1993.

***Бабаева Н.М.***

### **ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫЕ ОСОБЕННОСТИ УЧАЩИХСЯ СТРУКТУР ДОВУЗОВСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ КАК ФАКТОР АДАПТАЦИИ К ВУЗУ**

В результате реформы вузовского и школьного образования возникло множество разных типов учебных заведений, в том числе структуры довузовского образования – специализированные классы, школы, факультативные занятия, подготовительные курсы в вузе или на базе школы. С помощью последних школа и вуз решают общую для них задачу – снижение сроков адаптации студентов к обучению в вузе. Одним из таких учебных заведений нового типа для старшеклассников является среднетехнический факультет (СТФ), образованный в 1989 г. на базе Санкт-Петербургского государственного морского технического университета. В результате обучения на STF вуз получает достаточно подготовленных и адаптированных к обучению в нем абитуриентов. В данной статье излагаются некоторые результаты многолетних исследований, проводимых психологами и педагогами факультета, целью которых является психолого-педагогическое обоснование процесса адаптации старшеклассников к вузу, включая разработку рекомендаций и мер по смягчению трудностей адаптации и снижению риска дезадаптации.

Предпосылки для успешного решения подобного рода задач содержатся в работах отечественных психологов, исследовавших особенности адаптации учащихся и студентов (И.А. Аливердиева, 1982; Д.А. Андреева, 1973; Н.А. Богачкина, 2000; В.Н. Брудный, 1975; Л.К. Гришанов, В.Д. Цуркан, 1990; М.Д. Дворяшина, 1973; М.В. Деляу, 1990; Л.Г. Егорова, 1978; В.К. Елманова, 1973 и др.). В указанных работах освещаются многие аспекты адаптации учащихся различных образовательных систем, раскрываются отдельные факторы и критерии адаптации. Вместе с тем эти работы не могут исчерпывающе удовлетворить запросы педагогической практики в довузовских образовательных системах, так как большинство исследований проводилось в иных, чем сегодня, социальных условиях деятельности учебных коллективов; в этих исследованиях далеко не полностью изучены практически значимые аспекты проблемы адаптации; они не охватывают структуры довузовского образования.

Студенческий возраст (17–23 гг.) со всеми его особенностями и задачами развития исследован и подробно описан в психолого-педагогической литературе Б.Г. Ананьевым и другими учеными [4, 12, 14, 19 и др.]. Студенческий возраст как этап развития является сензитивным периодом для развития основных социогенных потенциалов человека. Учебная деятельность, характеризующая студенческий этап развития, предполагает максимальное включение личности в различные сферы общественных отношений и деятельности, которые требуют мобилизации всех ресурсов человека и определяют повышенные требования к его адаптационным способностям. Однако новые социально-экономические условия в стране значительно расширяют диапазон студенчества, добавив к этому «сословию» учащихся структур довузовского образования. И именно для них проблема адаптации к вузовской системе обучения является очень актуальной.

Готовы ли старшеклассники – физиологически, психологически, социально – к обучению в образовательной системе «вуз», которая предполагает совершенно иные, чем у школьника, «взрослые» модели и стратегии поведения с ровесниками, преподавателями и даже родителями, которая предъявляет довольно высокие требования к физическим, психическим и социальным качествам учащихся, у многих из которых только заканчивается период полового созревания, а значит, еще не совсем стабилизировалась деятельность гормональной и нервной систем.

Наиболее существенным фактором, влияющим на успеваемость студентов младших курсов, являются трудности, связанные с переходом на вузовские формы обучения [8, 11, 13]. Н.А. Богачкина видит причины трудностей учащихся младших курсов в отсутствии организации учебной деятельности, культуры умственного труда, самодисциплины, навыков рационального планирования времени [10]. В.А. Якунин и Н.И. Мешков считают, что недостаточное развитие у бывших школьников самостоятельного управления собственной деятельностью негативно сказывается на степени их учебной активности в вузе [20]. Указанные сложности усугубляются тем, что при организации учебной деятельности в вузе не учитываются индивидуально-психологические особенности студентов [8, 11]. Все это, вместе взятое, порождает своеобразный отрицательный эффект, называемый в педагогике дидактическим барьером между преподавателями и студентами [8]. В.К. Елманова выделяет характерное для этого периода дидактическое противоречие: несоответствие между стремлением к самостоятельной деятельности и умением самостоятельно работать [13].

Механизм преодоления дидактического барьера заключается, по мнению исследователей [4, 8], в ломке динамического стереотипа, который сложился у выпускника школы в течение многих лет. Ссылаясь на



теорию И.П. Павлова о безболезненной смене динамического стереотипа лишь при постепенной смене одного режима на другой, исследователи рекомендуют взять постепенность за основу работы с первокурсниками. Как считает Р.Р. Бибрих [9], скорость и эффективность преодоления дидактического барьера во многом зависит от доминирующих учебных мотивов, которые определяют характер социально-психологической адаптации учащихся в вузе. По мнению Б.Г. Ананьева, быстрота перестройки динамического стереотипа зависит от возрастных психофизиологических особенностей человека [4]. Необходимо также учитывать (особенно при нормировании нагрузок) «возрастно-половые и индивидуальные особенности приспособительных реакций учащихся... и резервные возможности человеческого организма на разных этапах индивидуального развития» [1].

Исследования ученых, разрабатывающих проблему адаптации к вузу, указывают на существенную роль в этом процессе индивидуально-психологических особенностей студентов.

Опираясь на идеи Б.Г. Ананьева [5, 6], отмечавшего, что «индивидуальность человека может быть понята лишь при условии полного набора характеристик человека», на научные разработки С.Л. Рубинштейна [17] о совокупности внутренних условий, выполняющих в деятельности определенную приспособительную функцию, и основываясь на теории В.С. Мерлина [15] об интегральной индивидуальности, рассматриваемой им как большая саморегулируемая, самоорганизующаяся система, состоящая из разноуровневых свойств индивидуальности, мы выделили те индивидуально-психологические особенности личности, приспособительные функции которых отмечены во многих исследованиях и которые отражают социально-психологический, психологический и психофизиологический уровни интегральной индивидуальности. Указанным критериям удовлетворяют, по нашему мнению, лабильность и сила нервной системы, темперамент, тревожность, интеллектуальные особенности, эмоциональная и профессиональная направленность личности.

Б.Г. Ананьев отмечал, что «в теории личности часто недооценивается значение интеллекта в структуре личности... Взаимообособление личности и интеллекта представляется... противоречащим реальному развитию человека, при котором социальные функции, общественное поведение и мотивации всегда связаны с процессом отражения человеком окружающего мира, особенно с познанием общества, других людей и самого себя. Поэтому интеллектуальный фактор оказывается столь важным для структуры личности» [3].

В трудах Б.Г. Ананьева и его коллег подчеркивается связь интеллектуальных функций с другими функциями организма. В исследовании М.Д. Дворяшиной [12] отмечено, что более высокий интеллектуальный

уровень характеризуется более высокими уровнями внимания и успешности выполнения умственной работы, но и меньшими энергетическими затратами организма в процессе умственной деятельности. Б.Г. Ананьев [3] также считал, что изучение интеллектуальных функций необходимо для изучения самого процесса обучения, в ходе которого можно регулировать всю структуру умственной деятельности, взаимодействие между ее составляющими – сенсорно-перцептивными, мнемическими и вербально-логическими функциями. Правильно организованная умственная работа, по мнению ученого, способствует не только установлению эмоционального тонуса, но и упорядочению вегетативных и психомоторных реакций учащихся.

Таким образом, интеллект, будучи обязательной составляющей структуры целостной личности, интегрирующей различные проявления ее жизнедеятельности, влияет и на характер адаптационного процесса, а следовательно, знания и учет интеллектуальных особенностей учащихся должны лечь в основу правильной организации умственной деятельности учащихся и обусловить комплекс мероприятий по оптимизации процесса адаптации учащихся к вузу.

В наших исследованиях принимало участие 189 учащихся СТФ. Предполагая академическую успеваемость одним из основных критериев уровня адаптации, мы условно разделили всю выборку учащихся на три группы, различающиеся успеваемостью. Деление всей выборки учащихся на группы с разным уровнем успешности (низкой, средней и высокой) осуществлялось, согласно рекомендациям Е.В. Сидоренко [18], по критерию отклонения значений академической успеваемости от средней величины на 0,5 стандартного отклонения. По показателям успеваемости были сформированы три группы: высокоуспешных (А) – 64 учащихся (33,9%), среднеуспешных (В) – 73 учащихся (38,6%) и низкоуспешных (С) – 52 учащихся (27,5%).

Исследования проводились в реальных условиях во время текущих занятий по курсу «Биология человека с основами психологии». Сам процесс исследований был вплетен в содержательную канву урока, являясь логическим продолжением этого урока. Такая организация исследований, по нашему мнению, соответствовала возрастным особенностям учащихся, рекомендациям по особенностям проведения психологической диагностики этой возрастной категории. Удовлетворяя потребность в самопознании, мы одновременно избегали «феномена экзамена», сопровождающегося повышением уровня тревожности.

Для изучения интеллектуальных способностей применяются так называемые тесты интеллекта. Учитывая ограниченность тестовых оценок, их подверженность многочисленным посторонним влияниям, современные психологи видят смысл индивидуального тестирования в

измерении уровня сформированности некоторых интеллектуальных навыков, степени овладения определенными мыслительными операциями [7]. С помощью измеренных показателей возможно оценить изменчивость и развитие умений и навыков, скоростные, качественные и количественные параметры процесса переработки информации. Это, в свою очередь, позволяет строить прогнозы учебных достижений учащихся и является предпосылкой для целенаправленного, научно обоснованного и индивидуализированного формирования тех особенностей мыслительной деятельности, тех умений и навыков, которые необходимы в освоении учебной деятельности.

Для изучения особенностей интеллекта студентов СТФ как фактора их адаптации использовались психометрические тесты Г. Айзенка [2]. Следует отметить удобство применения указанных тестов в групповых исследованиях учащихся раннеюношеского возраста.

Испытуемым предъявлялся комплект, состоящий из сорока заданий (1-й или 2-й варианты), на решение которых отводилось 30 минут. Выполнять задания можно было в любом порядке после произнесенного экспериментатором слова «начали» до слова «стоп». Каждый из предъявлявшихся комплектов содержит задания следующих типов: 1) невербальные (пространственно-зрительные закономерности), 2) вербальные (тестирующие эрудицию, словарный запас, а главное, способность актуализировать их в нужный момент), 3) вербальные (выявляющие способность оперировать с предложенным в тесте набором слов: подставить слово по аналогии с образцом, собрать анаграмму, вычеркнуть лишнее слово и т.д.), 4) буквенные закономерности, где необходимо вставить нужную букву, уловив определенную логику; 5) числовые ряды, где требуется, следуя определенной логике, подставить нужное число.

Анализ данных показывает, что учащиеся с разной академической успеваемостью имеют определенные различия в показателях интеллектуальной деятельности. Средний коэффициент интеллекта (IQ) по всей выборке составил 108. При этом в среднем каждый из учащихся правильно решил 13,1 задачу, что составило 33% от всех предложенных задач. В группе среднеуспешных учащихся все показатели интеллектуальной деятельности идентичны или близки к среднестатистическим значениям по всей выборке, поэтому в дальнейшем мы не будем без особой нужды обсуждать данные по этой группе. В группе слабо успевающих эти показатели ниже средних значений по выборке: IQ = 104, верно решенных заданий 11,5, что составило 29% от предложенных. Показатели интеллектуальной деятельности у высокоуспешных гораздо выше, чем у низкоуспешных: IQ = 110, верно решенных заданий 14,3, т.е. 36% от всех предложенных. Таким образом, мы получили статистически достоверные данные о более высоких интеллектуальных показа-

телях у высокоуспешных учащихся.

Однако мы имеем дело с учащимися раннего юношеского возраста, для которых характерно еще продолжающееся становление параметров центральной нервной системы, преобразования на уровне биохимических процессов и прочее. Все это может определять скоростные и другие характеристики работы мыслительного аппарата, что неминуемо отражается на уровне JQ. Кроме того, мы считаем, что показатели верно решенных заданий не отражают интеллектуальных усилий, сделанных учащимися. Поэтому мы использовали для характеристик интеллекта учащихся еще ряд показателей, не предусмотренных методикой Г. Айзенка.

Кроме рассмотренных и, в общем-то, традиционных показателей (JQ, количество верно решенных задач), мы ввели показатель, суммирующий количество верно и неверно решенных задач, позволяющий оценить и сравнить объем обработанной информации. Как выясняется, этот показатель практически одинаков для всех групп учащихся независимо от академической успеваемости. В среднем по выборке учащиеся решали 20,4 задачи, в группе А – 20,5, в группе В – 20,3, в группе С – 20,5. Это значит, что независимо от успеваемости в учебе, учащиеся брались решать одинаковое количество задач, тем самым проявив одинаковую интеллектуальную активность и переработав одинаковый объем информации, что обусловило и почти равные значения показателя скорости переработки информации.

И все же при одинаковом объеме выполненной работы следует обратить внимание на ее качество. В среднем по выборке наблюдается 7,4 неверно решенных задач, 6,2 – у высокоуспешных, 7,2 – у среднеуспешных и 9,0 – у низкоуспешных. Это значит, что при одинаковой интеллектуальной активности все же более качественно сделали работу отличники, а хуже всего показатели у низкоуспешных. Этот факт отражен в коэффициенте продуктивности деятельности ( $P_p$  – отношение количества верно решенных заданий к сумме всех решавшихся задач): в среднем по выборке  $P_p = 0,65$ , в группе А  $P_p = 0,70$ , в группе В  $P_p = 0,65$ , в группе С  $P_p = 0,58$ . Причем различия между показателями высоко- и среднеуспешных групп и низкоуспешной статистически достоверны.

Интересно было проанализировать структуру интеллекта учащихся СТФ.

Согласно результатам, все учащиеся в первую очередь с удовольствием и лучше всего решают рисуночные задачи, тестирующие пространственно-зрительный интеллект, – в среднем по 5,2 задачи. В среднем каждый учащийся выборки решает по 3,0 задачи вербального типа, при этом лучше всего справляясь с решением анаграмм и вычеркиванием лишних слов. Третье место по количеству правильно выполненных заданий занимают числовые ряды – 2,7 заданий, далее идет вербальный

тип заданий – 1,4. И на последнем месте – выявление закономерности в буквенных рядах – 0,9. Наблюдаемое соотношение в количестве решенных задач каждого типа сохраняется во всех группах учащихся, независимо от их учебной успешности. Однако каждая группа имеет свой уровень решения этих задач. Пространственно-зрительных задач решено в группе высокоуспешных (А) по 5,5, в группе среднеуспешных (В) – 5,2, в группе низкоуспешных – 4,7. Вербальные задания, требующие хорошего словарного запаса решены: в группах А – 1,7, в группе В – 1,3, в группе С – 1,2. Вербальные задания, апеллирующие к умению использовать образцы, манипулировать имеющимися в тексте словами или буквами в словах, решены в количестве 3,1 в группе А, 3,1 в группе В и 2,7 в группе С. Выявлять буквенные закономерности лучше получается у среднеуспешных учащихся – 1,0, чуть меньше решают отличники – 0,9, и еще меньше показатель у низкоуспешных 0,7. С числовыми рядами все справляются лучше, чем с буквенными, причем опять лучше всех делают это среднеуспешные – в среднем 3,5 заданий, высокоуспешные – 3,1, низкоуспешные – 2,2.

Таким образом, о структуре интеллекта учащихся СТФ можно сказать следующее. Лучше всего у исследуемой выборки учащихся развит пространственно-зрительный, или невербальный, интеллект (в 2–3 раза превышающий остальные показатели). Отнесение рядом авторов (Г. Айзенк, Д. Векслер, Р. Кеттелл) невербальных способностей к епархии общего интеллекта предполагает определяющее влияние на характер их проявления факторов наследственности. Указанный факт позволяет думать, что данный тип заданий тестирует особенности интеллекта, «свободные от культуры», т.е. те, на которых не сказывается уровень образованности, социально-экономические условия развития и т.д. Задания теста апеллируют к трем основным психическим процессам – произвольному вниманию, восприятию целого и гибкости мышления (понятливости). Это те характеристики, которые, по мнению авторов тестов интеллекта, определяются биологическим развитием, и поэтому высокие показатели выполнения заданий пространственного типа, по-видимому, могут служить показателями зрелости указанных психических процессов. Значит, результаты наших исследований подтверждают данные о том, что уровень произвольного внимания, уровень процессов восприятия и особенностей мышления (в том числе гибкости) достаточно высок у 15–16-летних. Кроме того, видимо, соответствие данного типа заданий внутренним возможностям учащихся и обеспечивает качественную и количественную избирательность в выполнении этих тестов (многие учащиеся отмечают, что им более всего понравились задания этого типа).

С вербальными тестами ситуация гораздо хуже. С заданиями, требующими сделать что-либо по образцу, восстановить порядок букв в

анаграммах и т.п., учащиеся более или менее справляются (успешность, видимо, зависит от опыта, навыка в выполнении заданий такого типа, от скорости мыслительных операций). Вербальные задания другого типа, где востребовано умение актуализировать словарный запас, способность быстро находить синонимы, демонстрировать уровень понимания значения слов, решаются в значительно меньшем количестве, поскольку требуют более высокого уровня развития вербального интеллекта. Это как раз и зависит сильно от «влияния культуры» (образованности, начитанности, семейных традиций и т.д.).

Интересно объяснить особенности выполнения заданий, связанных с нахождением определенных закономерностей (буквенных и числовых). Поиск закономерностей в буквенных рядах удается учащимся хуже, чем в числовых, хотя, казалось бы, в первом случае необходимо чаще всего лишь знание алфавита, а во втором случае необходимо совершить ряд математических операций, да еще прежде сообразить, какие. Причины этого видятся нам в следующем: во-первых, возможны ошибки из-за невнимательности тестируемых к инструкции (например, по инструкции из алфавита исключена «й»); во-вторых, нам кажется, что находить закономерности в рядоположении чисел гораздо естественнее для людей, учившихся в школе математике, нежели закономерности в ряду букв. Алфавит мы выучиваем в первом классе (а иногда и раньше), а пользуемся им лишь в виде слов и предложений, т.е. работа с числовыми рядами – более адекватное жизненному опыту учащихся занятие, чем манипуляции с рядом букв. Сами ребята в отзывах о работе с тестом отмечают, что задания с числами им понравились, а с буквами – нет.

Ряд исследователей [16 и др.] при исследовании интеллектуальных особенностей и факторов учебной успешности используют такой показатель, как обучаемость. И.А. Зимняя считает [14], что обучаемость человека является одним из основных показателей его готовности к учению, к освоению знаний стихийно или целенаправленно в условиях какой-либо конкретной образовательной системы. Некоторыми авторами [16] уже рассмотрена возможность использования психометрических тестов для определения обучаемости. Критерием служит величина сдвигов в показателях выполнения психометрического теста при повторном тестировании. Мы исследовали обучаемость учащихся СТФ путем повторного тестирования, используя также тесты Г. Айзенка.

Сравнение результатов двух тестирований показывает, что на фоне общего улучшения всех показателей во всех группах при втором тестировании большая величина сдвигов показателей наблюдается в группах высоко- и среднеуспешных в сравнении со слабоуспешными. Примечательно также, что различия в показателях высоко- и слабоуспешных во втором тестировании увеличились. Эти факты позволяют более уверен-

но говорить о различиях в интеллектуальных особенностях учащихся разного уровня учебной успешности. Эти различия проявляются в количестве и качестве решаемых учащимися заданий, в скорости переработки информации, а главное – в их обучаемости.

С помощью корреляционного анализа мы сопоставили показатели выполнения интеллектуального теста (в том числе параметры сдвига при повторном тестировании) с показателями академической успеваемости по различным циклам предметов.

Было выявлено большое число как положительных, так и отрицательных корреляционных связей показателей выполнения интеллектуальных тестов с показателями академической успеваемости по разным циклам предметов. Большинство коэффициентов корреляции имеет уровень значимости 0,01.

По результатам исследования интеллектуальных особенностей учащихся можно сделать следующие выводы.

1. Показатели IQ в группе высокоуспешных статистически достоверно выше, чем в группе низкоуспешных.

2. При практически одинаковой интеллектуальной активности количественные и качественные характеристики интеллектуальной деятельности лучше у высокоуспешных.

3. Анализ структуры интеллекта показал, что в данной возрастной выборке учащихся лучше всего показатели пространственно-зрительного интеллекта. Достаточно высоким уровнем представлен вербальный интеллект, но лишь та его часть, которая опирается на аналогии, образцы, существующие модели. Та часть вербального интеллекта, которая характеризуется словарным запасом, эрудицией, имеет низкие показатели по всей выборке учащихся.

4. Значительное улучшение показателей психометрических тестов при повторном тестировании у высокоуспешных учащихся в сравнении со слабоуспешными позволяет говорить о большей обучаемости высокоуспешных учащихся.

5. Корреляционный анализ выявил наличие большого числа корреляционных связей показателей выполнения интеллектуальных тестов с показателями академической успеваемости, являющейся важным критерием успешности адаптации к вузу.

Таким образом, выявленные нами различия в интеллектуальных особенностях высоко- и низкоуспешных учащихся и большое количество корреляционных связей показателей интеллекта с академической успеваемостью по всем циклам учебных предметов позволяют говорить о существенном влиянии этих особенностей на процесс адаптации учащихся к учебным программам вуза (поскольку показатели академической успеваемости являются важным критерием успешности адаптации

к обучению в вузе). Примененные в наших исследованиях тесты Г. Айзенка обладают достаточно высокими диагностическими и дифференцирующими возможностями. Они позволяют определить не только уровень интеллекта учащихся, характеризующий актуальный уровень умственного развития, но и способствуют выявлению особенностей восприятия информации, скорости и объема ее переработки, обозначают уровень овладения определенными мыслительными операциями. Все это позволяет прогнозировать будущие учебные достижения и успешность процесса учебной адаптации учащихся.

### Библиография

1. Адаптация организма учащихся к учебной и физической нагрузкам. / Под. ред. А.Г. Хрипковой, А.М. Антроповой. М.В., 1982.
2. *Айзенк Г.Ю.* Интеллект: новый взгляд. *Вопр. психол.*, 1995, №1, с. 111–131.
3. *Ананьев Б.Г.* Избранные психологические труды: в 2 т. М.: Педагогика, 1980.
4. *Ананьев Б.Г.* К психофизиологии студенческого возраста. // *Современные психолого-педагогические проблемы высшей школы.* Вып. 2, Л., 1974, с. 3–11.
5. *Ананьев Б.Г.* О проблемах современного человекознания. М., 1977.
6. *Ананьев Б.Г.* Человек как предмет познания. Л., 1968.
7. *Анастаси А.А.* Психологическое тестирование. В 2-х т. М., 1982.
8. *Андреева Д.А.* О понятии адаптации. Исследование адаптации студентов к условиям учебы в вузе. / *Человек и общество*, вып. XIII, Л., 1973.
9. *Бибрих Р.Р.* Мотивационные аспекты адаптации студентов к учебному процессу в вузе. // *Психолого-педагогические аспекты адаптации студентов к учебному процессу в вузе.* Кишинев, 1990, с. 17–29.
10. *Богачкина Н.А.* Актуальные проблемы адаптации студентов-первокурсников к условиям обучения в среднем педагогическом образовательном учреждении. Автореф. дис. ... канд. пед. наук. Саратов, 2000.
11. *Гришанов Л.К., Цуркан В.Д.* Социологические проблемы адаптации студентов младших курсов. // *Психолого-педагогические аспекты адаптации студентов к учебному процессу в вузе.* Кишинев, 1990, с. 3–17.
12. *Дворяшина М.Д.* Влияние индивидуально-типологических особенностей, интеллекта и личности студентов на успешность их обучения в университете. // *Психологические и социально-психологические особенности адаптации студента.* Ереван, 1973, с. 10–13.



13. *Елманова В.К.* Вопросы адаптации к условиям обучения в вузе. // Психологические и социально-психологические особенности адаптации студентов. Ереван, 1973, с. 20–21.
14. *Зимняя И.А.* Педагогическая психология. Ростов-на-Дону, 1997.
15. *Мерлин В.С.* Очерк интегрального исследования индивидуальности. М., 1986.
16. *Нахимович И.И.* Методы экспериментального определения обучаемости. Автореф. дис. ... канд. психол. наук. СПб, 2000.
17. *Рубинштейн С.Л.* Проблемы общей психологии. / Под ред. Е.В. Шороховой. М., 1973.
18. *Сидоренко Е.В.* Методы математической обработки в психологии. СПб, 1996.
19. *Якунин В.А.* Педагогическая психология. СПб., 1998.
20. *Якунин В.А., Мешков Н.И.* Психолого-педагогические факторы учебной успешности студентов. // Вестник ЛГУ. Серия экономика, философия, право. 1980, в. 2, № 11, с. 55–59.

*Балин В.Д.*

### **ПСИХОФИЗИОЛОГИЧЕСКОЕ НАПРАВЛЕНИЕ КОМПЛЕКСНЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ В ШКОЛЕ Б.Г. АНАНЬЕВА**

В преддверии двух больших юбилеев: 150-летия В.М. Бехтерева и 100-летия Б.Г. Ананьева, которые отмечают в 2007 году, целесообразно проанализировать смысл и значение проводимых ленинградской–петербургской психологической школой исследований, в частности психофизиологического плана. Прежде всего надо ответить на вопрос: «а есть ли основания говорить о существовании названной школы, если есть, то каковы отличительные признаки таковой?» В методологической литературе чаще всего называются следующие признаки.

1. Наличие лидера.
2. Существование исследовательского коллектива.
3. Наличие социальной потребности, и, как следствие, наличие проблемной ситуации.
4. Опорная теоретическая конструкция, в которой представлены общие мировоззренческие позиции данной группы ученых.
5. Научно-исследовательская программа (в интерпретации Й. Лака-тоса), в которой основные положения опорной теоретической конструкции переводятся на язык действий.
6. Традиции.
7. Последователи, в частности, и среди представителей других школ.

8. Методология, категориальный аппарат, методы исследования [49, 52].

Возьмем в качестве ориентира перечисленные характеристики научной школы и докажем на примере психофизиологических исследований, что такая школа существует. Можно возразить, что доказывать ее существование надо на примере всей совокупности проводимых работ, но здесь можно ответить, что целое должно повторяться в своих частях, как уменьшенная копия, подобно тому, как капля воды представляет океан. В связи со сказанным можно процитировать также известное китайское изречение: «Одно во всем, все в одном; Одно в одном, все во всем».

Рассмотрим все по порядку.

*Лидер* – им, безусловно, являлся в сложившихся к началу 60-х годов XX века условиях Б.Г. Ананьев. У него, конечно, были сильные предшественники, о чем можно прочитать в соответствующей литературе [37, 39].

*Научный коллектив* – это, во-первых, коллектив лаборатории дифференциальной психологии и антропологии НИИКСИ ЛГУ, преподаватели, аспиранты и студенты факультета психологии Ленинградского университета, сотрудники ленинградского НИИ педагогики АПН РСФСР. Другими словами, к началу 60-х годов набралась «критическая масса» ученых, перед которой можно было ставить серьезные научные задачи.

*Наличие социальной потребности и проблемная ситуация.* Комплексное психологическое исследование, психофизиологический компонент которого мы будем позже анализировать, возникло не на пустом месте. С одной стороны, оно соответствовало энтузиазму шестидесятников в нашей стране, являясь одним из проявлений так называемой хрущевской «оттепели». С другой стороны, оно являлось следствием процессов, происходящих в мировой науке. Уже были написаны работы Л. Бергаланфи, реализована программа международного геофизического года, к осуществлению которой был приурочен и запуск первого спутника. «Вслед за естествознанием, где уже был опыт комплексных исследований, например по программе ГОЭЛРО, а также в связи с освоением Арктики, космоса, общественные и гуманитарные науки обратились к решению комплексных проблем, что повлекло усиление внимания к системной методологии и развитию комплексного подхода в теории и практике. Именно в шестидесятые годы наблюдается всплеск публикаций по данной проблематике, создаются специальные журналы и ежегодники, такие как «Системные исследования» в СССР (1968) и журнал Института научного психосинтеза в Милане «Totus Homo» (1969) [39, с. 200]. Историки науки называют вторую половину XX сто-

летия временем окончания работы научной программы Ф. Бэкона, т.е. окончанием аналитического этапа в развитии европейской науки и началом синтетического ее этапа.

В такой отрасли науки, которую мы обозначили как «психофизиологическое направление», также происходили знаковые изменения, смысл которых состоял в том, что накопленный материал требовал обобщения, выхода в новое русло. В нашем случае накопленные в биологии, математике данные требовали выхода в психологию, где они находили адекватное применение. Именно в это время получили распространение идеи кибернетики и теории информации, а С. Стивенс, воспользовавшись накопленными в теории алгебраических инвариантов представлениями, создал концепцию психометрических шкал. Своеобразным индикатором необходимости перемен в этой области может служить и факт проведения Павловской сессии. В сущности, в рассматриваемом аспекте, это была реакция известной группы ученых на вновь появившиеся многочисленные факты в науках о человеке, которые требовали новой трактовки. Рекомендация была жесткой и однозначной: «Никаких новых трактовок, все хорошо интерпретируется в уже существующих в физиологии терминах. Если вам этого мало, то пользуйтесь категориями физиологии ВНД». Но такие действия проблемы не решили, а только обострили скрытый конфликт.

**Опорная теоретическая конструкция.** Согласно известной классификации Б.Г. Ананьева, человекознание включает в себя «ряд комплексов наук о человеке как индивиде и личности, субъекте и индивидуальности» [6, с. 79]. Теоретические задачи комплексных исследований были определены Б.Г. Ананьевым в соответствии с установкой на познание целостного субъекта психической деятельности – индивидуальности. Это, во-первых, изучение основных факторов и условий, детерминирующих его развитие. Во-вторых, изучение основных характеристик самого человеческого развития, его внутренних закономерностей, механизмов и фаз. В-третьих, определение основных компонентов целостной структуры человека и взаимосвязей между ними. [39, с.204]. В одной из своих публикаций Б.Г. Ананьев говорил, что «одна из важных задач современной психологии – построение *общей теории индивидуально-психического развития человека*» (выделено нами – В.Б.) [7, с. 5]. Как следует из текста статьи, общая теория индивидуально-психического развития имеет следующие части. 1. Нейродинамика. 2. Генетическая психология. 3. Психогеронтология. 4. Методология, как учение о методах познания человека. При проведении указанных исследований ленинградской психологической школой конечной целью в отношении рассматриваемого здесь аспекта всей программы являлось, таким образом, создание *Общей теории индивидуально-психического*

развития человека.

**Научно-исследовательская программа.** Программа была построена на основе структурно-генетического варианта системного подхода и направлена на изучение структуры и развития системы «человек—индивидуальность».

«При решении первой задачи (т.е. изучении основных факторов и условий, детерминирующих развитие целостного субъекта – В.Б.) предполагалось изучать социальную среду в настоящем и прошлом, что означало обращение к биографии изучаемых лиц (выяснение семейных обстоятельств развития, истории воспитания, истории общения и т.п.) и определение социально-психологических характеристик личности в группах. В связи со второй задачей (изучение основных характеристик самого человеческого развития, его внутренних закономерностей, механизмов и фаз – В.Б.), планировалось изучение возрастной эволюции: а) психофизиологических функций индивида, б) целостных изменений личности. Решение этой задачи способствовало бы обнаружению механизма развития и строгому обоснованию периодизации зрелости.

Б.Г. Ананьев направил усилия коллектива на изучение фазы зрелости, поскольку в ней завершается становление характера, интеллекта, способностей и вместе с тем индивидуальности человека. Кроме того, эта фаза наименее изучена в психологии, надо было восполнить пробел в возрастной психологии, создать основы *психологической акмеологии*. Изучение зрелости имело и прикладное значение, так как ее характеристики служат эталоном для измерения психологических параметров в предшествующих и последующих фазах жизненного цикла.

Отличительная особенность третьего раздела программы (определение основных компонентов целостной структуры человека и взаимосвязей между ними – В.Б) состояла в том, чтобы выявить гетерогенные связи, определяющие структурные образования индивидуальности. «Центральное и специфическое место в данной программе комплексного коллективного исследования занимают взаимосвязи интеллекта и личности с различными характеристиками человека как индивида (особенностями общесоматической конституции и реактивности, нейродинамики, психомоторики, сенсорно-перцептивного развития)» [39, с. 205].

**Традиции.** Можно говорить о некоторых отличительных чертах, характерных для ленинградской–петербургской психологической школы. Главное – это стремление рассматривать человека как целостное образование, во всех его элементах, связях и отношениях. Эти отношения рассматриваются в динамике, в развитии. Другая особенность работ психологов названной школы: стремление за всеми частностями видеть влияние некоего общего фактора (активации, сензитивности, Фактора G, общих свойств нервной системы и т.п.) Это проявляется также в

стремлении искать инвариантные сочетания эмпирических величин, рассматривать любое психическое явление как инвариант. Другое проявление такого стремления – поиск фундаментальных законов бытия, справедливых как для физического мира, так и для психических явлений (достаточно вспомнить, хотя бы 23 закона бытия В.М. Бехтерева). Безусловная эмпирическая направленность исследований этой школы приводит к стремлению найти опору в методологии научных исследований, разработанных в естественных науках. Гуманистическая направленность исследований названной школы – еще одна ее характерная особенность. Другой иллюстрацией наличия традиций у названной школы являются ежегодные научно-практические конференции, проводимые на факультете психологии СПбГУ регулярно (Ананьевские чтения).

**Последователи.** Реализованное комплексное исследование дало толчок для проведения подобных проектов во всей отечественной психологии. Расцвет системного направления приходится на 70–80-е годы XX столетия. В настоящее время говорят об этапе методологической рефлексии в связи с проведенными ранее системными исследованиями, т.е. авторы осмысливают накопленный опыт [33]. Ананьевские исследования можно отнести, согласно этим представлениям, к исследованиям раннего этапа.

**Методология.** В объем понятия методологии, как минимум, входят такие атрибуты: категории, законы, методологические принципы, методы и теория. Говоря о категориях, следует сказать, что речь идет об акцентах, т.е. какие из известных в психологии категорий использовались при построении теоретических конструкций наиболее часто. Здесь в первую очередь следует говорить о категориях личности, деятельности, образа, отражения. Изучаются известные и описываются новые законы. Это законы гетерохронного развития психических функций в онтогенезе, закон стадийности становления перцептивного образа, законы Йеркса–Додсона и Уалдера. Следует заметить, что вопрос о классификации уже открытых в психологии законов еще ждет своего подробного изучения. Наиболее часто упоминаемые методологические принципы таковы: антропологический, отражения, принцип развития (генетический), целостности, многоуровневости, единства сознания и деятельности [39]. Все методы делятся на четыре группы, внутри каждой из которых имеются более частные. Первая группа – организационные методы (сравнительный, лонгитюдный и комплексный). Вторая группа – эмпирические методы (наблюдение и самонаблюдение, эксперимент, психодиагностические методы, анализ продуктов деятельности, моделирование, биографический метод). Третья группа – приемы обработки данных (количественные и качественные). Четвертая группа – интерпретационные методы (говоря в общем, это генетический и структурный методы) [8].

Как же выглядят на фоне общей программы исследований психофизиологическое направление?

Рассмотрим более подробно, какие работы проводились в той части программы, которая обозначена как «Нейродинамика». В разделе, условно названном нами «Нейродинамика», явно просматриваются три части. 1. Исследования по изучению влияния центральной нервной системы (ЦНС) на психику. 2. Исследования по изучению влияния вегетативной нервной системы (ВНС) на психику. 3. Изучение влияния двигательной нервной системы (ДНС) на психику. В соответствии с этой схемой можно выделить и три группы исследователей. Во главе первого направления стоял И.М. Палей, второго – Г.И. Акинщикова, третьего – Н.А. Розе.

**Первое направление.** В русле этого направления работали такие исследователи: О.М. Анисимова, В.Д. Балин, В.К. Гербачевский, П.Л. Зазулина, Н.Г. Зырянова, Т.Н. Курбатова, М.В. Ласко, В.,С. Магун, В.П. Михайлова, О.Г. Мельниченко, Б.С. Одерышев, И.М. Палей, В.Ф. Шендрик.

**Второе направление.** Г.И. Акинщикова, Г.Д. Ганюшкина, И.М. Дашков, Е.А. Иванова, Ю.А. Катугин, Е.В. Свидерская, З.Ф. Семенова, Л.Ф. Шеховцова.

**Третье направление.** А.Н. Ананьева, Л.А. Головей, В.Д. Кашеев, Н.А. Розе, В.Ю. Шайдаров, В.А. Якунин, В.И. Яковлев.

Здесь разрабатывались такие вопросы.

1. **Нейродинамика.** С одной стороны повторялись исследования в русле представлений школы Б.М. Теплова – В.Д. Небылицына, т.е. ищались (и испытывались) методики, с помощью которых можно было выявлять свойства нервной системы (сила, подвижность, лабильность, динамичность). В то же время разрабатывалась и другая линия: за всеми физиологическими показателями искался общий фактор нейродинамики, определяющий психологическую успешность – уровень активации. Здесь явно просматривается параллель с поиском General-фактора интеллекта. В то же время просматривается связь с идеей Б.Г. Ананьева о сензитивности (сенситивности).

Он говорил, что «согласно данным современной науки, существуют не только частные виды чувствительности (как потенциальные свойства отдельных анализаторов), но и общий для данного человека способ чувствительности, являющийся свойством сенсорной организации человека в целом. Это общее свойство в психологии называется *сенситивностью*, которая входит в структуру темперамента.

Сенситивность определяют по ряду признаков возникновения и протекания сенсомоторных реакций независимо от того, к какой модальности они принадлежат (зрительной, вкусовой и т. д.).

К этим признакам относятся прежде всего устойчивые проявления общего темпа возникновения и развертывания сенсомоторных реакций (скорость возникновения, длительность протекания, эффект последствия), психомоторного ритма (способа переключения с одного вида чувственного различения на другой, плавность или скачкообразность перехода, вообще – особенности временной организации сенсомоторных актов).

При этом наиболее показательным является способ переключения, связанный с пластичностью всей мозговой организации человека.

Тот или иной общий способ чувствительности характеризуется силой реакции (сенсорной, моторной, вегетативной), которой человек отвечает на самые различные раздражители. Однако в одних случаях сила сенсорных, моторных, сосудистых, секреторных реакций может совпадать, а в других – быть избирательной, совпадая частично (например, в сенсорных и сосудистых реакциях). Поэтому о глубине сенситивности нужно судить по сочетанию различных показателей, особенно по последствию эффектов в виде следовых реакций (непосредственных образов памяти, образованию представлений и их ассоциаций). Сенситивность неразрывно связана с типом эмоциональности: эмоциональной возбудимости или тормозимости, аффективности или инертности, однообразия или множественности эмоциональных состояний при изменении внешних условий и т. д.

Несмотря на большое разнообразие видов и уровней чувствительности у одного и того же человека, сенситивность является общей, относительно устойчивой особенностью личности, которая проявляется в разных условиях, при действии самых различных по своей природе внешних раздражителей.

Более подробное исследование этого общего свойства сенсорной организации человека свидетельствует о том, что оно существенно не только для определения типа темперамента, но и способностей человека к разным видам деятельности. Очевидно, это свойство выражает тип нервной системы человека в целом [9].

Тему нейродинамики реализовывали И.М. Палей [4, 41, 46, 47, 48], Н.Г. Зырянова [30, 31], Б.С. Одерышев [43, 44], В.Д. Балин [12, 13], В.К. Гербачевский [19], В.П. Михайлова [42], В.Ф. Шендрик. К этому направлению примыкает, оставаясь самостоятельной, линия Г.И. Акинщиковой, которая выявляла показатели, характеризующие реактивность организма [1, 2, 3, 5].

**2. Проблема психогенеза.** Другое направление – поиск физиологических механизмов психических явлений. Это направление просматривается практически во всех работах упомянутых выше исследователей. Оно проводилось в виде поиска физиологических коррелятов психиче-

ских явлений: интеллекта, памяти, внимания, уровня притязаний, мотивации и др. Ананьев Б.Г. [7]; Ананьев Б.Г., Шафранская К.Д. [11]; Балин В.Д. [12]; Балин В.Д., Волохонская Е.Я. [13]; Ганюшкина Г.Д. [18]; Дашков И.М. [26]; Дворяшина М.Д. [27]; Камель А.М. [34]; Колга В.А. [35]; Логинова Н.А. [38]; Михайлова В.П. [42]; Одерышев Б.С. [43, 44]; Палей И.М. [46]; Палей И.М., Шафранская К.Д. [47]; Палей И.М., Гербачевский В.К. [48].

Такое «коррелятивное» направление характерно для ранних этапов развития любого направления, когда производится накопление эмпирического материала. О моделировании тех или иных психических явлений речь идти, конечно, не может, поскольку не хватает эмпирического материала. Большое внимание уделялось изучению характера связей между психологическими и физиологическими параметрами. В связи с этим рассматривались разные аспекты закона Йеркса–Додсона, а также закона начального значения Уалдера. Естественным продолжением данного направления может служить моделирование тех или иных психических явлений. К сожалению, этот вид исследований недооценивается психологами, что напрасно. В сущности задачи, стоящие перед исследователем-психологом, те же, что и перед исследователем-физиком, когда последний моделирует и изучает атмосферу планеты Венера, или моделирует ядерный взрыв на ЭВМ. Эмпирического материала накоплено более чем достаточно, в наличии имеются мощные компьютеры, о которых нельзя было и мечтать каких-либо 15–20 лет назад. К тому же процесс создания моделей потребует поиска характеристик моделируемого объекта в литературе, что само по себе послужит процессу интеграции психологического знания, о чем все давно мечтают.

**3. Изучение билатеральной асимметрии.** Данная тема прослеживается практически во всех публикациях представителей рассматриваемого направления. Изучались возрастные и микровозрастные аспекты данного феномена, психологические корреляты билатеральной асимметрии. Для объяснения этого явления пытались привлекать математические модели разного уровня сложности, аппарат теории информации Ананьев Б.Г. [6]; Головей Л.А. [21]; Головей Л.А., Круминя И.Я. [21]; Грищенко-Розе Н.А. [24]; Якунин В.А. [54]. Следует заметить, что проблема билатеральной асимметрии рассматривалась практически во всех экспериментальных исследованиях, где измерялись парные характеристики человека.

**4. Определение психофизиологической «цены».** В границах данного направления осуществлялся поиск уравнений, позволяющих определить «цену» которую «платит» организм за выполнение определенной психической деятельности. Это направление позволяет выйти на эффективность разных видов труда, где учитывались бы не только продуктив-



ность и качество труда, но и та «цена», которую «платит» организм за ее выполнение. Такой подход позволяет осуществить гуманизацию труда, проектировать и нормировать труд человека, что особенно важно сделать для умственного труда.

В другом варианте проводились исследования по определению КПД разных видов деятельности, что, впрочем, почти одно и то же, что и «цена»: Балин В.Д., Волохонская Е.Я. [13]; Камель А.М. [34]; Одерышев Б.С. [43, 44]; Палей И.М. [46]; Палей И.М., Шафранская К.Д. [47].

**5. Прогнозирование успешности трудовой деятельности.** В некоторых исследованиях составлялись уравнения регрессии, с помощью которых можно было предсказывать успешность трудовой деятельности представителей разных профессий: радиомонтажников, людей умственного труда, актеров, продавцов, и др.: Балин В.Д. [14]; Камель А.М. [34]; Одерышев Б.С. [44].

**6. Накопление статистических характеристик для разных выборок.** Поскольку осуществлялись обширные исследования самых разных выборок испытуемых (не только студентов), то данные постепенно накапливались, что позволяло определять нормативные оценки, характерные для разных групп людей, различающихся по полу, возрасту, образованию и т.п., полученные с использованием всех имеющихся методик.

В связи со сказанным следует упомянуть и о проблеме шкалирования психофизиологических показателей. Шкальные оценки нужны для того, чтобы сделать сравнимыми разнохарактерные показатели. Проблема шкалирования возникает в связи с проведением комплексного и системного исследований, поскольку элементы (в данном случае разные эмпирические характеристики) в границах целого должны быть сравнимыми. Эта тема разрабатывалась и разрабатывается поныне Л.Н. Грановской, Б.С. Одерышевым, В.Д. Балиным, К.Д. Шафранской, М.Д. Дворяшиной и другими авторами. Работы в этом направлении достаточно наглядно представлены в издании «Психодиагностические методы в комплексном лонгитюдном исследовании студентов» 1976 года. Разрабатывается она и поныне, поскольку здесь решается проблема единиц измерения в психологии, что весьма важно для экспериментальной психологии.

**7. Изучение энерго-информационных взаимоотношений.** В 60–70-е годы в психологии весьма популярна была теория информации. Изучение энерго-информационных взаимодействий можно считать еще одним ракурсом комплексных исследований. Указанное соотношение подразумевалось, когда изучались связи между психологическими и физиологическими показателями (психическое – это «информация», а физиологическое – «энергия»), когда занимались проблемой билатеральной асимметрии (правое полушарие – «энергетическое», а левое – «инфор-

мационное»), когда определяли психофизиологическую цену на выполнение работы (сколько энергии расходуется на переработку одного бита информации): Веккер Л.М., Палей И.М. [15]; Веккер Л.М. [16]; Балин В.Д. [14].

#### **8. Изучение соотношения между разными формами активации.**

Много публикаций посвящено изучению взаимоотношений между разными формами активации: корковой, вегетативной и двигательной. Это ряд совместных публикаций Г.И. Акинщиковой, И.М. Палея, Н.А. Розе [4]; Л.Н. Грановской, Е.И. Степановой [23]; М.Д. Дворяшиной [27]; И.М. Палея и К.Д. Шафранской [47]; Н.Г. Зыряновой и Н.А. Розе [32]; Б.С. Одерышева [44]; Г.И. Акинщиковой [1, 5]; В.С. Мерлина и И.М. Палея [41]; В.Д. Балина [14]. Основной мотив таких работ: поиск общего фактора нервной активации. Как правило, корреляции между этими разными показателями были случайными, хотя они были между индикаторами активации «внутри» одного блока: корковые с корковыми коррелируют высоко, вегетативные с вегетативными также высоко. То же самое можно сказать и о взаимосвязях между двигательными показателями. Корреляции усиливаются, если испытуемый «втягивался» в какую-либо деятельность. Этот факт легко объясним в терминах функциональной системы, которая формировалась в связи с выполняемой деятельностью.

**9. Типологические исследования.** Проблема психологического типа была достаточно значимой для исследователей этой школы. Разными аспектами данного направления занимались И.М. Палей, Г.И. Акинщикова, В.С. Магун, Т.Н. Курбатова и др. В частности, в работе Т.Н. Курбатовой [36] описаны 7 типов комбинаций нейродинамических свойств. Другими словами, тип здесь – устойчивая (инвариантная) комбинация физиологических параметров. В данной работе просматривается связь с публикациями психологов пермской школы.

**10. Поиск психологических инвариантов.** Инвариантность означает свойство оставаться неизменным при каких-либо преобразованиях. Понятие инвариантности зародилось в математике в XIX столетии, затем оно перешло в физику, где было открыто много инвариантных соотношений (констант): число Авогадро, постоянная Планка и др. Множество физиологических параметров (частота пульса, артериальное давление, температура тела и др.) также трактуется как инварианты. Понятие инварианта в психологию привлек Ж. Пиаже. Известны перцептивные константы (инварианты) Коффки. Согласно закону Д.В. Аткинсона, стратегии стремления к успеху и избегания неудач в сумме дают константу. Их совместные вероятности равны единице [48]. Широко известны работы Л.М. Веккера, где с позиции теории алгебраических инвариантов рассматриваются психические процессы. В упоминавшейся работе Т.Н. Курбатовой нейродинамический тип в

работе Т.Н. Курбатовой нейродинамический тип в сущности трактуется как инвариант. В своей работе «Психическое отражение» В.Д. Балин трактует как алгебраические инварианты любое психическое явление. Инвариант здесь аттрактор самоорганизующейся системы [14].

**11. Психология и математика.** Осуществлялся поиск методов математической обработки психологического экспериментального материала. Речь идет в первую очередь о математической статистике. Примеры использования разных «нестандартных» математических процедур можно встретить в работах Л.Н. Грановской, Е.И. Степановой, Н.Г. Зыряновой и др. В работе М.Д. Дворяшиной и И.Д. Пехлецкого представлены основные математические процедуры психодиагностического исследования [28]. В разные годы обработкой эмпирического материала для психологов занимались О.М. Калинин, Б.З. Докторов, В.Ф. Федоров, Т.П. Кистер.

Другое направление этой работы – применение математики для моделирования психических явлений. В первую очередь следует сказать о попытках привлечения аппарата топологии для этих целей. Здесь угадывается влияние, видимо, работ Ж. Пиаже и К. Левина. Следует сказать о работах Л.М. Веккера и В.А. Ганзена [16, 17] в связи с этим. В последнее время появились соображения, что многие научные представления, созданные математиками, в сущности являются психологическими теориями или их частями. В частности, работы по многомерному пространству хорошо согласуются с характеристиками и представлениями о сознании. А. Эйнштейн в сущности своей специальной теории относительности (СТО) нарисовал картину психического восприятия, только в общем виде и т.п.

**12. Создание аппаратуры.** Поскольку приборы для психологических исследований не выпускались (как не выпускаются и сейчас), то они конструировались и изготавливались самими исследователями. Приборы для измерения времени простой сенсомоторной реакции, порогов разных видов чувствительности были созданы Б.С. Одерышевым. Прибор для определения дисперсии ЭЭГ был собран В.Д. Балиным. Приборы для изучения психомоторики были собраны В.Ю. Шайдаровым, В.Д. Кашеевым, В.С. Овчинниковым. В разные годы для разных целей собирались приборы Н.Н. Обозовым, М.С. Волынцевым, И.М. Дашковым, В.И. Яковлевым и др.

В.С. Овчинников в 1974 году защитил кандидатскую диссертацию на тему «Инструментальные методики комплексного исследования в дифференциальной психологии (технические и методические аспекты)» по специальности 19.00.02 – психофизиология [45].

**13. Обследованные контингенты испытуемых.** Основным контингентом были, конечно, студенты и учащиеся института образования

взрослых. Помимо них обследовались абитуриенты театрального института, курсанты мореходного училища, сотрудники универмага «Гостиный двор», актеры Кировского театра, рабочие заводов «Светлана» и им. Козицкого, строительные рабочие и др. К настоящему времени значительная часть этих данных вошла в базу данных лаборатории психофизиологии факультета психологии, что позволяет определять нормативные оценки и создавать шкальные оценки.

### **Итоги**

Из сказанного видно, что мы имеем дело с научной школой в ее классическом варианте. Психофизиологические исследования были существенной частью общей научно-исследовательской программы. Эта часть программы была обозначена Б.Г. Ананьевым как «Нейродинамика» хотя, конечно, четкой границы между частями программы провести невозможно.

Всю совокупность тем можно условно свести к трем направлениям: исследование влияния на психику ЦНС, ВНС и ДНС. В границах этих направлений можно насчитать более десятка комплексов тем, которые разрабатывались представителями данной школы.

Комплексное исследование оказалось, в сущности, незавершенным. Видимо, это не случайно, скорее всего оно и не могло быть завершенным изначально, поскольку полученные результаты отличались от ожидаемых, которые предписывались марксистской парадигмой с ее технократическими установками. Исследователи не были готовы к восприятию такого несоответствия. Одновременно оно показало, что надо существенно менять наши представления о законах природы, нужно пересмотреть категориальный строй психологии, да и науки в целом. Психическое можно понять только тогда, когда будут привлечены для этого самые современные научные представления. Но это уже программа исследований для будущих поколений психологов.

Развернувшиеся в последнее время дискуссии относительно методологических основ психологии, где затрагиваются такие темы, как категории психологии, законы в психологии, методологические принципы психологии (например, новый смысл принципа объективности), психологическая теория и т.п., являются в сущности отсроченной реакцией на вопросы, поднятые в свое время Б.Г. Ананьевым, его коллегами и учениками.

### **Библиография**

1. *Акинщикова Г.И.* Телосложение и реактивность организма человека. Л., 1969.
2. *Акинщикова Г.И.* Конституциональный тип и возрастно-половые различия в состоянии некоторых физиологических функций.

Возрастная психология взрослых (Теоретическая и прикладная). Тезисы докладов к научной конференции 27-29 октября 1971 г. // Под ред. Б.Г. Ананьева. Вып.3. Л., 1971.(а)

3. *Акинщикова Г.И.* Микровозрастные особенности реактивности организма. / Возрастная психология взрослых (Теоретическая и прикладная). Тезисы докладов к научной конференции 27-29 октября 1971 г. // Под ред. Б.Г. Ананьева. Вып.1. Л., 1971.(б).

4. *Акинщикова Г.И., Палей И.М., Розе Н.А.* Комплексное исследование некоторых индивидуальности - типических особенностей человека в связи с проблемой профессиональной пригодности (на материале труда монтажниц в радиоламповом производстве)/ Человек и общество. Ученые записки. Вып. III // Под ред. Б.Г. Ананьева и Д.А. Керимова. Л., 1968.

5. *Акинщикова Г.И.* Соматическая и психофизиологическая организация человека. Л., 1977.

6. *Ананьев Б.Г.* Человек как предмет познания. Л., 1969.

7. *Ананьев Б.Г.* Структура развития психофизиологических функций взрослого человека./ Возрастная психология взрослых (Теоретическая и прикладная). Тезисы докладов к научной конференции 27-29 октября 1971 г. // Под ред. Б.Г. Ананьева. Вып.1. Л., 1971.

8. *Ананьев Б.Г.* О методах современной психологии./ Гл. в книге «Психодиагностические методы в комплексном лонгитюдном исследовании студентов». // Под ред. А.А. Бодалева, И.М. Палея, М.Д. Дворяшиной. Л., 1976.

9. *Ананьев Б.Г.* О проблемах современного человекознания. М., 1977.

10. *Ананьев Б.Г.* Интеллектуальная деятельность и терморегуляция./ Возрастная психология взрослых (Теоретическая и прикладная). Тезисы докладов к научной конференции 27-29 октября 1971 г. // Под ред. Б.Г. Ананьева. Вып.3. Л., 1971.

11. *Ананьев Б.Г., Шафранская К.Д.* Изменения кожной температуры при различных состояниях интеллектуального напряжения./ Возрастная психология взрослых (Теоретическая и прикладная). Тезисы докладов к научной конференции 27-29 октября 1971 г. // Под ред. Б.Г. Ананьева. Вып.3. Л., 1971.

12. *Балин В.Д.* О соотношении фоновых ЭЭГ-индикаторов активации и некоторых показателей продуктивности психической деятельности./ Экспериментальная и прикладная психология. Ученые записки ленинградского университета. Вып.3. Л., 1971.

13. *Балин В.Д., Волохонская Е.Я.* Электроэнцефалографическое исследование индивидуальных особенностей реакции активации при запоминании слов и во время слогаобразующих ассоциаций разной веро-

ятности./ Возрастная психология взрослых (Теоретическая и прикладная). Тезисы докладов к научной конференции 27–29 октября 1971 г. // Под ред. Б.Г. Ананьева. Вып.3. Л., 1971.

14. *Балин В.Д.* Психическое отражение. СПб, 2001.

15. *Веккер Л.М., Палей И.М.* Информация и энергия в психическом отражении./ Ананьев Б.Г. Интеллектуальная деятельность и терморегуляция./ Возрастная психология взрослых (Теоретическая и прикладная). Тезисы докладов к научной конференции 27–29 октября 1971 г. // Под ред. Б.Г. Ананьева. Вып.3. Л., 1971.

16. *Веккер Л.М.* Психические процессы. В 3 т., 1974–1981.

17. *Ганзен В.А., Нафткульев А.И.* О математическом моделировании в инженерной психологии./ Экспериментальная и прикладная психология. Ученые записки ленинградского университета. Вып.3. Л., 1971.

18. *Ганюшкина Г.Д.* Возрастная изменчивость некоторых показателей температуры кожи./ Возрастная психология взрослых (Теоретическая и прикладная). Тезисы докладов к научной конференции 27–29 октября 1971 г. // Под ред. Б.Г. Ананьева. Вып.1. Л., 1971.

19. *Гербачевский В.К.* Исследование уровня притязаний в связи индивидуально-типическими характеристиками эмоциональности и интеллекта. Автореферат ... канд. психол. наук. Л., 1970.

20. *Головей Л.А.* Динамика асимметрии некоторых психомоторных характеристик в возрастном плане и в условиях нагрузки на вестибулярный аппарат. / Возрастная психология взрослых (Теоретическая и прикладная). Тезисы докладов к научной конференции 27-29 октября 1971 г. // Под ред. Б.Г. Ананьева. Вып.2. Л., 1971.

21. *Головей Л.А., Круминя И.Я.* Возрастные особенности некоторых психомоторных характеристик. / Возрастная психология взрослых (Теоретическая и прикладная). Тезисы докладов к научной конференции 27–29 октября 1971 г. // Под ред. Б.Г. Ананьева. Вып.1. Л., 1971.

22. *Головей Л.А.* Динамика асимметрии некоторых психомоторных характеристик в возрастном плане и в условиях нагрузки на вестибулярный аппарат. / Возрастная психология взрослых (Теоретическая и прикладная). Тезисы докладов к научной конференции 27–29 октября 1971 г. // Под ред. Б.Г. Ананьева. Вып.2. Л., 1971.

23. *Грановская Л.Н., Степанова Е.И.* Динамика уровня интеллектуальных функций в период зрелости (18-35 лет). / Возрастная психология взрослых (Теоретическая и прикладная). Тезисы докладов к научной конференции 27–29 октября 1971 г. // Под ред. Б.Г. Ананьева. Вып.1. Л., 1971.

24. *Грановская Л.Н., Степанова Е.И.* Межфункциональные связи и возрастная изменчивость в различные периоды зрелости. / Возрастная психология взрослых (Теоретическая и прикладная). Тезисы докладов к

научной конференции 27–29 октября 1971 г. // Под ред. Б.Г. Ананьева. Вып.1. Л., 1971.

25. *Грищенко-Розе Н.А.* Микровозрастные особенности психомоторного развития взрослого человека. / Возрастная психология взрослых (Теоретическая и прикладная). Тезисы докладов к научной конференции 27–29 октября 1971 г. // Под ред. Б.Г. Ананьева. Вып.1. Л., 1971.

26. *Дашков И.М.* Отражение в разноуровневых характеристиках человека в индивидуальной вариативности гетерохроматина (психологический аспект). Автореферат ... канд. психол. наук. Л., 1986.

27. *Дворяшина М.Д.* Опыт комплексного психологического и психофизиологического изучения структуры личности. / Человек и общество. Ученые записки. Вып. IY // Под ред. Б.Г. Ананьева и Д.А. Керимова. Л., 1969.

28. *Дворяшина М.Д., Пехлецкий И.Д.* Основные математические процедуры психодиагностического исследования. / Гл. в книге «Психодиагностические методы в комплексном лонгитюдном исследовании студентов». // Под ред. А.А. Бодалева, И.М. Палея, М.Д. Дворяшиной. Л., 1976.

29. *Докторов Б.З.* Сравнение рабочих характеристик различных методов факторного анализа при комплексном изучении человека. / Человек и общество. Ученые записки. Вып. IY // Под ред. Б.Г. Ананьева и Д.А. Керимова. Л., 1969.

30. *Зырянова Н.Г.* О возрастной изменчивости динамичности нервных процессов взрослого человека. / Экспериментальная и прикладная психология. Ученые записки ленинградского университета. Вып.3. Л., 1971.

31. *Зырянова Н.Г.* Возрастная изменчивость нейродинамических характеристик взрослого человека. / Возрастная психология взрослых (Теоретическая и прикладная). Тезисы докладов к научной конференции 27–29 октября 1971 г. // Под ред. Б.Г. Ананьева. Вып.1. Л., 1971.

32. *Зырянова Н.Г., Розе Н.А.* Возрастная динамика межфункциональной структуры связей психомоторных и нейродинамических характеристик. / Возрастная психология взрослых (Теоретическая и прикладная). Тезисы докладов к научной конференции 27–29 октября 1971 г. // Под ред. Б.Г. Ананьева. Вып.1. Л., 1971.

33. *Иванова И.Т.* История и современное состояние системного подхода в отечественной психологии. Автореферат ... канд. психол. наук. Пермь, 2005.

34. *Камель А.М. эль Сайед.* Исследование структурных характеристик ЭЭГ человека при разных состояниях и уровнях умственной активности. Автореферат ... канд. психол. наук. Л., 1976.

35. *Колга В.А.* Дифференциально-психологическое исследование

когнитивного стиля и обучаемости. Автореферат ... канд. психол. наук. Л., 1976.

36. *Курбатова Т.Н.* Влияние возрастного параметра на характер типологических комбинаций некоторых нейродинамических свойств. Возрастная психология взрослых (Теоретическая и прикладная). Тезисы докладов к научной конференции 27–29 октября 1971 г. // Под ред. Б.Г. Ананьева. Вып.1. Л., 1971.

37. *Левченко Е.В.* История и теория психологии отношений. СПб, 2003.

38. *Логина Н.А.* О терморегуляционном эффекте интеллектуального напряжения. / Возрастная психология взрослых (Теоретическая и прикладная). Тезисы докладов к научной конференции 27–29 октября 1971 г. // Под ред. Б.Г. Ананьева. Вып.3. Л., 1971.

39. *Логина Н.А.* Опыт человекознания. История комплексного подхода в психологических школах В.М. Бехтерева и Б.Г. Ананьева. СПб., 2005.

40. *Мельниченко О.Г.* Исследование уровня притязаний и некоторые изменения его в зависимости от возраста. / Возрастная психология взрослых (Теоретическая и прикладная). Тезисы докладов к научной конференции 27–29 октября 1971 г. // Под ред. Б.Г. Ананьева. Вып.1. Л., 1971.

41. *Мерлин В.С., Палей И.М.* Проблема индивидуальной характеристики индивидуальности в дифференциальной психофизиологии. / Проблема дифференциальной психофизиологии и ее генетические аспекты. (Тезисы всесоюзного симпозиума). Пермь, 18–20 июня 1975 г. Пермь, 1975.

42. *Михайлова В.П.* Исследование реакции последствия в структуре индивидуально-типических особенностей человека. Автореферат ... канд. психол. наук. Л., 1974.

43. *Одеришев Б.С.* Сопоставление индивидуальных особенностей реакции активации по сенсомоторным показателям с оценкой интеллекта по шкале Векслера. Возрастная психология взрослых (Теоретическая и прикладная). Тезисы докладов к научной конференции 27–29 октября 1971 г. // Под ред. Б.Г. Ананьева. Вып.3. Л., 1971.

44. *Одеришев Б.С.* Исследование активированности в структуре психофизиологических характеристик взрослого человека. Автореферат ... канд. психол. наук. Л., 1972.

45. *Овчинников В.С.* Инструментальные методики комплексного исследования в дифференциальной психологии. (Технические и методические аспекты). Автореферат ... канд. психол. наук. Л., 1974.

46. *Палей И.М.* О соотношении активации и продуктивности психофизиологических функций в связи с изучением их индивидуальной и



возрастной изменчивости./ Возрастная психология взрослых (Теоретическая и прикладная). Тезисы докладов к научной конференции 27–29 октября 1971 г. // Под ред. Б.Г. Ананьева. Вып.3. Л., 1971.

47. *Палей И.М., Шафранская К.Д.* Комплексные характеристики индивидуально-типических особенностей студентов во время эмоционально-интеллектуального напряжения. / Человек и общество. Ученые записки. Вып.IV// Под ред. Б.Г. Ананьева и Д.А Керимова. Л., 1969.

48. *Палей И.М., Гербачевский В.К.* Проблемы личности в курсе психологии. Л., 1972.

49. *Петровский А.В., Ярошевский М.Г.* Основы теоретической психологии. М., 1998, 2000.

50. *Розе Н.А.* Психомоторика взрослого человека. Л., 1970.

51. *Шайдаров В.Ю.* Возрастные и индивидуальные особенности организации ритмичности и аритмичности движений./ Возрастная психология взрослых (Теоретическая и прикладная). Тезисы докладов к научной конференции 27–29 октября 1971 г. // Под ред. Б.Г. Ананьева. Вып.3. Л., 1971.

52. *Юревич А.В.* Социальная психология науки. СПб, 2001.

53. *Яковлев В.И.* Спонтанная двигательная активность как средство психодиагностики. Автореферат ... канд. психол. наук. Л., 1983.

54. *Якунин В.А.* Экспериментальное исследование возрастных особенностей точности движений рук. / Возрастная психология взрослых (Теоретическая и прикладная). Тезисы докладов к научной конференции 27–29 октября 1971 г. // Под ред. Б.Г. Ананьева. Вып.2. Л., 1971.

***Бордовская Н.В., Гинецинский В.И.***

### **ВЛИЯНИЕ ТВОРЧЕСКОГО НАСЛЕДИЯ Б.Г. АНАНЬЕВА НА РАЗВИТИЕ ПЕДАГОГИКИ И ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПСИХОЛОГИИ**

Если обратиться к списку научных трудов Б.Г. Ананьева, то можно обнаружить, что первой монографией в этом списке стоит «Психология педагогической оценки» (1935), последней прижизненно опубликованной монографией является «Человек как предмет познания» (1969). Как эти, так и другие работы Б.Г. Ананьева указывают на три области его научных интересов: педагогика, психология, антропология. Впрочем, их число вполне можно сократить и до двух: педагогическая антропология и антропологическая психология. Названные произведения обозначили на только вехи творческой эволюции Б.Г. Ананьева, позволяющие обозначить магистральную линию научных изысканий. Их издание – значимые события в развитии отечественной психологии.

Не претендуя на то, чтобы в данном случае дать развернутую характеристику психолого-педагогических исследований соответствующего исторического периода, предложим лишь определенный вариант квалификации – интерпретацию одного из оригинальных направлений, сформировавшихся в рамках отечественной педагогической антропологии – концепции Б.Г. Ананьева, который можно назвать антропологическим подходом к структурированию психической реальности.

Современная психология – это многообразие направлений, парадигм, подходов, школ, концепций. Поэтому для того, чтобы охарактеризовать ту или иную концепцию, требуется задать (определить) систему координат, которая позволила бы позиционировать определенную концепцию в многообразии других теоретических построений.

Если минимизировать характеристику исторических условий, в которых развивалась советская психология и одним из выдающихся результатов развития которой была концепция Б.Г. Ананьева, то можно выделить два типа полярных по отношению друг к другу концепций, один из которых относят к психологии сознания, другой – к бихевиоральному направлению. С другой стороны, в психологии данного периода развивались так называемые организмоцентричные и социоцентричные направления. Именно эти координаты и позволяют ограничить круг обсуждаемых проблем в процессе анализе важных для развития педагогики и педагогической психологии произведений Бориса Герасимовича Ананьева.

Аутентичным репрезентантом развивающейся советской психологии явилась деятельностная концепция С.Л. Рубинштейна, в которой категория сознания рассматривалась не как изначально данная реальность, а как продукт исторически меняющейся активности человека. Другие психологические концепции, развивавшиеся в советский период, так или иначе соотносили себя со школой Рубинштейна, признавая ее лидерство. Вместе с тем их позиции можно интерпретировать через расстановку акцентов в системе психологических категорий: характер, личность, индивид, общение, поведение, в силу их фундаментальной роли в научном описании человеческого бытия. В частности, Л.С. Выготский развивал культурно-историческую концепцию, Б.Г. Ананьев развивал концепцию антропологической психологии, трактуя антропологизм как определенный, достигнутый к настоящему времени этап познания человека, раскрывающийся в многообразии аспектов его самоактуализирующегося бытия.

История европейского антропологизма, как известно, ведет свое начало от древнегреческого философа Протагора, произведение которого «Истина» начиналось словами: «Мера всех вещей – человек, существующих, что они существуют, а несуществующих, что они не существ-

вуют». В качестве исторически значимых трансформаций этого тезиса можно рассматривать позиции антропоморфизма, антропоцентризма, антропологизма и антропный принцип. Антропоморфизм представляет собой установку приписывания свойств интрапсихической реальности, носителем которой является человек, нечеловеческим существам (машина мыслит, животное надеется, растение радуется). Антропоцентризм рассматривает человека как высшую цель мироздания. Согласно антропному принципу возможность существования человека обусловлена определенным сочетанием значений мировых констант и, соответственно, изучение феномена человека – путь к познанию Вселенной. Представители антропологизма усматривают в понятии «человек» основную мировоззренческую категорию и считают, что исходя из нее, следует разрабатывать всю систему представлений о природе, обществе и духе.

В своей завершающей монографии Б.Г. Ананьев отмечает, что, с одной стороны, по мере развития научных знаний о человеке на основе познания законов природы и общества преодолеваются антропоцентризм и антропоморфизм, а с другой стороны, идет противоположный процесс антропологизации и гуманизации системы научного познания, превращающего человека в одну из главных проблем современной науки в целом. Ананьев очерчивает гигантские конstellации научных дисциплин: науки о человеке как биологическом виде, науки о человечестве в его историческом существовании, науки об индивиде в его онтогенезе, науки о личности и ее жизненном пути, науки о человеке как субъекте и индивидуальности.

Специфика антропологической концепции Ананьева в отличие от других антропологических концепций (философских, социологических, культурологических, биологических, педагогических, психологических), состоит, в первую очередь, в используемой им системе базисных категорий, которые соответствуют основным аспектам научного изучения человека. В качестве таких категорий Б.Г. Ананьев рассматривает «индивид», «личность», «субъект» и «индивидуальность». Указанные структурные компоненты психики человека могут быть представлены как результат декомпозиции цельности психической реальности в соответствии со следующими тремя категориальными оппозициями: природное–социальное, внешнее–внутреннее, типичное–единичное.

Личностные свойства человека характеризуют его в качестве социального индивида, субъекта и объекта исторического процесса. С позиции Б.Г. Ананьева, в качестве субъекта человек выступает как субъект основных социальных деятельностей – труда, общения, познания, посредством которых осуществляется как интериоризация внешних действий, так и экстериоризация его внутренней жизни. На данное положение

опираются многие исследователи в рамках психолого-педагогической проблематики. Сформулированное теоретическое положение в психологии в педагогических исследованиях принималось в качестве методологического ориентира в поиске и выявлении закономерностей, определении механизмов и отборе принципов организации познавательной деятельности учащихся младшего и старшего школьного возраста на уроках, в условиях дополнительной системы образования, в домашних условиях. Ученые выявляют характер влияния разных видов познавательной деятельности учащихся на развитие их субъектных свойств – активность и самостоятельность в учении, познавательный интерес и мотивационную сферу личности. Достаточно большой интерес современные педагоги проявляют к проблеме педагогического общения и возможностям коммуникативной деятельности, к дифференциации разных типов и стилей общения в развитии самосознания и личности подростка на этапе его взросления. В центре внимания педагогической науки и практики стоят проблемы организации процесса обучения речевому, деловому, межличностному общению с оптимизацией затрачиваемых на это ресурсов и средств, необходимых для развития коммуникативной компетенции и коммуникативных качеств, столь необходимых человеку в условиях межкультурной коммуникации, – общительности, терпимости, толерантности, уважения чувства собственного достоинства партнеров по совместной деятельности. В рамках теории и методики профессионального образования исследователи с опорой на идеи Б.Г. Ананьева о балансе интериоризации–экстериоризации, который определяет структуру субъекта, разрабатывают новые гуманитарные технологии, позволяющие в ходе организации профессиональной подготовки будущих специалистов поставить их в позицию субъекта образовательного процесса и субъекта учебно-профессиональной деятельности. Ориентируясь на позицию Ананьева о важности игры в развитии человека, педагоги выявляют воспитательный, образовательный и развивающий потенциал игры и игрового метода в развитии детей, подростков и старших школьников с выходом на моделирование новых форм игровых ситуаций в учебном и воспитательном процессе, разработку игровых технологий в решении педагогических задач разного типа.

Б.Г. Ананьев в своих работах отмечает, что сознание есть общий эффект конвергенции труда, общения и познания, а многообразие реализующих их интрапсихических функций может быть выделено на основе использования категорий отражения, регулирования, отношения, порождения. Индивидуальность человека образуется в результате синтеза его свойств как замкнутой саморегулирующейся системы, обладающей собственным внутренним миром, самосознанием и саморегуляцией поведения, позиционируется и функционирует как его «Я». Эти идеи нашли

свое применение в исследованиях педагогов о зависимости иерархии ценностей и успешности профессионально-педагогической деятельности, о влиянии «Я-образа» ученика на учебные достижения, «Я-концепции» педагога на продуктивность и качество профессиональной деятельности. Ученые разрабатывают новые педагогические системы и технологии, обеспечивающие реализацию субъектной позиции и творческого потенциала детей разного возраста, в том числе в контексте гендерного подхода, в условиях семьи и школьной образовательной среды.

Как видно из приведенных примеров, самое главное влияние антропологической концепции Б.Г. Ананьева на развитие педагогической науки и практики состоит в том, что в центре внимания педагогов-исследователей и практиков находится человек, будь то педагог или ребенок, во всем своем проявлении индивидуальных, субъектных, личностных и индивидуальных особенностей.

Для общества в целом педагогический эффект проходит по «меридианам» индивидуальностей. Именно поэтому педагогическая наука, выполняя по отношению к психологии прикладную роль, обобщающая лучший опыт обучения, воспитания и образования (а не только применяющая достижения теоретических наук о человеке), обладает существенными преимуществами перед теоретическими науками, поскольку она объединяет общее, особенное и единичное применительно к решению конкретных педагогических проблем и задач. При этом важно заметить, что, разграничивая индивидуальные, личностные, субъектные и индивидуальные свойства человека, Б.Г. Ананьев при развернутом описании этих признаков демонстрирует их взаимовлияние и взаимопроникновение. Он подчеркивает, что становление человека как личности и субъекта деятельности в конкретных социально-исторических условиях носит фазный характер; оно разворачивается по определенным циклам и стадиям жизненного развития человека как индивида. История личности и субъекта деятельности разворачивается в реальном пространстве и времени онтогенеза и в известной мере им определяется, как это видно, например, в отношении возраста. В еще большей мере важно учитывать и обратное влияние социального развития на изменение человеческой природы и жизненного пути человека, на его онтогенетическую эволюцию.

С точки зрения Ананьева, личность обязательно включает в себя и преобразует индивидуальные свойства. Но структура личности включает структуру индивида лишь в виде наиболее общих и актуальных для жизнедеятельности и поведения комплексов органических свойств. Эту связь нельзя понимать упрощенно как прямую корреляционную зависимость структуры личности от соматической конституции, типа нервной системы и т.д. Применительно к педагогической практике и научному объяснению характера педагогического влияния на поведение и

организацию жизнедеятельности растущего человека отметим, что интериоризация осуществляется в ходе развития ребенка не только посредством учения, но и всеми способами накопления им жизненного и трудового опыта. На это положение опираются педагоги при изучении проблем влияния образовательной среды на результаты обучения и воспитания, при конструировании и организации школьного образовательного пространства, уклада жизни школьников, формирования школьных традиций, организации досуга или коллективных творческих дел.

Для педагогов важен еще один тезис Ананьева о том, что экстериоризация не есть только объективация и опредмечивание, но есть воплощение замыслов, реализация планов и программ. Положение о том, что генетически экстериоризация зависит от интериоризации, а на определенных уровнях интеллектуального и практического развития экстериоризация сама начинает влиять на процессы усвоения, выступая в качестве фильтра усваиваемых знаний и действий, объясняет ученым необходимость педагогического обеспечения процесса развития субъекта для любой возрастной группы и на разных этапах жизненного пути. Неслучайно к середине XX века в мире и в России стала активно развиваться теория и методика организации профессионального, дополнительного, послевузовского образования взрослых.

Человек как индивидуальность представляет собой единство и взаимосвязь его свойств как личности и субъекта, в структуре которых функционируют природные свойства человека как индивида. На жизненном пути человека происходит его прогрессирующая индивидуализация. Индивидуальность человека образуется как «закрытая», вследствие внутренней взаимосвязанности ее индивидных, личностных, субъектных свойств, система, «встроенная» в открытую систему взаимодействия человека с миром. «Если личность – “вершина” всей структуры человеческих свойств, то индивидуальность – это “глубина” личности и субъекта деятельности». Эти идеи Б.Г. Ананьева нашли отражение в понимании педагогической оценки как средства межсубъектной трансляции компонентов Я-образа.

Специфика именно такого ракурса педагогической антропологии, задается прежде всего тем, что носители психической реальности связаны отношениями «учитель–ученик», «воспитатель–воспитанник». А выделенная группа отношений, раскрывающих специфику субъект-субъектных отношений, формируемых в педагогическом процессе, в свою очередь является конкретизацией другого рода отношений: «должное–сущее», «социально нормированное–индивидуально интерпретированное». Статус и функции субъектов в педагогическом процессе определены и регулируются их «Я-образами», которые в то же время являются продуцентами процессов обучения и воспитания. Анализ пе-

дагогических исследований последнего десятилетия показывает, что от выбора модели, типа, формы, стиля или методов обучения зависит развитие Я-образа ребенка, структура которого меняется в разных ситуациях и жизненных обстоятельствах.

В первой монографической публикации Б.Г. Ананьева изложены результаты исследований, проводившихся сектором психологии Института мозга в Ленинграде в 1933–1934 гг. Сопоставление содержания этой работы Ананьева с его книгой «Человек как предмет познания» позволяет утверждать, что в последнем труде получили развитие и концептуальное оформление идеи, которые отчасти уже были использованы автором при проведении более ранних эмпирических наблюдений. Если не считать отдельных критических замечаний, Ананьев не вступал в прямую развернутую полемику с отдельными направлениями и школами, существовавшими в зарубежной и отечественной педагогике и психологии, он позиционировал себя в рамках деятельностного подхода. Но, характеризуя общий замысел «Психологии педагогической оценки», писавшейся, как уже было отмечено в 30-е годы прошлого столетия, нельзя не отметить ее антипедологическую направленность. Он писал: «В наших исследованиях мы не просто “учитываем” школу и учителя при изучении школы, как это делается в педологии и детской психологии, но мы включаем их в изучение школьника как важнейшие факторы формирования индивидуально-типических особенностей ребенка и подростка».

Обращаясь к исследованиям, проведенным в 30-е годы в Институте мозга, Борис Герасимович указывает, что одним из общих выводов этих исследований явилось представление об определенной стадильности в процессе формирования характера у человека. Раньше всего, непосредственно в жизни социальной группы из взаимоотношений между ее членами возникают отношения личности к другим людям (эти отношения фиксируются в виде определенных позиций, рангов популярности, репутации, престижа, авторитета и т.д.); закрепляясь в практике общественного поведения, они превращаются в наиболее общие и первичные черты характера, коммуникативные. Эти черты характера в свою очередь становятся внутренним основанием других характерологических свойств (интеллектуальных, волевых, эмоционально-мотивационных). Наиболее поздним является образование отношений формирующегося человека к самому себе. Именно эти рефлексивные свойства, хотя они и являются наиболее поздними и зависимыми от всех остальных, завершают становление структуры характера, обеспечивают его целостность. Преобразование интериндивидуальных связей в интраиндивидуальные является механизмом образования личности и индивидуальности. Раскрытие специфики и объяснение механизмов развития личности и ста-

новления индивидуальности в условиях обучения и воспитания педагоги проводят в рамках организации личностного ориентированного образования и реализации индивидуального подхода, теоретические положения которых разрабатываются учеными при проведении исследований теоретико-методологического и теоретико-экспериментального характера. Парадигма и технологии организации многоуровневого, дифференцированного, продуктивного, проблемного, модульного обучения в школе и вузе опираются на психологические закономерности и механизмы развития личности, на знание индивидуально-психологических и типологических особенностей ребенка разного возраста и стилей поведения, на понимание логики развития тех или иных свойств личности и формирования характера.

В «Психологии педагогической оценки» на обширном эмпирическом материале прослежены превращения интерперсональных отношений, конкретными средствами экстерииоризации которых выступает педагогическая оценка, в интраперсональные связи. Для педагогов советского и постсоветского периода важна позиция психолога, что педагогическая оценка представляет собой неотъемлемый компонент развития образовательного процесса в такой мере, что отсутствие оценки есть самый худший вид оценки. В то же время логика исследования требует учесть многообразие оценочных отношений, функций и результатов педагогического оценивания. Б.Г. Ананьев дифференцирует парциальные оценки по их качеству и интенсивности (замечание, отрицание, согласие, одобрение, порицание), показывает, что педагогическая оценка лежит в основе типологизации учащихся, что она определяет статус учащегося в межличностной системе отношений, формирует его самосознание и восприятие учителей.

Наиболее значимое звено в функционировании механизма воздействия педагогической оценки на формирование личности школьника раскрывается благодаря разграничению интеллектуально-информационной и эмоционально-энергетической сфер жизнедеятельности человека. Ананьев разграничивает две стороны педагогической оценки:

- ориентирующую, состоящую во влиянии педагогической оценки на осознание учеником процесса усвоения учебной информации, понимание значимости получаемых знаний и их качества для достижения успеха в учении, осознание их личностного смысла и практической ценности;

- стимулирующую, которая проявляет себя во влиянии на аффективно-волевую сферу школьника, вызывая переживания успеха или неуспеха и приводя к появлению новых притязаний или намерений, не свойственных поступков или не характерных типов взаимоотношений.

Благодаря такому подходу открывается возможность продемонстрировать ускорение или замедление темпов умственной работы детей, ка-



чественные сдвиги в ней, изменение приемов работы, изменение в структуре апперцепции, преобразование интеллектуальных механизмов.

Педагогическая оценка формирует систему интерперсональных отношений: воздействует на изменение отношений и мнений, превращаясь в новую оценочную форму. Однако современные исследователи выходят за «пределы» анализа возможностей педагогической оценки и ее форм через отношения «педагог–ребенок», обращаясь к технологиям и методам педагогического оценивания более широко, с выходом на педагогический и детский коллектив, школу или вуз, региональную систему школьного или профессионального образования, отечественную систему образования и систему образования других стран. В частности, в условиях реализации Болонской декларации активно ведется научный поиск в решении проблем оценки качества образования, преподавания, организации самостоятельной деятельности студентов, учебно-методического и ресурсного обеспечения в вузах разного типа, уровня и профиля.

Важный аспект опоры на работы Б.Г. Ананьева представлен в изучении меры и характера влияния педагогической оценки на отношения педагога и родителей, родителей и детей, школы и семьи. Влияя на взаимоотношения между школьником и семьей, педагогическая оценка тем самым влияет на отношения и связи между семьей и школой. В положительном случае педагогическая оценка развивает характер этих отношений вплоть до сотрудничества и выработки единых требований к ребенку, в отрицательном – вносит коллизии между школой и семьей, затрудняет поиск совместных действий и мобилизации усилий педагогов и родителей для воспитания детей. Так или иначе педагогическая оценка инициирует преобразования в школьной образовательной среде и в семейных отношениях, прежде всего между родителями и детьми, в которых трансформируется и сама педагогическая оценка.

Подводя итог, отметим, что сопоставительный анализ позволяет, с нашей точки зрения, конкретизировать место психологической концепции Б.Г. Ананьева в единстве двух ее составляющих: педагогической антропологии и атропологической психологии, в пространстве международного психолого-педагогического дискурса. В этой связи можно указать на принципиальное значение, которое приобретают сравнительные исследования для развития психологической и педагогической науки. Все чаще ставится вопрос не о том, как последующие исследования преодолевают «недостатки» предшествующих, или чем одна концепция «лучше/хуже» другой, а о том, чем та или другая концепция дополняет развивающуюся действительность на определенном историческом этапе. В то же время, подтверждая продуктивность компаративного подхода, следует учитывать необходимость приведения сравниваемых концепций к некоей стандартизированной форме в качестве условия воз-

возможности осуществления такого сопоставления. Безусловно, мы не претендуем на сравнительный анализ с выработкой рекомендаций или предложением алгоритмов. Мы лишь попытались выразить свое понимание основных работ Б.Г. Ананьева и объяснить их роль в развитии отечественной педагогики и педагогической психологии с опорой на отдельные направления и примеры из научной практики.

Работы «Психология педагогической оценки» и «Человек как предмет познания» во многом сходны и дополняют друг друга с точки зрения видения автором структуры психической реальности. С нашей точки зрения, их различия, прежде всего, в процедурах получения данных. В монографии «Человек как предмет познания» Борис Герасимович, в первую очередь, оперирует данными диагностики и измерения антропных характеристик в отличие от процедур их оценивания, которые формируют массив данных раннего исследования.

Современные авторы чаще всего квалифицируют педагогическую антропологию в целом как способ антропологического обоснования дошкольного, школьного, профессионального, дополнительного образования в течение всей жизни. При этом очерчивается и спектр вариантов ее интерпретации, сосуществующих в зарубежной педагогике: трансценденталистское, персонологическое, экзистенциалистское, натуралистическое. Имея в виду этот контекст, педагогическую антропологию Б.Г. Ананьева, с нашей точки зрения, можно позиционировать как аналитику интерперсональной трансляции интраперсональных структур и отображение структуры интерперсональных взаимодействий в компоненты интраперсональной реальности.

### Библиография

1. *Ананьев Б.Г.* Избранные психологические труды: в 2-х т. М.: Педагогика, 1980.
2. *Бордовская Н.В.* Диалектика педагогического исследования. СПб.: РХГИ, 2001.
3. *Бордовская Н.В.* Содержание, структура и логика развития предмета педагогики //Десятилетие Северо-Западного отделения РАО. Вестник СЗО РАО. Вып.8. - СПб.: СПбГУП, 2004.
4. *Бордовская Н.В., Гинецинский В.И.* О разграничении предметных областей и методов педагогики, антропологии, метапедагогики и философии образования // Методы педагогических исследований. – М.: НИИ теории и истории педагогики РАО, 2006.
5. *Огурцов А.П., Платонов В.В.* Образы образования. Западная философия образования. XX век.- СПб.: РХГИ, 2004
6. *Смит Н.* Современные системы психологии. – СПб.: прайм - ЕВРОЗНАК, 2003.

*Головей Л.А.*

## **ВКЛАД Б.Г. АНАНЬЕВА В ПСИХОЛОГИЮ РАЗВИТИЯ**

Проблемы развития привлекали Б.Г. Ананьева на протяжении всего его творчества, начиная с 20-х годов, когда вышли его первые труды, посвященные развитию, и до самых последних работ, опубликованных уже посмертно в 80-е годы XX века. Труды Б.Г. Ананьева дают принципиально новые возможности для более глубокого понимания человеческого развития. В них он последовательно применяет принцип развития при изучении разных уровней психической реальности, сочетая его с принципом целостного изучения человека. Он характеризует процесс всевозрастного развития как сложное переплетение процессов инволюции и эволюции: «Возрастные особенности взрослого человека (от юности до старости) тем и характерны, что сложное взаимопереплетение эволюционных и инволюционных процессов определяется доминированием то одних, то других из них в зависимости от конкретно-исторических условий жизни человека и состояния его собственной деятельности (трудовой, коммуникативной, гностической)» (4, с. 149). При этом он указывал на необходимость раскрытия взаимосвязей и взаимопереходов между стадиями, изучения противоречий, сопровождающих развитие, выявления сенситивных и критических периодов развития, что позволило бы построить теорию индивидуального развития человека, отражающую соотношения между потенциями и тенденциями индивидуальности в разные фазы ее развития. Он считал необходимым сближение возрастной психологии с дифференциальной психологией и построение на этой основе единой теории индивидуального развития человека. Эта теория должна включать учение об онтогенетической эволюции как основной форме развития индивидуальных свойств; учение о жизненном пути человека в обществе как основной форме развития личностных свойств, а также историю деятельностей человека – основной форме развития субъектных свойств. «Возрастные изменения тех или иных свойств человека являются одновременно онтогенетическими и биографическими» – писал Б.Г. Ананьев (6). Подобное объединение, как писал Б.Г. Ананьев, необходимо для психологического исследования самого бытия человека как индивида, личности и субъекта деятельности. Комплексный характер такого исследования Б.Г. Ананьев обозначил как онтопсихологию человека, синтез генетических (возрастных) и дифференциально-психологических дисциплин, изучающих развитие человеческой жизни (1).

Целостный подход к человеческой эволюции в широком научном контексте позволил Б.Г. Ананьеву дать интегральную оценку общего

состояния генетической проблематики и четко обозначить те проблемы, которые мало исследованы и выступают как своего рода «белые пятна» психологической науки, прежде всего относящиеся к периоду взрослости. Термин «онтопсихология» Б.Г. Ананьев впервые ввел в отечественную психологию в 1965 году в своем предисловии к книге М.Д. Александровой «Очерки психофизиологии старения». Он писал: «Целостность онтогенеза человека, взаимосвязь всех фаз и периодов его развития, детерминирующие ход старения и его “тип”, – все это требует генетического подхода к геронтологическим проблемам и сравнительных методов, с помощью которых более глубоко можно понять отличие старения функций от их созревания и роста. В такой постановке психофизиологическая геронтология, не теряя своей относительной самостоятельности, становится вместе с тем частью сравнительной *онтопсихологии*, охватывающей все периоды онтогенеза, начиная с рождения человека и до глубокой его старости» (1, с. 5, курсив наш).

Построение системы онтопсихологии возможно лишь в комплексном исследовании человека, опирающемся на системный анализ данных. Комплексность, с точки зрения Б.Г. Ананьева, предполагает изучение уровневых показателей развития психофизиологических функций, процессов, состояний и свойств личности, исследование структурных особенностей, которые составляют сложные синдромы поведения; изучение потенциалов развития (работоспособности, трудоспособности, одаренности, способностей), все эти особенности должны изучаться в развитии человека, с учетом того, что «главнейшие периоды его жизни переплетены с важнейшими событиями эпохи и страны» (3).

Потребность в комплексных исследованиях возникает на определенном уровне научных разработок, когда отдельные показатели развития, полученные в специальных исследованиях, не могут объяснить целостной природы развития. Заложенные Б.Г. Ананьевым принципы изучения индивидуального развития предполагают использование метода возрастных поперечных срезов и лонгитюдинального, сочетание статистического подхода к диагностике нормативов возрастного развития с монографическим изучением личности. Это позволяет видеть в онтопсихологии сближение естественнонаучного и гуманистического подходов в изучении человека. Практически Б.Г. Ананьевым впервые были не только разработаны научные принципы изучения развития человека на протяжении всего онтогенеза, но и претворены на практике в широко-масштабных исследованиях, не имеющих аналогов не только в отечественной, но и в мировой науке.

Сочетание системы организационных методов с применением широкого круга эмпирических методик впервые было осуществлено при изучении психического развития взрослых в двух взаимосвязанных циклах

исследований, проведенных сотрудниками лаборатории дифференциальной психологии и антропологии СПбГУ и Института образования взрослых в 1965–1972 годах под руководством Б.Г. Ананьева. Можно с уверенностью сказать, что эти исследования периода 60–70 годов XX в. составляли авангард психологической науки. Изучался человек на разных уровнях его структурной организации: сенсорно-перцептивном, психомоторном, нейродинамическом, интеллектуальном, личностном, уровне социальных взаимодействий. Все эти направления исследования представляли собой реализацию комплексного подхода на практике, включая в себя параметры развития человека как индивида, личности, субъекта деятельности. Параллельно с исследованиями, проводимыми сотрудниками лаборатории на студенческих выборках, велись исследования учениками и сотрудниками Б.Г. Ананьева на других возрастных группах. Период раннего и школьного детства изучался группой, руководимой Е.Ф. Рыбалко, период средней и поздней взрослости – группой исследователей Института образования взрослых под руководством Е.И. Степановой, проблемы психологической геронтологии разрабатывала М.Д. Александрова. В этих исследованиях был впервые обоснован и применен микровозрастной подход к изучению развития, при котором параметры развития изучались последовательно год за годом, а не по десятилетним интервалам, как это было принято в науке того времени.

Обобщение результатов, полученных в этих исследованиях, позволило установить закономерности возрастной изменчивости индивидуальных и личностных характеристик в различные периоды развития с достаточно высокой степенью надежности, а также сформулировать и описать основные законы психического развития. Сравнительное изучение психофизиологического и интеллектуального развития взрослых по микровозрастным интервалам от 18 до 40 лет (впоследствии продолженное до 60 лет) позволило установить непрерывный и противоречивый характер развития на этом возрастном этапе. Прослеживание изменений выявило периоды подъема, стабилизации и спада в развитии психофизиологических функций, при этом оказалось, что стационарное состояние отмечается лишь в 14% случаев от общего числа обследованных (16). Была выявлена неравномерность развития, проявляющаяся не только на интеллектуальном уровне, но и на нейродинамическом и психомоторном. Эта неравномерность, как было показано, дополняется гетерохронностью, отражающей многомерность, многоуровневость развития. Результаты этих исследований позволили по-новому взглянуть на природу и характер развития взрослого человека. Они легли в основу периодизаций развития в период взрослости, составили основу новой области психологии развития – акмеологии.

Феномены личностной зрелости привлекают все большее внимание

современных исследователей. Однако до сих пор практически нет работ, в которых бы соотносились параметры зрелости человека на всех уровнях его организации. Между тем Б.Г. Ананьев писал еще в 1969 году (6) о том, что наступление зрелости человека как индивида (физическая зрелость), как личности (гражданская зрелость), субъекта познания (умственная зрелость) и труда (трудоспособность) по времени не совпадает. (6, с. 109). Гетерохронность, проявляющаяся на разных уровнях организации человека, играет огромную роль для оптимизации его потенциалов, особенно в ранние и поздние периоды развития, как показали исследования Е.Ф. Рыбалко и М.Д. Александровой (1, 14). Соотношение же разных уровней зрелости человека – индивидуальной, личностной, субъектной, их взаимодействие, непротиворечивость может, по видимому, выступать в качестве интегрального показателя целостности индивидуальности.

Важное внимание в этих исследованиях и в концепции Б.Г. Ананьева в целом уделяется факторам развития. В качестве одного из таких факторов он выделяет операциональные преобразования функций. В развитии психофизиологических функций, как полагает Б.Г. Ананьев существует две фазы: функциональная и операциональная. Идея о двухфазности развития нашла подтверждение в комплексных исследованиях психофизиологических функций взрослых. Эта идея, а также исследования влияния продолжающегося обучения взрослых на их психическое развитие оказались чрезвычайно плодотворными для реализации потенциалов развития взрослых и обеспечения сохранности функций в поздние периоды онтогенеза. Фактически они открывают путь к управлению процессом развития человека.

Важное место в теории онтопсихологии Б.Г. Ананьев уделяет нейрорпсихической регуляции индивидуального развития. Он развивает концепцию билатерального регулирования, суть которой заключается в том, что наряду с основным вертикальным, или корково-подкорковым механизмом регулирования процессов развития и поведения существует дополнительный – горизонтальный контур, суть которого составляют межполушарные взаимодействия. В процессе онтогенетической эволюции происходит возрастание роли билатерального регулирования, что обеспечивает более длительную сохранность психических функций при дивергентном типе развития. При конвергентном типе развития на фоне ослабления кортико-ретикулярной активности в поздние периоды онтогенеза происходит ослабление горизонтальной системы регуляции, что сопровождается усилением инволюционных процессов. Эти подходы представляют собой одну из первых попыток подойти с научных позиций к процессам управления человеческим развитием и построения типологии развития, опирающейся на индивидуально-типические осо-

бенности человека.

В качестве важнейшего фактора развития Б.Г. Ананьев рассматривает общие способности или одаренность. Наличие противоречий между возможностями, потенциалами человека и его интересами, отношениями, направленностями (т.е. между потенциями и тенденциями) выступает как необходимый фактор и движущая сила развития индивидуальности. Пути и способы разрешения противоречий могут быть различны: формирование индивидуального стиля, снижение уровня притязаний, возникновение новых интересов, отношений, развитие и совершенствование способностей. В качестве важнейшего фактора развития взрослых Б.Г. Ананьев впервые указывает на роль личности как фактора собственного развития, он пишет о значении целостности характера, которая обеспечивается формированием рефлексивных свойств и отношений к самому себе. Эти свойства наиболее интимно связаны с целями жизни и деятельности, ценностными ориентациями, «выполняя функцию саморегулирования и контроля развития, способствуя образованию стабилизации и единства личности» (14, 16 и др.). Заметим, что эти слова написаны задолго до появления теорий субъектного подхода к развитию (Слободчиков В.И., Исаев Е.И. и др.).

В теории и исследованиях Б.Г. Ананьева совмещается два подхода к целостности объекта психологии развития: временная целостность, проявляющаяся в целостности индивидуального развития человека на всем протяжении онтогенеза и жизненного пути, и структурная целостность, проявлением которой является единство всех уровней психологической организации человека.

Исходя из этого, важно не только рассмотрение явлений в их развитии, но и установление связей между ними. Б.Г. Ананьев говорит о том, что теория связей – это первостепенная задача, которую психология может и должна ставить. Структурность общей природы развития проявляется в сложных, противоречивых зависимостях одних функций от других, их соотносительности, скоррелированности. Исследование связей помогает понять, каким образом складывается система и каковы особенности ее организации в тот или иной период функционирования. Перестройка связей является объективным показателем развития, с точки зрения Б.Г. Ананьева. Возрастные особенности характеризуются не только динамикой уровней показателей той или иной функции, но и изменением всей структуры интра- и межфункциональных связей, что «исключает возможность чисто локального изменения какой-либо отдельной функции (например, вербально-логической или мнемической) под внешним воздействием без тех или иных сопутствующих сдвигов в других функциях» (7, с. 49). Межфункциональные связи есть способ внутренней организации системы. В перестройках системы связей про-

является смещение акцентов развития с одной психофизиологической функции на другую в системе межфункциональных связей, что и позволяет построить возрастные синдромы. Современные исследования указывают на существенные перестройки в системе связей в разные возрастные периоды, в частности, с возрастом увеличивается как число межфункциональных связей, так и их теснота. Это подтверждает идею Б.Г. Ананьева о продолжающемся в периоде взрослости развитии человека. В процессе возрастного развития изменяется характер взаимосвязей, что проявляется в прогрессирующем ограничении автономии каждой из функций и все возрастающем структурировании интеллекта и личности, все более эффективном развитии их целостности.

В многочисленных современных исследованиях показано, что перестройка систем связей и зависимостей в сложной структуре развития человека обуславливается как внутренними факторами (возраст, уровень зрелости, пол и др.), так и внешними (условия обучения, характер деятельности и т.п.), а процесс структурообразования может выступать в качестве показателя развития (12, 13, 14, 16).

В своих работах Б.Г. Ананьев по-новому подошел к определению сенситивных периодов развития. Так, в работе «Проблемы педагогической антропологии» он определял сенситивные периоды как «оптимумы нервно-психического созревания» или как «временные комплексные характеристики совместимых коррелируемых функций, сенсibilизированных к определенному моменту ходом обучения» (7, с. 37). Он пишет о многообразии гомогенных и гетерогенных взаимосвязей между воспитанием и развитием, между учением и созреванием, между отдельными сторонами развития: умственным, физическим, нравственным и т.п. Б.Г. Ананьев справедливо полагает, что, воздействуя на один компонент развития, можно изменять другие его стороны. Эти воздействия зачастую вызывают не только ближайшие непосредственные эффекты, но зачастую вызывают отдаленные эффекты, затрагивающие структуры интеллекта и личности. Предположение о связи и взаимовлиянии разных сторон развития находит свое подтверждение в многочисленных работах последователей и учеников Б.Г. Ананьева. Так, в девятилетнем лонгитюдном исследовании, выполненном в период с 1996 по 2004 год нашей аспиранткой Т.М. Дьяченко на выборах школьников, обучающихся по разным образовательным программам (от первого по девятый класс), было показано, что меньшая учебная нагрузка и применение принципа воспитательных доминант (эстетической – в начальной школе, социально-нравственной – в средних классах) обеспечивает более высокий темп и уровень интеллектуального развития по сравнению с программами, ориентированными на повышенную сложность обучения (10). Этот факт можно объяснить гетерогенными связями обучения



и развития, когда воздействия в эмоционально-эстетической и нравственной сфере ведут к ускорению интеллектуального развития, и гомогенными, при которых перегрузка интеллектуально-мыслительной сферы тормозит ее развитие. Таким образом, сенсбилизированность функций является эффектом взаимосвязи созревания функций и научения сложным системам действий, что, по мнению Б.Г. Ананьева, обеспечивает более высокий уровень функционирования мозга. Такое понимание чувствительности функций и факторов, влияющих на нее, имеет огромное значение для построения программ и методов обучения современных детей, в которых необходимо учитывать уровень зрелости, готовности функции к обучению, наличие гетерогенных связей между индивидуальными, личностными, субъектными характеристиками, гетерохронность и неравномерность их развития, а также индивидуальную вариативность темпов психического развития. Можно сказать, что необходимо соблюдать принцип своевременности обучающих воздействий, а также их меры.

Структурная целостность развития проявляется в единстве и взаимосвязи свойств человека, относящихся к разным уровням его организации: индивидуальной, субъектной, личностной. По этому поводу в одной из своих работ Б.Г. Ананьев писал: «В реальном человеческом развитии нет каких-либо фиксированных границ между умственным и физическим, речедвигательным и двигательным, корковым и висцерально-общесоматическим развитием. Переходы между ними и взаимовлияния оказались столь обширными и всеохватывающими, что наши представления о целостности организма в структуре его развития встали на универсальную основу» (5, с. 217). Существенное направление, связанное с изучением индивидуальной организации, состоит в выявлении ее роли в качестве основы для формирования личности, субъекта деятельности, индивидуальности. Личностные особенности представляют собой психологические эффекты социального развития человека. Если основной формой развития индивида является онтогенез, то основной формой развития личности является ее жизненный путь в обществе, социальная биография. Исходным моментом развития личности является ее статус в обществе, на основе которого и во взаимосвязи с ним строятся общественные функции–роли, цели и ценностные ориентации личности. Исследования личности, проводившиеся сотрудниками лаборатории дифференциальной психологии и антропологии, выявили сложность взаимосвязей различных характеристик в структуре личности и позволили Б.Г. Ананьеву сделать вывод о том, что комплекс свойств индивида (возрастно-половых, нейродинамических, конституционально-биохимических) входит в структуру личности наряду с направленностью, мотивами, отношениями, чертами характера. Этот тезис подвергался в свое время самой суровой критике многими учеными, полагавав-

шими, что для развития личности индивидуальные характеристики и особенности безразличны. Здесь, однако, следует учесть, что личностная регуляция жизни, выбор и планирование жизненного пути не может происходить без учета степени зрелости организма и мозга, без учета возрастных ограничений здоровья, становления психических функций и свойств, естественных сроков жизни.

Современные открытия психофизиологии и психогенетики подтверждают справедливость предположений Б.Г. Ананьева о целостности и неразрывном единстве индивидуальной и личностной организации человека. Особенно отчетливо это единство проявляется в ситуациях, предъявляющих повышенные требования к организму и личности. Так, исследования интеллектуального потенциала, проведенные сотрудниками факультета психологии СПбГУ (12) в экологически неблагоприятных условиях, показали, что у подростков, проживающих в этих условиях, отмечается ослабление регуляторных механизмов психической активности, снижение умственной работоспособности, ослабление связей интеллекта с регуляторными показателями (временем произвольной задержки дыхания, тремором, вниманием, параметрами билатерального регулирования), что ведет не только к снижению функционирования интеллекта (как вербального, так и невербального), но отражается и в параметрах функционирования личности – снижении самооценки, повышении тревожности и эмоциональной возбудимости.

Со всей отчетливостью единство индивида и личности, онтогенеза и жизненного пути человека проявляется в критические периоды развития. Кризисы в структуре жизненного пути Б.Г. Ананьев предлагал рассматривать как «генетические переходы» между его фазами, которые «могут выделяться как дискретные величины, имеющие то или иное значение для всего жизненного цикла (критические точки развития)» (5). Б.Г. Ананьев рассматривал кризис как структурную перестройку личности, сопровождающуюся снижением уровня функционирования, но в то же время и как период подготовки к качественно новому уровню. Им впервые был описан кризис 18-летнего возраста как момент перехода от юности к взрослости, позднее получивший название кризиса первокурсника. В современной психологии развития уделяется чрезвычайно много внимания изучению кризисов развития взрослого. Однако в них отсутствует целостный подход к развитию, кризис чаще всего рассматривается только как кризис смысловых образований личности. В исследованиях В.Р. Манукян, выполненных под нашим руководством (8), удалось выделить три типа кризисов, имеющих различную структуру и различное психологическое содержание. Кризис достижений в связи с профессиональной нереализованностью имеет возрастной характер и обостряется осознанием собственной профессиональной нереализо-

ванности. Кризис, связанный с переживанием травматической ситуации или критического жизненного события, который не имеет возрастной специфики. Третий тип кризиса, имеющий внутренние психологические источники, определен неразрешенностью кризисных противоречий периода юности и ранней взрослости. Оказалось, что во взрослом периоде кризисные явления носят интегрированный характер, их психологическое содержание представляет собой интеграцию общепсихологических, возрастных, биографических, травматических признаков, что отражает единство и взаимопереплетение трех основных форм индивидуального развития: онтогенеза, жизненного пути, истории деятельности.

Идеи о целостности индивидуального развития человека наиболее отчетливо проявляются в развитии субъекта деятельности. Рассматривая процесс развития субъекта деятельности, Б.Г. Ананьев довольно четко выделяет его фазы: подготовительная, старт, кульминация, финиш. Каждая из них характеризует структурные изменения субъекта деятельности. При этом структура субъекта деятельности представляет собой единство его потенций и тенденций, что наиболее отчетливо проявляется в механизмах формирования интересов и направленности человека. Многочисленные экспериментальные исследования, проведенные нами на выборках школьников и студентов разных вузов, показали, что в формировании профессиональной направленности личности важнейшее значение имеют индивидуально-психологические особенности, выступающие как потенциалы развития (12). Потенциалы человека-субъекта деятельности являются векторами, определяющими избирательное формирование предпочтений, интересов, направленностей. Синтез профессиональной направленности и соответствующих ей индивидуально-психологических особенностей представляет собой профессиональный тип, который является важнейшей составляющей субъекта деятельности. Характер ведущих черт и взаимосвязей в структуре профессионального типа зависит как от индивидуальных свойств человека (пол, возраст), так и от истории деятельностей субъекта. Выраженность, степень сформированности профессионального типа усиливается с возрастом по мере взросления человека, а сенситивным периодом для его формирования является подростковый. Степень выраженности профессионального типа усиливается при переходе к профессиональному обучению и в процессе профессионализации личности по мере накопления профессионального опыта. Однако это происходит только в случае соответствия профессионального типа личности и выбранной профессии, т.е. адекватного профессионального самоопределения. Наше исследование в группах студентов показало, что несоответствие типа профессиональной направленности профилю учебной подготовки ведет к снижению удовлетворенности и успешности обучения, проявляется в более

низких показателях учебной и профессиональной мотивации. В то же время, в основе успешного профессионального самоопределения лежит более высокий уровень интеллектуального развития, адекватная самооценка личностных свойств и профессиональной направленности, эмоциональная зрелость, сформированный самоконтроль (12). Таким образом, сам процесс профессионального самоопределения и развития субъекта деятельности глубоко обусловлен индивидуально-личностными особенностями.

Профессиональное развитие субъекта деятельности можно рассматривать как длительный прогрессивный процесс, имеющий вполне определенную структуру и продолжающийся до тех пор, пока осуществляется профессиональная деятельность. Изучение взрослых людей разных специальностей, проведенное в последние годы, показало, что развитие субъекта деятельности, так же как и онтогенез, имеет свои фазы и генетические переходы между ними, которые могут выделяться как критические точки развития (9, 11).

Сравнительный анализ показателей профессионального и личностного развития в период взрослости, проведенный сотрудницей кафедры М.Д. Петраш (9), показал, что возрастное и профессиональное развитие осуществляются гетерохронно. Так, в возрасте 23–28 лет на первый план выступают признаки кризиса профессионального развития, что проявляется в снижении показателей профессиональной реализованности и удовлетворенности, а также в уменьшении психофизиологических возможностей восстановления. В возрасте 39–49 лет в общей картине развития наблюдаются существенные изменения в индивидуально-личностных характеристиках, что проявляется в снижении эмоциональной устойчивости, увеличении тревожности, беспокойства, фиксации на неудачах, социализации поведенческого контроля, возрастании чувства долга, снижении инициативы. Период 50–60 лет характеризуется высоким уровнем профессионализма, повышением самоконтроля, ответственности, социальной нормативности в сочетании с такими характеристиками, как снижение потребности во взаимоконтроле и поддержке на фоне снижения параметров психофизиологического уровня функционирования, снижения способности к восстановлению. Эти данные позволяют возраст 23–28 лет рассматривать как наиболее чувствительный для развития субъекта деятельности, возраст 39–49 лет наиболее значим для развития личности и индивидуальности, в возрасте 50–60 лет на первый план выходит снижение психофизиологических резервов, а высокий профессионализм и зрелость личности выступают в качестве потенциалов развития трудоспособности. Это подтверждается и в индивидуально-монографическом исследовании жизненного пути лиц в возрасте 61–75 лет, проведенном Е.Ф. Рыбалко и Л.Н. Кулешовой (15). Они показа-

ли, что и в этот период жизни рефлексивные свойства личности, тесно связанные с целями жизни и деятельности, ценностными ориентациями и установками, выполняют функции саморегулирования и самоконтроля развития личности, способствуя сохранности одной из важнейших характеристик субъекта деятельности – трудоспособности.

Вершиной развития человека Б.Г. Ананьев считал личность, индивидуальность он рассматривал как синтез всех свойств человека, определяющих его психологическую неповторимость, своеобразие. Он определяет индивидуальность как замкнутую саморегулирующуюся систему, которая гармонизирует отношения между индивидуальными и личностными особенностями человека и воплощается в деятельности субъекта. Б.Г. Ананьев считал проблему индивидуальности одной из сложнейших в психологии. Не случайно, что главу, посвященную индивидуальности в своей последней монографии, увидевшей свет при его жизни, он назвал: «Подступы к проблеме человеческой индивидуальности» (6). В последние годы в отечественной и зарубежной психологии усиливается интерес к этой проблеме, к внутреннему миру человека, к возможностям самоосуществления, что связано с проникновением гуманистических идеалов и ценностей во все сферы человекознания.

Взрослый человек не просто действует в соответствии со сложившимися к данному моменту психологическими механизмами, но постоянно изменяется, развивается как активно действующий субъект. Зрелая индивидуальность становится фактором собственного развития. Многочисленные современные исследования подтверждают высказывания Б.Г. Ананьева о том, что «единичный человек как *индивидуальность* может быть понят лишь как *единство и взаимосвязь его свойств как личности и субъекта деятельности*, в структуре которых функционируют природные свойства человека как *индивида*. Иначе говоря, индивидуальность можно понять лишь при условии полного набора характеристик человека» (6, с. 334, курсив автора). Программа комплексного изучения развития индивидуальности, разработанная Б.Г. Ананьевым и позволившая сблизить естественнонаучный и гуманистический подходы, выводит на новый уровень проблему изучения и понимания человека, вооружая ученых методами и методологией целостного подхода, что создает условия для перехода от разбора отдельных клинических случаев и жизненных историй к доказательному статистическому анализу. Б.Г. Ананьев глубоко понимал и остро чувствовал недопустимость, искусственность любого обособления при изучении человека – обособлений различных сторон единой природы человека, различных форм его взаимодействия с миром, разных уровней психической и психофизиологической организации, разных этапов развития. Это понимание привело его к созданию онтопсихологии как антропологической психологии

развития индивидуальности. Ученый видел большое значение этой науки для практики психологической работы с людьми, он писал: «Сейчас наступает то время, когда научное исследование закономерностей психического развития человека, психологических свойств его личности становится необходимым условием дальнейшего совершенствования всех форм, методов и средств работы с людьми» (2, с. 371).

### Библиография

1. *Александрова М.Д.* Очерки психофизиологии старения. Л., ЛГУ, 1965.
2. *Ананьев Б.Г.* Будущее психологии. /О проблемах современного человекознания. М., Наука, 1977, с.363–393.
3. *Ананьев Б.Г.* Комплексное изучение человека и психологическая диагностика./Вопр. психол., 1968, №6, с.21–33.
4. *Ананьев Б.Г.* Предисловие к кн. М.Д. Александровой «Очерки психофизиологии старения». Л., ЛГУ, 1965.
5. *Ананьев Б.Г.* Структура индивидуального развития человека./О проблемах современного человекознания. М., изд. Наука, 1977, с.211–229.
6. *Ананьев Б.Г.* Человек как предмет познания. Л., ЛГУ, 1969, с.338.
7. *Ананьев Б.Г.* Проблемы педагогической антропологии./Избранные психологические труды. В 2-ух т.Т.». М., Педагогика, 1980, с.26–40.
8. *Головей Л.А., Манукян В.Р.* Психобиографическое изучение кризисов взрослого периода развития./Вестн. СПбГУ, сер.6, вып.4, с.100–112.
9. *Головей Л.А., Петраш М.Д.* К проблеме соотношения возрастного и профессионального развития личности./Ананьевские чтения – 2004. Материалы научно-практической конференции 26–28 окт. 2004 г., СПб, 2004.
10. *Дьяченко Т.М.* Динамика интеллектуального и личностного развития детей младшего школьного и подросткового возраста (лонгитюдное исследование). Автореф. дисс. канд., СПбГУ, 2006.
11. *Зеер Э.Ф., Сыманюк Э.Э.* Кризисы профессионального становления личности./Психологический журнал. 1994, №6, с.57–64.
12. *Интеллектуальный потенциал человека: проблемы развития.* Под ред. А.А. Крылова, Л.А. Головей, СПбГУ, 2003, с.198.
13. *Развитие психофизиологических функций взрослых людей.* Под редакцией Б.Г. Ананьева и Е.И. Степановой. М., Педагогика, 1972.
14. *Рыбалко Е.Ф.* Возрастная и дифференциальная психология. Л., Питер, 2001.

15. Рыбалко Е.Ф., Кулешова Л.Н. Психологические проблемы трудоспособности. Вестник ЛГУ, 1983, №5, с.53–59, Л., Питер, 2001.

16. Степанова Е.И. Психология взрослых: экспериментальная акмеология. Л., Алетейя, 2000.

*Дерманова И.Б.*

## ПРОБЛЕМА СУБЪЕКТА В СТРУКТУРЕ СВОЙСТВ ЧЕЛОВЕКА

Последние годы в психологической науке все больший вес приобретает новая парадигма изучения человека – психология субъекта. И хотя ее возникновение связано с именем С.Л. Рубинштейна, который стал развивать эту идею в 20–30-е годы прошлого века, только сейчас категория субъекта становится по-настоящему значимой. Рубинштейн категорию субъекта характеризовал активностью, способностью к развитию и интеграции, самодетерминацией, саморегуляцией, самодвижением и самосовершенствованием. Но, если в то время категория деятельности оттесняла, маскировала и отодвигала на задний план проблему субъекта, сама превращаясь в него, в последние годы уже категория субъекта стала противопоставляться или даже подменять такие категории, как личность и индивидуальность, которые в лучшем случае объявляются предшествующими ему или досубъектными стадиями. Так, А.В. Брушлинский дает следующее определение субъекта: «Субъект – это человек, люди на высшем (индивидуализировано для каждого из них) уровне активности, целостности (системности), автономности и т.д.» (2002, стр. 9). Этот уровень является высшим «по отношению к предшествующим (т.е. досубъектным) стадиям индивидуального и исторического развития, а также по сравнению со всеми остальными определениями людей (как личностей, индивидов, индивидуальностей и т.д.)» (Там же, стр. 9). В настоящее время психология субъекта выделилась в самостоятельную дисциплину, и даже предлагаются новый вид педагогики – субъектная педагогика и новый вид психотерапии – субъектная психотерапия. Такая акцентуация субъекта, на наш взгляд, не всегда оправданна. Попытаемся предложить свое понимание места и роли категории «субъект» в общей структуре свойств человека.

Рассмотрим, какое содержание несет термин «субъект» у разных авторов. Объединяющим началом понятия «субъект» для различных отечественных и западных специалистов, его использующих, является представление об активности как одной из ключевых его характеристик. По мнению А.Л. Журавлева, «активность – это одно из немногих качеств индивидуального и коллективного субъекта (а может быть и единственное), которое рассматривается практически всеми специали-

стами, использующими понятие субъект в общей и социальной психологии, в психологии личности и др.» (стр. 62, 2002). Проведя теоретический анализ представлений о субъекте в мировой психологической науке, к такому же заключению приходит и Л.И. Анцыферова (2000), подчеркивая, что в психологических теориях личности субъект характеризуется прежде всего через различные формы внешней и внутренней активности. Она отмечает следующие его отличительные особенности, которыми наделяют это понятие психологи совершенно различных научных направлений: «инициирующее начало», «инициатор собственной активности», «деятель», «действующее лицо» и другие сходные по содержанию термины. Генеральное качество активности проявляется, по мнению Анцыферовой, в том, что субъектное начало человека связывается с его способностью самому инициировать активность на основе внутренней мотивации, порождать движения и действия.

Однако у многих авторов активность как родовая характеристика категории «субъекта» связывается или дополняется характеристиками целенаправленности, сознательности и качественно определенным способом организации. Основной функцией субъекта К.А. Абульханова называет реализацию целей, возможностей, притязаний личности в соответствии с объективными условиями профессиональной деятельности (2002). В.В. Знаков рассматривает субъекта как активного и сознательного творца своей жизни. При этом подчеркивает, что «в категории “субъект” воплощены представления психологов о качественно определенном способе самоорганизации, саморегуляции личности, согласовании внешних и внутренних условий осуществления деятельности, т.е. в конечном счете бытия человека» (2002, стр. 144). В.А. Барабанщиков называет наиболее важным системным качеством человека как субъекта – его способность распоряжаться собственными функциональными ресурсами и благодаря этому строить отношения с действительностью и миром. «Эта инстанция позволяет осуществлять выбор, ставить цели, принимать или отвергать задачи, соотносить предметы и события и т.п.» (2002, стр. 186). Панферов (2000) говорит о том, что субъектная активность человека проявляется в произвольности его действий, поступков, поведения, деятельности. Е.Ю. Коржова (2002) рассматривает способность активно участвовать в процессе жизнедеятельности и «выстраивать» свое бытие как способность быть субъектом.

Таким образом, часто интерпретация понятия «субъект» предполагает не любую, а качественно специфическую активность человека – самодетерминацию: не только произвольную, но и сознательную, целенаправленную. Однако, если субъект – это еще и определенный уровень развития, как утверждает А.В. Брушлинский, то можно ли говорить о человеке, действующем подсознательно, необдуманно, пассивно реаги-



рующем в ответ на чужое воздействие, как о субъекте? При таком понимании в сферу анализа поведения человека как субъекта не попадают не только неосознаваемые или привычные способы реагирования, автоматизированные реакции, психологические защиты человека, реакции на фрустрацию, аффективные реакции, но даже практически все стилевые проявления. Поскольку в большинстве случаев стиль человека (например, стиль деятельности, тот или иной когнитивный стиль, и т.д.) складывается не целенаправленно, не сознательно и подчас даже непроизвольно. При этом стилевая феноменология уже давно требует своего соотнесения с какой-то категорией, со своим объектом, или подструктурой свойств человека. И если она не укладывается в существующие, то исследователи будут вынуждены искать нечто новое либо замещать своим содержанием другие объекты, что мы и наблюдаем в настоящее время. По мнению М.А. Холодной (2002), «категория стиля, фиксирующая факт индивидуального своеобразия способов поведения личности, поглотив и растворив в себе все остальные психологические категории, стала претендовать на замену предмета современной психологии стилевой феноменологией».

С другой стороны, логическим продолжением интерпретации субъекта как определенного уровня развития является также дифференцирование людей по уровню проявления их субъектности, то есть способности выстраивать свое бытие. Люди, не способные целенаправленно совладать с обстоятельствами и организовывать свою жизнь и поведение, по-видимому, не могут рассматриваться в качестве субъектов? Положительный ответ на этот вопрос выводит за рамки понятия «субъект» людей, поведение которых этим критериям не соответствует. Некоторых из них – людей с нарушением нормального бытия В.В. Селиванов называет асубъектными. Характерными чертами асубъектности, по мысли автора, является «перенесение субъектности (функций субъекта) с целостной личности на отдельные ее составные части, т.е. на те или иные приобретенные психологические свойства, состояния, даже привычки, черты характера. Тогда отдельная часть психического личностного мира довлеет над личностью, подчиняет ее жизнь собственному содержанию (например, маниакальные состояния, фобии, курение, kleптомания и проч.). Человек при этих видах патологии не волен распоряжаться собой, теряет свободу и контроль над собственными психическими проявлениями» (2002, стр. 314). Рассматривая потерю контроля над собственными психическими проявлениями как патологию, Селиванов выносит эти феномены за рамки субъектности. В этом случае к асубъектным личностям мы должны будем отнести, например, Достоевского (эпилептик и игрок); эпилептиков Петрарку, Мольера, Флобера, А. Македонского; наркоманов и пьяниц Сократа, Сенеку, Э. По, Фолкнера, А. Есенина и др.

Кроме того, можно ли однозначно утверждать, что в норме психически здоровый человек всегда свободен и контролирует свои психические проявления? По-видимому, нет. Как бы отвечая на этот вопрос, К.А. Абульханова, например, предлагает сочетать понятие субъекта с гегелевским понятием меры или принципом относительности. «Та или иная личность в разной мере является субъектом, и это означает лишь то, что она движется по пути совершенства, не достигая некоторого абсолюта» (2002, стр. 46). И далее: «... каждая личность в разной мере реализует себя как субъект жизни и в качестве такого субъекта обнаруживает свой способ жизни, свою индивидуальность» (Там же, стр. 46). Другими словами, субъект – это абсолют и совершенство, а индивидуальность является мерой его проявления. Но тогда как измерить эту меру субъектности? Как определить: это поведение субъекта, или пока только личности или индивидуальности?

На наш взгляд, эти вопросы демонстрируют непродуктивность такого подхода к пониманию субъекта и субъектности.

С другой стороны, если активность рассматривать в качестве генеральной и ведущей характеристики субъекта, то возможна дифференциация субъектов в зависимости от специфики ее проявления, в том числе и в связи с осознанностью, произвольностью и целенаправленностью поведения как частного случая проявления субъектности.

Категория активности дифференцируется на множество видов и форм, и в соответствии с ними может и должна рассматриваться структура субъекта. И такой подход уже представлен в отечественной психологии. Многие исследователи в структуре субъекта выделяют и анализируют различные уровни и виды его существования от субъекта восприятия до субъекта морали и жизнедеятельности, а также коллективного субъекта. Другими словами, человек как субъект функционирует в разных жизненных сферах, демонстрируя разные проявления этой активности: от витальной до выстраивания собственной жизни.

Такой подход несет и эвристические функции. Остановимся на некоторых из них.

Во-первых, использование данного термина позволяет нам дифференцировать как самостоятельные не только структурные (ядерные) образования в общей картине свойств человека (индивид, личность, субъект деятельности и индивидуальность), но и поставить им в соответствие субъектные (динамические) характеристики человека, то есть характеристики его активности: индивид и субъект витальной активности; личность и субъект социальных отношений и поведения; субъект деятельности (как система профессионально значимых свойств и качеств человека) и его реализация в профессиональной деятельности; индивидуальность и субъект жизненного пути («субъект жизни»). Это позволит не сводить струк-

турные и субъектные явления друг к другу и не пытаться заменить их друг другом, что достаточно часто наблюдается в психологии. Разделение структурных и функциональных характеристик на всех уровнях организации свойств человека дает возможность вести параллельный анализ этих феноменов и соотносить их между собой.

Это также позволяет нам на каждом из уровней организации свойств человека выделить своего субъекта (или даже некоторое множество субъектов). Каждый из этих субъектов сам является сложным образованием, то есть, испытывает влияние разных сфер бытия и в то же время является составной частью «субъекта жизни». Субъект, характеризующий этот высший уровень активности человека, в литературе рассматривается как субъект жизненного пути и описывается через обобщенные стратегии жизнедеятельности, «экстериоризованной субъектности», стратегии самореализации, стратегии жизни, «техники бытия», индивидуальный стиль жизни. Интегративный характер понятия «субъект жизни» отмечают также Коржова Е.Ю (2002), Барабанщиков В.А. (2002) и некоторые другие исследователи. Так, например, Барабанщиков считает, что, «реализуя разные отношения с действительностью, один и тот же индивид оказывается субъектом разных жизненных проявлений, в частности, восприятия, мышления, эмоциональных переживаний, общения, деятельности и других. Совокупность многообразных отношений является основанием и его различных качеств и свойств, и субъектной организации в целом. Субъект жизни – своеобразный интеграл функциональных возможностей (свойств, качеств, образований, ролей) и, одновременно, достижений человека, не сводимый к субъектам отдельных отношений, но так или иначе присутствующий в каждом из них» (2002, стр. 186).

Влияние высших уровней организации человека и соответственно высших форм активности на низшие имеет место уже на уровне витальной активности. В биологических стилях субъект реализует регуляторную функцию, которая может находиться в определенной зависимости от самых высших уровней его организации. Эту идею, как известно, отстаивали многие отечественные и западные психологи. В частности, Г. Олпорт вслед за В. Штерном утверждал, что все психические феномены и процессы, происходящие в организме, – это характеристики личности, которая является их подлинным генератором, носителем и регулятором. «Не существует каких-либо специфических психических или физических элементов, которые были бы изолированы и достаточно стабильны, чтобы создавать между собой непосредственные взаимосвязи, независимые от личности» (1998, стр. 225). Даже абсолютные пороги в этом контексте Олпорт трактует как границы личностной значимости. Субъектный анализ перцептивного процесса и субъективно-

ориентированный подход в психофизике становятся все более представленными и в отечественной психологии в последние годы (Барabanщиков В.А., 2002; Скотникова И.Г., 2002 и др.).

Таким образом, все субъекты, по образному выражению Барabanщикова, – это грань, срез или форма субъекта жизни. Однако с определенными оговорками мы можем рассматривать их и как самостоятельные образования, в большей или меньшей степени испытывающие на себе влияние субъектов более высокого уровня.

Вторым эвристическим элементом такой системы представлений о субъекте является возможность дифференцировать два полюса, или два способа проявления его активности: субъект–субъектный и субъект–объектный. Хотя традиционно отношения человека с человеком называют субъект–субъектными, а человека с предметом деятельности – субъект–объектными, в структурах и тех, и других отношений можно выделить и субъектный, и объектный аспекты. Например, исследуя типы понимания высказываний в межличностном общении, В.В. Знаков называет монологический тип взаимодействия человека с человеком, при котором собеседник не слушает другого, не признает за ним права на собственное мнение, не заинтересован в принятии и понимании другого как равноправного коммуникативного партнера, субъект–объектным. М.И. Лисина (1997) показала даже, что при объектном отношении взрослого к младенцу, у последнего не формируется положительное самоощущение, он становится пассивным, его дальнейшее развитие задерживается и искажается.

В противоположность ему субъект–субъектное взаимодействие – диалогическое. В психологической литературе и практике субъект–субъектное отношение к другому обычно обозначается как принятие другого. В структуре такого отношения другой человек выступает не как объект познания, использования и оценки, а как самоценная и целостная личность. Именно такой подход к другому лежит в основе гуманистической и экзистенциальной психотерапии.

Аналогичные типы выделяются и в системе отношений человека к себе (на примере самооценки и самоотношения). По мнению некоторых исследователей, самосознание хоть и направлено на свой внутренний мир, но может занимать позицию либо внешнего, либо внутреннего наблюдателя. Занимая по отношению к себе позицию внешнего наблюдателя, в самооценке субъект реализует субъект–объектные отношения (Б.Г. Ананьев).

Самоотношение же характеризуется субъект–субъектным отношением, при котором объективной информации противостоит субъективное самовыражение и ощущение собственного существования. В рамках этого подхода человеческое Я уникально, не имеет подобия и не подле-

жит сравнению и оценке. По мнению К.А. Абульхановой, «и способ деятельности, и способ поведения, и сам способ жизни будет существенно различаться в зависимости от представления о себе как субъекте или объекте. Тот тип, который мыслит себя как субъекта, стремится к организации целостного контура деятельности, выступает ее инициатором, тогда как тот, кто мыслит о себе как об объекте, осуществляет ее как простой исполнитель» (2002, стр. 50).

В системе отношений человека к окружающему миру мы также можем выделить как субъектный, так и объектный типы отношений. Так, в 1968 году Б.Г. Ананьев, изучая перцептивную организацию человека, выделил два рода связей: «перцепция–объект» и «перцепция–субъект». Понимание восприятия как сложной информационной структуры, более или менее адекватно отражающей в целостных образах объективную действительность, иллюстрирует первый род связей. Связи «перцепция–субъект» предполагают рассмотрение перцептивных процессов как продукта индивидуального развития. Ананьев уточняет, что более правильно называть их субъект–перцепция. Это «связи и зависимости восприятия человека от его практической деятельности в отображаемом им посредством восприятия и мышления объективном мире, его установок и мотивации поведения, возрастных и индивидуально-типических особенностей» (1968, стр. 10). Именно связи перцепция–субъект формируют перцептивный мир человека. Последний задается как множество объектов и характеризуется, кроме координат пространства – времени еще значениями и смыслами (Е.Ю. Артемьева, 1999).

Третьим эвристическим элементом такой системы представлений о субъекте является логически возникающий вопрос о соразмерности этих двух групп феноменов (структурных и функциональных, или ядерных и динамических). Проиллюстрируем эту идею в связи с различным пониманием термина «личность» в психологии.

Двойственный взгляд на личность и различия в толковании понятия «психология личности» в психологическом исследовании личности как субъекта поведения констатирует Б.Г. Ананьев (1968, стр. 291), анализируя позиции Узнадзе, Рубинштейна, Платонова и других отечественных психологов. Сам Ананьев также рассматривает личность в двух планах или аспектах. С одной стороны, он говорит о личности как о ядерном образовании, имеющем внутреннюю (интраиндивидуальную) структуру с определенной организацией свойств, с другой – рассматривает личность как совокупность общественных отношений, определяющих поведение и положение человека в обществе. Тем самым он разделяет понятие личность на два не тождественные образования: личность как системное (ядерное) образование и личность как субъект социальных отношений (социальной активности, поведения). Двойственность в

понятии «личность» фиксируют и современные психологические издания. Например, «Краткий психологический словарь» как равноценные дает два определения личности: «личность – это человек как субъект социальных отношений и сознательной деятельности» и «личность – это определяемое включенностью в социальные связи системное качество индивида, формирующееся в совместной деятельности и общении» (1999, стр. 187). В первом случае понятие личности сводится к понятию субъекта социальных отношений; во втором – личность рассматривается еще и как интрапсихическое образование со своими внутрискруктурными элементами.

В связи с двойственностью этого термина Ананьевым была высказана мысль о несоразмерности его составляющих в буржуазном обществе (сейчас, несомненно, мы можем обобщить эту закономерность и на наше общество). «Позиции личности в обществе, построенном в виде сложной иерархической системы социальных отношений, привилегий, определяют престиж, репутацию и популярность личности независимо от ее личных свойств и вклада в общественное развитие» (1968, стр. 293), в связи с чем «крупной личностью может оказаться невежда и гангстер, паразитический тип и тунеядец» (там же). Из данного контекста видно, что здесь речь идет о несовпадении ядерной структуры и одного из субъектных образований. Это субъектное образование базируется на частной собственности и отражает общественную оценку того, чем личность обладает. В связи с этим заключением и ссылаясь на буржуазных мыслителей, Ананьев констатирует, что «личность в широком смысле слова есть определенная структура обладания собственностью» (стр. 293). Однако следует отметить, что как существует много видов отношений, в которые вступает личность, так можно выделить и множество субъектов, их реализующих. Общим для них всех является только принадлежность к социуму. И, нетрудно предположить, что эти субъекты окажутся в разной степени соизмеримы друг другу и своей ядерной структуре. Как, по выражению Д.Н. Узнадзе, разные виды и формы поведения «не являются аналогами и далеко не полностью взаимозамещают друг друга» (цит. по: Ананьев Б.Г., 1968, стр. 316). Наиболее сильно эти различия проявляются там и тогда, когда поведение реализуется на уровне социальных связей, т.е. личности, поскольку субъект социальных отношений приобретает максимально выраженную внешнюю оценку.

Разные группы и системы, с которыми имеет дело человек, утверждает Ананьев, предъявляют к нему стереотипные требования независимо от его индивидуальности-типических особенностей в виде ролевых ожиданий. Это определяет поведение человека в данной социальной системе в форме выполнения заданных социальных функций. «Но если не видеть за этой картиной **внутренней структуры личности** (выделе-

но нами, Дерманова И.Б.), то возникает соблазн представить личность лишь как комплекс социальных процессов, своего рода набор социальных ролей, которые рассматриваются как динамический аспект статуса личности» (Ананьев Б.Г., 1968, стр. 297).

Каков же критерий оценивания развития личности и соразмерности ее субъектов? На этот вопрос можно дать достаточно определенный ответ. Поскольку личность – это социальная подструктура, ее измерение осуществляется через оценку вклада, который привносит человек в общество (его духовную, нравственную, интеллектуальную жизнь) или степени влияния на окружающих (коллектив, семью, друзей и т.д.).

Не менее сложны и интересны взаимоотношения индивидуальности как единства и целостности всех свойств человека и субъекта жизненного пути (как ее реализации в контексте жизненных ситуаций). Однако принцип оценки уровня развития индивидуальности и соразмерности ядерного и динамического аспектов ее проявления должен быть кардинально иной. Индивидуальность, по Ананьеву, – это закрытая система, в которой образуется определенное взаимосоответствие тенденций и потенций человека, самосознание и «я» как ядро человеческой личности, поэтому у нее нет и не может быть внешнего индикатора. Индивидуальность не подлежит внешней или социальной оценке, а субъект жизни не может оцениваться вкладом в общество. Критерием уровня развития индивидуальности, на наш взгляд, является ее конгруэнтность (аутентичность), то есть соответствие самой себе, которая выражается в формуле, пришедшей к нам из гуманистической психологии: Я чувствую = Я осознаю = Я выражаю в поведении. По сути это и есть целостность и единство всех ее уровней. Критерием же соразмерности индивидуальности и субъекта жизни является способность человека к самоосуществлению. Как адаптация является основной функцией личности, так самоосуществление становится основной функцией индивидуальности. Самоосуществление – это реализация возможности стать тем, кем человек может быть на высшем уровне развития его потенциальности. По мнению Ш. Бюлер (1968), к которому мы присоединяемся, самоосуществление – это процесс объективации внутренней сущности личности в масштабе жизни, и результат этого процесса, приводящий к реализованности. Она рассматривала самоосуществление как основную динамическую тенденцию личности (индивидуальности в нашем понимании).

Самоосуществлению предшествует длительная и напряженная внутренняя работа, которая направлена на понимание смысла жизни, то есть процесс самоопределения. Продуктом самоопределения является индивидуальная концепция смысла жизни, которой руководствуется личность при построении жизненного пути. Чем глубже и адекватнее понимание человеком смысла и цели своей жизни, тем успешнее и про-

дуктивнее процесс ее самоосуществления (Карпинский К.В., 2002). Таким образом, индивидуальность как единство и целостность всех уровней организации свойств человека представляет собой, с одной стороны, результат физического, социального, профессионального и духовного развития человека, но с другой – и потенциал субъекта жизни, обеспечивающий выстраивание собственного жизненного пути. В этом качестве уровень развития индивидуальности определяет степень осознанности, осмысленности, целеустремленности и способности к саморегуляции субъекта жизненного пути.

Эта наша позиция в значительной степени базируется также на концепции Ананьева, где наряду с представлением об индивидуальности как ядерном образовании (единства и целостности индивида, личности и субъекта деятельности) присутствовал и другой аспект ее рассмотрения – через специфику ее бытия. При этом Ананьев одним из важных индикаторов индивидуальности рассматривает активность созидающей творческой деятельности человека, по сути подразумевая и жизнетворчество, и самоосуществление. Именно поэтому данное направление в исследовании индивидуальности связано у него с изучением жизненного пути человека и развитием автобиографического метода. В контексте этих исследований он говорит о феноменах экстерииоризации и интерииоризации. В исследовании психологии субъекта они представлены двумя направлениями.

Первое – построение типологии жизнедеятельности (как одной из форм экстерииоризации) в масштабах жизненного времени и пространства человека. Большое количество работ в отечественной психологии (К.А. Абульханова-Славская, 1999; В.И. Ковалев, 1995; Анцыферова, 2000; Н.А. Логинова, 1985; Е.И. Головаха и А.А. Кроник, 1984; Е.Ю. Коржова, 2002 и др.) свидетельствует о его востребованности.

Второе – исследование субъективной реальности человека как интерииоризации объективных явлений и событий. Субъективная реальность рассматривается как своеобразная система отражения субъектом взаимодействия с внешним миром в работах Кагана М.С. и Эткинда А.М. (1989); Артемьевой Е.Ю. (1999), Петренко В.Ф. (1988), Шмелева А.Г. (1983); Василюка Ф.Е. (1995), Королевой Н.Н. (2006) и других психологов. Такой подход позволяет наметить свои принципы типологии, основаниями для которых являются не характеристики и свойства человека, а особенности его картины (модели) мира, как совокупности индивидуальных смыслов и значений.

Четвертым эвристическим элементом предлагаемой системы представлений о структуре свойств и субъекте является возможность и необходимость исследования процесса становления субъектности, которое по времени не совпадает с созреванием и становлением ядерных обра-



зований, но связано с ними. Так, по мнению Е.А. Сергиенко (2002), становление субъекта происходит непрерывно и стадийно. Первые базовые уровни субъектности описываются ею как уровень первичной субъектности, который соотносится, в частности, и с периодом пренатального развития, поскольку плод совершает активные движения и взаимодействует активно и избирательно со средой. «На этом уровне субъект может быть охарактеризован через модель мультипрезентаций о физическом мире, первичное выделение себя из физического мира и первичную «интерсубъектность» (Сергиенко Е.А., 2002, стр. 302). На наш взгляд, эта первичная субъектность осуществляется на индивидуальном уровне организации человека и может быть соотнесена со становлением базовых свойств и характеристик этой подструктуры свойств человека. Следующим уровнем формирования субъектности Сергиенко называет уровень вторичной субъектности, который означает переход к пониманию интенциональности и интеграцию себя как Я экологическое (выделение себя из физического окружения) и Я интерперсональное, что происходит к полуторагодовалому возрасту младенца. Следуя этой логике, видимо, можно и дальше продолжить изучение формирования иерархии субъектных качеств человека.

Наряду с исследованием формирования субъектности на протяжении онтогенеза, интересны также данные, свидетельствующие о разных тенденциях в формировании различных форм проявления субъектности. Ранее мы выделили субъект–субъектный и субъект–объектный типы отношения человека к себе. В аспекте исследования их становления получены важные результаты, доказывающие, что генезис этих отношений имеет разный характер. Так, показано (Б.Г. Ананьев), что при субъект–объектном отношении к себе осознание и формирование собственных рефлексивных качеств происходит вслед за всеми остальными (поскольку позиция наблюдателя соответствует вектору «от других к себе»). При субъект–субъектном же подходе, наоборот, реализуется вектор «от себя к другому» и доминирует «взгляд изнутри». Генезис этих отношений имеет если не обратный, то, по крайней мере, параллельный характер. И, действительно, в психологической литературе мы также находим подтверждение этой точки зрения. Например, К. Роджерсом было показано, что при увеличении принятия себя в процессе психотерапии, увеличивается и принятие других. «Как только клиент начинает двигаться к тому, чтобы быть способным принимать свой собственный опыт, он также начинает двигаться к принятию опыта других людей. Он ценит и принимает свой опыт и опыт других таким, каков он есть» (К. Роджерс, 1994, стр. 223). Некоторые из отечественных психологов, например, М.И. Лисина (1997) также считают, что эмоционально-ценностные (субъект–субъектные в нашем обозначении) отношения к

себе и другому едины в своем генезисе.

Итак, подведем некоторый итог сказанному:

⇒ предлагаемый взгляд на категорию «субъект» и ее соотношение с другими психологическими понятиями позволяет рассматривать становление человека в объектно–субъектной парадигме комплексно: через соотношение структурных (ядерных) и функциональных (динамических) элементов на разных уровнях организации свойств человека;

⇒ понятие субъектность выступает в качестве функциональной (динамической) характеристики, привнося свое собственное содержание, при этом не дублируя и не исчерпывая содержание понятий индивид, личность, субъект деятельности и индивидуальность;

⇒ на каждом из уровней организации свойств человека мы можем выделить своего субъекта (или даже некоторое множество субъектов), которые далеко не всегда соразмерны соответствующим ядерным подструктурами свойств человека;

⇒ каждый из этих субъектов сам является сложным образованием, то есть, испытывает влияние разных сфер бытия и в то же время является составной частью субъекта «жизни»;

⇒ каждый из этих субъектов может характеризоваться специфическим способом проявления субъектности (например, субъект–субъектным или субъект–объектным);

⇒ являясь относительно независимым образованием «субъектность» формируется в соответствии со своей логикой развития и имеет собственную этапность, соотносимую, но не сводимую к этапам развития ядерных подструктур свойств человека.

### Библиография

1. *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., 2002.

2. *Ананьев Б.Г., Дворяшина М.Д., Кудрявцева Н.А.* «Индивидуальное развитие человека и константность восприятия» М., 1968.

3. *Ананьев Б.Г.* «Человек как предмет познания» Л., 1968.

4. *Анцыферова Л.И.* Психологическое содержание феномена «субъект» и границы субъектно-деятельностного подхода // Проблема субъекта в психологической науке. М., 2000.

5. *Артемяева Е.Ю.* Основы психологии субъективной семантики. М., 1999.

6. *Барabanчиков В.А.* Онтологическое основание перцептивного процесса // Психология индивидуального и группового субъекта / Под ред. А.В. Брушлинского, М.И. Воловиковой. М., 2002

7. *Брушлинский А.В.* О критериях субъекта // Психология индивидуального и группового субъекта / Под ред. А.В. Брушлинского, М.И. Володиковой. М., 2002
8. *Журавлев А.Л.* Психология коллективного субъекта // Психология индивидуального и группового субъекта / Под ред. А.В. Брушлинского, М.И. Володиковой. М., 2002.
9. *Знаков В.В.* Субъект-объектный и субъект-субъектный типы понимания высказывания в межличностном общении // Психология индивидуального и группового субъекта / Под ред. А.В. Брушлинского, М.И. Володиковой. М., 2002
10. *Карпинский К.В.* Психология жизненного пути личности. Гродно: ГрГУ, 2002.
11. *Коржова Е.Ю.* Психологическое познание судьбы человека. СПб, 2002.
12. Краткий психологический словарь. Ростов н/Д, 1999.
13. *Лисина М.И.* Общение, личность и психика. Воронеж, 1997.
14. *Олпорт Г.* Личность в психологии. М.-СПб., 1998.
15. *Сергиенко Е.А.* Ранние этапы развития субъекта // Психология индивидуального и группового субъекта / Под ред. А.В. Брушлинского, М.И. Володиковой. М., 2002.
16. *Роджерс К.* Взгляд на психотерапию. Становление человека. М., 1994.
17. *Селиванов В.В.* Свойства субъекта и его жизненный цикл // Психология индивидуального и группового субъекта / Под ред. А.В. Брушлинского, М.И. Володиковой. М., 2002.
18. *Холодная М.А.* Когнитивные стили: О природе индивидуального ума. М., 2002.

*Калягина Г.В.*

### **ИДЕИ Б.Г. АНАНЬЕВА КАК МЕТОДОЛОГИЧЕСКАЯ ОСНОВА СРАВНИТЕЛЬНОЙ ПСИХОЛОГИИ В ЛЕНИНГРАДСКОМ УНИВЕРСИТЕТЕ**

Наследие Б.Г. Ананьева чрезвычайно богато и разнообразно. Рассматривая человека в качестве объекта познания, Б.Г. Ананьев обозначил специфику всех научных дисциплин, включенных в этот процесс. В своей монографии «Человек как предмет познания» (1969) он особенно подчеркнул, что природу человека невозможно понять вне общей картины эволюции животного мира, так как «индивидуальное развитие человека, как и всякого другого организма, есть онтогенез с заложенной в нем филогенетической программой» (с. 103). И, следовательно, индивид начина-

ет свою историю развития задолго до рождения и даже до зачатия, «переход филогении в онтогению и есть начало индивида» (с. 105).

Среди научных дисциплин, изучающих человека именно в этом аспекте, Б.Г. Ананьев выделил сравнительную психологию, которая объединила зоопсихологию с общей психологией человека в единую систему. Именно Б.Г. Ананьев четко определил специфику предмета и задач сравнительной психологии, подчеркивая недопустимость отождествления зоопсихологии и сравнительной психологии. Впервые четкие границы между этими научными дисциплинами были обозначены В.А. Вагнером, основателем сравнительной психологии в России. Но то, что объекты и методы их исследования во многом сходны, это породило недоразумения в определении специфики этих научных дисциплин. Эти недоразумения в полной мере не преодолены и до сегодняшнего дня. И только благодаря тому, что формирование этого направления в Ленинградском университете осуществлялось по инициативе и при всесторонней поддержке Б.Г. Ананьева, зоопсихология и сравнительная психология были четко разграничены. Задача зоопсихологии – изучение психики животных на разных этапах эволюции, сравнительная психология как часть общей психологии решает проблему соотношения биологического и социального в психике человека.

Единомышленника в понимании важности изучения филогенетической истории человека Б.Г. Ананьев нашел в лице доктора биологических наук, профессора Н.А. Тих. Совместно они и стали создавать ленинградскую школу сравнительной психологии, основали единственную в стране лабораторию сравнительной психологии, открыли соответствующую специализацию по подготовке студентов.

Н.А. Тих стала автором новых направлений в психологии, основной задачей которых было нахождение закономерностей развития психики в филогенезе, онтогенезе и антропогенезе. Она полностью разделяла идеи Б.Г. Ананьева о том, что познание психики человека, его сознания, мышления, речи, поведения, а также их возрастной динамики не может быть успешным без привлечения данных филогенеза, так как онтогенез есть частный случай филогенетического развития. Она считала, что для изучения психики ребенка важное значение имеет знание ближайшей предыстории приматов и собственного филогенеза человека (антропогенеза). Именно такой подход, по ее мнению, позволяет обнаружить причинно-следственные связи в разносторонних проявлениях жизнедеятельности ребенка. Она ввела в употребление термин «филоонтогенез психических функций», который и отмечал неразрывную связь развития индивида с развитием вида.

Н.А.Тих считала, что все, что мы говорим о виде, относится непосредственно к индивидам, составляющим этот вид, а значит конкретное

выражение законов филогенеза осуществляется через индивид. Поэтому, рассматривая развитие индивида как онтогенетический процесс, нельзя игнорировать законы, открытые при изучении филогенетического развития. Развивая идеи Б.Г. Ананьева, Н.А. Тих не только обосновала принцип филонтогенеза, но и впервые применила его в рассмотрении онтогенетического развития чувствительности, движения, образования и фиксации индивидуального опыта.

В монографии «Ранний онтогенез поведения приматов» (1966) Н.А. Тих обобщила уникальные для своего времени исследования, поражающие широтой охвата проблем и тщательностью экспериментальной проработки всех деталей. Были приведены сравнительные данные о наиболее ранних проявлениях чувствительности различных анализаторов приматов, выявлены общие моторные функции, специальная моторика рук и влияние на их динамику образования первых условных рефлексов.

В предисловии к монографии Б.Г. Ананьев особо подчеркнул, что «приведенные сравнительные данные свидетельствуют о биологической общности закономерностей индивидуального развития приматов, проявляющихся в сфере генезиса поведения определенной системой филогенетических программ» (с. 8). И отметил, что тем самым удастся ближе подойти к постановке проблем наследственных основ поведения приматов, в том числе и человека. Он высоко оценил значимость представленного Н.А. Тих материала, отметив, что подход к филогенетическим истокам раннего онтогенеза поведения человека в данном исследовании выглядит более дифференцированно, чем у большинства зарубежных исследователей. И это, по мнению Б.Г. Ананьева, позволило автору обнаружить определенный объективный порядок созревания сенсомоторных механизмов поведения человека, «течение и особенности которого проявляют специфические черты человеческой природы, преобразованной историческим развитием общества» (с. 8).

Н.А. Тих показала, что социализация индивидуального развития человека начинается с первых недель его жизни в условиях воспитания в специальной среде, созданной в человеческом обществе. Автор выявила особенности структуры раннего онтогенеза поведения приматов, в которой взаимодействуют элементарные и сложные психические функции. Первоначальные этапы формирования речи и мышления ребенка сопоставлялись с различными видами познавательной деятельности и коммуникации у детенышей обезьян.

Монографию Н.А. Тих «Ранний онтогенез поведения приматов» Б.Г. Ананьев оценил как большой вклад в решении проблем определения потенциалов сенсомоторного развития ребенка, сенситивных периодов раннего детства человека и построения оптимальных режимов воспитания.

Следующим значительным этапом в сотрудничестве двух великих представителей советской психологии Б.Г. Ананьева и Н.А. Тих стали написание и выход в свет монографии Н.А. Тих «Предыстория общества» (1970). В предисловии автор сердечно благодарит Б.Г. Ананьева за его неизменную многолетнюю поддержку исследований в данном направлении.

Главная цель данной монографии состояла в том, чтобы выделить наиболее общие черты жизни сообщества приматов, которые, возможно, были еще у протогоминид и служили биологической основой зарождения общественной жизни предгоминид, могли способствовать их переходу к новой форме взаимодействия с природой или, наоборот, препятствовали этому процессу. С этой целью Н.А. Тих попыталась реконструировать сообщество предгоминид, представив основные формы их жизнедеятельности, зарождение труда и его роли в преобразовании стада предгоминид в сообщество человека. Проанализирован большой экспериментальный материал относительно средств стадной коммуникации у разных видов обезьян. Психомоторные звуковые средства общения представлены с позиции их роли как биологической предпосылки зарождения семантической функции речи.

В 1971 г. монография Н.А. Тих была выдвинута на соискание Государственной премии СССР. Инициатором выдвижения был Б.Г. Ананьев. При ее обсуждении он сказал: «Книга Н.А. Тих является в некотором роде итогом развития естествознания. Нет ни единой работы антропологов, социологов по проблеме предыстории общества, языка, трудовой деятельности, в которой бы не цитировались труды Н.А. Тих».

После ухода из жизни Б.Г. Ананьева его идеи на протяжении многих лет были определяющими в научных исследованиях группы сравнительной психологии на факультете психологии Ленинградского университета. В 1978 году вышла в свет монография Ю.Г. Трошихиной «Филонтогенез функции памяти». Экспериментальный материал, положенный в основу данной монографии, посвящен выявлению роли памяти в образовании условных рефлексов, в проявлении ориентировочно-исследовательской деятельности, в процессах абстрагирования, ассоциирования и мышления, а также в формировании специфически человеческого способа хранения и передачи опыта. Память была исследована с точки зрения как филогенеза, так и онтогенеза, что позволило представить относительно целостную картину ее развития. Определение памяти как явления, состоящего из процессов запечатления, хранения и воспроизведения поступающей информации, автор дополняет включением в него процесса передачи опыта между организмами. При этом подчеркивается, что «если передача видового опыта проявляется в инстинктивной деятельности и по своей сути глубоко консервативна, то

передача индивидуального опыта лабильна, способствует быстрым перестройкам и имеет большое значение в развитии мышления и сознания» (с. 60)

В работе показано, что память, как и любая психическая функция, обеспечивается разными средствами, начиная с биохимических процессов и кончая сложной системой восприятия, хранения, воспроизведения и передачи опыта в ходе общественно-исторического становления человека. Отмечено, что биологической предпосылкой возникновения исторической памяти человека, формирования механизма, обеспечивающего передачу опыта людей, является зарождение способности к подражанию и становлению традиций в сообществе животных.

Анализ представленного в работе экспериментального материала доказывает правомерность и перспективность использования метода сопоставления филогенеза и онтогенеза человека, который так горячо отстаивал Б.Г. Ананьев.

Однако исследования процессов развития различных психических функций в филогенезе и онтогенезе не могут быть продуктивными, если остается в стороне система, обеспечивающая эти процессы. В своей монографии «Человек как предмет познания» Б.Г. Ананьев писал: «Обычно, когда говорят о регулировании путем воздействия управляющего прибора на исполнительные, индуцирующего механизма – на индуцируемый и т.д., имеют в виду управление *процессами* в определенной замкнутой системе. В такой системе между процессами возникают отношения по типу доминантных и субдоминантных отношений, т.е. *субординационных*, но вместе с тем распространены и отношения взаимного усиления или взаимного ослабления свойств по типу *координационных* отношений. Однако при регулировании в организме как живой управляющей системе процессов жизнедеятельности и поведения возникают разнообразные взаимосвязи и взаимовлияния между свойствами этих процессов» (с. 224). Далее он отмечает, что головной мозг человека представляет собой сложную организацию контуров регулирования с многочисленной цепью звеньев, с дублированием и «ступенчатостью» механизмов регулирования на различных уровнях центральной нервной системы, особенно на уровне мозгового ствола с его ретикулярной формацией, субкортикальных и кортикальных структур.

Особое внимание Б.Г. Ананьев уделил билатеральным связям, рассматривая их как высшее проявление общей системы регулирования и как особый механизм, который он обозначил как горизонтальный контур регулирования, дополняющий основную, вертикальную, иерархическую систему регулирования.

Специальные исследования в русле данной концепции Б.Г. Ананьева, а также гипотезы Н.П. Бехтеревой об обеспечении пси-

хической деятельности человека корково-подкорковой структурно-функциональной системой со звеньями различной степени жесткости были организованы Н.А. Тих совместно с сотрудниками отдела нейрофизиологии человека Института экспериментальной медицины. Основной целью исследования было определить роль филогенетически наиболее древних образований мозга человека – глубоких структур в механизмах памяти.

Были проанализированы результаты систематических наблюдений за динамикой различных видов памяти (кратковременной слуховой и зрительной вербальной, кратковременной образной, процесса заучивания слов при трехкратной их экспозиции, долговременной памяти вербальной и образной) у больных эпилепсией, которым с диагностическими и лечебными целями проводились электрические стимуляции височных медиобазальных структур (миндалины, гиппокампа, крючка гиппокампальной извилины), релейных ядер таламуса, неспецифических ядер таламуса, мезенцефалической ретикулярной формации, свода перегородки, передней комиссуры через имплантированные в них долгосрочные множественные интрацеребральные электроды.

Для определения степени участия названных структур в механизмах обеспечения кратковременной памяти анализировались особенности изменений объема, скорости и точности воспроизведения в зависимости от модальности запоминаемого материала, его содержания и способа воспроизведения. Динамика объема кратковременной памяти сопоставлялась с колебаниями уровня функционального состояния мозга, специально анализировалось влияние фактора латерализации зоны электрического воздействия на частоту и направленность постстимуляционных изменений показателей.

Установлена тесная связь миндалины с реализацией зрительной памяти, что позволило объяснить механизм таких психопатологических эффектов амигдалэктомии, как зрительная агнозия. А изменения функционального состояния гиппокампа вызывало изменения всех видов памяти, причем изменения эти были незначительные и не так часто наблюдаемые. Это дало основание считать ее неспецифическим «гибким» звеном в мозговой системе обеспечения возможности кратковременно запечатлевать информацию. В то же время отмечено, что эта структура, в особенности принадлежащая правому полушарию, является важным звеном в системе обеспечения процесса направленного, избирательного извлечения следов.

Электрические воздействия на таламические ядра достоверно чаще вызывали динамику всех видов кратковременной памяти, чем электрические стимуляции височных медиобазальных структур. Это можно объяснить тем, что фазическая активация через таламо-неспеци-



фическую систему влияет на наиболее быстротекущие нейродинамические процессы и, таким образом, в большей степени, чем медиобазальные структуры височной доли, обеспечивают столь динамичную функцию, как кратковременное запоминание. Кроме этого, отмечено, что релейные ядра левого таламуса являются специфическими звеньями вербальных видов памяти. И если левосторонние воздействия одинаково часто оказывали влияния и на слуховую, и на зрительную память, то правосторонние стимуляции отчетливо проявили свою специфичность относительно обеспечения зрительной кратковременной памяти. Таким образом было установлено, что таламические структуры в очень значительной степени задействованы в системе избирательного извлечения из памяти необходимой, актуальной в данный момент вербальной информации путем угнетения других, ненужных для данной реализации узлов нейрональной активности, и узнавания предъявленных образов на основе долговременной памяти (Калягина Г.В. и др., 1979).

Исследование специфичности участия глубоких структур мозга человека в механизмах различных мнестических процессов — непосредственного воспроизведения, процесса заучивания вербальной информации и отсроченного воспроизведения вербальной информации и бессмысленных геометрических фигур — показало, что электрические воздействия на все структуры чаще вызывали динамику успешности отсроченного воспроизведения предъявленных до воздействия вербальных и невербальных стимулов. Более низкий порог изменчивости успешности отсроченного воспроизведения являлся следствием того, что электрические стимулы подавались в мозг в тот момент, когда происходил процесс закрепления следов. Изменения функционального состояния глубоких структур отчетливо влияли на этот процесс, могли или усилить его, или оказать тормозящее влияние, затрудняющее последующую актуализацию следов. Наиболее существенные изменения объема запоминания (чаще в сторону его увеличения) наблюдались после электрических воздействий на релейные ядра левого таламуса, а уровень отсроченного воспроизведения изменялся чаще после стимуляций правого полушария. Зависимости динамики памяти от колебаний уровня активности мозга в целом не обнаружено. Это дало основание признать форму участия данных мозговых образований в механизмах памяти как специфическую. Тот же самый вывод был сделан относительно участия крючка гиппокампальной извилины обоих полушарий в обеспечении образной долговременной памяти. Важно отметить, что механизмы реализации образной памяти отличаются от механизмов памяти вербальной. Испытуемому предъявлялся для запоминания материал, который нигде и никогда не воспринимался им ранее, в отличие от вербального материала, и для обеспечения этого вида памяти требовалось образова-

ние нового узора нейрональной активности, а не угнетение ненужных для данной реализации узоров, затрудняющих узнавание предъявленных вербальных стимулов на основе извлечения их из долговременной памяти.

Наблюдаемые в постстимуляционном периоде амнезии вербального материала, заученного до воздействия, имели две разновидности. Одна из них – «чистая» (по терминологии А.Р. Лурия), когда испытуемые, будучи не в состоянии вспомнить ни одного элемента из требуемых, критически относились к состоянию памяти и не пытались заменить забытые слова какими-либо другими. Вторая форма – амнезии с нарушением избирательности воспроизведения следов, когда испытуемые, не назвав правильно ни одного из требуемых слов-стимулов, давали ошибочные ответы типа парафазий, конфабуляций и контаминаций. При этом они не замечали своего дефекта памяти и были уверены в правильности выполнения задания. Важно отметить, что оба типа амнезий развивались у одних и тех же испытуемых, но при различных условиях и мишенях электростимуляций.

Было выявлено, «чистые» амнезии наблюдались после электрических воздействий как на височные медиобазальные, так и на срединные структуры и таламус независимо от их принадлежности к левому или правому полушарию. Амнезии с нарушением избирательности воспроизведения чаще всего развивались после электростимуляций височных медиобазальных структур правого полушария.

Нейрофизиологический анализ двух видов нарушений памяти выявил следующие закономерности. Одним из важнейших условий появления «чистой» амнезии явилось значительное снижение режима функционирования медиобазальных отделов обеих височных долей, нарастание в них под влиянием электростимуляции медленных колебаний и послеразрядов. В первую очередь данные функциональные изменения отмечались в гиппокампе. Вместе с тем электрические воздействия не нарушали корковую активность, а в ряде случаев и улучшали ее. Это обстоятельство свидетельствовало о сохранении достаточно высокого общего тонуса мозга, благодаря чему могла быть обеспечена адекватная организация мнестического процесса и сформировано критическое отношение испытуемого к состоянию своей памяти.

Одним из важнейших факторов появления амнезии с нарушением избирательности воспроизведения явилась диссоциация состояния парных височных медиобазальных структур в постстимуляционном периоде с признаками угнетения активности правосторонних образований (появление в них послеразрядов, увеличение медленных колебаний) с явлениями возбуждения симметричных отделов левой височной доли (возникновение здесь частых острых волн в альфа- и бета-диапазоне).

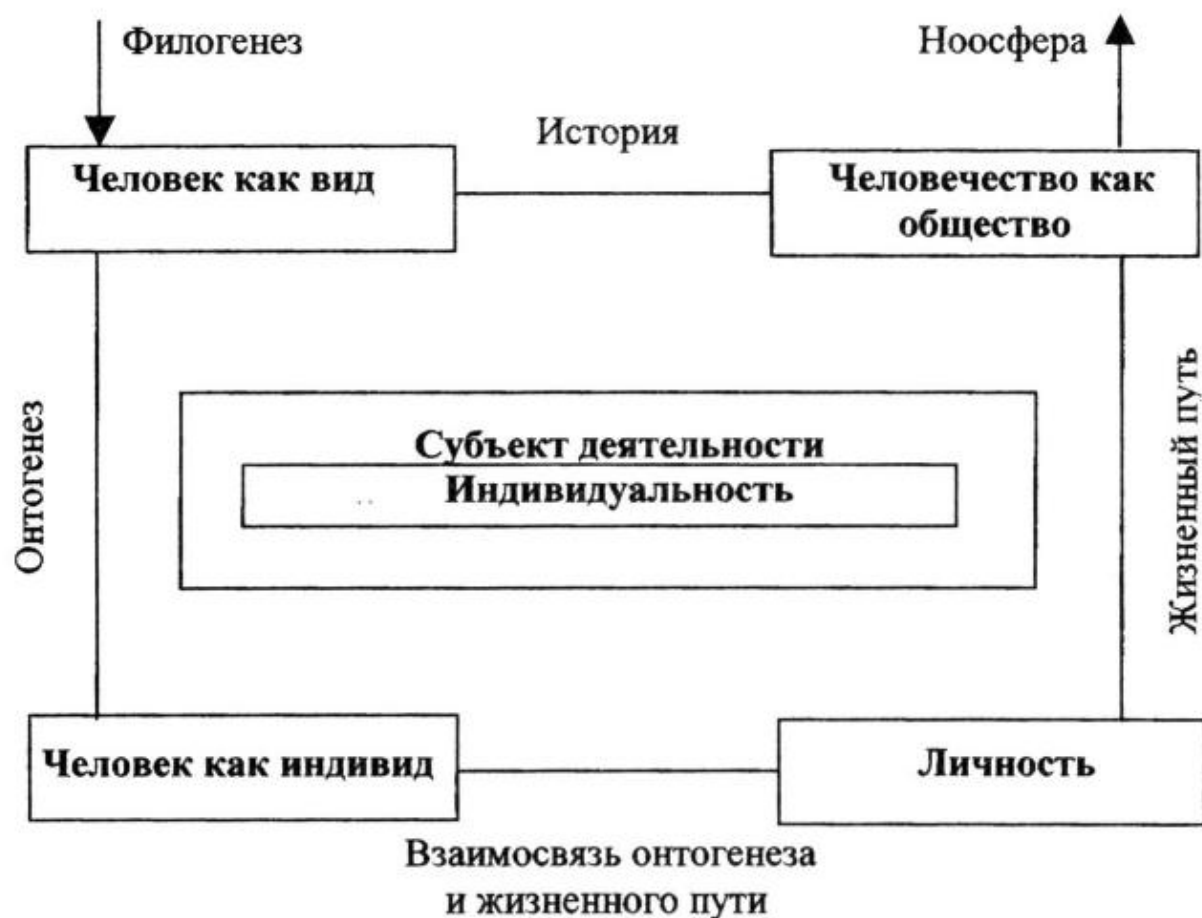
Исходя из этого был сделан вывод, что затруднения избирательного воспроизведения требуемых вербальных стимулов связаны с гиперфункцией гиппокампа в одном полушарии (левом), что привело к нарушению дифференцирования старых и новых следов и даже, более того, к преимущественной актуализации следов с малой вероятностью подкрепления. Существенную роль в механизмах развития амнезии второго типа сыграло также нарастание диффузных патологических изменений, что свидетельствовало об увеличении дисфункции корковых и мезодиефальных отделов мозга. Именно этот механизм может лежать в основе нарушения целенаправленности функционирования аппарата «детекции ошибок», вследствие чего возникает не критическое отношение испытуемых к своему мнестическому дефекту, анозогнозия амнезии. (Калягина Г.В. и др., 1982; Калягина Г.В., 1983).

Исследование физиологической системы обеспечения психической деятельности, анализ взаимоотношений биологических и социальных факторов психического развития индивида, разработка психологических аспектов проблемы антропогенеза стали основными направлениями и в дальнейшем развитии сравнительной психологии как научной дисциплины. Актуальность проблемы биологического и социального в психике человека все более возрастает, без решения ее невозможно построить целостное представление о психике человека, понять ее сложность и противоречивость. Знание особенностей влияния природных факторов на процесс формирования личностных особенностей и на мотивацию поведения человека является обязательным условием успешной научной и практической работы психолога в различных сферах.

В разных психологических школах долгое время присутствовало необоснованное преувеличение роли одной из групп факторов, хотя суть этой важнейшей проблемы не в том, что в большей степени определяет психические особенности человека – природные образования или социальная среда, а в том, как сосуществуют две составляющие психики человека – биологическое и социальное, какого их взаимовлияние.

На рис.1 представлена интегрированная схема структуры личности по Б.Г.Ананьеву (1996), где ясно представлено, как представлял себе характер этих отношений ее автор. Филогенетический опыт представлен в ней не только началом процесса развития, но и составной частью всех его линий.

## Структура личности по Б.Г. Ананьеву



В советской психологической школе было принято к природным составляющим психики человека относить прежде всего нейродинамические, конституционные особенности, темперамент, органические потребности, сенсомоторику, задатки и группу невербальных психических функций. Но есть и другие образования, данные нам природой – одни практически в готовом виде или с последующим саморазвитием на разных этапах онтогенеза, другие являются необходимой биологической основой психики человека. Их влияние на развитие и осуществление социально обусловленных и исключительно человеческих психических явлений огромно, они во многом определяют их своеобразие. У взрослого человека сознательный контроль позволяет осуществлять коррекцию поведенческих проявлений природных особенностей. Но такая коррекция имеет свои границы, она не в силах изменить созданные природой образования, переделать их на более желательные и одобряемые социальной средой. Сознание способно только помочь человеку реализовать их в социально приемлемых формах, хотя и эта помощь часто бывает недостаточно эффективной. Наличие сложных, противоречивых, многоуровневых отношений между природными и социально обусловленными образованиями психики человека является источником многих

жизненных проблем.

Какие природные конструкции имеются тут в виду? В первую очередь, конечно, инстинкты. Проблема до сих пор не имеет однозначного решения. Общественная организация жизни людей, общественная природа человека, нравственная оценка им своего поведения и ответственность за свои поступки для многих представляется несовместимым с понятием инстинкта. Действительно инстинктивное поведение диктуется животному, оно обуславливает его отношение к определенным объектам внешней среды. Эти отношения приговаривают животного к определенному поведению, которое по отношению к определенному объекту является вынужденным, животное вести себя иначе не может, права выбора у него нет. Ребенок уже довольно рано приобретает возможность такого выбора, сначала в узкой форме его отношений с близкими, затем эти отношения все более расширяются. Когда эта возможность распространяется на сферу основных человеческих отношений, ребенок получает право гражданства и ответственности, что означает признание за ним свободы выбора своего поведения, свободы от той жесткой необходимости, в которую всегда заключено инстинктивное поведение. В этом, безусловно, заключается одно из принципиальных отличий человека от других животных, но вовсе не свидетельствует об отсутствии у него инстинктов. Мы видим совершенно новый этап развития врожденного поведения, когда становится возможным управление им со стороны сознания, ограничения его рамками общественных норм и традиций. Антропогенез, создав сознание, не разрушил систему инстинктов, потому что они нужны человеку, они ему по-прежнему верно служат, составляя фундамент для новых форм человеческого поведения, и, значит, они не исчезнут никогда.

Человек имеет ту же группу инстинктов, что и другие высшие животные. Инстинкты делятся на основные и дополнительные, в зависимости от уровня потребностей, лежащих в их основе. Первичным потребностям соответствуют основные инстинкты как врожденные программы их удовлетворения. Это инстинкты самосохранения, питания, размножения, агрессии, смены психического состояния. Инстинкты дополнительные связаны с потребностями второго уровня, они обеспечивают большую эффективность основных инстинктов, это инстинкты познания (ориентировочно-исследовательская деятельность), преодоления (активное реагирование на препятствие и сопротивление), инстинкт свободы (расширение пространства), инстинкт собственности (активное использование возможностей окружающей среды), социальный инстинкт (Калягина Г.В., 2003).

К. Лоренц в своей знаменитой работе «Агрессия» написал, что «структура взаимодействия инстинктивных и социально-обусловленных

способов поведения, составляющих общественную жизнь человека, несомненно является сложнейшей системой, какую мы только знаем на Земле» (с. 7).

В формировании приобретенного поведения у человека и животных тоже много общего, мы пользуемся общими правилами, позволяющими нам усваивать и поддерживать новые программы поведения. Для успешного обеспечения разных форм взаимодействия с окружающей средой важно быть готовым к происходящим в ней изменениям. Это становится возможным благодаря тому, что некоторые события предсказуемы за счет других событий или зависят от них. Поэтому неудивительно, что у всех животных и людей есть способность к выработке условных рефлексов. Всем живым существам полезно знать о последствиях действий и соответствующим образом изменять свое поведение в будущем. Любой индивид старается повторять действия, хорошо показавшие себя в прошлом, и отказываться от тех, что не привели к успеху. Так образуются инструментальные условные рефлексы, навыки, осуществляется оперантное обучение.

Практически все представители животного мира общаются с себе подобными, исполняя роль партнера, родителя, детеныша или соперника. Социальная коммуникация основана на специфических экспрессивных проявлениях, характерных для определенного вида и являющихся результатом естественного отбора. С их помощью особи сообщают друг другу о своем статусе и актуальных намерениях. В человеческой психике сохранилось большое количество способов коммуникаций, которые являются универсальными для всех животных. К ним относятся, прежде всего, невербальные виды. Но даже речь, которую мы по праву считаем присущей только человеку, содержит в себе целый ряд признаков, являющихся общими для всех систем коммуникаций в животном мире. К таким общим признакам относятся: режим коммуникаций (вокально-слуховой у человека и многих животных), семантика (сигналы имеют значение), прагматическая функция (акт коммуникации служит определенной цели). Сюда же можно отнести взаимозаменяемость (способность участников коммуникативного акта как создавать, так и получать сообщения), культурное распространение (сигналы заучиваются, а не передаются генетически), произвольность (звуковое оформление логически не связано со значением), а так же дискретность (сложные сообщения построены из меньших элементов). А вот такие свойства коммуникаций, как перенос (возможность передавать информацию о предметах, удаленных во времени и пространстве), а также продуктивность (способность порождать бесконечное количество новых сообщений, обладающих значением, используя ограниченное число элементов) присущи только человеческой речи (Палмер Д., Палмер П., 2003).

Рассматривая основные этапы, пройденные сравнительной психологией в Ленинградском университете, сопоставляя их с достижениями мировой науки, все очевиднее становится та огромная роль, которую сыграли идея Б.Г. Ананьева в формировании ее методологических принципов, навсегда определивших пути и методы ее развития.

### Библиография

1. *Ананьев Б.Г.* Человек как предмет познания. Л., 1968.
2. *Ананьев Б.Г.* Психология и проблемы человекознания. М., 1996.
3. *Калягина Г.В.* Нейропсихологический и нейрофизиологический анализ различных типов амнезий. В кн.: Проблемы психофизиологии. Тезисы научных сообщений советских психологов к VI Всесоюзному съезду общества психологов СССР, часть 2, М., 1983.
4. *Калягина Г.В.* Соотношение биологического и социального в онтогенезе. В кн. Онтопсихология, СПбГУ, 2003.
5. *Лоренц К.* Агрессия, М., 1994.
6. *Палмер Д., Палмер Л.* Секреты поведения Homo sapiens. СПб., 2003.
7. *Тих Н.А.* Ранний онтогенез поведения приматов. Л., 1966.
8. *Тих Н.А.* Предыстория общества. Л., 1970.
9. *Трошихина Ю.Г.* Филонтогенез функции памяти. Л., 1978.
10. *Шандурина А.Н., Калягина Г.В.* Влияние электростимулирующих мозговых структур на процессы краткосрочной и долгосрочной памяти. В кн.: Механизмы управления памятью. Л., 1979.
11. *Шандурина А.Н., Калягина Г.В.* Нейропсихологический и нейрофизиологический анализ различных типов амнезий. В журнале «Физиология человека», том 8, № 5, 1982.

*Костромина С.Н.*

### К ВОПРОСУ О ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКОМ ОСНОВАНИИ ПРИКЛАДНОЙ ПСИХОДИАГНОСТИКИ

Психологическая диагностика является специализированным разделом психологической науки, основополагающая задача которой состоит в изучении и понимании личности во всем ее многообразии. Именно так понимал значение психологической диагностики Б.Г. Ананьев, рассматривая ее с точки зрения комплексного подхода к познанию состояний, свойств и возможностей конкретного человека, практической работы с каждым в целях его воспитания и обучения, профилактики и лечения (Ананьев Б.Г., 1980).

В современном разделении психологии на научную и практическую,

обусловленном активным внедрением психологического знания в смежные области, объектом изучения которых также является человек, данное положение не только не потеряло своей актуальности, но и, более того, совершенно четко обозначило особую роль психологической диагностики в этом разделении – обеспечить связь между наукой и практикой, возможность применения психологического знания в решении реальных жизненных и профессиональных ситуаций (Ломов Б.Ф., 1984, с. 407).

В то же время внутри самой психодиагностики проявилась аналогичная дифференциация, связанная с существенными различиями в целях и задачах, стоящих перед практическими специалистами и психологами-исследователями. Диагностика в психологическом исследовании необходима для установления определенных закономерностей психического развития, вскрытия психологических механизмов функционирования психической системы или ее отдельных элементов, описания структуры и содержания различных психологических феноменов на внешнем и внутреннем уровнях. Психодиагностика в практике востребована в контексте поиска «ответа на конкретный вопрос, решения проблемы, выявления причины конкретного психологического явления» (Бабанский Ю.К., с. 14). Так, основной задачей психодиагностики в образовании является выявление актуального состояния психической системы учащегося или ее элементов (1), обуславливающее особенности его учебной деятельности и поведения (2) и *отнесение* выявленных особенностей к *определенному классу* (типу) психологических явлений (3), на основе которого возможна оптимизация процесса обучения и воспитания, а также прогнозирование дальнейшего развития (4) школьника.

На современном этапе развития психодиагностики ее различия как научной и как практической деятельности можно сформулировать по следующим признакам

1. По *новизне* получаемых результатов (Бодалев А.А., Столин В.В., 2000). В научном исследовании специалист ориентирован на обнаружение и описание закономерностей и механизмов общепсихологического характера. В этом случае участвующие в исследовании выступают для диагноста только как члены экспериментальной выборки. Деятельность же практического психодиагноста направлена «на поиск известных науке закономерностей у «неизвестных» обследуемых (Ануфриев А.Ф., 2004, с. 28). Осуществляя процесс распознавания состояния объекта психодиагностики на уровне причинных оснований, специалист опирается на имеющиеся у него знания об основных закономерностях и механизмах функционирования систем подобного рода. В первую очередь для него важно умение распознавать и классифицировать эти явления.

2. По *способу* разворачивания психодиагностического процесса. Ди-



агностика в научном исследовании идет в направлении от реального объекта к идеальному и связана с установлением общих закономерностей развития, выделением типичного, характерного для существования объекта, в результате которого возможно определение статистических норм (Тарасов К.Е., 1969). Психологическое распознавание в практике реализуется «от идеального объекта к реальному, к психике конкретного человека» (Забродин Ю.М., 1980, с. 17). По своему содержанию оно отражает механизм включения психологического знания в реальную жизненную ситуацию, в процессе которого формируется индивидуальное представление об психологических особенностях конкретного человека в специфических для него условиях жизнедеятельности.

3. По *формам результата* психодиагностической деятельности. Итогом психодиагностики в решении научно-исследовательских задач является *описание* общих закономерностей и форм существования изучаемого явления. В основе получения результата практической психодиагностики лежит *категоризация* явления, представленная в виде обозначающего состояние объекта психодиагностики понятия или утверждения (умозаключения) о психологических причинах, обуславливающих данное состояние объекта. Эта особенность прикладной психодиагностики была отмечена еще в 30-е годы Л.С. Выготским, который писал, что «диагностический процесс предполагает наперед готовую, уже установленную систему понятий и ситуацию, когда данное явление подводится под общее понятие» (Выготский Л.С., 1983, с. 319).

4. По *характеру диагностических умений*, необходимых для реализации психодиагностической деятельности. В научно-исследовательской работе психодиагностическая компетентность в большей степени обусловлена широтой и качеством владения специалистом психодиагностическими методиками. Важным представляется умение подбирать диагностические средства, адекватные поставленной познавательной задаче, или, если они отсутствуют, конструировать новые, в соответствии с теорией психологического измерения (Ануфриев А.Ф., 2004). Компетентность практического психодиагноста связана с умением объединить получаемые результаты, связывая различные диагностические данные в единую многоуровневую причинно-следственную систему. Это умение, часто считается «делом искусства..., а не науки» (Гуревич К.М., 1986, с. 22).

Подтверждение искусности формирования целостной характеристики изучаемого явления – высокая роль интуиции в этом процессе. В ситуации ограниченности диагностических возможностей или времени на постановку диагноза, нетипичного сочетания диагностических признаков, ее уникальности, работы с неосознаваемыми компонентами психики, а также частой непредсказуемости реакций, гностические действия

диагноста имеют явный приоритет над «инструментальным знанием», полученным в результате использования психодиагностических методик. Еще в конце 20-х годов Басов М.Я, Блонский П.П., Выготский Л.С., Залкинд А.Б. и другие выдающиеся ученые говорили, что даже если применить к отдельному ребенку все имеющиеся (15 тысяч) тестов, то вряд ли удастся получить удовлетворительную оценку его психологических свойств, обеспечивающих каждому ученику успешных достижений и наивысших результатов в учебно-воспитательном процессе (Даниличева Н.А., 2004, с. 103). В этой связи в прикладной психодиагностике приобретают особую роль малоформализованные методы, построенные на наблюдениях, беседах, анализе результатов деятельности и имеющие значительную вариативность и субъективность интерпретации получаемых с их помощью результатов. Каждый из них является необходимым дополнением в создании общей картины состояния объекта психодиагностики, несущим определенную содержательную нагрузку.

Нетождественность научной и прикладной психодиагностики, их относительная самостоятельность проявляется и в существующих межотраслевых различиях диагностической деятельности психологов в медицинской, образовательной, юридической и т.д. практиках. Решение большинства профессиональных психодиагностических задач связано с изучением особенностей функционирования психической системы конкретного человека в сложившихся условиях. В данном случае реализуется основополагающий принцип, сформулированный В.Н. Мясищевым о необходимости «исходить в психологических исследованиях из понятия личности в ее конкретных отношениях, а не из абстрактных свойств и отдельных психических функций...» (Мясищев В.Н., 1974, с. 11). В соответствии с ним в центр прикладной психодиагностики ставится процесс познания внутреннего мира отдельного человека в системе его социальных отношений, то есть в конкретных условиях жизнедеятельности, а его результатом является понимание индивидуального, единичного, установление взаимосвязи между внешними проявлениями и внутренними характеристиками, между следствием и причиной.

Ядром и конечной целью такого единичного познания выступает *психологический диагноз*. Он является центральной категорией прикладной психодиагностики, подчеркивающей ее как прикладную, так и междисциплинарную специфику. Например, в педагогической практике *психологический диагноз* характеризует систему взаимосвязей между параметрами психической системы учащегося и детерминируемых ими особенностей поведения и учебной деятельности. Он представляет собой интеграцию психологического и педагогического знания, синтез педагогической (феноменологической) и психологической (причинной) оценки учащегося в реальных условиях учебно-воспитательного про-

цесса, выражая динамическую характеристику его состояния во взаимосвязи с образовательной средой, отражая степень и способ функционирования, его адекватность относительно педагогических требований. Его первая часть связана с установлением социальных позиций учащегося, его интересов, ценностей, мотивов и направленности, степени вовлеченности в образовательный процесс, особенностями социализации и социальной адаптации. Вторая часть устанавливает, какие особенности психической системы были актуализированы в сложившейся образовательной ситуации и повлияли на характер ее функционирования. В медицине психологический диагноз отражает структурные особенности и изменения личности в системе социального опыта больного (Вассерман Л.И., Щелокова О.Ю., 2003, с. 66). Он представляет собой синтез клинической и психологической оценки больного в реальных условиях жизни и деятельности, характеризуя личность пациента в значимых для его социальной и профессиональной адаптации отношениях.

Существующее различие между научной и прикладной психодиагностикой требует поиска нового теоретико-методологического основания, которое позволит синтезировать психологические и профессиональные знания в конкретной сфере, раскрыть деятельностный характер процесса постановки психологического диагноза, системно уточнить ряд принципов и понятий психодиагностики с точки зрения области применения, роли и места психологического знания в решении практических диагностических задач, а также функционала специалиста, осуществляющего психодиагностическую деятельность.

Лежащая в основе современной психодиагностики теория психологических измерений ни по своей сущности, ни по функциональному значению ее компонентов (Лаак Ян тер, 1996, с. 148) не может раскрыть ее гносеологического и практико-ориентированного характера. Поскольку функционально данная теория определяет условия, принципы и процесс разработки измерительных шкал и атрибутивных моделей, устанавливающих связи между числами и подлежащими измерению психологическими свойствами личности (Orth В., 1974, с. 13). Цель такого психометрического исследования состоит в получении информации о психологических признаках объекта.

Функции прикладной психодиагностики не ограничиваются информированием и описанием индивидуальных признаков. Гораздо большее значение имеет познание единичной системы, ее актуального состояния, интер- и интрапсихического функционирования. Поэтому прикладная психодиагностическая деятельность не может замыкаться только на оценке индивидуальных различий, обусловленных законами психометрии. Недостаточно получить информацию о степени выраженности каких-либо психологических признаков человека, важно распознать смысл

их сочетания, значение и роль в его поведении, влиянии на возможности адаптации и оптимальности функционирования в сложившихся условиях. На пути к конечной цели – психологическому диагнозу – получаемая диагностическая информация должна быть освоена субъектом психодиагностической деятельности на уровне понимания и возможностей ее использования для последующего оказания психологической помощи (профилактики, прогноза, развития или коррекции). Соответственно и теоретико-методологическим основанием прикладной психодиагностики должны быть концепты (или концепт), подчеркивающие специфический – одновременно и познавательный, и практикоориентированный – характер психодиагностической деятельности. То есть описывающие и структурирующие наши представления о психологических механизмах процесса распознавания с позиции неопределенности и ограниченности информации (Тюхтин В.С., 1986), опоры на психологическое содержание, закономерностей вынесения диагностических суждений, системы профессионально важных качеств, необходимых для реализации психодиагностического процесса в реальной практике.

Последнее, в частности ставит нас перед необходимостью рассматривать этот вид деятельности специалиста в рамках его профессионального функционирования, то есть через нормативную систему деятельности, где категория деятельности представлена не в виде процесса, имеющего временную детерминацию и последовательность этапов своего осуществления, а как систематизированная система деятельностных понятий, интегрированных представлениями об особенностях организации психической активности человека (В.И. Слободчиков, 2000). С этой точки зрения центральной фигурой психодиагностического процесса является субъект профессиональной деятельности, совокупность психических свойств которого, организованы для выполнения психодиагностических функций. Такая совокупность в теоретико-методологических исследованиях профессиональной деятельности получила название *психологической системы деятельности* – ПСД (В.Д. Шадриков, 1982), принципами реализации которой являются представления о системной активности человека, ее предметности и изменчивости.

С одной стороны, ПСД отражает структуру психодиагностики в соответствии с компонентами реальной деятельности, которая может быть представлена в виде отдельных подсистем, обладающих относительной функциональной независимостью. В этом случае психодиагностическая активность, направленная на решение практических задач, проявляется в виде единства качеств субъекта, объединенных для выполнения диагностических функций: целей, этапов и действий по принятию решения (гностический компонент обеспечивает процесс распознавания); семантической основы деятельности (семиотический компонент обеспечивает

репрезентацию психологических знаний); личностных особенностей субъекта деятельности (деонтологический компонент обеспечивает управление) и т.д. (Костромина С.Н., 2007). Такое основание прикладной психодиагностики позволяет понять, каким образом предмет психодиагностики, условия и средства *отражаются* в сознании специалиста и каким образом это отражение осуществляет регулирующую функцию по отношению к его диагностическим действиям, посредством которых данная реальность выполняется.

С другой стороны, ПСД, являясь категорией изменчивой, развивающейся и специфичной в некоторых своих проявлениях для конкретной профессиональной сферы, создает методологическую основу психологического изучения диагностической деятельности специалиста применительно к практике решения реальных профессиональных задач в различных областях (педагогике, медицине, социуме) и, самое важное, раскрывает прикладной аспект эффективного использования психологических знаний в конкретной профессиональной сфере, в результате чего появляется возможность уточнить ряд принципов и понятий психологической диагностики с точки зрения их роли и места в решении реальных задач, а также функционала специалиста, осуществляющего психодиагностическую деятельность.

### Библиография

1. *Ананьев Б.Г.* Избранные психологические труды: В 2 т. М., 1980.
2. *Ануфриев А.Ф.* Психологический диагноз: система основных понятий. М.: МГОПИ, изд-во «Альфа», 1993.
3. *Вассерман Л.И., Щелокова О.Ю.* Медицинская психодиагностика: Теория, практика и обучение.– СПб.: Филологический факультет СПбГУ; М.: «Академия», 2003,- 736 с.
4. *Выготский Л.С.* Диагностика развития и педологическая клиника трудного детства // Собр. соч.: В 5 т. М., 1983, т.5.
5. *Даниличева Н.А.* Очерки истории школьной психодиагностики. СПб: «Гуманистика», 2004.
6. *Забродин Ю.М.* Проблемы разработки практической психологии// Психол. журнал. 1980, Т.1, № 2.
7. *Функциональная организация прикладной психодиагностики // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И.Герцена. № 7 (28), – СПб., 2007. – с. 123–132.*
8. *Лаак Ян тер* Психодиагностика: проблемы содержания и методов. М.- Воронеж, 1996.
9. *Логико-гносеологические и методологические проблемы диагноза / Под ред. В.С.Тюхтина, М., 1986.*

10. *Ломов Б.Ф.* Методологические и теоретические проблемы психологии. М., 1984.

11. *Мясищев В.Н.* Проблемы личности в психологии и медицине // Актуальные вопросы медицинской психологии. Л., 1974. с.5-25

12. Научно-практические проблемы школьной психологической службы / Под ред. Ю.К. Бабанского и др.: В 2 т. М., 1987.

13. Общая психодиагностика. / Под ред. А.А. Бодалева, В.В. Столина. СПб.: Речь, 2000.

14. Психологическая диагностика: проблемы и исследования / Под ред. К.М. Гуревича. М., 1986.

15. *Слободчиков В.И.* Выявление и категориальный анализ нормативной структуры индивидуальной деятельности // Вопросы психологии, 2000, № 2, с. 3–18.

16. *Тарасов К.Е.* Общая методология процесса диагностики как специфического вида познания. Дисс. на соиск. уч. степ. докт. философских наук, М., 1969.

17. *Шадриков В.Д.* Проблемы системогенеза профессиональной деятельности. М.: Наука, 1982.

18. *Orth V.* Einführung in die Theorie des Messens. Stuttgart: Kohlhammer, 1974.

*Кулешова Л.Н., Стрижицкая О.Ю.*

### **НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ САМООТНОШЕНИЯ И ВРЕМЕННОЙ ТРАНССПЕКТИВЫ ЛИЧНОСТИ В ПЕРИОД ПОЗДНЕЙ ВЗРОСЛОСТИ**

По определению Б.Г. Ананьева, «возраст человека всегда есть конвергенция биологического, исторического и психологического времени» (1968, с. 160). В этом отношении период поздней зрелости представляет особый интерес, так как здесь наиболее остро проявляется взаимопроникновение этих временных параметров. Основная проблема заключается в том, что период поздней зрелости и начала старения сопровождается одновременно несколькими изменениями, затрагивающими различные уровни психической организации человека. Будучи локализованы примерно в одном десятилетии они тем не менее хронологически не совпадают. В общем виде эти изменения можно обозначить следующим образом: критический период, связанный с соматической перестройкой организма; период, обусловленный социальным контекстом развития – достижением пенсионного возраста; продолжением профессиональной деятельности после достижения регламентированного пенсионного возраста по старости. В соответствии с этими условиями

развитие личности имеет ряд специфических особенностей, отражающих не только характер совладания с критическими ситуациями развития, но и предопределяющих ход дальнейшего возрастного развития.

В этой связи период поздней взрослости может рассматриваться как своеобразный «переходный период», период выбора пути развития на последующем этапе онтогенеза. В фундаментальных исследованиях Б.Г. Ананьева отмечалось, что в пожилом возрасте в отличие от периода средней взрослости нарастает дивергенция индивида и личности. Вместе с тем «гетерохронность состояний личности и субъекта уменьшается, а их взаимозависимость во времени усиливается» (1968, с. 111). «Та или иная степень сохранности или полного одряхления организма является продуктом не только онтогенетической эволюции, но и жизненного пути человека как личности и субъекта деятельности» (там же). В более поздних исследованиях идея геротрансцендентности (Tornstam, 1994) в противоположность концепции Б.Г. Ананьева сосредоточивает внимание на своеобразии и уникальности периода старения, его принципиальном отличии от периода взрослости. В рамках данного подхода геротрансцендентность рассматривается как финальная стадия в естественном процессе перехода к зрелости и мудрости. Она предполагает создание иной реальности, нежели была в средней взрослости. Такой отрыв периода старения от предыдущих периодов развития взрослого человека нарушает понимание целостной картины развития.

Существенную роль в научном понимании процесса развития в период старения сыграла смена научной парадигмы: переход от идеи дефицитарности, регрессивности развития к идее развития личности на протяжении всей жизни (Б.Г. Ананьев, 1968, Л.И. Анцыферова, 2001; П. Балтес, 1993 и др.). Основной задачей выступает поиск механизмов и ресурсов, способствующих развитию личности и нивелирующих те «потери», которые могут сопровождать данный период. Смена парадигмы дефицитарности старения парадигмой поиска ресурсов, обнаружила необходимость расширения представлений о лимитах пластичности и дальнейшего поиска психологических ресурсов благоприятного старения. Подход к изучению старения как к многомерному и многонаправленному развитию показывает, что опыт, знания, творчество и отношение к жизни могут постоянно расти и совершенствоваться.

Успешность и удовлетворенность жизнью в период поздней взрослости зависит от многих факторов. Так, Рифф обнаружил (Ryff, 1989), что многие пожилые люди определяют свое благополучие с точки зрения ориентации на «другого», по их мнению, благополучен заботливый сострадательный человек, находящийся в хороших отношениях с окружающими. Также было обнаружено, что пожилые люди сохраняют позитивный взгляд на будущее. В частности, решающую роль в адаптации

к слабющему здоровью играет социальное сравнение (Wilis, 1981; Wood, 1989).

Большинство современных исследователей сходятся во мнении, что субъективное благополучие взаимосвязано с формированием позитивного образа Я. Авторы подчеркивают, что более счастливые люди меньше предрасположены к смерти от целого ряда причин. Люди с позитивной Я-концепцией, в среднем, живут на 7.5 лет дольше. Эффект позитивного отношения к старости, связываемый авторами с субъективным благополучием (Levy, Slade, Kunkel, Kasl, 2002), оказывает большее влияние на продолжительность жизни, нежели курение и физические упражнения.

Анализируя современные исследования по данной проблематике, мы пришли к выводу, что одним из конструктивных направлений поиска ресурсов и механизмов в период поздней взрослости является анализ структуры самооценки и самоотношения, а также их преломление через призму индивидуального переживания времени жизни личностью.

Самооценка и самоотношение выступают ключевыми понятиями психологии личности. За последние десятилетия было проведено значительное количество исследований данных понятий в контексте социальных, поло-ролевых, возрастных, профессиональных и других изменений. Самооценки и самоотношения обладают различными свойствами и характеристиками, в том числе и временными. Образ «Я» отражает одновременно «Я» в прошлом, настоящем и будущем, каждое из которых может оказывать различное влияние на актуальную самооценку и самоотношение личности. При этом осуществляется оценка как времени в целом, так и образа «Я» в контексте данного времени.

Психологическое время претерпевает изменения в течение жизни и является интегрирующей частью процессов психологического развития. В период позднего возраста психологическое время может вступать в противоречия с ритмами окружающего мира и требовать реорганизации прошлого, настоящего и будущего индивида (А.А. Кроник, Р.А. Ахмеров и др.).

Взаимосвязь прошлого, настоящего и будущего складывается в сознании человека в картину «жизненного пути» (Б.Г. Ананьев, 1968, С.Л. Рубинштейн, 1976; К.А. Абульханова-Славская, 1999 и др.).

Определяя временную перспективу, мы обращаемся к объектам, существующим на уровне «ментальной репрезентации». Определенные воспоминания и предвосхищаемые мотивационные цели могут вообще не приводить к открытому поведению, однако они могут оказывать ослабляющее или усиливающее воздействие на скрытое психологическое функционирование (М.А. Холодная, 2002). Психологическое время, в отличие от хронологического, имеет иные черты и снимает некоторые



ограничения, например, необратимость.

Одним из наиболее интересных направлений изучения временной транспективы, на наш взгляд, является модус будущего, в частности, такой его аспект, как неопределенность. Специфичность данного феномена заключается в том, что он может оказывать как позитивное, так и негативное воздействие на человека. Временная транспектива – это движение не только из «прошлого к настоящему и от него к будущему, но движение вспять от будущего к настоящему и прошлому» (К.А. Абульханова, Т.Н. Березина, 2001, с. 29). Неопределенность будущего, его неясность и неструктурированность могут оказывать негативное влияние. Как отмечает Р. Костенбаум, наступает сверхадаптивность к своим ожиданиям. Человек живет тревожными ожиданиями негативного будущего и, таким образом, все время находится в будущем, не замечая настоящего (Nesselroad, 1982).

Однако психологическая «определенность будущего», понимаемая как конкретность, четкость планов, структурированность «будущего», иногда граничит с ригидностью самой личности, поскольку в таком случае может иметь место ситуация когнитивной четкости, не сопровождающаяся готовностью к изменениям.

Ментальные репрезентации являются оперативной формой ментального опыта, они изменяются по мере изменения ситуации и интеллектуальных усилий субъекта, являясь специализированной и детализированной умственной картиной события. Таким образом, субъективная репрезентация будущего, а также его «неопределенность» и толерантность к ней могут рассматриваться в качестве факторов, детерминирующих формирование психологических установок и мотивов личности по отношению к будущему, а также стратегии жизненного поведения и копинг-стратегии человека.

Согласно некоторым данным (Д. Канеман, Росс Л., Нисбетт Р.), люди часто делают правильные предсказания на основе ошибочных убеждений и неадекватных прогностических стратегий. По их мнению, лишь ситуация, интерпретируемая человеком, является единственным правильным стимулом.

Можно предположить, что «образ будущего» как интерпретация будущей ситуации может определять стратегии построения жизненного пути, независимо от того, является ли этот образ объективным. Принципиальным в данном случае является то, насколько реален данный образ для человека. Вероятно, образ будущего как таковой и степень его определенности могут выступать в качестве одного из ресурсов сохранения пластичности в период поздней взрослости и являться активизирующим фактором в процессе геронтогенеза.

Исходя из этой гипотезы, было проведено исследование, целью ко-

торого, было изучение представления о будущем при переходе от периода взрослости к периоду старения. В качестве метода использовался семантический дифференциал оценки времени.

Выборка была разбита на три подгруппы: младшая группа (45–49 лет); средняя группа (50–54 года) и старшая группа (55–60 лет).

Исходя из наших данных, специфику переживания модуса будущего в нашей выборке можно представить следующим образом: субъективно будущее переживается как последовательное и структурированное; при конструировании модуса будущего человек сталкивается с дефицитом информации и ее вероятностным характером, что, по всей видимости, приводит к усилению в оценках степени напряжения будущего. В результате поддерживается характеристика структурированности временного пространства будущего, оптимальная для субъективного функционирования (формирования жизненных целей, например) в рамках данного модуса.

В возрастном плане наблюдается статистически значимое снижение оценок ряда характеристик, таких как активность, скорость, непрерывность. Такое снижение носит плавный характер, в результате статистически значимые различия в оценках времени будущего обнаруживаются только при сравнении младшей и старшей групп. При общей тенденции к снижению уровневых оценок показателей модуса будущего, отдельные характеристики (напряженность и стабильность) остаются неизменными на протяжении всего периода 45–60 лет. Одновременно обнаружено, что в возрастном плане меняется временная ориентация: младшая группа (45–49 лет) ориентирована на прошлое, а средняя (50–54 года) и старшая (55–60 лет) – на будущее, т.е. в возрастном плане усиливается беспокойство будущим. При этом рост беспокойства сопровождается снижением позитивного эмоционального отношения к будущему и ростом негативного.

Таким образом, согласно полученным данным, уровневая структура когнитивного переживания времени жизни в изучаемый период носит нестабильный характер и имеет разный профиль модусов. Обнаружено, что высокие значения по шкалам семантического дифференциала «понятность и определенность» модуса будущего не являются безусловным индикатором позитивного отношения к нему.

Однако возраст не может являться единственным фактором, влияющим на конструкт будущего. В качестве другой переменной мы взяли индивидуально-типические особенности самооценки и самоотношения.

Было обнаружено, что при низких уровневых показателях самооценки и самоотношения модус будущего переживается как неструктурированный, бесконечный и пустой. Вероятно, данный факт объясняется тем, что при сниженном самоуважении, а также при сниженной уверенности в

себе человек не уверен и в своей способности структурировать будущее, придать ему определенные очертания, что приводит к тому, что он «плышет по течению», не дифференцирует когнитивный аспект будущего.

Сравнительный анализ влияния различий в уровне соотношения самооценки и самоотношения на отдельно взятые характеристики показал, что позитивное самоотношение, независимо от уровня самооценки, позволяет сохранить позитивное отношение к будущему.

Полученные данные свидетельствуют также о том, что женщины, переживающие будущее как определенное, более уверены в себе, с одной стороны, и предполагают более высокую оценку себя окружающими – с другой. Женщины, позитивно оценивающие себя и рассматривающие будущее как определенное, склонны структурировать и организовывать внешнюю ситуацию. Это предположение подтверждает и наиболее предпочтительная стратегия совладания с конфликтом в данной группе – планирование решения проблемы. Т.е. вероятно, что испытуемые данной группы, выделяя две стороны ситуации – «внешнюю» и «внутреннюю», стараются организовать «внешнюю», что дает им ощущение уверенности и позволяет рассматривать будущее как определенное. В данном случае возможно употребление термина «будущее, определенное мной».

Испытуемые, оценивающие будущее как неопределенное, вероятно, не имеют достаточно устойчивого основания для поддержания оптимального уровня самооценки. Ими используются специфические совладающие копинг-механизмы. В качестве наиболее предпочтительного в данной группе используется механизм поиска поддержки вовне.

Таким образом, можно выделить особенности обработки ситуации женщинами с различным восприятием будущего в период 45–60 лет. Полученные данные свидетельствуют о том, что различное восприятие будущего – определенное или неопределенное связано с рядом факторов. Во-первых, с ориентацией на «внутреннюю» или «внешнюю» ситуацию. Для испытуемых, ориентированных на «внешнюю» ситуацию характерно восприятие будущего как определенного. Вторым показателем, определяющим особенности испытуемых данных групп, является способ обработки ситуации. По полученным данным, источником преобразования ситуации для испытуемых, субъективно воспринимающих будущее как определенное, служит аналитический подход к проблемной ситуации; испытуемые, субъективно воспринимающие будущее как неопределенное, ищут социальную поддержку.

Полученные данные свидетельствуют о том, что возраст не является ведущим детерминантом, определяющим отношение к будущему. Существенную роль в этом процессе играет структура самосознания личности взрослого человека, уровень развития личности как субъекта жизни.

### Библиография

1. *Ананьев Б.Г.* Человек как предмет познания. ЛГУ, 1968.
2. *Абульханова К.А., Березина Т.Н.* Время жизни и время личности. СПб, 2001.
3. *Анцыферова Л.И.* Развитие личности и проблемы геронтопсихологии. М., 2004.
4. *Канеман Д., Словик П., Тверски А.* Принятие решений в неопределенности. Харьков, 2005.
5. *Нюттен Дж.* Мотивация, действие и перспектива будущего. М., Смысл, 2004.
6. *Регуш Л.А.* Психология прогнозирования: успехи в познании будущего. СПб, 2003.
7. *Росс Л., Нисбутт Р.* Человек и ситуация. М., 1999
8. *Хойфт Г., Крузе А., Радебольд Г.* Геронтопсихосоматика и возрастная психотерапия. М., 2003.
9. *McIrney D.* A discussion of Future Time Perspective// Educational Psychology, June 2004, Vol.16, No. 2, p. 141–151.
10. *Shmotkin, Dov, Eyal, Nitza.* Psychological Time in Later Life: Implications for Counselling// Journal of Counseling & Development, Summer 2003, Vol. 81, Issue 3, p. 259–268.
11. *Tornstam I.* Transcendence in Later Life.// Journal of Aging Studies, Summer 1997, Vol. 11, Issue 2, p.143–155.

**Сорокин В.М.**

### ИДЕИ Б.Г. АНАНЬЕВА И ИХ РОЛЬ В РАЗВИТИИ СОВРЕМЕННОЙ СПЕЦИАЛЬНОЙ ПСИХОЛОГИИ

Воссоздавая картину исторического развития специальной психологии абсолютное большинство авторов совершенно справедливо подчеркивают уникальную роль научных взглядов Л.С. Выготского в этом процессе.

Однако историками специальной психологии и коррекционной педагогики и по сей день явно недооценивается значение идей Б.Г. Ананьева в процессе становлении дефектологической науки. Хотя сам Ананьев придавал особое значение анализу патологических состояний психики для построения общепсихологической теории сознания и неизменно включал дефектологию в перечень наук, образующих структуру современного человекознания.

Специальная, или коррекционная психология возникла на рубеже XIX и XX столетий. Ее формирование определялось существованием и

развитием системы специального образования, по отношению к которой специальная психология выступает как прикладная отрасль психологической науки, призванная способствовать решению практических задач коррекционно-воспитательного процесса.

Исторический процесс становления специальной психологии как самостоятельной науки выглядит крайне сложно, а подчас и противоречиво. Первоначально сведения о психологических особенностях детей с отклонениями в развитии представляли собой элемент педагогической практики. Эти знания были побочным продуктом педагогического воздействия и в силу этого были неотделимы от него и носили узко эмпирический, спонтанно-интуитивный и утилитарный характер.

Однако система специального образования не была единственным фактором развития психологии дизоногенеза. Развитие общей теории психологии в целом и представлений о генезе психики в частности не могли не оказывать влияния на формирование специальной психологии как одной из ее отраслей. Изменение представлений о психических явлениях, а также о способах их познания оказывали серьезное влияние на процесс развития специальной психологии. Вместе с тем нельзя не отметить и обратного влияния – влияния данных, полученных на патологическом материале, на формирование общепсихологических воззрений.

Достижения клинической медицины начала XX века оказали свое влияние на становление системы специального (коррекционного) образования, а через него на систему научных представлений о сущности отклоняющегося развития. Поэтому клинико-психологический и психолого-педагогический подходы в изучении лиц с отклонениями в развитии и по сей день остаются наиболее важными направлениями в современной специальной психологии.

Специальная психология развивалась как многоотраслевая дисциплина. Становление отдельных отраслей специальной психологии так или иначе отражает процесс развития системы специального (коррекционного) образования. В этом отношении не случайным выглядит тот факт, что первыми отраслями специальной психологии стали психология лиц с нарушениями зрения, слуха и интеллекта, ибо первыми в системе специального образования стали возникать школы для детей с такого рода нарушениями развития

В начале XX столетия в России специальная психология переживала период бурного развития. К этому времени относится появление фундаментального, не утратившего своего значения и по сей день, двухтомного труда Г.Я. Трошина «Сравнительная психология нормальных и ненормальных детей», опубликованного в 1915 г., в котором впервые экспериментально доказывалось единство общих законов развития ребенка в норме и патологии. Именно эта идея, не оцененная в свое время,

активно популяризировалась во второй половине 20-х годов Л.С. Выготским. Правда, единство общих законов нормы и патологии он обосновывал принципиальной идентичностью условно рефлекторных механизмов при нормальном и нарушенном развитии.

Первая в России лаборатория психологии аномального детства была открыта в 1926 г. Л.С. Выготским при руководимой в то время В.П. Кашенко Медико-педагогической станции Наркомпроса.

В этот период идеи Л.С. Выготского всецело определяли развитие отечественной специальной психологии. Ее бурный расцвет, приходящийся на начало XX века, требовал определенной завершенности, которую осуществил Л.С. Выготский. Он создал теоретический фундамент науки, позволивший обобщить и упорядочить, привести в систему, имевшийся к тому времени богатый эмпирический материал.

Историческая уникальность научной ситуации того времени состоит в том, что результаты клинико-психологических исследований Л.С. Выготского составили основу созданной им культурно-исторической теории развития психики, которая в свою очередь стала базой для отечественной специальной психологии.

Известное постановление ЦК ВКПб «О педологических извращениях...» 1936 г. серьезно затормозило развитие психологии в нашей стране. Были закрыты целые разделы этой науки. В этот весьма непростой период традиции отечественной психологии сохранялись, в основном, в рамках медицинской и специальной психологии.

Восстановление психологии как самостоятельной науки приходится на вторую половину 50-х годов. Возрождение специальной психологии осуществляется с тех ее отраслей, с которых начиналось ее формирование на рубеже XIX и XX столетий.

В конце 50-х годов А.Р. Лурия вместе с группой сотрудников НИИ дефектологии проводит обширный цикл исследований особенностей ВНД аномальных детей, преимущественно умственно отсталых. По своей форме это были нейрофизиологические исследования, наполненные богатым психологическим содержанием. В этих исследованиях впервые были зафиксированы некоторые общие закономерности, свойственные разным формам дизонтогенеза. Отметим, что в этот период имя Л.С. Выготского уже не было под запретом, как в предыдущие десятилетия, но, мало кто еще отваживался использовать его концептуальные схемы в собственных исследованиях.

В Ленинградском государственном университете под руководством и при участии Б.Г. Ананьева в эти же годы разворачиваются многочисленные исследования сенсорно-перцептивной сферы человека, в том числе и в условиях различных патологий (2). Так, в 1959 году в издательстве ЛГУ выходит в свет фундаментальный труд «Осознание в про-

цессе познания и труда», авторами которого стали Б.Г. Ананьев, Л.М. Веккер, Б.Ф. Ломов и А.В. Ярмоленко (1). В этой работе особое внимание уделено своеобразию структуры перцептивных действий лиц с нарушенным зрением, факторам и динамике их развития. В своих исследованиях осязательного познания мира человеком как в норме, так и в условиях патологии Б.Г. Ананьев являлся продолжателем идей И.М. Сеченова, рассматривая случаи болезненных состояний как способ изучения психических явлений в норме. Именно поэтому Б.Г. Ананьев так горячо поддерживал исследования А.В. Ярмоленко психологических особенностей лиц с одновременным нарушением зрения и слуха. Монография А.В. Ярмоленко «Очерки психологии слепоглухонемых» также вышедшей в свет в издательстве ЛГУ в 1961 г. по сей день остается образцом глубокого и всестороннего психологического анализа (6).

В середине 60-х годов ученик и многолетний сотрудник Б.Г. Ананьева А.И. Зотов возглавил кафедру тифлопедагогики дефектологического факультета Ленинградского государственного педагогического института им. А.И. Герцена. С этого времени основные идеи Б.Г. Ананьева начали активно воплощаться в специальной психологии, в частности в одной из ее старейших отраслей – тифлопсихологии, т.е. психологии лиц с нарушенным зрением.

По инициативе А.И. Зотова при кафедре тифлопедагогики было создана первая в СССР лаборатория по изучению психологических особенностей слепых и слабовидящих детей. В основу научной программы коллектива данной лаборатории были положены представления Б.Г. Ананьева о структуре сенсорной организации человека, ядро которой составляют зрительно-кинестетико-слуховые ощущения и оптико-вестибулярная установка. Было выявлено, что грубые нарушения зрения приводят к определенной перестройке общей сенсорной организации и что у незрячих складывается в процессе деятельности тактильно-кинестетико-слуховое ядро при кинестетико-вестибулярной установке. Именно подобная перестройка и представляет собой сложный внутренний механизм компенсации при потере зрения. Длительный спор о том, какие ощущения способны в большей степени возместить утраченное зрение – осязание или слух, был разрешен путем экспериментальных исследований сотрудниками лаборатории А.И. Зотова. Кроме того, опытным путем было показано, что слепота не влияет на изменение абсолютных порогов сохранных видов чувствительности, а меняет лишь показатели дифференциальной чувствительности, что также способствует формированию компенсаторных механизмов. Результаты этих исследований были особенно важны для практики обучения и воспитания детей с нарушенным зрением, ибо до начала 60-х годов XX века в тифлопедагогике существовало ложное представление о сверхкомпенсатор-

ном развитии психики в условиях слепоты и о доминировании слуховых представлений в процессе восполнения отсутствующего зрения. Сотрудниками лаборатории по изучению психологических особенностей слепых и слабовидящих детей были в полной мере использованы идеи Б.Г. Ананьева о комплексном подходе в процессе психологического изучения человека. Для специальной психологии того времени это было шагом вперед на пути исследования своеобразия психического развития ребенка в условиях дизонтогенеза. Так, изучение остаточного зрения проводилось с использованием многообразных взаимодополняющих методических приемов – это исследования зрительной темновой адаптации, порогов световой чувствительности, динамики зрительного последовательного образа, аккомодационной активности, цветоразличения, визуальной работоспособности, показателей критической частоты слияния мелькания, особенностей фазовой динамики формирования перцептивных зрительных образов, особенностей процесса их редукции и другое. В результате были обнаружены многочисленные связи состояния зрительных функций не только с показателями остроты центрального зрения, но и с характеристиками различных нозологических форм, возрастом, временем потери зрения и др. Кроме того, изучению сложных психических процессов в условиях зрительной патологии, предшествовало исследование более элементарных процессов, что давало возможность оценить степень влияния слепоты и слабовидения на разные уровни психической организации человека и сформировать представления о системной организации компенсаторных процессов у слепых и слабовидящих людей (3, 4, 5).

Эти исследования, проведенные в рамках основных идей Б.Г. Ананьева, оказали существенное влияние на перестройку всего процесса обучения и воспитания слепых и слабовидящих детей. Именно в середине 60-х годов XX столетия благодаря воплощениям идей Б.Г. Ананьева специальная психология выходит из состояния погруженности в педагогический контекст и начинает оформляться как особая форма психологической практики.

Время показало, что путь изучения психики, тем более ее генетической стороны, от элементарных проявлений к более сложным, обозначенный в творческом наследии Б.Г. Ананьева, не менее продуктивен, чем движение анализа от высших проявлений к элементарным, на чем настаивал Л.С. Выготский. Два обозначенных направления исследовательской мысли скорее дополняют друг друга, чем находятся в противоречии. Вместе с тем, следуя логике Л.С. Выготского, высшие психические функции, формируясь прижизненно, базируются на элементарных, природных, врожденных психических процессах. При этом они (высшие психические функции) при определенных условиях остаются



безразличными к качественным характеристикам исходных базовых элементарных функций. Нам представляется, что качество формирования высших психических функций может зависеть не только от особенностей обучения и воспитания, но и от характера сохранности или нарушения элементарных сенсорных и моторных функций.

В исследованиях Б.Г. Ананьева впервые и весьма убедительно было показано, что ощущения, как наиболее простые формы психической активности, обладают весьма сложной внутренней структурой. Кроме того, сенсорные процессы стали рассматриваться как социально, исторически и культурно детерминированные явления. Благодаря этому был преодолен разрыв между высшими и низшими (натуральными) психическими процессами, свойственный школе Л.С. Выготского. Использование этой идеи в специальной психологии позволило А.И. Зотову и его сотрудникам подойти с принципиально новых позиций к исследованию «первичных» нарушений в структуре дизонтогенеза. С точки зрения Л.С. Выготского, «первичное» нарушение не обладает психологической структурой, ибо является элементарным психофизиологическим, а то и просто соматическим феноменом. В работах А.И. Зотова и его сотрудников была впервые показана сложная структура первичного нарушения. Эта структура обладала определенной подвижностью и пластичностью, т.е. была способна к компенсаторной перестройке. В концептуальных рамках школы Л.С. Выготского первичные нарушения рассматривались как малообратимые в отличие от вторичных, являющихся основной мишенью коррекционного воздействия и способных к позитивной компенсаторной динамике. Не случайно Л.С. Выготский неоднократно подчеркивал, что первичные нарушения – это сфера профессиональной деятельности клинициста, но не психолога и педагога. Первичные нарушения определяют не только сам факт появления вторичных расстройств, но и их качественное своеобразие в зависимости от массивности первичных повреждений, возраста их возникновения и стажа существования. Но этими факторами не определяются все индивидуальные негативные системные отклонения. В работах А.И. Зотова и его сотрудников было показано, что индивидуальная вариабельность системных отклонений среди указанных факторов определяется еще и своеобразием внутренней структуры первичного нарушения.

Если справедливость положений Л.С. Выготского не вызывала сомнений, то идеи структурности и пластичности первичных нарушений стали осознаваться и практически применяться только в самое последнее время, что лишний раз говорит об эвристичности идей Б.Г. Ананьева для развития общей теории специальной психологии. Это также говорит и о том, что исследования А.И. Зотова и его сотрудников, творчески применявших идеи Б.Г. Ананьева в специальной психологии, на

несколько десятилетий обогнали свое время и поэтому не были вовремя оценены.

В общей концепции Л.С. Выготского особое внимание уделялось таким характеристикам психической активности, как произвольность, опосредованность и осознанность. В школе Б.Г. Ананьева особое внимание уделялось иконичности, образности психической деятельности человека. Образ рассматривался как универсальный носитель всего содержания человеческого сознания. Деформация образной структуры в результате той или иной патологии не может не сказаться на содержательных характеристиках психики. Тем не менее иконичность, обладая собственной сложной структурой, способна к компенсаторным перестройкам и к самовосстановлению. Не случайно в последние годы в специальной психологии проявляется повышенный интерес к проблемам иконичности, особенно ее пространственной организации.

Таким образом, можно считать, что концептуальные подходы и общие идеи Б.Г. Ананьева оказали серьезное влияние на развитие теории и практики современной специальной психологии, существенно обогатив и расширив ее предметное содержание.

#### **Библиография**

1. *Ананьев Б.Г., Веккер Л.М., Ломов Б.Ф., Ярмоленко А.В.* Осязание в процессе познания и труда. ЛГУ, 1959.
2. *Ананьев Б.Г.* Теория ощущений. ЛГУ, 1961.
3. *Зотов А.И.* Очерки теории зрительных ощущений. Л., 1972.
4. *Литвак А.Г.* Очерки психологии слепых и слабовидящих. Л., 1972.
5. Особенности познавательной деятельности слепых и слабовидящих школьников. Л., 1968.
6. *Ярмоленко А.В.* Очерки психологии слепоглухих. ЛГУ, 1961.

*Шипицына Л.М.*

#### **РАЗВИТИЕ ИДЕЙ Б.Г. АНАНЬЕВА В СПЕЦИАЛЬНОЙ ПСИХОЛОГИИ**

Б.Г. Ананьев (11) указал наиболее перспективный путь становления психологической науки на основе принципа развития, который позволяет объединить разные уровни психической реальности и, соответственно, разные уровни и методы ее исследования. Идея развития пронизывает все разделы теоретического наследия Б.Г. Ананьева и служит стержнем его исследований.

Комплексные исследования индивидуального психического развития, которые проводил Б.Г. Ананьев в середине 60-х годов XX века ста-

ли тем руслом, в которое вливаются потоки различных психологических научных школ, в том числе и специальной психологии.

Идея целостности личности человека и ее развития явилась системообразующей в концептуальной системе Б.Г. Ананьева. Он доказал важную для психологии мысль, что интеграция функций и свойств человека, ведущая к его единству, реализуется на разных уровнях – от сенсорно-перцептивного до интеллектуально-характерологического (11).

Особенно важное значение концептуальная система Б.Г. Ананьева приобрела в 90-е годы прошлого столетия. Пересмотр многих психологических концепций и разработка новых подходов и направлений современной специальной психологии привели к существенным изменениям в подготовке кадров и в содержании теоретико-методологических основ этой науки (2, 6, 8, 9).

Эти изменения связаны с глобальными переменами в развитии системы специального образования в связи с преобладанием интеграционной тенденции, которая определяет основу формирования педагогической теории и практики в большинстве стран мира, в том числе и в России (2, 6).

Более 200 лет развитие систем массового и специального образования в России шло параллельно. В настоящее время главное направление интеграционных процессов связано со сближением этих образовательных систем на всех его ступенях (дошкольная, общая и профессиональная школы). Интегрированное обучение выступает как одна из форм альтернативного обучения, базовыми принципами которого являются: ранняя коррекция, обязательная коррекционная помощь каждому ребенку, обоснованный отбор детей для интегрированного обучения, наличие положительной системы отношений со стороны социума и др. Интеграция детей с ограниченными возможностями в учреждение для нормально развивающихся сверстников должна происходить с учетом уровня развития каждого ребенка и обеспечения реального выбора для него модели интеграции (2, 6).

В интеграционной концепции важен переход от «когнитивного» деления детей на категории по видам нарушений в развитии к характеру требований, которые предъявляет к ребенку с ограниченными возможностями окружающий социум, т.е. ребенок нуждается в специальном образовании не из-за своего нарушения, а в зависимости от его специфических потребностей, существующих наряду с общими, как и у других детей. Ребенок со специфическими потребностями может обучаться не только в специальной, но и в массовой школе, если последняя имеет возможности осуществлять помощь в реализации этих потребностей.

В настоящее время выделяют индивидуальную (личную) и социальную интеграцию детей с ограниченными возможностями (10).

В основе *индивидуальной интеграции* лежит педагогическая помощь, направленная на установление равноправного взаимодействия, активного контакта с окружающим миром, а также на восстановление целостных взаимосвязей, которые должны стать частью жизненного мира отдельного ребенка с ограниченными возможностями.

Индивидуальная интеграция осуществляется как в семье ребенка с ограниченными возможностями, так и в различных типах учреждений, а также в свободном общении детей в обществе.

Эффект индивидуального воспитания в семье в значительной степени определяется отношением к ребенку и его будущему со стороны родителей, которые в свою очередь нуждаются в поддержке и помощи специалистов.

На современном этапе развития западного специального образования отмечается серьезное переосмысление сущности понятия «интеграция», введение нового термина «инклюзия». Речь идет о придании нового, социального смысла процессу интеграции детей в образовательной практике. Особое значение теперь приобретает организация не только и не столько совместной ведущей для определенного возраста деятельности (игровой, учебной), сколько совместного мира жизни детей. В этой связи понятным становится новое многоуровневое модельное представление о сущности интеграции. На первом уровне происходит непосредственное общение детей разного возраста и разных возможностей развития. Второй уровень представляет их объединение в рамках специально организованных совместных игровых, учебных, трудовых и жизненных ситуациях. Третий означает объединение усилий работников образовательных учреждений, участвующих в профессиональном социально-педагогическом содействии и сопровождении разных детей. И, наконец, четвертый уровень интеграции предполагает создание единой системы внешней поддержки учреждения, в котором формируется совместность его учащихся и воспитанников.

*Социальная интеграция* детей с ограниченными возможностями представляет собой целенаправленный процесс передачи обществом социального опыта с учетом особенностей и потребностей различных категорий этих детей, при их активном участии и обеспечении адекватных для этого условий, в результате чего происходит включение детей во все социальные системы, предназначенные для здоровых детей, активное участие в основных направлениях жизни и деятельности общества, подготовке к полноценной взрослой жизни, наиболее полной самореализации и раскрытия их личности (6, 9).

Социальная интеграция особого ребенка или его социальное принятие и включение на всех этапах жизни в общество все чаще обозначается термином «инклюзия», который в социологических исследованиях

противопоставляется понятию «эксклюзия» (исключение из общества).

*Интеграция* базируется, в основном, на принятии двух разных, дифференцированных путей образования – для нормальных и особых детей, и исходит из позиции общей и специальной педагогик. *Инклюзия* основывается на идеях единого образовательного пространства для гетерогенной группы, в котором имеются разные образовательные маршруты для тех или иных участников. Инклюзия исходит из позиции общей педагогики, которая ориентирована на ребенка с учетом его индивидуальных образовательных потребностей (12).

Распространение понятия «инклюзия» связано в значительной степени с процессами демократизации общественного сознания, международным признанием за каждым человеком права на достойную жизнь и образование.

Результаты исследований показали, что учащиеся специальных школ развиваются в соответствии со своими возможностями, в основном, до 7 класса, когда создаются оптимальные условия для социальной интеграции. Однако после 7 класса подростки с ограниченными возможностями начинают ощущать свою неполноценность, увеличивается дистанция с обычными детьми, исчезает эффект защиты, как следствие снижаются успехи, разрушается позитивная самооценка. В этой связи понятен поиск путей более ранней социальной интеграции детей в обществе.

Л.С. Выготский (1) в свое время отмечал, что задачами воспитания ребенка с нарушениями развития являются его интеграция в жизнь и осуществление компенсаций недостатков путем активизации деятельности его сохранных анализаторов. Причем компенсацию Л.С.Выготский (1) понимал не в биологическом, а в социальном аспекте, так как считал, что в коррекционном учебно-воспитательном процессе приходится иметь дело не столько с биологическими факторами, сколько с их социальными последствиями.

В рамках интеграции социальные последствия нарушения развития представляют особый интерес. Они выражаются в ограничении жизнедеятельности (disability) и социальной недостаточности (handicap), вытекающей из ограниченных возможностей (9).

Ограничение жизнедеятельности приводит, как правило, к нарушению поведения, т.е. снижению способности адекватно вести себя и нарушению общения, т.е. снижению способности общаться с окружающими.

Социальная недостаточность выражается в нарушении способностей выполнения «социальных ролей», т.е. культурных, социальных, экономических контактов с внешней окружающей средой.

При интегрированном воспитании и обучении со стороны нормально развивающихся детей возможны проявления негативного отношения к ребенку с ограниченными возможностями (насмешки, чувство брезгли-

вости и т.п.), что принято называть *интолерантностью*.

Интолерантность (нетерпимость) – это неприятие другого только за то, что он выглядит, думает, поступает иначе. Это и обычная невежливость, и пренебрежительное отношение к окружающим, и умышленное унижение другого человека.

Можно выделить следующие характерные проявления интолерантности в детской среде (7):

- ребенок стремится к сверстникам, но его не принимают в игру;
- ребенок стремится к сверстникам, и они играют с ним, но общение носит формальный характер, часто возникают конфликты, ссоры;
- ребенок уходит от сверстников, и они не проявляют к нему интереса, хотя в целом не настроены агрессивно по отношению к нему;
- ребенок уходит от сверстников, и они избегают контакта с ним.

Для успешного осуществления интегрированного воспитания и обучения необходимо формирование у детей с дошкольного возраста умений строить взаимодействия на основе сотрудничества и взаимопонимания, готовности принять других людей, их особенности такими, какие они есть.

Толерантность должна стать основой их жизненной позиции.

Для того чтобы воспитание толерантности стало в детском саду целенаправленным процессом, необходима специально организованная психолого-педагогическая деятельность.

Успешность решения проблемы воспитания толерантности во многом зависит от эффективности интеграции ребенка с ограниченными возможностями в *культуру сверстников*.

Понятие «культура сверстников» является относительно новым в специальном образовании. При этом под культурой понимается определенная система коммуникации для усвоения опыта и предполагаются социальные правила общения в разных сферах жизни: семье, школе, клинике, на улице и т.д.

Самостоятельно интеграция в культуру сверстников произойти не может, только при помощи взрослых. Особые трудности вхождения отмечаются у ребенка с ограниченными возможностями, поскольку для него интеграция в культуру сверстников предусматривает, по крайней мере, три составляющие:

- взаимодействие детей с нарушенным развитием и обычных детей;
- принятие в среду обычных детей;
- самооценка детей с ограниченными возможностями.

На интеграцию в культуру сверстников влияет возраст, пол и тип нарушения ребенка. Установлено, что чем старше дети с ограниченными возможностями, тем сложнее интеграция. В гендерном отношении также отмечаются различия, при этом девочки более позитивно относятся к

интеграции, чем мальчики.

Тип нарушений оказывает разное влияние на интеграцию в дошкольном и школьном возрасте. Так, при интеграции в среду дошкольников более сильное негативное значение имеют двигательные нарушения по сравнению с интеллектуальными, а в школьную среду сверстников – наоборот: дети с двигательными нарушениями интегрируются легче, чем с интеллектуальными.

Следовательно, интеграция в культуру сверстников является наиболее успешной в более раннем возрасте, и главную роль в ней играют значимые взрослые, помогающие вхождению в нее. Ранняя индивидуальная интеграция способствует более успешной социальной интеграции детей с ограниченными возможностями здоровья. Это является очень важным, поскольку состояние здоровья детей за прошедшие годы ухудшилось. К этому привели экономические, демографические и иные негативные социальные причины последних лет, что выразилось в значительных изменениях физического, психического и социального состояния детей и подростков, и повлекло за собой отрицательное влияние на развитие личности ребенка.

Так, по данным Минздравсоцразвития России, на 1 января 2005 г. численность детей-инвалидов, находящихся на учете в органах социальной защиты населения, составила 593,3 тыс. человек (3, 4).

В структуре причин детской инвалидности преобладают поражения центральной нервной системы, умственная отсталость, нервно-психические и нервно-мышечные нарушения, патология двигательной сферы. Существенную роль играют снижения слуха, зрения, а также функциональные нарушения при хронических соматических болезнях.

Начиная с 90-х годов прошлого века в России было принято более 300 нормативных правовых актов, направленных на защиту интересов детей-инвалидов. После принятия Конституции РФ эти права были закреплены в Семейном кодексе РФ, Основах законодательства Российской Федерации об охране здоровья граждан, а также в Законе РФ «Об образовании»; в федеральных законах «Об основных гарантиях, прав ребенка в Российской Федерации», «Об основах социального обслуживания населения в Российской Федерации», «О государственной социальной помощи» и др. Особое значение имеет Федеральный закон «О социальной защите инвалидов в Российской Федерации», определяющий государственную политику, в том числе и в области социальной защиты детей-инвалидов (4).

Вместе с тем ряд основополагающих требований международных актов в отношении детей-инвалидов пока еще не нашел своего отражения в российском законодательстве. По-прежнему отсутствует нормативно-правовое регулирование интегрированного (инклюзивного)

образования и ранней коррекционно-педагогической помощи детям с ограниченными возможностями в развитии, независимого контроля за соблюдением прав этих детей.

Базовым принципом интегрированного образования, определенным ЮНЕСКО, является прием в обычные школы «всех детей, несмотря на их физические, интеллектуальные, социальные, эмоциональные, языковые или другие способности» и «создание соответствующих условий их обучения на основе педагогических методов, ориентированных в первую очередь на потребности детей».

Вопрос о создании интегрированного образования неоднократно поднимался в официальных документах. Вместе с тем федеральные органы государственной власти до сих пор не обеспечили создания законодательной, нормативной и методической базы интегрированного образования и не организовали подготовку кадров в этой области (3, 4).

Между тем во всем мире за последнее десятилетие интеграция стала ведущим направлением в отношении лиц с ограниченными возможностями. На состоявшейся в 2006 г. в Санкт-Петербурге Европейской конференции Совета Европы был принят *План действий Совета Европы* по содействию правам и полному участию людей с ограниченными возможностями в обществе: улучшение качества жизни людей с ограниченными возможностями в Европе, на 2006–2015 гг. (5).

В нем рассматриваются основные направления деятельности по интеграции людей с ограниченными возможностями, основанными на принципах полной гражданственности и независимой жизни, подразумевающей ликвидацию на пути к интеграции препятствий, независимо от их характера и связи с психологическими аспектами, образованием, проблемами семьи, а также культурными, социальными, профессиональными, финансовыми и другими факторами.

В Плане действий признается основным принципом: общество несет ответственность перед всеми гражданами за то, чтобы последствия инвалидности были сведены к минимуму, благодаря активной поддержке здорового образа жизни, более безопасной окружающей среды, должному уровню охраны здоровья, реабилитации и созданию организационных структур психолого-педагогической и медико-социальной поддержки.

Равный доступ к образованию является основополагающим требованием для достижения *социальной интеграции*, а также независимости людей с ограниченными возможностями. Образование должно охватывать все стадии жизни, от дошкольного образования до профессиональной подготовки.

План действий провозглашает изменение парадигмы в отношении к людям с ограниченными возможностями как к пациентам, нуждающимся в уходе, которые не вносят своего вклада в общество, к отношению как к



людям, которым нужно, чтобы существующие препятствия были ликвидированы и они могли занять достойное место среди членов общества, полностью участвующих в его жизни, т.е. парадигме перехода от устаревшей медицинской модели инвалидности к модели, связанной с социальными правами и правами человека («от пациента к гражданину») (5).

В 2006 г. на заседании ООН был принят еще один очень важный документ – Конвенция о правах инвалидов.

Цель Конвенции ООН о правах инвалидов в поощрении, защите и обеспечении полного и равного осуществления инвалидами всех прав человека и основных свобод, а также в поощрении уважения присущего им достоинства. Одним из принципов Конвенции является обеспечение уважения развивающихся способностей детей-инвалидов и их права сохранять свою индивидуальность.

- Государства-участники принимают все необходимые меры для полного осуществления детьми-инвалидами всех прав человека и основных свобод наравне с другими детьми.

- Во всех действиях в отношении детей-инвалидов первоочередное внимание уделяется высшим интересам ребенка.

- Дети-инвалиды имеют право свободно выражать свои взгляды, которые получают должную весомость, соответствующую их возрасту и зрелости, наравне с другими детьми и получать помощь, соответствующую инвалидности и возрасту, в реализации этого права.

Конвенция ООН о правах инвалидов провозглашает, что государства-участники признают право инвалидов на образование. В целях его реализации без дискриминации и на основе равенства возможностей они обеспечивают инвалидам инклюзивное образование на всех уровнях и обучение в течение всей жизни, стремясь к полному развитию человеческого потенциала, личности, умственных и физических способностей и возможности эффективно участвовать в жизни общества.

Ратификация Конвенции о правах инвалидов нашей страной будет способствовать ускорению процессов интеграции детей с ограниченными возможностями и созданию для этого всех необходимых условий, обеспеченных системой государственной помощи и поддержки. Таким образом, перемены в российском обществе, связанные с изменением толерантности в отношении детей-инвалидов, признание новой парадигмы социальной интеграции лиц с ограниченными возможностями здоровья «от пациента – к гражданину» предъявляют более высокие требования к уровню подготовки специальных психологов. Они не смогут стать компетентными специалистами без знания теоретического наследия Б.Г. Ананьева, Л.С. Выготского, А.Р. Лурия и других известных психологов, которое требует нового осмысления и осознания в меняющихся реалиях современной жизни.

### Библиография

1. *Выготский Л.С.* Собрание сочинений: в 6 т. – Т.4. – М., 1984.
2. Интеграция детей с особенностями развития в образовательное пространство /Под ред. Л.М. Шипицыной. – М., 2006.
3. О положении детей в Российской Федерации. Государственный доклад. М., 2006.
4. О соблюдении прав детей-инвалидов в Российской Федерации //Официальные документы в образовании. – 2006, №31, с. 27–53.
5. План действий Совета Европы по содействию правам и полному участию людей с ограниченными возможностями в обществе: улучшение качества жизни людей с ограниченными возможностями в Европе: 2006–2015 гг. //Рекомендация Rec (2006)5 Комитета Министров государства – Членам Совета Европы. – СПб., 2006.
6. Развитие специальной (коррекционной) психологии в изменяющейся России: Материалы научно-практической конференции «Ананьевские чтения – 2005» /Под ред. Л.А. Цветковой, Л.М. Шипицыной. – СПб., 2005.
7. *Рояк А.А.* Общение детей дошкольного возраста. – М., 1998.
8. *Сорокин В.М.* Теоретические основы психологии дизонтогенеза. – СПб., 2006.
9. *Шипицына Л.М.* «Необучаемый» ребенок в семье и обществе. – 2-е изд., перераб. и дополн. – СПб., 2005.
10. *Шнек О.* Люди с умственной отсталостью: обучение и воспитание. М., 2003.
11. *Ananiev B.* Integration of various properties of man: Some forms and Levels of integration //Totus Homo. Milan, 1972. Vol.4, № 2.
12. *Hinz A.* Von der Integration zur Inclusion-terminologischer Spiel oder Konzeptionelle Weiter – entwicklung //Zeitschrift fur Heilpädagogik. 2002? № 53, s. 354–361.

*Щукина М.А.*

### ВОПРОСЫ УПРАВЛЕНИЯ РАЗВИТИЕМ В ТРУДАХ Б.Г. АНАНЬЕВА

Тема управления (в том числе и самоуправления) развитием в последнее время получила бурное развитие в психологических исследованиях. При этом трактовки понятия «управление развитием» настолько разнообразны и часто противоречивы, что нам представляется важным обратить внимание на те исходные идеи, которые были впервые актуа-

лизированы и разработаны в трудах Бориса Герасимовича Ананьева.

Что же Ананьев вкладывал в понятие «управление развитием», как определял его? Пожалуй, четкой дефиниции на этот счет мы не найдем в его работах, но из контекста употребления данного понятия можно сложить представление о его взглядах на этот счет. Поэтому выделим те основные контексты, в которых Б.Г. Ананьев употреблял понятие «управление развитием».

Прежде всего, управление развитием рассматривается как *точка пересечения психологической науки и практики*. Отличительной чертой научного творчества Б.Г. Ананьева было стремление к интеграции теоретического и прикладного аспектов психологии. Он считал, что психологическая теория неотрывна от психологической практики, и наоборот: они питают, проверяют, оттачивают друг друга. Он был убежден: психология должна и может быть полезна каждому человеку и обществу в целом. Его представлениям была чужда отвлеченная наука для науки, он стремился внедрить в практику все появляющиеся научные достижения, отыскать их необходимость для усовершенствования практической жизни людей в педагогике, медицине, процессах управления, автоматизации производства и т.д. Так, планируя развитие психологии он писал: «социально-психологическая служба будет способствовать развитию общества и проектировать в нем те или иные совершенствования. Экспериментальная психология будет изучать человека, а психофармакология включится в управление его психической деятельностью и поддержание ее нормального активного состояния» [1, 251–252]. Разрабатывая идеи интеграции научного знания, усиления междисциплинарных связей в изучении человека и комплексного подхода к психологическому исследованию, Б.Г. Ананьев всегда доказывал, что данный подход к человекознанию продиктован не только логикой развития науки, но и практики: «не только наука, но и практика испытывает потребность в единой теории человекознания, в сближении и интеграции всех средств познания человека и руководства его развитием» [1; 30].

Возвращаясь к идеям управления развитием, можно отметить, что, во-первых, управление развитием рассматривалось Борисом Герасимовичем как практикоориентированная цель научного познания, как практическое приложение человекознания. Какие бы проблемы ни разрабатывал Борис Герасимович, он постоянно указывает, что их решение будет способствовать задачам управления развития человека. Описывая многоуровневую систему феноменов человека, «выступающего как вид *Homo sapiens* и индивид, как человечество в его историческом существовании и личность, как субъект и индивидуальность» [1; 37] и обосновывая необходимость изучения связей между этими уровнями организации человека, он указывает, что «познание этих взаимосвязей – необ-

ходимое условие практического овладения управлением человеческим развитием» [1; 37]. Разрабатывая проблемное поле теории сенсорных функций, он отмечает, что «не разработано необходимое для понимания и управления сенсорно-перцептивным развитием человека представление о тех объективных порядках и зависимостях, которые специфичны для сенсорной организации человека» [1; 60]. Обобщая результаты исследования межфункциональных связей в развитии интеллекта, он подчеркивает, что, «следовательно, таким важным для общей структуры умственной деятельности свойством можно управлять, изменяя любую функцию в процессе обучения» [1; 223]. Ставя задачу обнаружения взаимосвязи между первичными природными свойствами человека, он указывает, что «исследования разнородных взаимосвязей между первичными природными свойствами открывают пути для управления ими в процессе воспитания, лечения и охраны здоровья человека» [1; 25]. Таким образом, Б.Г. Ананьев употребляет понятие «управление развитием» с целью подчеркнуть актуальность и практическую значимость исследований в определенной предметной области.

Во-вторых, решая поставленные перед психологической практикой проблемы руководства психическим развитием в процессе обучения и воспитания, Б.Г. Ананьев постоянно подчеркивал, что их решение возможно только на разработанной научной основе: «сейчас наступает то время, когда научное исследование закономерностей психического развития человека, психологических свойств его личности становится необходимым условием дальнейшего совершенствования всех форм, методов и средств работы с людьми» [1; 256].

Описывая возможности управления, он уточнял, что «управление процессом развития реально осуществляется посредством регулирования связей, то есть посредством управления коррелятивными зависимостями между определенными психофизиологическими функциями и свойствами личности» [1; 221]. Очевидно, что такие связи должны быть сначала обнаружены и изучены, причем с применением самых современных методов психологии. В частности, Борис Герасимович указывал, что «социально-психологическое моделирование с широким использованием математических методов, теории информации и связи, математической теории игр, экспериментальной психологии и нейродинамической типологии коренным образом изменяет наши знания о возможностях управления индивидуальным развитием человека, его поведением в самом широком смысле слова» [1; 44].

Следующим контекстом, в котором Б.Г. Ананьев использует понятие «управления развитием», является решение вопроса о субъекте развития. Управление развитием рассматривается как *точка пересечения субъектной и объектной позиции человека* в процессе развития, обу-

чения и воспитания. И здесь, с одной стороны, Ананьев считает, что общество должно управлять развитием человека, определять цели и средства этого развития. Сам процесс воспитания он называет «общественным руководством индивидуальным развитием» [1; 190]. Именно с данной точки зрения на человека как на объект социального влияния являются социально востребованными все психологические знания, о чем было сказано выше. С другой стороны, Ананьев постоянно подчеркивает в своих работах субъектную сущность человека, его активную роль в процессе своего развития. «Человек, – пишет Борис Герасимович, – не является пассивным продуктом общественной среды или жертвой игры генетических сил. Создание и изменение обстоятельств современной жизни собственным поведением и трудом, образование собственной среды развития посредством общественных связей – все это проявления социальной активности человека в его собственной жизни» [2; 134].

Возникает вопрос: не является ли данная авторская позиция противоречивой и непоследовательной? Да, если абсолютизировать односторонний взгляд на человеческую сущность и признавать, что человек может являться либо объектом, либо субъектом своего развития, а третьего – не дано. Ананьев не разделял подобные взгляды, а рассматривал человека как целостное, многоуровневое образование, он признавал существование в каждом человеке как субъектных, так и объектных потенций. Так, описывая личностные проявления человека, он подчеркивает, что в человеке сочетаются свойства объекта и субъекта: «личность есть объект и субъект исторического процесса, объект и субъект общественных отношений, субъект и объект общения» [2; 71].

В отношении же развития человека, противоречие субъектной и объектной природы снимается за счет выстраивания, последовательного разворачивания в процессе онтогенеза объектной, а затем субъектной позиции. Определяя жизненный путь человека как историю личности и субъекта деятельности, Б.Г. Ананьев отмечал, что «на жизненном пути происходит постепенный переход от воспитания к самовоспитанию, от объекта воспитания к положению субъекта воспитания» [2; 132].

В данном плане Борис Герасимович поддерживал и развивал идеи А.С. Макаренко, считая, что именно ему принадлежит открытие важнейшей закономерности перехода воспитания в самовоспитание. Большое внимание в своих работах Ананьев уделял механизму данного перехода. Объект-субъектный переход, по его мнению, не может совершиться сам собой как закономерность процесса естественного развития, а должен быть планомерно подготовлен в процессе воспитания как организованного общественного управления развитием. Все ступени воспитания и обучения должны быть «преемственно взаимосвязаны и перспективно ориентированы на подготовку человека к самостоятельной

жизни в обществе» [2; 233]; именно «в процессе этого социального формирования личности человек образуется как субъект общественного поведения и познания, сказывается его готовность к труду... общим эффектом этого процесса является жизненный план, с которым юноша или девушка вступает в самостоятельную жизнь» [2; 233].

Однако в работах Ананьева мы не найдем абсолютизации социодетерминистской позиции в отношении развития. Он не возлагает всю ответственность за подготовку человека к самостоятельной жизни только на воспитателей. Он указывает, опять же ссылаясь на А.С. Макаренко, на важность фактора собственной активности человека, показывает взаимодействие и взаимодополнение социального и персонального факторов развития. «Именно в свете этих идей более глубоко уясняется механизм детерминации посредством возрастающего участия самой деятельности человека в организации и руководстве его развитием. С какой бы стороны мы ни рассматривали социальную детерминацию индивидуально-психического развития человека, очевидно, что одним из главнейших ее эффектов является то, что человек как объект общественных воздействий в той или иной форме (направленных или ненаправленных обстоятельств жизни или средств воспитания и т.д.) становится субъектом этих воздействий в результате собственной деятельности» [1; 164]. Таким образом, можно заключить, что в результате инициации собственной деятельности человек переходит от позиции объекта к позиции субъекта собственного развития, а процесс управления развитием переходит в процесс самоуправления развитием.

Еще один контекст, в котором фигурируют проблемы управления развитием в трудах Б.Г. Ананьева, является *решение ряда этических проблем психологии*. Дело в том, что при выдвижении цели управления развитием человека неотъемлемым является решение следующих этических вопросов: насколько правомерно управлять развитием другого; в каком направлении будет осуществляться это управление – конструктивном или разрушительном. Решение данных вопросов является принципиальным для любого исследователя. Например, Г.С. Абрамова [3] определяет управление как воздействие, которое может быть в разной степени осознанным, эффективным, нравственным или безнравственным, гуманным или жестоким, одного человека на другого, предопределяющим способ последующих действий второго, служащих достижению целей первого. В данной трактовке управление развитием можно приравнять к манипулированию развитием и осудить его как неэкологичный способ психологического воздействия. Поэтому для нас важно понять и уточнить позицию Б.Г. Ананьева на управление развитием с этических позиций.

Симптоматично, что напрямую данные этические вопросы не обсу-

ждаются Борисом Герасимовичем в его работах. На наш взгляд, это является показателем того, что его убеждения на этот счет были настолько определенны и однозначны, что он не считал нужным выносить их на обсуждение. Однако представляется, что можно выделить два убеждения, которые демонстрируют его позицию в отношении заявленных этических проблем. Во-первых, это обозначение субъектности человека в своем развитии, о чем было сказано выше. Утверждение человека распорядителем, организатором, управляющим своим развитием противостоит возможности манипулирования его поведением. Во-вторых, это акцентирование человеческой индивидуальности как цели индивидуального и социального развития.

Вся система взглядов, которую он излагал в своих работах о психологии, ее предназначении и ее будущем, о человекознании в целом, демонстрирует нам твердую убежденность в том, что научное познание должно быть ориентировано не просто на практическую применимость его результатов, но на применимость в целях, которые обобщенно можно назвать конструктивными для каждого человека и человеческого общества в целом. Борис Герасимович постоянно пишет о том, что психологические знания должны способствовать не просто развитию человека и общества, а именно их усовершенствованию, оптимизации, повышению эффективности деятельности. «Благодаря крупным достижениям в научном познании человека и ускорению прогресса в этой области уже в настоящее время жизнь обогащается более эффективными средствами организации производства, градостроительства, массовых коммуникаций и обучения на всех уровнях образования, здравоохранения, социального обеспечения и т. д. Не меньшее значение имеет оптимальное сочетание такого их взаимодействия в образе жизни людей, которое в наибольшей мере соответствует структуре человеческого развития» [1; 19]. Б.Г. Ананьев считал итоговым и целевым этапом для развития человека развитие его как индивидуальности. Из этого можно сделать вывод, что имплицитно для него было очевидно, что управление развитием должно быть направлено на способствование развитию индивидуальности человека.

Нам представляется важным обозначить данную этическую позицию Б.Г. Ананьева, ибо ценностно она противостоит той ситуации социального развития, которая доминировала и во «время Ананьева», и продолжает доминировать в настоящее время. Эта ситуация характеризуется рыночной ориентацией (в терминах Э. Фромма), при которой человек воспринимается не как самоценность, а как ресурс или товар. Взгляды Ананьева о развитии индивидуальности человека, об индивидуальности как ценности в этом контексте можно назвать гуманоцентристскими. Однако они не являются таковыми. Ананьев шел дальше абсолютизации

ценности каждого отдельного человека. В своих работах он последовательно решал проблему взаимодействия человека и общества путем констатации возможности их гармоничного и обоюдно конструктивного взаимодействия. Данная позиция нашла свое отражение и в работах его учеников. В частности, Е.Ф. Рыбалко писала, что фактором психического развития является социальная программа, ориентированная на «всесторонне развитую личность как субъект общественно полезной трудовой деятельности» [4; 100]. То есть человек должен всесторонне развиваться при оптимальном социальном содействии и при этом осуществлять такую деятельность, которая бы способствовала не только его личному, но и общественному благу и развитию.

Данные ценностные представления о взаимодействии личности и общества, безусловно, до сих пор можно считать актуальными: еще не реализованными, но программными, перспективными для развития общества и развития психологии.

### Библиография

1. *Ананьев Б.Г.* О проблемах современного человекознания. – СПб.: Питер, 2001. – 272 с.
2. *Ананьев Б.Г.* Человек как предмет познания. – СПб.: Питер, 2001. – 288 с.
3. *Абрамова Г.С.* Практическая психология. - Екатеринбург: Деловая книга, 1998. – 368 с.
4. *Рыбалко Е.Ф.* Возрастная и дифференциальная психология. – СПб.: Питер, 2001. – 224 с.

*Юрьев А.И.*

### ЧЕЛОВЕЧЕСКИЙ КАПИТАЛ КАК НОВЫЙ ПРЕДМЕТ ИССЛЕДОВАНИЯ В ПСИХОЛОГИИ

В 1945 году в Лениздате вышла небольшая, но очень значительная для того времени книга Б.Г. Ананьева «Очерки психологии». Именно тогда, после блокады Ленинграда, которая, как гигантская и жестокая лаборатория, показала человека во всех его проявлениях, от самоотверженного подвига до низкого падения, возобновился интерес к психологии и появилась надежда на возвращение в страну психологической науки и образования. Б.Г. Ананьев был участником блокады, здесь он наблюдал людей с психологией, которую буквально «вскрыли» жесточайшие стимулы-испытания блокады. Несомненно, «Очерки психологии» написаны Б.Г. Ананьевы по мотивам этих страшных наблюдений профессионального психолога, которые поставили вопросы об исследо-



вании жизнеспособности, работоспособности человека и его способности к обучению.

Ситуация в России, конечно, ни в какой мере не похожа на ситуацию блокады Ленинграда, но она столь же «лабораторна» – грандиозные изменения страны: распад СССР, утрата положения великой экономической и военной державы, обрушение промышленности, безработица и пр. создали экстремальные условия для психики людей. Две сотни миллионов людей оказались насильственно перемещены в совершенно новую жизнь, где для того, чтобы выжить, требуются другое мышление, другие характеры, другие способности. Самым прямым признаком грандиозности психологической проблемы современной России, оставшейся на руинах СССР, является демографическая проблема – катастрофическое сокращение населения, изменения его структуры в пользу его нетрудоспособной части.

В связи с чрезвычайной ситуацией, которая складывается в демографии России, требуется существенное расширение области исследований психологической науки. Не сомневаюсь, что Б.Г. Ананьев одобрил бы такие исследования. Основание совершенно очевидно, оно то же, что после блокады Ленинграда: катастрофическое сокращение населения в стране. С одной стороны, оно может происходить и по психологическим причинам, а с другой стороны, есть несомненные качественные изменения населения страны в результате его количественного сокращения.

Количественная проблема известна всем: по прогнозу Госкомстата России, население страны к 2016 году сократится по сравнению с началом 2001 года на 10,4 млн человек, или на 7,2%, и составит 134,4 млн человек. Устойчивое сокращение общего прироста населения началось с 1986 года, который к 1991 году уменьшился почти в 8 раз. С 1993 года естественная убыль населения находится на стабильно высоком уровне (0,7–0,9 млн человек в год). По численности населения РФ сегодня на 7-м месте в мире, а скоро будет на 10-м, после Бангладеш и Нигерии. Тенденция добровольного ухода с мировой исторической арены целого народа имеет среди прочих и психологические объяснения.

Аналогично выглядят качественные параметры населения: по данным В.А. Яковлева, до 60% россиян – старики, дети и инвалиды. В РФ 10 миллионов работающих женщин, а из 20 миллионов работоспособных мужчин 1 миллион – в тюрьме, 4 миллиона – «под ружьем», 5 миллионов – безработные, 4 миллиона – хронические алкоголики, 1 миллион – наркоманы. Надо говорить не о динамике смертности населения страны, а о сверхсмертности людей рабочих возрастов, среди которых около 80% составляют мужчины. Уровень мужской смертности в 4 раза выше уровня женской и в 2–4 раза выше, чем в развитых странах.

Результаты подобного развития событий превосходят по опасности и

значимости все другие вызовы глобализации. По данным акад. Абалкина, Россия уже потеряла квалифицированный рабочий класс и целые слои инженерно-технических работников. Крупный оборонный заказ даже при наличии финансирования не будет выполнен потому, что в России для этого не осталось кадров. Один факт: среднемировой показатель авиационных аварий и катастроф в 2006 году составил 0,65 на 1 млн полетов. В России и СНГ он оказался в 13 раз выше, достигнув 8,6 на 1 млн полетов. Это в два раза хуже уровня Африки, снизившегося до 4,3 с 9,2 в 2005 году. Лучше обстоят дела в «Аэрофлоте», который использует новые «Боинги» и «Эрбасы» и проводит их техобслуживание в Германии. Тот же акад. Абалкин считает, что по этой причине Россия уже больше никогда не станет второй супердержавой в мире. По ВВП при самом оптимистическом сценарии РФ хорошо удержаться бы в первой десятке, потому что не только США или Китай, Японию или Германию – стране скоро не догнать будет и Индию. Факты и прогнозы такого масштаба должны быть объектом исследования психологической науки.

Причину такого отставания России давно установили международные организации. В ежегодных «Докладах о развитии человека», которые готовятся сотнями международных специалистов для Программ развития ООН (ПРООН), Россия неизменно занимает в мире по качеству человека место не выше 57-го (Директор проекта Сакико Фукуда-Парр). Малоизвестны, но фундаментальны и откровенны «Доклады о развитии человеческого потенциала в Российской Федерации», которые выполняются в рамках программ ПРООН отечественными специалистами (рук. авт. коллектива проф. Бобылев С.Н. и Александрова А.Л.). Очень важно иметь в виду, что среди авторов этих докладов нет ни одного психолога, хотя человек в них описывается по сотням показателей, кроме психологических. Совершенно очевидно, что глубинные корни проблемы качественного ухудшения и количественного сокращения населения России при таком подходе не могут быть установлены.

Причина неучастия психологов в исследованиях качества человека кроется в самой психологической науке. Предметом психологии, как известно, является отдельный человек, который рассматривался в составе малой группы, коллектива, команды, семьи, но никогда не изучалась психология таких массовидных сообществ, как население, народ (это все начиналось с «Коллективной рефлексологии» В.М. Бехтерева в 1923 году). Сегодня есть возможности для такого рода исследований, которые, с одной стороны, дает социология, разработавшая методы массовидных исследований и формирования репрезентативных выборок испытуемых. С другой стороны, появилась политическая психология, которая прямо направлена на изучение психологии массовидных явлений типа толпы, митинга, забастовок, революций, выборов, народа, нации и

т.п. Объединение методов социологии и политической психологии позволяет включиться в исследования человеческого капитала своей страны и мира, обогатив их психологическими объяснениями демографических, экономических, социальных, политических проблем.

Главным препятствием для начала такой работы было отсутствие адекватного понятия, которое вписывало бы психологические параметры качества человека в общий контекст мировой экономики и политики. Понятие «параметры человеческого потенциала» носит нейтральный, «совещательный», но не «решающий» характер для руководителей страны, целиком сосредоточенных на борьбе за «финансовый капитал». Проблема государственного долга, инфляции, инвестиций заслонила человеческий потенциал как некое бесплатное приложение к экономике. Однажды после дискуссии на эту тему в информационном агентстве «Росбалт» в Москве экономист Николаев А.Е. неожиданно предложил психологам использовать понятие «человеческий капитал», что уравнивает значение проблемы человека со значением «финансового капитала». Тогда становится ясно, что один вид капитала имеет смысл только при наличии другого вида капитала.

Понятие человеческого капитала было введено экономистами, поэтому его психологическое наполнение было условным. Экономическое понятие человеческого капитала было введено еще в XVII в. родоначальником английской классической политэкономии У. Пети. Он впервые предпринял попытку оценить денежную стоимость производительных свойств человеческой личности. Он считал, что «весь род людской имеет такую же стоимость, как и земля, будучи по своей природе столь же непреходящим». По методу У.Пети «ценность основной массы людей, как и земли, равна двадцатикратному годовому доходу, который они приносят». Ценность всего населения Англии того времени он оценил примерно в 520 млн ф. стерлингов, а стоимость каждого жителя — в среднем 80 ф. стерлингов. Он отмечал, что богатство общества зависит от характера занятий людей и их способности к труду. Вообще, это экономисты (Ж.Б. Сэй, Ф. Лист, Дж. С. Уолш, Дж. Миль, И. Фишер, В. Парето и другие) пришли к выводу, что совершенствование способностей человека представляет собой накопление капитала. Уже к концу XIX века в экономической теории сформировалось направление, которое трактовало человека и его способности как капитал. Ж.Б. Сэй, В. Рошер, Ф. Лист под капиталом понимали приобретенные и унаследованные качества и способности человека. В противоположность им такие экономисты, как Й. фон Тюнен, И. Фишер, Дж. М. Кларк и другие, объявили капиталом самого человека. Сегодня пришло время для понимания человеческого капитала как личности, как субъекта труда, как индивидуальности.

С 2001 года начали создаваться условия для исследований человеческого капитала методами психологической науки. Такая работа была поддержана Центром стратегических разработок в Москве (ЦСР, научный руководитель М.Э. Дмитриев). Дополнительную поддержку оказал Совет Федерации РФ, где функционирует Координационный совет по социальной стратегии при Председателе Совета Федерации (Председатель Миронов С.М., секретарь Малышева Н.А.) В совет входят такие выдающиеся ученые, как академик Д.С. Львов, академик Н.М. Римашевская и др. Была принята исходная позиция: оценивать качество социальной политики государства не по затратам Министерства здравоохранения (деньги на оборудование, время работы врачей, количество приемов больных и т.п.), а по результатам, выраженным в показателях жизнеспособности населения, его работоспособности, способности к обучению и инновациям. В разработке идеи психологии человеческого капитала приняли участие сотрудники и аспиранты кафедры политической психологии Бурикова И.С., Самуйлова И.А., Бианки В.А., Коновалова М.А., Лабуткина А.В., Мишучкова И.Н., Моторин Д.И., Пушкина М.А., Троцюк А.А., Юрьев А.И. и сотрудничающие с кафедрой коллеги Шевякова Л.П., Серавин А.И., Щербакова Н.В. Теоретические основания психологического исследования человеческого капитала были изложены в книге перечисленных авторов «Стратегическая психология глобализации. Психология человеческого капитала» (СПб, Логос, 2006).

В основе психологической теории человеческого капитала и его эмпирического измерения лежат основополагающие идеи ленинградской психологической школы: Б.Г. Ананьева и В.А. Ганзена. Главный принцип – принцип системности психологической структуры человека, состоящей из индивида, субъекта, личности и индивидуальности. В рамках настоящего исследования совокупность параметров индивида интерпретировалась как показатель жизнеспособности человека, совокупность параметров субъекта интерпретировалась как показатель работоспособности человека, совокупность параметров личности интерпретируется как способность к экономико-политическим инновациям, а совокупность параметров индивидуальности интерпретировалась как способность человека к обучению. Фактически эти параметры ввел в 1945 году академик Б.Г. Ананьев, очевидно под впечатлением событий блокады Ленинграда, где именно психологическая функциональность части населения позволила им не просто отстоять город, но при этом создать новые средства обороны, превосходящие средства осады (Б.Г. Ананьев «Очерки психологии», Лениздат, 1945). В развитие его идей, объединение показателей жизнеспособности, работоспособности, способности к инновациям и способности к обучению дают интегральный показатель

качества человеческого капитала (ИПКЧК), данные по которому получают на репрезентативной выборке испытуемых исследуемого региона, отрасли и других массовидных явлений.

Показатели качества человеческого капитала исследуются для определения его функциональных возможностей в ситуации все обостряющейся глобальной конкуренции. История человечества хранит данные о том, как целые народы исчезали бесследно, а другие появлялись на их месте, потому что были жизнеспособнее, работоспособнее, быстрее воспринимали и генерировали инновации, легче обучались. Именно эту психолого-политическую задачу предстоит решать России в обозримой перспективе. Во главе государства сегодня находятся технократы, для которых необходимо «переводить» смысл психологического значения индивидуальных, субъектных, личностных свойств и свойств индивидуальности на язык технических аналогий. Авторы «Психологии человеческого капитала» (СПб, 2006) как аналог использовали сравнение качеств человека с качествами океанского лайнера, который при всей его «научно-технологической напичканности», тысячекратно проще естественно-психологической изощренности человека. Функциональными параметрами лайнера являются: а) водоизмещение (лайнер не должен утонуть от перегрузки), б) остойчивость (не должен опрокинуться от воздействия волн и ветра), в) ходкость (должен далеко и быстро перемещаться), г) поворотливость (устойчиво держать курс и успешно лавировать среди мелей, поворотов фарватера).

Индивидуальные свойства человека являются функционально нейтральными, если не измерить отношение положительных мотивов человека (играют роль выталкивающей силы воды) к его отрицательным мотивам влечения к алкоголю, наркотикам и пр. (аналог груза в трюмах и на палубе). Это отношение и определяет жизнеспособность человека. Он жизнеспособен, если положительные мотивы доминируют над отрицательными. Аналогично необходимо измерение отношения произвольных психических процессов субъекта к его непроизвольным психическим процессам. Это отношение позволяет оценить работоспособность человека, расходующего рабочую силу, по К. Марксу, с преодолением трудных психических состояний (утомление, монотонию, психическую напряженность, стресс). Человек работоспособен, если его произвольные психические процессы превосходят его непроизвольные процессы. Личностные свойства тоже имеют функциональный смысл, который измеряется через отношение ценностей человека (играющих роль свинцового кия у яхты) к давлению социальных ударов в виде проявлений несправедливости, подавления свободы, нарушениям права и др. (играющих роль ударов ветра в паруса, опрокидывающих яхту). Свойства индивидуальности тоже имеют функциональный смысл, если измерить

отношение меры способности человека обучаться (аналог способности корабля лавировать среди препятствий) к мере его догматизма, косности, неумения воспринимать и обрабатывать большие массивы новой информации (аналог чрезмерно большого радиуса циркуляции судна при поворотах).

Только в случае положительных отношений в психологической структуре индивида, личности, субъекта и индивидуальности человек достигает смысла своей жизни, своего предназначения, сохраняет себя и свою страну. При переходе от тестирования одного человека к репрезентативной выборке испытуемых есть надежда получить данные по качеству человеческого капитала, как это делает ПРООН без психологических данных, тем не менее именуя это качеством человека или качеством человеческого потенциала.

Сотрудниками, аспирантами и студентами кафедры политической психологии СПбГУ в течение 2006–2007 годов проводились эмпирические исследования человеческого капитала России в двух европейских регионах страны (Бурикова И.С., Коновалова М.А., Мишучкова И.Н., Юрьев А.И.). Было принято решение измерять на репрезентативных выборках испытуемых целых регионов страны показатели от кардиограммы, активации ЦНС до социально-экономического статуса людей и измерения уровня их политической свободы. Процедура психологического исследования человеческого капитала занимала 2 часа 30 минут на одного испытуемого, и состояла из трех частей:

1) использовалось Устройство психо-физиологического тестирования УПФТ-1/30 «Психофизиолог-Н» научно-производственного конструкторского бюро Медиком-МТД (гос. лиц. №42/2001-0874-0076), г. Таганрог. (1 методика измерения психофизиологических показателей; 4 психологических теста);

2) психологические бланковые методики (психологический аспект: измерение объема кратковременной и долговременной памяти на слова; таблицы переключения внимания Шульте-Горбова; САН);

3) социологическая анкета ЦСР (социально-экономический аспект).

Устройство психофизиологического тестирования УПФТ-1/30–«Психофизиолог» предназначено для сбора и обработки психофизиологической информации и включает в свой состав психофизиологические и психодиагностические методики, используемые для психофизиологического отбора персонала в системах «человек–техника–среда» (СЧТС). Психодиагностические опросники, реализованные в устройстве «Психофизиолог», позволяют оценить исследуемые качества на уровне как сознательных, так и бессознательных реакций человека. Эта возможность обеспечивается алгоритмами анализа не только содержания ответов по тестам, но и временных задержек по всем шкалам тестов.

Прибор может функционировать как в автономном режиме, так и в режиме работы с персональным компьютером. Эта возможность существенно расширяет сферу применения прибора. Психологу предоставляются условия для проведения обследований непосредственно на рабочих местах или в «полевых» условиях. Процедуры исследования, используемые в данной работе.

1) Сложная зрительно-моторная реакция с выбором из двух альтернатив в 3 этапа (СЗМР-3). Методика СЗМР-3 базируется на оценке СЗМР, но включает в себя три этапа и позволяет получать большее количество информации для интерпретации адекватности операторской деятельности. Цель — определение основных свойств нервных процессов: силы процесса возбуждения, силы процессов торможения, подвижности нервных процессов.

2) Опросник «Девиантное поведение» (ДАП). Методика ДАП предназначена для выявления склонности к девиантному (аддиктивному и делинквентному) поведению. Опросник состоит из 60 вопросов и включает в себя 4 блока вопросов, направленных на выявление военно-профессиональной направленности (блок «Военно-профессиональная направленность»), изучения склонности к аддиктивному (блок «Аддиктивное поведение») и делинквентному (блок «Делинквентность») поведению, а также уровня суицидальной предрасположенности (блок «Суицидальный риск») обследуемых лиц.

3) Многоуровневый личностный опросник «Адаптивность» (МЛЮ). МЛЮ «Адаптивность» предназначен для изучения адаптационных возможностей индивида на основе оценки некоторых психофизиологических и социально-психологических характеристик личности, отражающих интегративные особенности психического и социального развития. МЛЮ «Адаптивность» состоит из 165 вопросов и имеет 4 структурных уровня, что позволяет получить информацию различного объема и характера.

Раздел психологических бланковых тестов включал в себя следующие методики.

1) Красно-черная таблица Шульте в модификации Горбова. Красно-черная таблица (методика Горбова) направлена на изучение внимания. Испытуемому предъявляется таблица, в которой в случайном порядке расположены числа и буквы черного и красного цветов. Задача испытуемого заключалась в том, чтобы по возможности быстро показывать и называть вслух числа и соответствующие им буквы попеременно красного и черного рядов в противоположных направлениях (красный ряд — по нарастанию, черный — по убыванию). Нами учитывались время выполнения, количество допущенных ошибок или отказ от выполнения теста.

2) Объем кратковременной памяти измерялся количеством слов, которые испытуемый мог записать сразу после того, как экспериментатор

заканчивал зачитывать ряд из 15 несвязанных между собой слов, в двух пробах. С этого теста начиналась процедура обследования. Объем долговременной памяти измерялся общим количеством слов из двух проб, которые испытуемый мог вспомнить в конце всего исследования.

3) САН (Самочувствие–Активность–Настроение). Опросник САН применяется при оценке психического состояния обследуемых лиц, психоэмоциональной реакции на нагрузку, для выявления индивидуальных особенностей и биологических ритмов психофизиологических функций. Методика имеет 3 шкалы: самочувствие, активность, настроение.

4) Шкала тревожности Спилбергера–Ханина. Известная методика исследования тревожности дает оценку двум показателям. Во-первых, оценку реактивной тревожности (тревожности как актуального состояния). Во-вторых, оценку личностной тревожности (как черты личности).

Кроме этого использовалась: а) социологическая анкета «Социально-экономическое положение населения России» Центра Стратегических Разработок (ЦСР, Москва), которая содержит 105 вопросов. Анкета направлена на изучение таких тенденций, как миграционные процессы; уровень образования, как основной, так и дополнительный; уровень доходов; жилищные условия; пользование современной техникой; социальный статус; трудовой путь; детальный анализ состояния домохозяйства; финансовые накопления; трудовой путь родителей; и б) анкета для психолого-политической оценки свободы человека по трем шкалам: свобод – личностной, экономической и политической как «реально имеющихся» и свобод «желаемых» (Коновалова М.А.).

Психологическое исследование человеческого капитала целого региона – весьма трудоемкое занятие. В процессе работы ежедневно формировалось три группы испытуемых, которые приходили на исследование в 10.00, в 13.30 и в 18.00. Наполняемость групп от 4 до 12 человек. В ходе исследования заполнялся «Протокол проведения исследования», где фиксировались временные параметры исследования и сложности проведения процедур.

Анализ результатов психологического исследования человеческого капитала даже двух регионов России требует специального математико-статистического аппарата обработки данных эмпирических исследований. Методика обработки данных была разработана акад., д. ф-м. н. Богдановым А.В. и проф., д. ф-м. н. Дегтяревым А.Б. По их мнению, сегодня в качестве методов обработки используются процедуры дисперсионного, корреляционного, регрессионного анализов, а также многие процедуры многомерного статистического анализа там, где встречаются разнотипные переменные (признаки произвольной природы). В настоящем исследовании для описания основополагающих феноменов анали-



зируются взаимосвязи результирующих показателей. В этом случае важно не упустить из внимания сам «механизм» получения результирующих показателей, который в основном ограничен рамками традиционного подхода, ориентированного на «ручное» употребление предлагающихся методик.

Богданов А.В. и Дегтярев А.Б. исходят из того, что большинство исследований имеют локально-ситуативный характер, а индуктивные обобщения, делаемые из таких сфокусированных на определенной ситуации исследований, мало обоснованы. Дискуссии ведутся в основном по поводу нюансов выбора той или иной меры связи, при этом, как правило, используют в той или иной форме только метрические свойства пространства переменных. Чаще всего используются линейные диагностические правила, с помощью которых удастся получать полезные научные и эффективные практические результаты тогда, когда распределения эмпирических объектов в многомерном пространстве признаков имеют сравнительно простые структуры, но они не годятся, когда экспериментатору приходится иметь дело с полиморфными классами данных, которые формируются на основании интегральных внешних критериев.

Множество разнообразных структур экспериментальных данных очень велико, и при решении задачи измерения человеческого капитала преобразования многомерного пространства признаков не часто удается предугадать реальный вид распределения объектов. В то же время не существует единого метода анализа многомерных данных, адекватного всему разнообразию возможных структур, используется комплексное применение различных подходов.

Сложность объектов и комплексный подход к их изучению предопределяют то, что данные, полученные в ходе экспериментального исследования, зачастую представляют собой совокупности, не поддающиеся непосредственному «визуальному» анализу. Состояние любого описывается с помощью многомерного признака (или многомерной случайной величины)  $X = (x^{(1)}, \dots, x^{(p)})'$ .  $X$  – перечень тех признаков, которые измеряются на каждом из обследуемых объектов.

Богданов А.В. и Дегтярев А.Б. выделили в качестве основных следующие *типовые прикладные задачи снижения размерности* анализируемого признакового пространства:

- 1) отбор из исходного множества данных наиболее информативных показателей, включая выявление латентных факторов;
- 2) сжатие массивов обрабатываемой и хранимой информации, используется сочетание методов классификации и снижения размерности;
- 3) визуализация (наглядное представление) многомерных данных и построение условных координатных осей – задачи латентно-структурного анализа.

### Факторный анализ

Следует отметить, что факторный анализ проводится для признаков, относящихся к интервальной шкале или шкале отношений. Категориальные данные не годятся для данного вида анализа. Также факторный анализ требует, чтобы исследуемые данные подчинялись многомерному нормальному распределению.

Линейная версия модели факторного анализа представляется в виде соотношений  $X = WF + U$  (вектор  $X$  центрирован) или в компонент-

ной записи  $x^{(i)} = \sum_{j=1}^q w_{ij} f^{(j)} + u^{(i)}$ ,  $i=1 \dots p$ , где  $W=(w_{ij})$  -  $p \times q$  матрица

коэффициентов линейного преобразования (нагрузок общих факторов на исследуемые признаки), связывающего исследуемые признаки  $x^{(i)}$  с ненаблюдаемыми (скрытыми) общими факторами  $f^{(1)}, \dots, f^{(q)}$ ,

$w_{ij}$  характеризует степень влияния  $j$  - го общего фактора на  $i$  - ю переменную;

вектор-столбец  $U=(u^{(1)}, \dots, u^{(q)})$  (случайные остатки) определяет ту часть каждого из исследуемых признаков, которая не может быть объяснена общими факторами, в том числе  $u^{(i)}$  включает в себя, как правило, ошибки измерения признака  $x^{(i)}$ . Предполагается, что  $U$  имеет нормальный характер распределения, его компоненты независимы и не зависят от  $F$ , т.е. его ковариационная матрица  $V=I(UU')$  имеет диагональный вид, где по диагонали стоят элементы  $v_{ii}=D u^{(i)}$ , общие факторы могут быть коррелированными и некоррелированными между собой и со случайными остатками модели.

Конечная цель статистического исследования, проводимого с привлечением аппарата факторного анализа, как правило состоит в выявлении и интерпретации латентных общих факторов с одновременным противоречивым стремлением минимизировать как их число, так и степень зависимости  $x^{(i)}$  от своих специфических остаточных случайных компонент  $u^{(i)}$ .

Наиболее узкие места в практической дееспособности модели факторного анализа связаны с решением задачи оценки числа общих факторов модели (метод минимальных остатков и метод максимального правдоподобия) и с содержательной интерпретацией найденных общих факторов.

#### Метод главных компонент

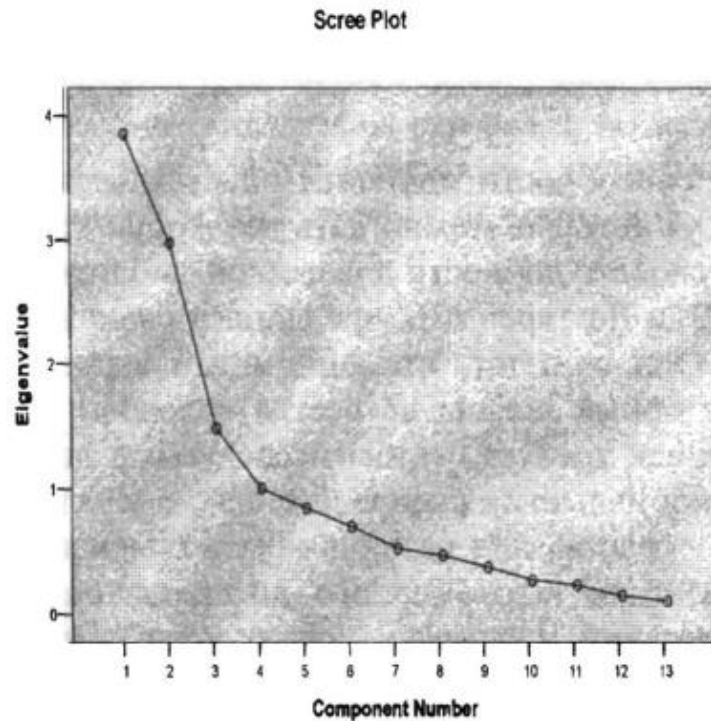
Компонентный анализ – это предельный случай факторного анализа -  $u^{(i)}=0$  – в модели отсутствуют специфические факторы. Общее число главных компонент равно числу исходных признаков.

Поиск главных компонент сводится к поиску такой комбинации ис-

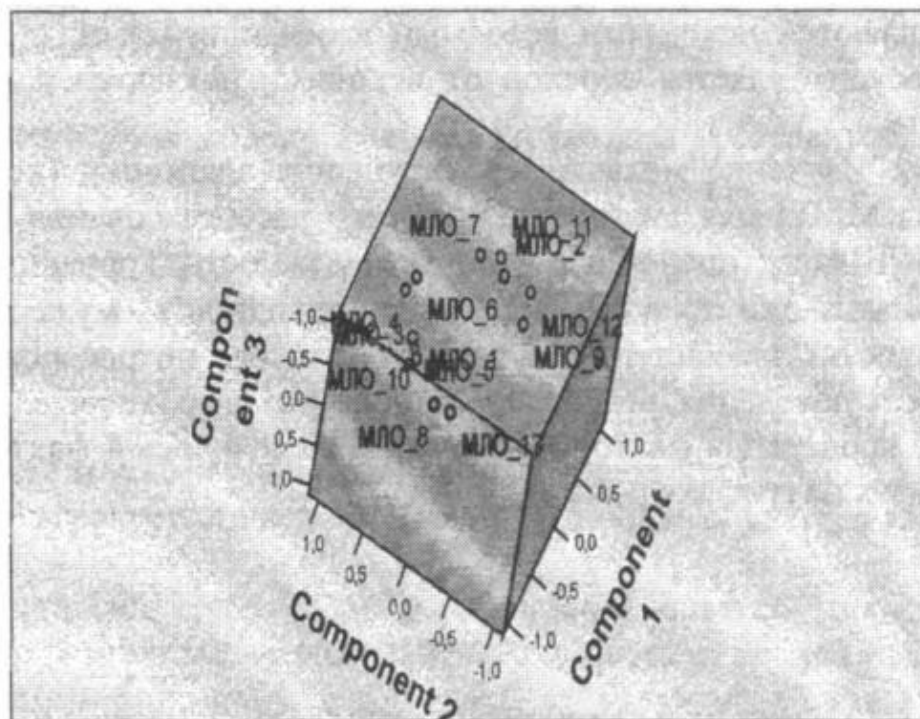
ходных показателей, которая объясняет максимально возможную долю изменчивости всего набора исходных показателей. Для вычисления  $k$ -ой главной компоненты следует найти собственный вектор ковариационной матрицы исходного набора показателей. Компоненты собственного вектора являются искомыми весовыми коэффициентами, с помощью которых осуществляется переход от исходных показателей к главной компоненте.

Пример. Изучение механизмов нарушения адаптации (использование шкалы ММРІ для диагностики общего рассогласования в системе личности). Шкалы: оценочные – ложь, надежность, коррекция; основные – соматизация тревоги, депрессия, ригидность, мужественность (женственность), психастения, аутизм, социальная интроверсия, демонстративность поведения, реализация эмоционального напряжения.

В ходе проведения факторного анализа выделилось 4 фактора (можно наблюдать на графике осыпи).



### Component Plot



Адаптивные способности личности описываются различными факторами, используя которые можно дать некоторую предположительную интерпретацию свойств личности для данной выборки.

Богданов А.В. и Дегтярев А.Б. предлагают свою идею многомерного шкалирования. Они считают, что описанный выше и уже известный психологам факторный анализ не всегда способен решить поставленную задачу, так как требует, чтобы исследуемые данные подчинялись многомерному нормальному распределению, зависимости были линейными, а оценка сходства или различия была основана на корреляционной матрице. Методы многомерного шкалирования не накладывают подобных ограничений, в качестве данных могут выступать экспертные оценки, процентные соотношения и т.п., а это в свою очередь расширяет поле деятельности психологов.

Задача многомерного шкалирования в самом общем виде состоит в том, чтобы разместить объекты в некотором метрическом пространстве (по возможности невысокой размерности) таким образом, чтобы по их взаимному расположению можно было создать достаточно хорошее представление о структуре множества. Картина должна быть такой, чтобы похожие объекты находились близко друг к другу, а непохожие – далеко.

Необходимо построить такую конфигурацию, чтобы расстояния между точками аппроксимировали непосредственно исходную матрицу

различий или аппроксимировали исходную матрицу различий в смысле монотонности, т.е. чтобы порядок расстояний совпадал с порядком различий. Первый подход принято называть *метрическим*, поскольку исходные различия и результирующие расстояния связаны метрическим соотношением. Второй подход традиционно называют *неметрическим (монотонным)*.

Качество полученной модели, т.е. качество сжатия исходной размерности с позиции сохранения исходной информации, чаще всего исследуется с помощью показателя соответствия стресс – stress. Например, для задачи метрического шкалирования он выглядит следующим образом

$$S = \sum_{i < j} w_{ij} (\delta_{ij} - d_{ij})^2$$

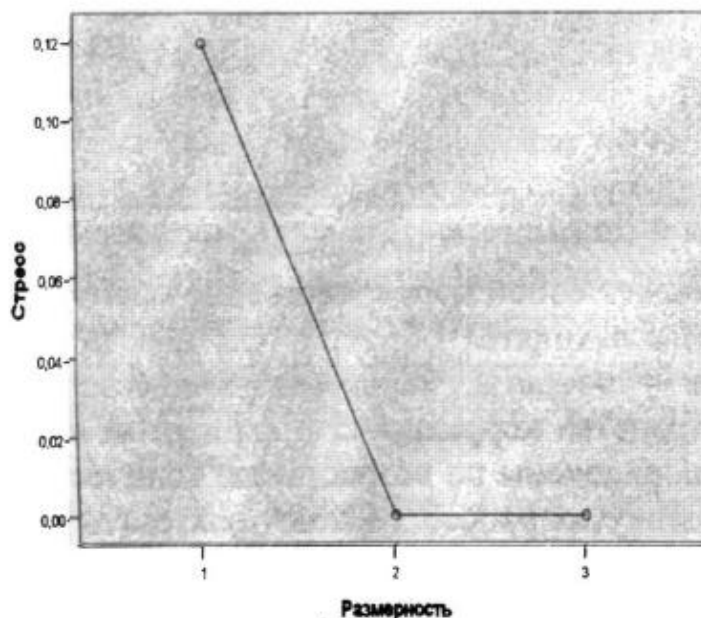
( $\delta_{ij}$  – исходные данные о различиях,  $d_{ij}$  –

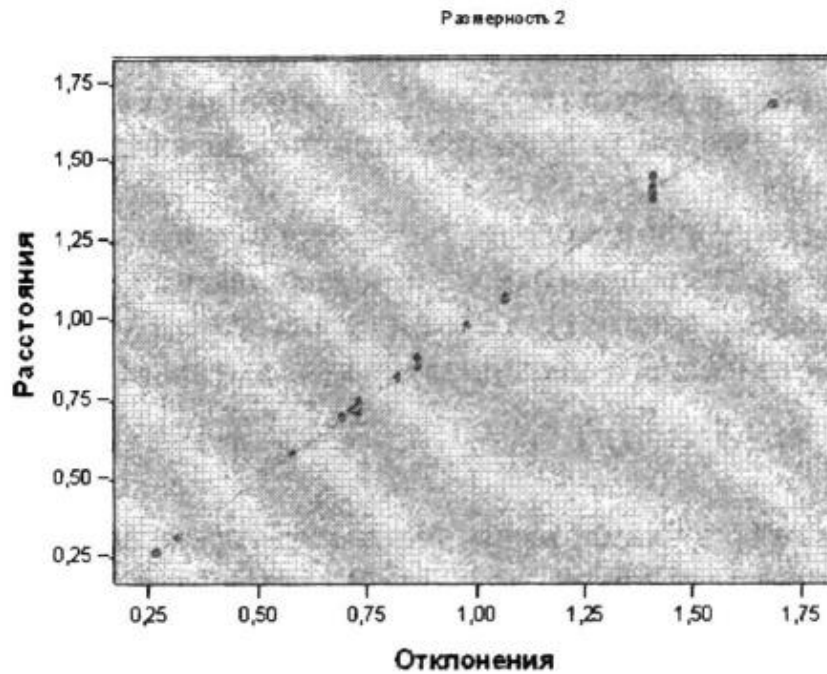
расстояния между точками, вычисленные по определенной метрике).

Авторы приводят такой пример. Респондентам было предложено оценить работу семи учреждений по 5-балльной шкале. Были получены частоты ответов по абсолютной величине и в процентах, а также матрица различий объектов, которая будет входной информацией для процедуры многомерного шкалирования.

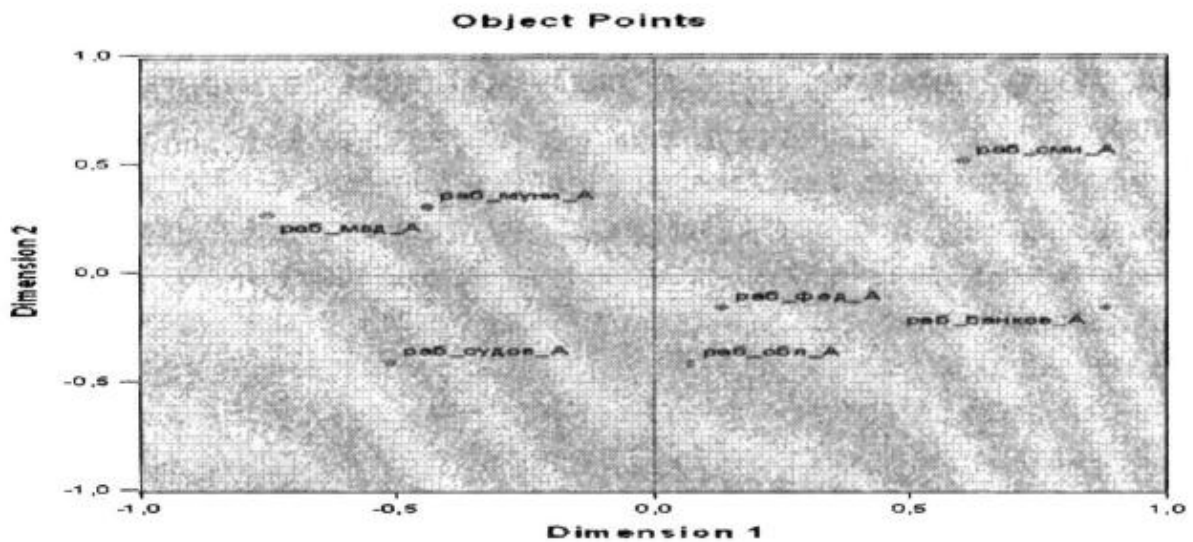
Для принятия решения о размерности конечной конфигурации объектов необходимо рассмотреть график стресса, а также понаблюдать за эволюцией значения стресса. На размерности 2 функция стресса достигает своего минимума, поэтому следует выбрать двумерную конфигурацию.

График стресса





На графике почти все точки укладываются на прямую, проходящую через начало координат под углом  $45^\circ$ , что говорит о хорошем соответствии модели исходным данным.



Ось 1 представляет собой непосредственно оценку работы учреждений: слева от нуля находятся объекты, чья работа была оценена как «плохая», справа – объекты, характеризующиеся хорошей работой. Вторая ось пространства коррелирует с вариантом «затрудняюсь ответить»: объекты упорядочены по возрастанию количества людей, затруднившихся дать оценку их работе. Можно трактовать данную шкалу как информированность респондентов о работе учреждения.

Таким образом, применяя большинство методов многомерного шкалирования, пользователь должен получить решения в различных размерностях и

выбрать одно из них, руководствуясь тремя критериями: интерпретируемостью, соответствием конфигурации данным и воспроизводимостью.

Богданов А.В. и Дегтярев А.Б. предлагают для исследования человеческого капитала свою версию развития компьютерной информационной технологии. Она дает основание рассматривать использование многомерных методов прикладной статистики в качестве ближайшей реальной перспективы совершенствования психодиагностики. Соединение современных методов анализа с организацией баз психодиагностических данных позволит расширить возможности традиционных психодиагностических методик и конструировать новые процедуры, соответствующие меняющейся структуре потребностей человека и общества.

Сейчас данные уже проведенного исследования подвергаются обработке по предложенной модели и будут завершены к осени 2007 года к моменту открытия Ананьевских чтений.

Первый опыт психологического изучения человеческого капитала должен дать ответы о причинах демографического кризиса России. Предполагается, что причиной количественной убыли населения является его качественное ухудшение. Качественное – это ухудшение здоровья, ослабление психических процессов (внимания, памяти, мышления и др.), углубление трудных психических состояний (стресса, утомления, напряженности и т.п.), искажение представлений о реальности в специально направленных системах воспитания и образования, которые и приводят к количественной депопуляции населения. Поразительным является то, что государственные политические и экономические решения базируются на представлениях о качестве человеческого капитала в России, почерпнутых из литературы и публицистики, вроде «умом Россию не понять...». Психологические данные о качестве человеческого капитала столь же необходимы и объективны, как данные о количестве людей, их дифференциации по полу, возрасту, образованию, материальному положению. Это становится очевидным, когда требуется формировать Вооруженные Силы, высокотехнологичные производства, обеспечить рабочей силой капитальное строительство, и вдруг оказывается, что некому служить в армии, строить, добывать нефть и пр. Реальные люди, измеренные по многим психологическим параметрам развития и состояния научными методами, — объект исследования, которое требует совершенно новой психологической теории и новых методов математико-статистического анализа.

Практика социально-экономической жизни требует «аудита» качества человеческого капитала России, отвечающего на вопрос: почему экономика России составляет очень малую часть мировой экономики; российские высокие технологии составляют ничтожную часть в мировом научно-техническом прогрессе; по численности населения Россия отка-

тилась на седьмое, а по качеству человеческого потенциала занимает 65-е место в мире (по Human Development Index (HDI), ежегодно подсчитываемому ООН). Прикладное значение исследования — ответить, почему 65-е место и почему в стране некому работать ?

Задача измерения человеческого капитала страны не имеет аналогов, до сих пор не было интегрального показателя человеческого капитала, состоящего из показателей жизнеспособности населения страны (объяснение превышения смертности над рождаемостью), работоспособности населения (объяснение экономического отставания), способности к обучению (объяснение научно-технологического отставания), способности к инновациям (объяснение отставания системы управления государством и экономикой). Задача исключительно сложная, но крайне нужная как стране, так и психологии, которая обязана перейти от локальных проблем общества к глобальным проблемам страны.

### Библиография

1. *Ананьев Б.Г.* Очерки психологии», Л., Лениздат, 1945.
2. *Ананьев Б.Г.* Человек как предмет познания. Л., 1968.
3. *Ахиезер А.С.* Жизнеспособность российского общества. // Общественные науки и современность. 1996., №6. С. 58–66.
4. *Васильев В.И., Красильников В.В., Плакий С.И., Тягунова Т.Н.* Статистический анализ многомерных объектов произвольной природы. М., «Икар», 2004, 382 стр.
5. *Ганзен В.А.* Системные описания в психологии. Л., 1984.
6. *Дюк В.А.* Компьютерная психодиагностика. СПб., «Братство», 1994, 355 стр.
7. *Иванов Н.П.* Человеческий капитал и глобализация. // Мировая экономика и международные отношения. 2004. №9. с. 19–31.
8. *Ильин Е.П.* Оптимальные характеристики работоспособности человека. Автореф. дис. д-ра психол. наук. Л., 1968.
9. *Пригожин А.И.* Нововведения. Стимулы и препятствия. (Социальные проблемы инноватики). М., 1989.
10. Стратегическая психология глобализации. Психология человеческого капитала. Уч. пособ. под ред. проф. Юрьева А.И. СПб., Логос, 2006.
11. *Терехина А.Ю.* Методы многомерного шкалирования и визуализации данных. Автоматика и телемеханика, № 7, 1973, с. 86–94.
12. *Чернышева Л.* Способность к обучению. [www.rabota.ws/news59.php](http://www.rabota.ws/news59.php)
13. *Юрьев А.И.* Введение в политическую психологию. СПб, 1989.
14. *Юрьев А.И.* Глобализация как новая форма политической власти, изменяющая человека и миропорядок. // Россия: планетарные процессы. СПб, Изд. СПбГУ, 2002.



*Якунин В.А.*

## **ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ИДЕИ Б.Г. АНАНЬЕВА И ИХ РАЗВИТИЕ НА КАФЕДРЕ ПЕДАГОГИКИ И ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПСИХОЛОГИИ СПбГУ**

Из богатого и разностороннего научного наследия Б.Г. Ананьева (а им издано около 200 публикаций) одна треть работ посвящена вопросам педагогики и педагогической психологии, что свидетельствует о том огромном внимании, которое уделялось моим учителем психолого-педагогическим проблемам, и о том большом значении, которое он придавал их разрешению для образования детей и взрослых.

Б.Г. Ананьева с полным основанием можно назвать продолжателем антропологического подхода к человеку, выдвинутого в XIX столетии в области философии Н.Г. Чернышевским, а в педагогике – К.Д. Ушинским. Как известно, К.Д. Ушинскому принадлежит идея создания педагогической антропологии как такой науки о воспитании, которая опиралась бы на большой комплекс наук о человеке, и эта провозглашенная русским педагогом идея получила всесторонне развитие в работах Б.Г. Ананьева.

Значительное место в его творчестве занимают вопросы современного развития научных знаний. Б.Г. Ананьев указывал на образование широких междисциплинарных связей, на дифференциацию научных дисциплин, занимающихся изучением человека, становление единой системы человекознания – антропономии. Центром междисциплинарных связей в общем комплексе наук о человеке должна быть психология и различные ее области, призванные раскрывать реальные и потенциальные резервы человека в целях определения путей оптимизации его производственной деятельности, воспитания и обучения, лечения различных заболеваний и их профилактики.

Б.Г. Ананьев относил педагогические приложения психологии к числу важнейших ее прикладных направлений. Его стремление объединить психологию и педагогику имело свои исторические корни и традиции, восходящие к идеям К.Д. Ушинского, вслед за которым Б.Г. Ананьев считал, что педагогика должна опираться на психологию, чтобы стать научной, но и сама психология может достигнуть своего расцвета лишь с помощью педагогики (1). Основной труд К.Д. Ушинского «Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии» Б.Г. Ананьев оценивал как «педагогически ориентированную психологию», как обобщение накопленных в психологии и педагогике знаний о человеческом развитии, необходимых для воспитания.

Он писал, что со времен К.Д. Ушинского сближение педагогики и

психологии стало передовой традицией как в психологии, так и в педагогике, что психология в своем развитии и в своих конечных задачах направилась по научному пути, указанному К.Д. Ушинским (4).

Для решения всех задач воспитания педагогика должна располагать сводом разносторонних знаний о человеке. Б.Г. Ананьев отмечал, что современная педагогика развивается в новой ситуации, когда человек становится центральной проблемой для большинства наук, а также происходит рост педагогических приложений социальных, естественных и технических наук. Эта новая ситуация в большей степени, чем раньше, будет способствовать развитию педагогики и повышению ее практической эффективности (3).

После К.Д. Ушинского наблюдался отход от антропологического принципа в педагогике. Одной из причин этого было противопоставление биологической формы детерминации социальной в психическом развитии человека. Это повлекло за собой междисциплинарное разъединение наук о человеке, которое усиливалось односторонней тенденцией к дифференциации дисциплин как в области естествознания, так и внутри обществоведения. Между тем Б.Г. Ананьев был убежден в предстоящем слиянии естественных и общественных наук в единую науку об исторической природе человека. Именно в этом направлении, т.е. в направлении усиления взаимодействия наук и создания общей теории развития человека, шло развитие естествознания и обществоведения в XX столетии (3).

Интенсивное взаимодействие наук существенно повлияло и на современную педагогику, отличительными чертами которой стали расширение возможностей и включение в сферу педагогических приложений постоянно возрастающего комплекса биологических и социальных дисциплин, таких как биофизика и биохимия, общая и возрастная анатомия и физиология, генетика поведения, психология со всеми ее разделами, антропология, этнография, социология, право и др. К этим наукам присоединяются технические и физико-математические науки, антропологизация которых привела к возникновению программированного обучения, обучающих и контролирующих машин, использованию персональных компьютеров и мультимедийной техники. Заметно расширились и стали более разнообразными возможности применения математики и программных разработок для решения различных задач как в области психологии, так и в педагогике. В результате такого сближения возникают пограничные дисциплины. Так, между педагогикой, психологией и техникой образуется инженерно-педагогическая психология, которая формулирует требования к построению эффективных педагогических технологий и профессиональных тренингов при подготовке и переподготовке специалистов разного профиля.

Потребность в управлении человеческими ресурсами и потенциалом отдельного человека привела к сближению педагогики с медициной. Оснований для такого сближения несколько. Во-первых, весьма относительны границы в понимании целей и исходных принципов воспитания и психопрофилактики. Во-вторых, медицина, равно как и педагогика, имеет дело с конкретным человеком; таким образом, обе должны учитывать индивидуальные особенности отдельных людей. Медицинский и педагогический эффект, подчеркивал Б.Г. Ананьев, проходит по меридианам индивидуальностей (3, с. 93). В-третьих, связь медицины и педагогики осуществляется в деонтологии, а также через взаимопереходы гигиены и воспитания, восстановительной терапии и обучения. Наконец, многие экспериментальные данные показывают, что педагогика как область практики (образование) является фактором не только психического развития человека, но также его психического здоровья и психического долголетия.

Итак, для достижения эффективных результатов в области образования в настоящее время требуется кооперация и взаимодействие многих наук и увеличение их педагогических приложений. Подчеркивая процесс антропологизации наук в качестве положительного фактора развития педагогики, Б.Г. Ананьев указывал вместе с тем и на возможные отрицательные последствия педагогических приложений, которые могут быть гипертрофированы и противопоставлены самой педагогике. Выход из этого положения он видел в строгом отборе, организации и интеграции приложений разных наук в рамках самой педагогики (3, с. 30). Особая роль в этом отводилась педагогической антропологии как области знаний, которая объединяет в себе данные разных наук о человеке и благодаря этому устанавливает структуру единого процесса развития человека, формирования его как индивида, личности, субъекта деятельности (труда, познания, общения) и индивидуальности.

Б.Г. Ананьев рассматривал педагогическую антропологию как часть антропономии – единой системы наук о человеке, как науку, предметом которой было бы изучение структуры онтогенетического развития человека, выявление закономерностей и различных взаимосвязей между физическим, умственным, нравственным и другими сторонами развития и воспитания. Знание особенностей и закономерностей индивидуального развития человека, возрастных изменений его различных свойств должно стать основой для решения задач дифференцированного обучения и воспитания на разных этапах развития, оптимального сочетания между различными составными частями и видами воспитания.

Процесс индивидуального развития человека характеризуется сложным строением, внутренней противоречивостью и многофакторной обусловленностью. Он складывается из нескольких главных направлений (форми-

рование человека как индивида, личности, субъекта деятельности) и всегда является обобщенным эффектом влияния множества биологических и социальных факторов, а также обучения и воспитания, представляющих собой организованную систему социальных воздействий.

Как результат совместного влияния социальных и природных факторов в современном развитии человека выделяются такие особенности, как акселерация или ускорение физического и умственного созревания, замедление темпов старения, расширение возрастных интервалов взрослости, увеличение продолжительности творческой активности, сенсбилизация психических функций, процессов и свойств под влиянием профессиональной деятельности, усиление индивидуально-психологической вариативности и изменчивости, а также длительная сохранность человеческой психики в результате образования, обучения и воспитания. Все это выдвигает на передний план вопрос о соотношении развития и воспитания в качестве главной проблемы, изучением которой и должна заниматься, по мнению Б.Г. Ананьева, педагогическая антропология.

В истории психологии и педагогики вопрос о соотношении развития и воспитания всегда был предметом острых дискуссий ученых двух противоположных направлений. Представители одного из них считали, что воспитание должно приспособляться к развитию, и все педагогические предписания строились на основе наличных возможностей человека без учета его потенциальных резервов. Другие ученые полагали, что воспитание должно идти впереди развития и вести его за собой. Последняя точка зрения, выдвинутая первоначально Л.С. Выготским, стала общепринятой в отечественной психологии и педагогике. Разделял ее и Б.Г. Ананьев. Он считал, что вся система педагогических приемов должны быть построена таким образом, чтобы, опираясь на наличные возможности и резервы человека, они могли бы переводить его на новый, более высокий уровень психического развития.

Затрагивая вопрос о связи воспитания и развития, Б.Г. Ананьев впервые выдвигает положение о двух типах взаимоотношения между развитием и воспитанием – гомогенном и гетерогенном, отмечая при этом, что все стороны воспитания так или иначе взаимосвязаны в единой системе учебно-воспитательной работы. Главной задачей педагогики становится определение оптимальных сочетаний разных видов воспитания, которые соответствовали бы структуре индивидуального развития человека на каждом этапе его становления с учетом сенситивных периодов в этом развитии.

При решении проблемы соотношения развития и воспитания важное значение приобретает вопрос о средствах воспитания, ответ на который открывает возможность установить основные условия и механизмы ин-

дивидуального развития человека. Одним из ведущих принципов отечественной психологии является принцип детерминизма, т.е. материальной обусловленности сознания и психики человека. Б.Г. Ананьев подчеркивал, что в научную разработку этого принципа наши психологи, и прежде всего в советский период С.Л. Рубинштейн, внесли существенный вклад, особенно в обоснование зависимости развития психики от внешней природной среды и анатомо-физиологической организации человека. Однако чисто натуралистическая трактовка принципа детерминизма недостаточна и ограничена, поскольку все связи человека с природой опосредованы его жизнью в обществе. Человек неотделим от природы и вместе с тем связан с ней не прямо, а через искусственную среду, созданную общественным трудом и превратившуюся в основные жизненные условия индивидуального развития. Именно через взаимодействие с этой очеловеченной природой осуществляется социальная детерминация психического развития человека. В этом смысле человек всегда есть продукт социально-культурных и конкретно-исторических обстоятельств.

Согласно Б.Г. Ананьеву, психическое развитие человека социально детерминировано процессом усвоения им общественно-исторического опыта, накопленного человечеством. В отличие от простых приспособительных актов у животных процесс усвоения является чисто человеческим актом превращения и преобразования общественного опыта в опыт индивидуальный. С этой точки зрения индивидуальное развитие психики Б.Г. Ананьев рассматривал как процесс усвоения общественных ценностей, норм и способов действий. В данном случае воспитание, если его определять как систему социальных воздействий, направленных на усвоение общественного опыта, можно рассматривать как организованный фактор социальной детерминации развития индивидуального сознания и психики человека в целом. В этом смысле человек выступает для Б.Г. Ананьева скорее как продукт воспитания, чем просто как продукт социального окружения. Он отмечал: «Могучая сила общественного формирования человека посредством воспитания проявляется не только в том, что он, осваивая исторически сложившийся опыт человечества, современные средства и способы деятельности, становится культурным, обученным и воспитанным, но и в том, что в процессе этого освоения он приобретает новые свойства развития – воспитуемость и обучаемость» (3, с. 32). Воспитуемость и обучаемость как приобретенные под влиянием образования свойства, в которых выражается готовность к различным внутренним психологическим перестройкам и преобразованиям соответственно программам обучения и воспитания, становятся важнейшими условиями и факторами дальнейшего развития человека и формирования его как личности и субъекта деятельности.

В условиях воспитания результаты последнего во многом определяются тем, насколько в этот процесс вовлечен сам воспитуемый, т.е. в какой мере он сам становится субъектом воспитания. Переход воспитания в самовоспитание представляет собой превращение педагогических требований, разделяемых и поощряемых обществом и коллективом, в требования отдельной личности к самой себе. Эти внутренние требования личности к себе самой выполняют функцию регуляции и организации собственной деятельности и поведения. Процесс превращения человека из объекта в субъект воспитания (самовоспитание) возможен только через деятельность, в которой реализуются его социальные функции. В целом можно отметить, что социальная детерминация психического развития человека, по мнению Б.Г. Ананьева, осуществляется через деятельность, в которой интериоризуется общественный опыт, равно как и обратное влияние личности на общество также происходит через деятельность, связанную с экстериоризацией индивидуального опыта.

Основы принципа единства сознания и деятельности были разработаны еще в 30–40-е годы XX столетия С.Л. Рубинштейном, и с тех пор в отечественной психологии этот принцип стал общепринятым и исходным в решении теоретических, методологических и прикладных вопросов психологии и педагогики. Этот принцип заключается в том, что психика, сознание не только проявляются, но и формируются в деятельности. Присоединяясь к С.Л. Рубинштейну, Б.Г. Ананьев также полагал, что основным и ведущим фактором, условием и средством развития человека является деятельность. Вместе с тем он отмечал, что в генетической последовательности выделяемых С.Л. Рубинштейном основных видов деятельности – игры, учения и труда – имеет место неоправданное их обособление на этапах роста, созревания и формирования личности человека. Так, без обучения самому труду, без включения его в процесс игры и учения невозможно сформировать готовность к трудовой деятельности. Далее он подчеркивал, что не только учение должно соединиться с трудом, но и труд взрослого человека должен соединиться с учением, поскольку развитие современного производства и его связь с наукой, ускорение научно-технического прогресса требуют постоянного повышения квалификации, расширения и обновления специальных знаний, совершенствования мастерства независимо от вида профессионально-трудовой деятельности. Игровая деятельность также не завершает свою жизнь стадией детского возраста, а проходит, подобно труду и учению, все периоды человеческой жизни. Различные проявления и формы игровой деятельности можно легко обнаружить в детстве, в юности, в зрелом и преклонном возрасте (спортивные, деловые игры, разные формы любительских занятий и т.п.). Таким образом, в действительности имеются разнообразные переходы между различными видами деятельности на

всех возрастных этапах развития человека, поэтому строго однозначное отнесение отдельных видов деятельности к определенным возрастным периодам представлялось Б.Г. Ананьеву весьма спорным.

Вопрос о том, как через конкретные виды деятельности осуществляется социальная детерминация психического развития, остается еще недостаточно изученным и ясным. Пожалуй, только учение можно с известной определенностью трактовать как специфическую форму усвоения общественного опыта. Иначе обстоит дело с игрой. По мнению Б.Г. Ананьева, она вовсе не является основной формой развития ребенка в дошкольном возрасте, а выступает как средство развития других видов деятельности. В одном случае игра выступает как средство развития коммуникативных свойств и умений человека (ролевые игры), в другом – как средство развития познавательной деятельности (дидактические игры), наконец, игра может выступать как средство формирования профессионально-трудовых умений (деловые игры). Отсюда Б.Г. Ананьев в качестве самостоятельных видов деятельности выделяет совсем другую триаду – труд, познание и общение, которые являются основными видами деятельности с самого начала формирования личности на всех этапах ее возрастного развития. Развитие сознания и психики всегда есть интегральный итог совместного влияния труда, общения и познания, выступающих в качестве основных средств воспитания и обучения человека.

Наряду с разработкой общетеоретических вопросов воспитания и обучения Б.Г. Ананьев внес значительный вклад в развитие частных разделов педагогической психологии и педагогики. Среди многочисленных работ по педагогической психологии, теории воспитания, общей и частной дидактике особо выделяется книга «Психология педагогической оценки», впервые изданная в 1935 году. Рассматривая обучение как процесс управления психическим развитием человека, Б.Г. Ананьев подчеркивал, что обучение становится более эффективным тогда, когда оно не ограничено простой передачей знаний, а опосредовано всей системой отношений человека в процессе его учения. В этом контексте особую роль он отводил педагогической оценке как важнейшему фактору развития личности школьников и как специфической форме руководства их учебной работой.

По мнению Б.Г. Ананьева, педагогическая оценка имеет две основные функции – ориентирующую и стимулирующую. В своей первой (образовательной) функции педагогическая оценка выступает как индикатор определенных результатов и уровня достижений, которого добился тот или другой учащийся в своей учебной работе. Стимулирующая функция педагогической оценки, связанная с побудительным воздействием на аффективно-волевую сферу личности школьника, способствует ускорению или замедлению темпов умственной работы, качественному

преобразованию структуры интеллекта, личности и познавательной деятельности. Вот почему в психологическом отношении особенно важна именно стимулирующая, или воспитательная, ее функция.

За обычной педагогической оценкой стоит сложный комплекс мотивационных, социально-психологических и нравственных отношений, система различных коммуникаций и межличностного общения. Именно поэтому обучение, являясь по своему основному механизму процессом общения, выступает как форма социальной детерминации психического развития ребенка, как главное средство становления и формирования его как личности. Поскольку в отношении разных учащихся у учителей имеется избирательность в способах оценки и определения личности школьников, то она ставит учеников в разные психологические ситуации обучения, обуславливая тем самым формирование у них различных типов личности и характера.

Книга Б.Г. Ананьева «Психология педагогической оценки» до настоящего времени остается классическим руководством для учителей в их практической работе по обучению и воспитанию школьников. Аналогичное значение имеют и другие труды Б.Г. Ананьева, написанные им специально для учителей в целях их психологического образования и просвещения. К числу работ, составляющих по существу «библиотеку учителя», следует отнести: «Воспитание наблюдательности школьников», «Воспитание памяти школьников», «Воспитание внимания школьников» (1940), «Воспитание характера школьника» (1941). Продолжением этого цикла публикаций можно считать работы последующих лет: «Психологические основы культуры устной и письменной речи и ее воспитание в школе», «Развитие воли и характера в процессе дошкольного воспитания», «К постановке проблемы развития детского самосознания» (1946), «Проблемы формирования характера» и «Некоторые вопросы теории воспитания» (1949).

В 50-х годах XX столетия выходит новая серия работ, очень важная для теории и практики обучения и воспитания школьников в начальных классах: «Некоторые психологические вопросы букварного периода первоначального обучения грамоте» (1951), «О системе учебно-воспитательной работы в первом классе» (1952), «О преемственности обучения» (1953), «Анализ трудностей в процессе овладения детьми чтением и письмом», «Подготовительный период в первом классе и формирование готовности детей к обучению» (1955), «Задачи учебно-воспитательной работы в 1 классе» (1958). Завершают эту серию работ статьи «Учитель должен знать психологию» (1959) и «Развитие детей в процесс начального обучения и воспитания» (1960).

Приведенный перечень публикаций показывает, что на протяжении 25 лет вопросы психологии обучения и воспитания школьников были



предметом постоянного внимания Б.Г. Ананьева. Изданием многочисленных работ он способствовал развитию психологической теории обучения и воспитания и одновременно с этим выступал как подлинный наставник учителей.

Если 30–50-е годы XX столетия являются периодом повышенного интереса Б.Г. Ананьева к вопросам психологии и педагогики дошкольного и, особенно, школьного возраста, то в 60–70-е годы его внимание перемещается на проблемы психического развития взрослого человека, вопросам его обучаемости и воспитуемости.

Зрелый возраст, считал Б.Г. Ананьев, является центральным периодом жизни человека, этапом его высшего развития, временем наиболее продуктивным и творческим. Поэтому без специальной разработки психологии взрослых не может быть построена общая теории индивидуального развития и воспитания человека. Однако в современной психологии и педагогике, отмечал он, оказались более всего изученными лишь ранний и отчасти поздний этапы онтогенеза человека. Это было связано с широким распространением, особенно в зарубежной психологии, ошибочного представления о так называемой «психической окаменелости» взрослого человека (Э. Клапаред, Ж. Пиаже и др.). Долгое время считалось, что психика взрослого человека представляет собой завершающую фазу психического развития, период стабилизации и неизменности всех психических функций, процессов и свойств и что этот этап застывшей психики сменяется в старости фронтальными инволюционными изменениями в психике. Одновременно с этим утверждалось, что вместе со стабилизацией и остановкой в психическом развитии взрослый человек утрачивает и свою способность к обучению и воспитанию (Э. Торндайк, В. Джеймс и др.).

Исследования в области геронтологии показали, что в старости происходят сложные изменения стационарных состояний, причем тотальной и фронтальной психической инволюции не наступает. Инволюционные изменения в психике человека протекают гетерохронно и возникают раньше периода старости, распределяясь по различным интервалам жизни взрослого человека. Кроме того, современные исследования возрастной изменчивости психики человека в подростковый период и в юности не завершают своего развития в этом возрасте, а продолжают изменяться, усиливаться или понижаться и в период зрелости.

Отмечая последующие успехи в изучении психологии взрослых, Б.Г. Ананьев писал: «Теория обучения взрослых до недавнего времени не располагала даже приблизительными данными о возрастных изменениях человека в период зрелости... Все это исключало возможность психологического обоснования форм и методов обучения взрослых и тренировки их психофизиологических свойств» (5, с. 341). Сейчас же

можно сказать, что благодаря Б.Г. Ананьеву педагогика имеет такую возможность и достаточную основу для разработки научной теории образования взрослых, обоснования оптимальных технологий и приемов обучения, определения эффективности различных методов усвоения знаний и умений взрослыми людьми.

Принципиальное значение для развития психологии и педагогики взрослого человека сыграли не только идеи создания педагогической антропологии и акмеологии как междисциплинарных областей знаний о взрослом человеке, его развитии, обучении и воспитании в различные возрастные периоды, но также идея возрождения комплексного и экспериментального подходов к изучению человека во всей совокупности его свойств.

Еще в 1957 году Б.Г. Ананьев подчеркнул, что успехи в области обучения и воспитания будут связаны с применением в психологии и педагогике всего операционального аппарата современной науки, особенно экспериментальных и математических методов. Научный рост и перспективы дальнейшего развития педагогики, считал он, будут определяться степенью экспериментальной разработки проблем дидактики и воспитания, преобразованием традиционно описательной педагогики в педагогику экспериментальную (2). Несколько позже (5) Б.Г. Ананьев разработал общую классификацию методов, охватывающую всю технологию исследования в целом и включающую систему организационных, эмпирических, обрабатывающих и интерпретационных методов. Предложенная им классификация методов, призванная упорядочить технологию комплексного исследования в целостном изучении человека, нашла широкое применение в многочисленных психолого-педагогических и чисто педагогических исследованиях обучения взрослых людей и, прежде всего, студенческого возраста.

Особую роль в развитии этих идей, в сближении психологии и педагогики взрослого человека сыграла организаторская деятельность Б.Г. Ананьева по созданию им психологического факультета в Ленинградском государственном университете. Открытие им в 1966 году факультета психологии на базе кафедр психологии и педагогики (переименованной в кафедру педагогики и педагогической психологии) стало решающим фактором возрождения и обновления психологии и педагогики как наук.

Реальное воплощение в жизнь научных идей и психолого-педагогического наследия Б.Г. Ананьева было начато с конца 60-х годов прошлого столетия Н.В. Кузьминой, возглавлявшей кафедру педагогики и педагогической психологии в ЛГУ в течение 15 лет с 1969 по 1984 гг. Именно при ней кафедра педагогики и педагогической психологии раньше других учебно-научных центров в СССР приступила к экспериментальной разработке проблем обучения взрослых и, прежде всего,

студентов, заложив тем самым основы для оформления в структуре психологической и педагогической науки нового для того периода научного направления – психологии и педагогики высшей школы, а в наше время – психологии образования взрослых, а также акмеологии.

Более чем 30-летние широкомасштабные исследования психолого-педагогических проблем высшей школы, проведенные в 70–90-х годах XX столетия на кафедре педагогики и педагогической психологии ЛГУ (СПбГУ), позволили существенно обновить концептуальный и методологический аппарат педагогики и педагогической психологии, расширить ее предметно-проблемное поле, помогли раскрыть многие общие и частные закономерности обучения студентов, их профессионального и личностного развития. Наряду с этим показаны огромные возможности обучения взрослых с помощью психологически обоснованных образовательных технологий, когда они используются в разнообразных педагогически целесообразных формах и сочетаниях. Кроме того, довольно подробно определены психологические предпосылки профессионализма в педагогической деятельности как школьных учителей, так и преподавателей высшей школы.

Развитие психолого-педагогического наследия и научных идей Б.Г. Ананьева нашло свое отражение в многочисленных публикациях преподавателей кафедры педагогики и педагогической психологии, ее аспирантов, докторантов и соискателей (монографиях, учебниках и учебных пособиях, научных статьях, а также в кандидатских и докторских диссертациях, число которых выполнено на кафедре и защищено за последние 40 лет около 500).

Первыми изданными крупными работами являются монография Н.В. Кузьминой «Очерки психологии труда учителя» (1967), вышедшие под ее редакцией учебные пособия «Методы исследования педагогической деятельности» (1970) и «Основы вузовской педагогики» (1972). Далее в хронологическом порядке публикуются такие крупные монографии, учебники, учебные пособия и научные сборники, как: «Современные психолого-педагогические проблемы высшей школы» (1973, 1974, 1976, 1978), «Особенности деятельности преподавателя высшей школы» (З.Ф. Есарева, 1975), «Проблемы обучения и воспитания студентов в вузе» (1976), «Психология – производству и воспитанию» (1977), «Методы системного педагогического исследования» (1980), «Введение в методику преподавания психологии» (В.И. Гинецинский, 1983), «Психолого-педагогические проблемы индивидуальности» (1984, 1985), «Психология и педагогика – реформе школы» (1986), «Психология управления учебно-познавательной деятельностью» (В.А. Якунин, 1986), «Психолого-педагогическое обеспечение учебного процесса в высшей школе» (1987, 1988), «Обучение как процесс управления. Пси-

хологические аспекты» (В.А. Якунин, 1988), «Математические модели в психолого-педагогических исследованиях» (В.А. Якунин, Д.В. Сочивко (1988), «Знание как категория дидактики» (В.И. Гинецинский, 1989), «Методическое сопровождение системы интенсивных технологий обучения» (В.А. Якунин, А.Д. Наследов, 1990), «Психология педагогической деятельности» (В.А. Якунин, Е.Н. Линов, 1990), «Методика преподавания психологии» (В.И. Гинецинский, 1990) «Современные методы обучения в высшей школе» (В.А. Якунин, 1991), «Основы теоретической педагогики» (В.И. Гинецинский, 1992), «Педагогика. Теория обучения» (Н.М. Платонова, В.А. Якунин, 1993), «Предмет психологии: дидактический аспект» (В.И. Гинецинский, 1994). «Психология учебной деятельности студентов» (В.А. Якунин, 1994), «Психология и педагогика высшей школы» (В.А. Якунин, В.Я. Кикоть, 1996), «История педагогического процесса» (Г.И. Михалевская, В.И. Горовая, 1997), «Педагогическая психология» (В.А. Якунин, 1988; 2000), «Психологические основы управления педагогическими коллективами» (Г.А. Виноградова, В.К. Елманова, И.А. Скопылатов, 2000), «Основы профессиональной педагогической грамотности» (Г.И. Михалевская, 2001), «Воспитательное пространство продленного дня» (Н.Ф. Голованова, 2002), «Социализация и воспитание ребенка» (Н.Ф. Голованова, 2004), «Уроки общения: банк педагогических ситуаций» (Г.И. Михалевская, 2004), «Математические методы психологического исследования (А.Д. Наследов, 2004), «Математические методы в психологии» (А.Н. Кутейников, 2004, 2005), «Общая педагогика» (Н.Ф. Голованова, 2005), «SPS; Компьютерный анализ данных в психологии и социальных науках» (А.Д. Наследов, 2005), «Уроки общения по Л. Чарской» (Г.И. Михалевская, 2006) и др.

Современное состояние педагогической психологии определяется ее широкими междисциплинарными связями, прежде всего, с пограничными для нее областями психологии (психология развития, возрастная и дифференциальная психология, социальная психология и психология управления, психология труда и профессиональной деятельности, клиническая и специальная психология, а также с другими науками, такими, как философия, педагогика, социология, право, медицина, кибернетика, технические науки и др. Эти множественные связи педагогической психологии с различными науками придают ее предметной области междисциплинарный характер, предполагающий комплексный и системный подходы к организации психолого-педагогических исследований. И все это оправдывает прогнозы Б.Г. Ананьева, который писал в свое время: «Комплексные объединения психологов, педагогов и педиатров, физиологов и антропологов, методистов разных профилей могут оказаться особенно полезными для обеспечения единства педагогических воздействий и оптимальных взаимосвязей между воспитанием,

обучением и развитием» (5, с. 303). Только благодаря комплексному изучению умственной эволюции детей и взрослых, потенциалов их развития, подчеркивал он, возможно построение нормативных характеристик обучаемости человека в различные периоды его развития.

В содержательном плане предмета современной педагогической психологии основное проблемное поле складывается из изучения следующих вопросов:

- разработка психологической теории обучения и воспитания, а также концептуального аппарата педагогической психологии;
- создание методологических основ и научно-методических средств педагогической психологии;
- анализ исторических судеб педагогической психологии, ее современного состояния и перспектив развития в будущем;
- проблема соотношения психического развития и воспитания (обучения) на разных стадиях онтогенеза человека;
- проблема соотношения обучающих программ и педагогических технологий с половозрастными и индивидуально-психологическими особенностями развития человека;
- психологическое обоснование образовательных программ и обучающих технологий, с одной стороны, и оценка их психологической эффективности – с другой;
- анализ психологических механизмов усвоения знаний;
- выявление общих и частных закономерностей уровневых и структурных изменений в психической организации человека под влиянием образования;
- изучение психологических закономерностей становления человека как личности и субъекта деятельности в образовательном процессе;
- раскрытие роли образования как фактора психического развития, здоровья и долголетия;
- описание психологических механизмов взаимовлияния личности, микро- и макросоциальной среды в образовательном пространстве;
- проблема психологического обеспечения, сопровождения и поддержки всех участников учебно-воспитательного процесса на разных этапах общего и профессионального образования;
- разработка научно-практических основ организации психологической службы в системе образования в разных направлениях и формах ее работы;
- психологические проблемы педагогического труда, включая психологические основы профессиональной подготовки педагогов разного профиля и образовательных учреждений, определения путей повышения их педагогического мастерства на разных этапах профессионализации.

Приведенный перечень вопросов, образующих предметно-

проблемное поле современной педагогической психологии, позволяет выделить в ее составе следующие взаимосвязанные основные разделы.

1. История, теория и методология педагогической психологии.
2. Образование и развитие психики.
3. Психология обучения.
4. Психология воспитания.
5. Психологическая служба в образовательной практике.
6. Психология профессионально-педагогической деятельности.

Подводя итоги краткому изложению взглядов Б.Г. Ананьева в области педагогики и педагогической психологии и их развитию в СПбГУ, необходимо отметить следующее.

Б.Г. Ананьев – крупнейший ученый современности, оставивший значительный след в развитии отечественной психологической и педагогической науки. В свое время он писал о том, что формирование научной школы во многом зависит от личности ученого, его научного, педагогического и организаторского таланта. Эти слова в полной мере относятся к нему самому. Б.Г. Ананьев – это талантливый ученый, организатор науки и педагог, сплотивший вокруг себя большое количество единомышленников, учеников и последователей, успешно развивающих его идеи в разных областях и направлениях психологической и педагогической науки. В развитии же психолого-педагогического наследия Б.Г. Ананьева особые заслуги принадлежат преподавателям, аспирантам, докторантам и соискателям кафедры педагогики и педагогической психологии факультета психологии СПбГУ.

### Библиография

1. *Ананьев Б.Г.* Очерки истории русской психологии XVIII–XIX вв. М., 1947, с. 147.
2. *Ананьев Б.Г.* Проблемы и современное состояние экспериментальной педагогики. – Советская педагогика, 1957, №12, с. 23–25.
3. *Ананьев Б.Г.* Человек как предмет познания. Л., 1969.
4. *Ананьев Б.Г.* «Педагогическая антропология» К.Д. Ушинского и ее современное значение – Вопросы психологии, 1969, №2, с. 3–14.
5. *Ананьев Б.Г.* О проблемах современного человекознания. М., 1977.

## ГЛАВА 2. ИСТОРИЯ И МЕТОДОЛОГИЯ ПСИХОЛОГИИ В ТРУДАХ Б.Г. АНАНЬЕВА

*Балин В.Д.*

### ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ИНВАРИАНТЫ КАК ИНСТРУМЕНТ ДЛЯ СОЗДАНИЯ ТЕОРЕТИЧЕСКИХ КОНСТРУКЦИЙ

Инвариантность означает свойство оставаться неизменным при каких-либо преобразованиях. Это понятие зародилось в математике в XIX столетии, затем оно перешло в физику, где было открыто много инвариантных соотношений (констант): гравитационная постоянная, универсальная газовая постоянная, число Авогардо, постоянная Больцмана, постоянная Планка, постоянные Ридберга, число Фарадея и др. Как инварианты рассматривается и множество физиологических параметров (частота пульса, артериальное давление, температура тела и др.). В физике инвариантность уравнений относительно определенных групп преобразований стала руководящим принципом при построении теории. Инвариантность всегда связана с каким-либо законом сохранения. Под сохранением понимается сохранение вещей, свойств и отношений. Существует теорема Эммы Нетер (1918), устанавливающая связь между свойствами симметрии физической системы и законами сохранения: из инвариантности относительно сдвига во времени следует закон сохранения энергии, относительно пространственных сдвигов – закон сохранения импульса, относительно пространственного вращения – закон сохранения момента количества движения.

Построение общетеоретических конструкций в психологии немислимо без создания арсенала константных величин, наряду с формированием арсенала категорий, законов, методологических принципов и т.п. Возможно ли это в отношении инвариантов?

Понятие инварианты в психологию привлек Ж. Пиаже. Основная его идея состояла в том, что развитие познания может быть представлено как процесс построения инвариантов, характеризующих знание субъекта об объекте. Развитие интеллекта имеет несколько стадий: период сенсомоторного интеллекта, период подготовки и организации конкретных операций, период формальных операций. Наиболее важные инварианты, которые образуются в процессе индивидуального развития, в соответствии с этими стадиями таковы: представление об объекте как инварианте, представление о сохранении количества вещества, веса и объема, сохранение совокупности и генезис понятия о числе.

Известны перцептивные константы (инварианты) К. Коффки. Инвариантность как свойство восприятия – это способность человека вос-

принимать и узнавать объект как тот же самый независимо от его местоположения в поле зрения, изменения его размеров, цвета, внесения дополнительных элементов. Им предложены такие соотношения.

Величина = (видимая величина / видимое расстояние) = константа.

Форма = (видимая форма / видимый наклон) = константа.

Яркость = (видимая белизна / видимая яркость) = константа.

В приспособительной деятельности, согласно гипотезе В.М. Теплова, свойства общего типа нервной системы взаимно компенсируются друг другом: у слабого типа малая выносливость к действию раздражителей большой силы компенсируется низким порогом абсолютной чувствительности. Наличие таких отношений, обеспечивающих одинаковый уровень приспособления при различном составе типологических свойств, заставляет предположить существование инвариантных характеристик этих свойств. Понятие «индивидуальный стиль деятельности», по существу, также исходит из предположения существования инварианта. Имеются попытки найти аналитическое выражение для получения типологической инварианты. Так, например, в одной из работ В.С. Мерлина, И.Д. Пехлецкого, В.В. Белоуса приведена следующая формула:

$$a \cdot b^2 / \lg c \cdot c \cdot d = k = 0,06$$

где:  $a$  – ригидность уровня притязаний,  $c$  – экстраверсия по Юнгу,  $b$  – эмоциональная возбудимость,  $d$  – эмоциональная устойчивость,  $k$  – константа. Авторы считают, что инварианта существует только между уравнивающими, сотрудничающими и ортогональными свойствами и не существует между свойствами, находящимися в соподчинении.

Согласно закону Д.В. Аткинсона, стратегии стремления к успеху и избегания неудач в сумме дают константу. Их совместные вероятности равны единице. Закон Вебера–Фехнера утверждает, что отношение дифференциального порога к интенсивности фонового раздражителя – величина постоянная. Закон Рикко (тактильная чувствительность) гласит, что произведение пороговой интенсивности раздражителя на площадь его воздействия – величина постоянная. Есть экспериментальные данные, смысл которых позволяет предположить, что информационная и энергетическая компоненты эмоций находятся между собой в обратной зависимости, а их суммарная величина инвариантна. Существует так называемый психофизиологический квант, характеризующий минимальное время, необходимое для сканирования поступающей в мозг информации. Он равен 100 мс.

Таким образом, в психологии имеется достаточно обширный набор констант, что дает основание в дальнейшем выделять фундаментальные закономерности, объясняющие смысл психического, строить общетеоретические конструкции высокой обобщающей силы.



*Гинецинский В.И.*

## **КОНЦЕПЦИЯ Б.Г. АНАНЬЕВА В КОНТЕКСТЕ ИМПЕРАТИВОВ ИНФОРМАЦИОННОГО ОБЩЕСТВА ПОСТМОДЕРНА**

Как известно, со второй половины XX века широкое распространение получила квалификация современного этапа развития цивилизации как информационного общества в том смысле, что здесь приоритетное значение приобретает переработка информации, а не вещества или энергии. В связи с этим в отличие от предшествующих эпох, когда работник вынужден был перемещаться в места концентрации сырья и средств его переработки, в настоящее время материалы доставляются в место нахождения самого работника.

Одним из наиболее известных философских направлений информационного общества является постмодернизм, характерной чертой которого является призыв к свободе от чего бы то ни было (от норм, традиций, авторитетов, от «диктата разума») во имя культа человеческой спонтанности. Сама философия в этой атмосфере трактуется как философия «поверхности», в отличие от прежней философии, притягивавшей к познанию высших принципов бытия, потаенных глубин человеческой сущности. Существенной составляющей культуры постмодерна стала критика институтов образования. Наряду с актуализацией уже ранее выдвигавшегося принципа автономии школы все настойчивее звучат требования разрушения школы как таковой, замены ее сингулярными образовательными структурами.

Сфера образования на любом уровне и в любом аспекте ее функционирования (образовательная политика, образовательные доктрины, модели, концепции, программы, стандарты...) всегда опиралась и включала в свой состав (явно или неявно) так или иначе истолкованные антропологические представления. С этой точки зрения естественным представляется обращение в атмосфере распространения постмодернистских настроений к концепции Ананьева в единстве двух ее составляющих: педагогической антропологии и антропологической психологии. Этот запрос может быть представлен в сугубо утрированной форме: оправданы ли, с точки зрения концепции Ананьева, приоритетное значение придававшей категории индивидуальности, призывы к замене школы сингулярными образовательными структурами? Ответ на этот вопрос в существенной степени зависит от того, какую трактовку самой категории индивидуальности мы примем. С точки зрения автора, приоритетное значение в концепции Ананьева имеет трактовка индивидуальности как стадии-формы автономности субъекта, возникающей в результате взаимосвязанности многообразия его свойств.

*Знаков В.В.*

## **ИДЕИ Б.Г. АНАНЬЕВА И СОВРЕМЕННЫЕ МЕЖДИСЦИПЛИНАРНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ ПРОБЛЕМЫ ПОНИМАНИЯ**

Тридцать пять лет прошло с тех пор, как с нами нет Б.Г. Ананьева – большого ученого и удивительного человека. В 1969 г. его лекции буквально завораживали нас, первокурсников факультета психологии Ленинградского университета. Поражал масштаб его личности, эрудиция и особенно научный азарт, с которым он из конгломерата, на первый взгляд, не связанных между собой фактов составлял целостную научную картину междисциплинарного комплексного изучения человека.

Краеугольным камнем комплексного подхода для Ананьева служило представление о том, что психология становится важным орудием связи между всеми средствами познания человека, объединяемыми в новом синтетическом человекознании. Он никогда не считал, что комплексный подход и есть концепция целостности изучаемых феноменов. Однако безусловная приоритетная цель комплексного подхода – построить исследовательский цикл, программу, которая обеспечивала бы в будущем построение такой концепции. Он считал главными три раздела программы: во-первых, основные факторы и условия, детерминирующие развитие человека (биологические, социальные, правовые, идеологические и т.д.); во-вторых, внутренние закономерности развития (механизмы и стадии эволюции, стабилизации и инволюции); в-третьих, основные компоненты целостной структуры человека, их взаимосвязи, определяющие реакции личности на внешние и внутренние воздействия. Сквозными, объединяющими все разделы программы он считал параметры практической и теоретической деятельности человека.

Прошло тридцать пять лет, а идеи Ананьева о комплексном исследовании не только не поблекли, но, наоборот, все больше начинают открывать современным психологам новые грани проблемы человека как центра всей системы гуманитарного знания. В 1970 году я очень гордился тем, что Ананьев выделил меня из массы студентов и предложил писать курсовую работу под его руководством. Сегодня я бесконечно признателен Борису Герасимовичу за то, что он сформулировал перед незрелым первокурсником большую комплексную проблему, не потерявшую своей актуальности и научной привлекательности и по сей день. Одним из наглядных проявлений междисциплинарного характера проблемы понимания, несомненно, можно считать тот факт, что в ходе развития многих областей научного познания (физики, философии, истории и др.) у исследователей возникают вопросы о понимании, по су-

шеству своему психологические. Очевидно, что определение конкретно-научной специфики понимания вряд ли достижимо без обращения ученых разных специальностей к психологическим представлениям о природе этого феномена. Однако и развитие психологии понимания невозможно без применения достижений смежных наук, рассмотрения взаимосвязей психологических аспектов проблемы с социальными, культурными, историческими и т.п. Соответственно, психологический анализ разрозненных данных о понимании должен гармонично сочетаться с их синтезом. Дифференциация психологии понимания в самостоятельную область общепсихологических исследований диалектически связана с ее интеграцией с другими областями психологии, а также гуманитарными и естественными науками. В этом, несомненно, проявляется отражение общей для всего научного познания тенденции развития.

*Игнатова Е.С.*

### **РАЗВИТИЕ ИДЕЙ Б.Г. АНАНЬЕВА ОБ ИНТРОСПЕКЦИИ**

Развитие психологической науки ставит перед исследователем новые проблемы, в том числе поиск путей изучения и осмысления качественного взаимовлияния свойств открытой (субъективного отражения объективной деятельности) и закрытой (внутреннего мира) систем человека (Ананьев Б.Г., 1980). В этом относительно обособленном от окружающего внутреннем мире складываются комплексы ценностей, определенные организации образов и концептов, притязаний и самооценки.

Основным путем познания внутреннего мира является интроспекция. В ходе своего развития интроспекция прошла три этапа становления: как идея, как принцип и как метод. Б.Г. Ананьев относит интроспекцию к обсервационным методам исследования (Ананьев Б.Г., 1996, 2001). Анализируя проблему интроспекции, Б.Г. Ананьев поставил ряд задач ее дальнейшего исследования. Прежде всего, сам метод интроспекции должен стать объектом изучения, т.к. это не «методологическая, а методическая обработка, которая еще ожидает систематического изучения и технического совершенствования» (Ананьев Б.Г., 1996, 2001). В своей монографии «Психология и проблемы человекознания» Б.Г. Ананьев приводил примеры, свидетельствующие о возможности использования самонаблюдения в психологии в соответствии с предметом и общей организацией конкретного исследования (Ананьев Б.Г., 1996). Он указал, что метод самонаблюдения может дать наиболее перспективные результаты при изучении наиболее сложных, интегральных психических образований – сознания и личности (Левченко Е.В., 2001).

На современном этапе идеи Б.Г. Ананьева об интроспекции продолжают свое развитие как в отечественной, так и в зарубежной психологии. На кафедре психологии Пермского государственного университета с позиций психологии познания в области психологии проводятся эмпирические исследования внутреннего мира, в которых используется в качестве одного из основных методов исследования метод интроспекции (Кандидатская диссертация Н.А. Шиленковой «Метод интроспекции в познании внутреннего мира психологов» Санкт-Петербург, 2003), в которой были выявлены особенности интроспекции у различных профессиональных групп психологов. Разработана методология интроспективного исследования. Апробирована методика интроспективного самоотчета об актуальном психическом.

В ходе переводных работ англоязычных источников нами было обнаружено, что аналогично в Канадском университете (Brock University, Canada) исследователей также интересует эта проблема, однако в несколько другом ракурсе, с позиций глубинной психологии (David Keirsey, W. Lyons, G. Smith, Jamie Dohn, Mark Ridley). Так, Adams W. определяет интроспекцию как метод для «взгляда вовнутрь», позволяющий субъекту сконцентрировать внимание на единицах внутреннего мира. Также W. Lyons («The Disappearance of Introspection») в качестве одной из основных функций метода интроспекции выделяет возможность получения информации о внутреннем мире. Следовательно, проблема самопознания и самонаблюдения остается актуальной и исследуемой, а интроспекция рассматривается как метод углубленного исследования и познания человеком компонентов своего внутреннего мира: образов, чувств, переживаний, актов и т. п.

Например, нами в рамках обучения по специальности «Психология» в Пермском государственном университете осуществляется исследование различных аспектов интроспекции. Научный задел по данной проблематике состоит в том, что работа в соответствии с данной тематикой идет с 2002 г. В 2002–2004 гг. были переведены современные англоязычные академические тексты по проблеме интроспекции. В 2005–2006 гг. проводилось исследование, посвященное изучению особенностей интроспекции у застенчивых людей. В ходе исследования было реализовано четкое построение конструктов «внешняя застенчивость» и «внутренняя застенчивость» с опорой на применение статистических параметрических процедур. Кроме того, интроспекция применялась как метод изучения и осмысления качественной неповторимости субъекта, особенно в контексте влияния феномена «застенчивость» на осуществление им самонаблюдения. Также в 2005 г. была осуществлена процедура адаптации опросника застенчивости Ф. Зимбардо, благодаря которой в настоящее время имеется возможность использования этого оп-

росника в эмпирических исследованиях. В 2006–2007 гг. выполняется исследование «Особенности интроспекции у интровертов» как повторение канадского исследования Jamie Dohn «The Relationship Between Introspection, Introversion and Shyness», позволяющее осуществить дальнейшее сопоставление результатов. По итогам исследования были получены результаты, свидетельствующие о значимости в процессе интроспекции для интровертов и экстравертов эмоций, мотивов и индивидуальных особенностей (Шадриков В.Д., 2005). Были выявлены особенности интроспекции у интровертов: наблюдение за самоотношением, использование метафорического образа в ходе интроспекции. Кроме того, у них связаны скорее негативные эмоции с собственным внутренним миром (изображение кактусов, смерти и т.д.), что представляет собой интерес для клинической психологии и психологии личности.

*Киселева Н.А.*

## **ИСТОРИКО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ НАСЛЕДИЕ Б.Г. АНАНЬЕВА**

Прошло 60 лет со времени выхода известной книги Бориса Герасимовича Ананьева «Очерки истории русской психологии XVIII и XIX веков» (1947), которая является одной из первых научных разработок историко-психологических проблем в России. И тем удивительнее сегодня, во времена бума психологической и историко-психологической литературы, читать в предисловии к данному изданию от института философии АН СССР, что еще в середине прошлого века в отечественной литературе не было «ни одной книги по истории психологии, ни русской, ни зарубежной». В связи с этим научный вклад Б.Г. Ананьева в развитие отечественной истории психологии трудно переоценить.

Несомненный интерес представляет проведенный Ананьевым сравнительно-хронологический обзор формирования научной психологии на Западе и в России. Здесь приводятся важнейшие научные открытия и публикации в области психологии по каждой декаде XIX века, прослеживается хронология образования экспериментально-психологических лабораторий в разных странах, а также международных объединений психологов, в том числе международных психологических конгрессов, обозначаются методические средства психологических исследований, важнейшие проблемы психологии, выявляется своеобразие развития русской психологии и ее влияние на мировую науку.

Автор подробно характеризует основные линии развития психологии в России: материалистическую, которую он считает «наиболее передовой и характерной для самобытного развития русской мысли в об-

ласти философии и психологии», включающую в себя материализм революционеров-демократов, классический русский материализм и естественно-научную психологию (В.Н. Татищев, М.В. Ломоносов, Я.П. Козельский, А.Н. Радищев, А.И. Герцен, Н.Г. Чернышевский); идеалистическую психологию, в том числе спиритуализм, мистицизм, эмпириокритицизм, позитивизм, богословие, кантианство, шеллингианство (Г.И. Челпанов, М.И. Троицкий, А.И. Введенский, М.И. Владиславлев, Н.Я. Грот, Н. Зубовский, И. Ястребцов, О. Новицкий, П. Любровский); отдельно выделенные автором экспериментальную психологию (И.М. Сеченов, И. Тарханов, С.С. Корсаков, А.А. Токарский, П.И. Ковалевский, В.Ф. Чиж, И.А. Сикорский, В.М. Бехтерев, А.Ф. Лазурский, Н.Н. Ланге) и прикладную психологию (К.Д. Ушинский, П.Ф. Каптерев). Не останавливается автор и перед критическим обзором сложных, противоречивых психологических идей И. Михайлова, Д.М. Велланского, В.Ф. Одоевского, А.И. Глича, Н.Я. Грота, которые отражали множественность подходов к изучению психики, а также показывали «насколько глубоко зашла в тупик психологическая мысль, насколько тяжелым был кризис науки в целом и психологии в частности».

Анализируя состояние психологии XVIII и XIX веков и пытаясь найти выход из кризиса, Б.Г. Ананьев формулирует идеи, подходы и принципы русской психологии, выделяя, в частности, идеи причинной зависимости в области психической деятельности (известные ныне как принцип детерминизма) и идеи единства между объективным и субъективным в психических процессах (принцип системности); единство естественнонаучного и исторического подходов к познанию психики (принцип научности и историзма); мотивационно-динамический подход к изучению психики; принцип психофизического монизма; принцип единства сознания и деятельности; принцип единства индивидуального и национального сознания; принцип развития.

Известно, что принципы историко-психологического исследования в совокупности с конкретными методами составляют ядро научного анализа исторического пути развития психологии. В современной отечественной истории психологии наибольшее обоснование получили обозначенные Б.Г. Ананьевым принципы детерминизма, историзма, системности, развития (А.В. Петровский, М.Г. Ярошевский, Т.Д. Марцинковская, А.Н. Ждан). И хотя в наше время демократии и плюрализма мнений утратила актуальность марксистско-ленинская идеология, а материалистический подход в исследованиях зачастую соседствует и даже переплетается с идеалистическим подходом, критикуемым Б.Г. Ананьевым, тем не менее вызывает глубокое уважение патриотизм автора и его стремление выявить своеобразие и подчеркнуть значимость русской психологии и ее место в общемировом процессе развития науки.

*Курочкина В.Е.*

## **МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ ОСМЫСЛЕНИЯ ПРОБЛЕМЫ САМОРЕАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТИ В КОНЦЕПЦИИ Б.Г. АНАНЬЕВА**

В современных условиях в качественно новом аспекте рассматривается проблема развития человека и использования человеческого потенциала. Предъявляются более высокие требования к самостоятельности, инициативе и предприимчивости человека, вызванные происходящими в обществе изменениями. Для понимания сущности происходящих во взаимодействии человека и общества процессов в психологии все активнее используется понятие самореализация личности.

По определению, данному Л.А. Коростелевой, самореализация – «это осуществление возможностей развития “Я” посредством собственных усилий, содеятельности, сотворчества с другими людьми, социумом». Также представляет интерес определение самореализации, данное Д.А. Леонтьевым, – это «процессы личностного развития и трансляции личностью своего содержания другим людям и культуре через созидательные и коммуникативные процессы». Самореализация является важным показателем жизнедеятельности личности, ее жизненного пути.

В русле представлений о самореализации в психологических исследованиях особое внимание уделяется рассмотрению мотивационно-потребностной сферы личности, ее смысложизненных и ценностных ориентаций, развитию самосознания личности. Значимым для самореализации является наличие у человека потребностей в достижении успеха в различных видах деятельности и творчестве, в самоутверждении, в самоуважении. Самореализация происходит только тогда, когда у человека имеется мотив личностного роста, самосовершенствования.

В психологических исследованиях (Д.А. Леонтьев, В.Э. Чудновский, А.А. Бодалев и др.) смысл жизни характеризуют как наиболее значимую для человека цель, самую главную идею, которая существенно обуславливает его жизнедеятельность, поведение, особенно в трудных ситуациях. Ценностные ориентации обуславливают направленность самореализации. Значимой для самореализации является ориентация: на познание нового; социальную активность, общение, уважение людей и т.д.

Наконец, важным потенциалом самореализации является уровень развития самосознания. В процессе самореализации человек руководствуется выработанной им системой представлений о себе и своей деятельности, о мире и других людях. В качестве важной стороны самореализации личности выделяется уверенность в себе, которая лежит в основе самоуважения, чувства собственного достоинства.

Для осмысления феномена самореализации личности большое значение имеют фундаментальные положения психологической концепции Б.Г. Ананьева, в которой человек рассматривается как целостный, деятельный и в контексте своего развития. Б.Г. Ананьев рассматривает именно целостного человека как исходную единицу для своего анализа, выделяя в нем в качестве аспектов исследования целостный саморегулирующийся организм, целостную личность и целостного субъекта. Становление целостности личности как многоуровневой системы происходит в процессе превращения ее из объекта социальных воздействий в субъекта индивидуального и общественного развития на протяжении всего жизненного пути человека.

Один из ключевых вопросов в психологии развития человека Б.Г. Ананьева – изучение человека как создателя деятельности – субъекта. Именно «стремление к сознательной деятельности», по мнению ученого, позволяет использовать «потенциал человеческого развития». Включаясь в различные типы деятельности, как первичные (общение, познание), так и производные (игра, учение, труд), человек реализует свой природный и накопленный в процессе жизни потенциал.

Прямое отношение к проблеме самореализации имеет принцип развития человека, в понимании Б.Г. Ананьева. Данный принцип определяет психическое как внутреннее, преломляющее внешние условия путем осуществления деятельности. Человек развивается посредством собственных усилий, содеятельности и сотворчества. Принцип развития позволяет рассматривать динамику многоуровневых свойств человека в разные периоды его жизни. Особое внимание Б.Г. Ананьев уделил раскрытию закономерностей и механизмов развития человека на ступени взрослости, поскольку именно в этот период большинство людей проявляют себя как физически зрелые индивиды и в доступном им диапазоне наиболее явно реализуют личностный и субъектный потенциал.

Таким образом, разработанные Б.Г. Ананьевым методологические основания рассмотрения целостного гармоничного сбалансированного развития человека, направленного на раскрытие индивидуального и личностного, субъектного потенциала позволяют системно осмыслить проблему самореализации личности.

*Мазилев В.А.*

## **ОБ ИНТЕГРАТИВНОЙ МЕТОДОЛОГИИ СОВРЕМЕННОЙ ПСИХОЛОГИИ**

Петербургская школа психологии дала многих выдающихся представителей методологии психологической науки. В работах А.Ф. Ла-



зурского, М.Я. Басова, В.М. Бехтерева и др. закладывались методологические основы современной отечественной психологии (Мазилов, 1998). Замечательным методологом психологической науки был Б.Г. Ананьев, в работах которого получила оформление новая методология психологической науки. Визитной карточкой школы Б.Г. Ананьева стал комплексный подход к исследованию человека, подход, при котором бытие человека как индивида, индивидуальности, субъекта и личности стало предметом научного исследования. Многообразие связей, открывающихся при таком подходе, позволило существенно расширить проблематику традиционных психологических исследований. Комплексный подход потребовал использования дополнительных методов, в том числе и методов других наук. В работах Б.Г. Ананьева в конце 50-х гг. сформировался подход, который был реализован в многочисленных исследованиях самого автора и его учеников и сотрудников. Научная школа Б.Г. Ананьева, сохраняя преемственность, существует до сих пор. В настоящее время методологические разработки продолжаются в известных работах В.М. Аллахвердова, А.А. Крылова, В.Е. Семенова и др.

Как нам представляется, в настоящее время наиболее актуальны идеи комплексности, интегративности, получившие первоначальную проработку в исследованиях В.М. Бехтерева и Б.Г. Ананьева. Наши исследования показали, что разработка отдельных вопросов методологии (даже таких воистину судьбоносных для психологии, как проблема предмета, метода, объяснения и т.д.), взятых сами по себе, не позволяет принципиально изменить ситуацию в методологии. Это привело нас к выводу, что методологические проблемы должны решаться в комплексе, что ставит на повестку дня разработку интегративной методологии. Под интегративной методологией понимается общая методология психологии как непротиворечивая концепция, трактующая проблемы предмета, метода, объяснения, теории и т.д. в их взаимосвязи. Вне учета подобной взаимосвязи не может быть достигнуто существенное дальнейшее продвижение в разработке этих (и многих других) важнейших методологических вопросов современной психологии. Прогресс в разработке тех или иных методологических вопросов приводит к необходимости возвращения на новом уровне к новому анализу уже обсуждавшихся вопросов. Это предполагает наличие некоторой общей модели, что мы и называем интегративной методологией (или концепцией общей методологии психологии). Интегративная методология предполагает построение общей методологической концепции, в которую должны быть включены методологические концепции предмета психологии, ее метода, психологической теории, объяснения и т.д.

Разработка интегративной методологии психологии представляет собой сложную задачу, требующую значительного времени и усилий. В

этой связи возникает важнейший вопрос: может ли быть предложена в настоящее время какая-то модель, каковую можно рассматривать в качестве основы при попытках разработки интегративной методологии? Очевидно, что интегративная методология психологии должна, как минимум, удовлетворять следующим требованиям: 1) быть достаточно широкой, т.е., как минимум, включать в себя основные названные компоненты методологии (предмет, метод, теория и др.); 2) должна иметь достаточно универсальный характер в том смысле, что должна быть приложима к широкому кругу психологических концепций.

В качестве исходной модели может быть предложена схема соотношения теории и метода в психологии (Мазилов, 1998). Она и включает в себя названные компоненты и имеет универсальный характер. Опираясь на разработанную модель соотношения теории и метода в психологии, возможно разработать интегративную методологическую модель, позволяющую реально учитывать взаимодействие между различными составляющими аппарата методологии. Мы не будем специально останавливаться на других характеристиках предлагаемой модели. Отметим лишь, что единство теории и метода достигается за счет того, что теория как результат исследования и метод как средство осуществления исследования имеют общие корни, которые могут быть обнаружены в предтеории (отдельные компоненты предтеории определяют различные уровни метода). Отсюда становится ясно, почему в одном случае используется один вариант метода, тогда как в другом случае используется иной. Становится ясно, почему один и тот же метод может иметь совершенно различные характеристики в глазах разных исследователей. Наличие уровней в структуре метода позволяет по-новому подойти к проблеме инвариантности и вариативности метода и т.д.

На основе предложенной модели возможна разработка интегративной методологии. Интегративная методология психологии представляет собой прообраз новой общей методологии психологической науки.

*Работа выполнена при поддержке РГНФ, грант 07-06-00442.*

***Македонская В.В., Никандров В.В.***

### **ПОНЯТИЕ «УРОВЕНЬ ОРГАНИЗАЦИИ» СИСТЕМЫ КАК КРИТЕРИЙ ЕЕ «ВЫЖИВАЕМОСТИ»**

Системный подход, принятый психологической наукой, широко использует понятие «уровень организации», применяемое по отношению к различным исследуемым объектам (системам), рассматриваемым обычно как целостности. Так, Б.Г. Ананьев почти полвека назад предложил субординационную схему соотношения макрохарактеристик человека,

понимаемых как уровни его психической организации: индивид → субъект → личность → индивидуальность. Однако четкого представления о категории «уровень организации» в психологии не встречается то ли по причине его сложности, то ли кажущейся очевидности.

В самом общем виде под уровнем организации понимается определенное сочетание факторов системы, среди которых первоочередными являются: 1) ее внутреннее строение, 2) эффективность исполнения ею своих функций, 3) степень развития ее управляющих блоков. Этим основным факторам соответствуют критерии оценки уровня организации: 1) системные; 2) энергетические и 3) информационные. Первая группа критериев характеризует систему со стороны числа и упорядоченности ее элементов и частей, а также сложности внутренних структурных связей. В этом плане оценивается степень дифференциации – интеграции структуры и функции системы. Дифференциация приводит к увеличению их неоднородности, интеграция сопровождается подчинением элементов целому на основе системных отношений между ними. Энергетические критерии указывают на условия, при которых возможно эффективное функционирование системы, т.е. достижение результата при минимальных затратах вещества и энергии. Информационные критерии характеризуют степень совершенства системы со стороны получения и накопления информации о среде за счет действия подсистем управления. Повышение уровня организации (обычно рассматриваемое как прогресс, как восходящая, эволюционная ветвь развития объекта) с системной стороны, как правило, сопоставляется с увеличением сложности и интегрированности систем, с энергетической – с увеличением экономичности и эффективности их функционирования, с информационной стороны – с увеличением усвоенной информации и усовершенствованием подсистем управления. Обратные показатели связываются с нисходящей, инволюционной ветвью развития, с деградацией системы.

Другое понятие, очевидное в житейской практике, но совершенно неясное в науке, – это «выживаемость» системы. Практически нет критериев оценки эффективности выживаемости. Пожалуй, единственным на сегодня приемлемым, но отнюдь не всеохватным критерием можно признать предложение биологов: выживаемость организмов характеризуется преодолением ими экстремальных воздействий среды. Но и этот показатель связан с приспособлением системы (организма) к требованиям среды, а, значит, и с изменением ее специфики. Возникает вопрос: нельзя ли через понятие «уровень организации» охарактеризовать степень выживаемости системы? Попробуем это сделать.

Выживаемость объекта есть устойчивость (сохранение) его структурной организации при взаимодействии с другими объектами среды. Эта устойчивость может обеспечиваться двумя путями: 1) функцио-

нальной адаптацией к среде, т.е. изменением поведения самого объекта в соответствии с условиями среды; 2) изменением среды «под себя». Однако первый путь чреват изменением структуры объекта для обеспечения новых функций, поэтому адаптационный путь развития объекта не может полностью соответствовать понятию «выживаемость». Второй путь, сохраняя структуру и основную функцию объекта, способствует его выживаемости как процессу сохранения идентичности системы. Но подобное «застывание» любого объекта реальности вступает в противоречие с вечным движением материи как всего множества объектов действительности (движение – как любые изменения; движение от механической и физической до биологической и социальной форм). Сохранение внутренней структуры системы не согласуется с изменениями ее внешней структуры, понимаемой как ее связи со средой. При этом варианте внутренне устойчивого существования объекта он неизбежно должен погибнуть и преобразоваться в другие системы под воздействием внешних общесредовых процессов и тенденций. Эта гибель объекта имеет для него драматический характер, поскольку противоречит его установке на сохранение. Преобразования объекта на первом пути (адаптационном) не столь драматичны, поскольку, во-первых, соответствуют одному из главных принципов организации мира – принципу развития, включающему как восходящую эволюционную ветвь, так и нисходящую инволюционную, и, во-вторых, не вступают в антагонистическое противоречие с установкой объекта на неизменность. Установка – это категория субъективного мира, она характерна для сознательных форм жизни, т.е. для Человека и Общества. Каковы перспективы этого выживания с учетом отмеченного выше, сказать трудно.

Зафиксируем вывод о том, что понятие «выживаемость», широко используемое в науке, не поддается четкому определению даже с позиций системного подхода. Будем надеяться на более удачные попытки вскрытия сущности явления и обозначающего его понятия – «выживаемость».

*Почтер Р.В.*

## **ВКЛАД Б.Г. АНАНЬЕВА В РАЗРАБОТКУ ПРОБЛЕМЫ СВЯЗИ ПЕДАГОГИКИ И ПСИХОЛОГИИ**

Рассматривая современное состояние проблемы связи педагогики и психологии, можно отметить, что в условиях повышенной требовательности социальной практики к педагогической науке вопросы сосуществования этих двух наук существенно актуализируются. Их разработка направлена, прежде всего, на поиск регулятивов применения психологических знаний других в педагогических исследованиях, что способст-

вует повышению их качества, а также укреплению интеграционной функции педагогики среди наук о человеке.

Важность педагогической науки и практики как сферы применения психологических знаний подчеркивается многими учеными-психологами (В.В. Давыдов, П.Я. Гальперин, Л.В. Занков, И.А. Зимняя, А.М. Матюшкин, Н.А. Менчинская, В.А. Петровский, В.И. Слободчиков, Н.Ф. Талызина, Д.Б. Эльконин). Вместе с этим необходимо отметить, что среди ученых-психологов именно Б.Г. Ананьев одним из первых в начале 1960-х попытался обозначить проблему связи педагогики и психологии «с психологических позиций» как самостоятельный вопрос междисциплинарного характера. В статье «Педагогические приложения современной психологии» (1964) Б.Г. Ананьев подчеркивал «важность практики обучения и воспитания как сферы интереса специалистов по педагогической психологии... и возможности изменения этой практики на основе результатов педагогических исследований».

Достаточно остро обозначенная Б.Г. Ананьевым проблема связи педагогики и психологии как высоко значимая оценивалась также и Б.Ф. Ломовым. Он анализировал место психологических знаний в решении проблем повышения производительности труда на производстве, эффективности деятельности учителей, инженеров-операторов и врачей. По результатам анализа было отмечено, что психологические знания используются применительно к тому аспекту научного обеспечения и реального осуществления деятельности разных специалистов, «который требует учета закономерностей восприятия, памяти, мышления, способностей и склонностей, индивидуальных особенностей каждого человека, его творческого потенциала» (Б.Ф. Ломов, 1996). Он подчеркивал, что психологические рекомендации реализуются в деятельности специалистов опосредованным путем, поскольку представляют собой по сути знания о субъективном отражении объективной действительности.

В настоящее время соотношение и связь педагогики и психологии также рассматриваются в работах ряда исследователей, но уже на несколько ином концептуальном уровне. С одной стороны, углубляется идейная линия, намеченная в работах Б.Г. Ананьева, В.В. Давыдова и др., где педагогика и психология рассматриваются как самостоятельные научные дисциплины, имеющие ряд «точек соприкосновения»; с другой стороны – в сфере гуманитарного познания существуют попытки обозначить в качестве самостоятельного направления исследований «психопедагогику» (Дж. Брунер, Дж. Дьюи, Э. Клапаред, Э. Стоунз, С.Д. Поляков, Л.М. Фридман).

Важно подчеркнуть, что отмечаемая некоторыми специалистами по методологии психологии (В.А. Мазиллов, А.В. Юревич и др.) полипарадигмальность как одна из ведущих характеристик структурного облика

психологического знания в 20-м – начале 21-го века, а также известные различия между зарубежными психологическими исследованиями (они реализовывались в практике психотерапии и образования напрямую) и отечественными разработками (они применялись в практике опосредованно через педагогические исследования и проекты) становятся сами по себе отдельной проблемой для педагога-исследователя, который ведет научную работу в сфере образования.

В завершение необходимо отметить, что идеи методологически корректного разграничения предметных областей различных дисциплин, изучающих человека, обоснованные в трудах Б.Г. Ананьева, и вместе с тем реальные примеры **МЕЖДИСЦИПЛИНАРНЫХ** исследований феномена человека и разнообразных аспектов его развития дают историко-методологическое основание для утверждения о том, что педагогика по отношению к психологии является самостоятельной научной дисциплиной и ее предмет не может быть заменен предметом психологической науки. В настоящее время, когда интегративные процессы в науках о человеке идут быстрыми темпами, по-видимому, наиболее продуктивный путь состоит в поиске фундаментальных детерминант функционирования психологического знания в педагогической науке и практике.

*Сергиенко Е.А.*

### **СИСТЕМНО-СУБЪЕКТНЫЙ ПОДХОД КАК РАЗВИТИЕ ИДЕЙ Б.Г. АНАНЬЕВА**

Идеи Б.Г. Ананьева о комплексном целостном изучении человека в психологии остаются насущной задачей современной психологии. В поисках такого целостного подхода к исследованию человека для психологии может стать психология субъекта. В системном подходе мы обнаруживаем также принципы целостности, системности организации психического, иерархии уровневой организации, которые дают основание предположить возможность их взаимного обогащения. На основе взаимообогащения двух подходов формируется новый системно-субъектный подход. С его позиций центром концептуальной схемы психологии является человек как субъект развития, деятельности, жизни. Именно субъект на каждом этапе своего развития выступает как носитель системности, раскрывающейся во взаимодействии с миром. Субъектность становится системообразующим фактором создания сложной многоуровневой системы психической организации (Сергиенко, 2000, 2002, 2005, 2006, 2007). Представляется, что именно изучение развития системной организации субъекта, его эволюции в онтогенезе, детерминант его развития позволит перейти к еще более интегративно-

му, целостному анализу психики человека. Реализация принципа развития в психологии позволила иначе подойти к решению вопроса о критериях субъектности. Предлагаемое решение является результатом системно-субъектного подхода. Критерий субъекта может быть только уровневый. С позиций такого подхода критерии субъекта, выделенные другими авторами (Б.Г. Ананьев, К.А. Абульханова, А.В. Брушлинский, А.Л. Журавлев, В.В. Знаков, Е.А. Сергиенко) не являются противоречивыми, а относятся к разным уровням организации субъекта. Принцип континуальности развития позволяет выделить несколько уровней непрерывного становления субъектности – от протоуровней в раннем онтогенезе до уровней агента, наивного субъекта, субъекта деятельности, субъекта жизни (Сергиенко, 2000, 2002, 2005, 2006).

Важным вопросом остается дифференциация категорий субъекта и личности. Выделяя в качестве ядра человеческой организации личность, Б.Г. Ананьев указывал, что структура личности, сложившаяся в процессе индивидуального развития человека, сама детерминирует направление, степень изменения и уровень развития всех феноменов психического развития. С.Л. Рубинштейн именно в этой структуре личности усматривал те внутренние условия, через которые действуют те или иные внешние факторы. Здесь налицо различия в понимании субъекта Б.Г. Ананьевым и авторами субъектно-деятельностного подхода. Если для Б.Г. Ананьева личность является ядерной структурой организации, то для субъектно-деятельностного подхода – субъект, который всегда есть личность, но не сводим к ней. Для Б.Г. Ананьева субъектом становится человек в процессе своей профессиональной деятельности и творчества как высшего уровня профессиональной деятельности, тогда как в представлении последователей С.Л. Рубинштейна субъект – качественно определенный способ самоорганизации, саморегуляции личности. Уровневый критерий позволяет перейти от противоречий к единой картине развития субъектной организации, со своей степенью объединения внутренних ресурсов, индивидуальности и задач развития, которые могут охватывать и задачи становления субъектности, и задачи творческого освоения деятельности, и задачи самосовершенствования (акмеологический уровень). Развивая системно-субъектный подход, мы предлагаем эскиз решения проблемы о соотношении категории личности и субъекта. Личность (персона) – это срежневая структура субъекта, задающая общее направление самоорганизации и саморазвития. Метафорически это соотношение можно представить в виде командного и исполнительного звеньев. Личность задает направление движения, а субъект его конкретную реализацию через координацию выбора целей и ресурсов индивидуальности человека. Тогда носителем содержания внутреннего мира человека будет выступать личность, а реализацией в

данных жизненных обстоятельствах, условиях, задачах – субъект. Это означает, что человек стремится сохранить свою целостность как субъекта и личности – делает то, что соответствует его жизненным смыслам и в соответствие с собственной субъектностью, т.е. в соответствии со своей интегративной уникальностью (где все образует единую систему: вся история развития субъекта, гетерархия уровневой организации). Показателем синхронности и соответствия в континууме личность–субъект может выступать спонтанность поведения человека.

На основе анализа с позиций системно-субъектного подхода разные точки зрения объединяются в более широкие ракурсы субъектности, которые могут быть описаны как субъект развития – субъект деятельности – субъект жизни. Человек одновременно является и субъектом развития, и субъектом деятельности, и субъектом жизни. Но разные ракурсы субъектности имеют разные уровневые описания, разные системные конфигурации проявления субъектности. Все ипостаси субъектности существуют в разных формах и соотношениях в генезе человека, но их «вес» и соотношение существенно изменяется на протяжении его жизни. Мы рассматриваем разработку системно-субъектного подхода как продолжение и развитие идей Б.Г. Ананьева.

*Суходольский Г.В.*

## О ПРЕДМЕТЕ ПСИХОЛОГИИ

Из названия нашей науки кажется ясным, что это наука о психике, то есть о душе (о духе) человека. Много столетий, начиная с Аристотеля, так и считалось, пока в конце девятнадцатого и начале двадцатого века психологию не стали подменять физиологией, рефлексологией, реактологией и теорией условных рефлексов. Потом, правда, вернулись к традиции, и так до сих пор. Все же и сейчас понимание предмета психологии остается дискуссионным, а понятие о психике – не определяющим.

Мне думается, что современная психология должна быть наукой о психике как внутреннем мире человека и животных, взаимодействующих с миром внешним – природным и социальным, реальным и воображаемым. При этом человек или животное посредством психики оказывается непрерывно погруженным во внешний мир, взаимодействует с ним, и в результате оба изменяются.

Таким образом, имеет место особая система «психика и мир», в которой психика, сама по себе, – одна из подсистем. Так как изучать изолированные подсистемы, очевидно, недостаточно и не корректно, то предметом современной психологии следует считать всю систему «психика и мир», конечно, взаимно провоцируя их друг на друга.



Строение психики иерархично и циклично. В иерархии обычно выделяют три уровня (хотя бывало и больше) – душа растительная, животная человеческая (Аристотель); ид, эго и суперэго (З. Фрейд); бессознательное, сознание и самосознание (Н.Я. Грот). Цикличность, тоже по Гроту, «чувствование внешнее, затем – внутреннее, потом волевое движение и деятельность внешняя, ощущаемая внешней чувствительностью». Очень похоже в кибернетике и в инженерной психологии – прием, переработка, включающая в себя оценку и выработку решения, его исполнение. Выделяют также психические явления и производящие их психические процессы, а также состояния и свойства. Традиционно рассматриваются элементы психики: ощущения, восприятия, представления, память, мышление, воля и т.д. И образованные из элементов и процессов психические сущности: интеллект, личность, субъективность, индивидуальность и др. Во всем этом многообразии структурных представлений о психике находят отражение ее взаимодействие с миром.

С помощью психики животные и люди адаптируются к природной и социальной среде и стремятся адаптировать среду к своим потребностям. Психика, по сути, опосредствует взаимодействие организма со средой, осуществляет жизнеобеспечение живого существа. В этом ее природное назначение и стимул к развитию.

Психика развивается и функционирует на основе развития и функционирования нервной системы, органов и других систем организма под влияние наследственности и среды. В основе развития лежит формирование и функционирование, усложнение сенсомоторных циклов, их ассоциирование с такими же циклами регуляции внутренней среды организма. Так происходит в фило- и онтогенезе психики. Но в индивидуальном развитии значение имеют подражание другим и собственное научение в ходе поведения и другой активности. При этом развитие гетерохронно и неравномерно (Б.Г. Ананьев). А функционирование не машинообразно, оно вариативно и вероятностно по результатам.

Бытие психики обусловлено живым телом ее обладателя. После его смерти психика исчезает. Только новации в мире, созданные обладателями психики – животными и особенно людьми, остаются материальными результатами жизни и деятельности прошлых поколений, могущими послужить развитию психики у поколений последующих. Но живая психика присубъектна и сугубо индивидуальна в своем бытии.

Возможности познания психики определяются положением психологии среди наук, с одной стороны, и особенностями ее присубъектного, внутреннего бытия, с другой стороны. Психология находится в центре научных знаний и квалифицируется как гуманитарно-естественно-техническая наука. Так как любые научные знания порождены с помощью психической жизни и деятельности поколений ученых, то интерес

многих из них к психологии естественен. Это порождает взаимодействие с психологами, приводит к созданию новых отраслей, направлений в психологии, «пограничных» с другими науками. Но при всем при этом внутренний мир субъекта доступен непосредственно лишь ему самому, а другим – только по аналогии с самим собой. Не однозначно проявляясь в виде движений и действий, психика затруднена для понимания стороннему наблюдателю. Так что в изучении психики необходимо совместно использовать интро- и экстраспекцию (А.Ф. Лазурский).

Заканчивая, хочу отметить следующее. В познании психики человека необходим комплексный, системный подход (Б.Г. Ананьев, Б.Ф. Ломов). При этом, например, выделяя подмножества значимых характеристик конкретного человека как индивида, личности, субъекта деятельности, отраженных в его индивидуальности, можно получить качественно-количественный психологический профиль исследованного человека. Анализ и обобщение таких профилей позволяет «портретировать» психологически различные социальные общности.

*Шостак В.И., Березанцева М.С.*

### **МЕТОДОЛОГИЯ, ОБЪЕКТ, МЕТОД В ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОМ ИССЛЕДОВАНИИ**

Анализ большинства научно-исследовательских работ, оформленных главным образом в виде диссертаций, свидетельствует о семантической неоднозначности используемых ключевых понятий, что неизбежно ведет к бесплодным дискуссиям по существу самого результата исследования. Известную долю таких терминологических сложностей вносят общие и специальные толковые словари. Так одним из обязательных по существу и по форме является понятие методология, которая понимается и как система принципов и способов в организации и построения теоретической и практической деятельности, так и совокупность методов, применяемых в какой-либо науке. Трудно отдать предпочтение тому или другому толкованию, а потому использование этого понятия целесообразно с раскрытием его конкретного содержания.

В большинстве работ по психологии авторы стремятся определить объект и предмет исследования. Это скорее выглядит недоразумением, поскольку под объектом предполагается то, что противостоит субъекту в его предметно-практической и познавательной деятельности. И альтернативного толкования этому понятию кроме как в неологическом варианте не существует.

Достаточно часто предметом дискуссии являются понятия метод и методика. Дискуссия эта надуманная, искусственная, поскольку норма-

тивная терминология применительно к научно-исследовательской деятельности дает только один вариант – метод как способ познания, исследования явлений природы и общественной жизни.

Понимание результатов проведенных исследований невозможно без адекватной классификации и обозначения использованных методических приемов. Достаточно часто методы делят по области научных знаний (психологические, социологические, физиологические и т.п.), по авторам, по процедуре их проведения и т.п. Получается, что логика исследования идет от метода с последующей достаточно частой неоднозначной их интерпретацией. Представляется, что и обозначение, и классификация, и представление полученных результатов с их интерпретацией должно идти от объекта, свойства, качества с естественным обоснованием их адекватности и максимально однозначной информативности (репрезентативности, валидности, надежности).

В общем виде методическое обеспечение исследования можно схематически представить в следующей логической последовательности: цель исследования (проистекающая из теоретической и практической актуальности) – задачи исследования (исходя из анализа литературы в соответствии со сформулированной целью) – объект исследования – характеристики, свойства, процессы, подлежащие изучению – обоснованный выбор наиболее адекватных и информативных методов – способы количественной характеристики получаемых результатов – обоснованный выбор адекватных статистических приемов обработки полученных результатов в соответствии с поставленными задачами – выводы.

## СПИСОК АВТОРОВ

Андреева Т.В.	Доц. СПбГУ
Анисимова О.М.	Доц. СПбГУ
Бабаева Н.М.	Доц. СПбГУ
Балин В.Д.	Проф. СПбГУ
Березанцева М.С.	Доц. СПбГУ
Бордовская Н.В.	Зав. каф. СПбГУ
Гинецинский В.И.	Проф. СПбГУ
Головей Л.А.	Зав. каф. СПбГУ
Дерманова И.Б.	Доц. СПбГУ
Знаков В.В.	Гл.н.с. ИПРАН, Москва
Игнатова Е.С.	Студ. Пермского ГУ
Калягина Г.В.	Доц. СПбГУ
Киселева Н.А.	Ст. преп. Псковского ГУ
Костромина С.Н.	Доц. СПбГУ
Кулешова Л.Н.	Доц. СПбГУ
Курочкина В.Е.	Ст. преп. Кубанского ГУ
Мазилев В.А.	Зав. каф. Ярославского ГУ
Македонская В.В.	Ст. преп. ГУ «Высшая школа экономики», СПб
Никандров В.В.	Вед.н.с., доц. СПбГУ
Почтер Р.В.	Преп. Кубанского ГУ
Сергиенко Е.А.	Зав. лаб. ИПРАН, Москва
Сорокин В.М.	Проректор СПб ИСПиП
Стрижицкая О.Ю.	Ст. преп. СПб гос. мед. академии
Суходольский Г.В.	Проф. СПбГУ
Трошихина Е.Г.	Доц. СПбГУ
Шипицына Л.М.	Зав. каф. СПбГУ
Шостак В.И.	Проф. СПбГУ
Щукина М.А.	Докторант СПбГУ
Юрьев А.И.	Зав. каф. СПбГУ
Якунин В.А.	Зав. каф. СПбГУ

## ОГЛАВЛЕНИЕ

Ананьев Б.Г.	Интеграция различных свойств человека. Некоторые формы и уровни интеграции	5
<b>Глава 1. Идеи Б.Г. Ананьева и их развитие в Ленинградской– Санкт-Петербургской психологической школе</b>		16
Андреева Т.В.	Семья и типы жизненного пути личности: развитие идей Б.Г.Ананьева	16
Анисимова О.М., Трошихина Е.Г.	К проблеме внутренних ресурсов развития индивидуальности	20
Бабаева Н.М.	Интеллектуальные особенности учащихся структур довузовского образования как фактор адаптации к вузу	31
Балин В.Д.	Психофизиологическое направление комплексных исследований в школе Б.Г.Ананьева	41
Бордовская Н.В. Гинецинский В.И.	Влияние творческого наследия Б.Г.Ананьева на развитие педагогики и педагогической психологии	57
Головей Л.А.	Вклад Б.Г.Ананьева в психологию развития	67
Дерманова И.Б.	Проблема субъекта в структуре свойств человека	79
Калягина Г.В.	Идеи Б.Г.Ананьева как методологическая основа сравнительной психологии в Ленинградском университете	91
Костромина С.Н.	К вопросу о теоретико-методологическом основании прикладной психодиагностики	103
Кулешова Л.Н., Стрижицкая О.Ю.	Некоторые аспекты самоотношения и временной транспективы личности в период поздней зрелости.	110
Сорокин В.М.	Идеи Б.Г.Ананьева и их роль в развитии современной специальной психологии	116
Шипицына Л.М.	Развитие идей Б.Г.Ананьева в специальной психологии	122
Щукина М.А.	Вопросы управления развитием в трудах Б.Г. Ананьева	130
Юрьев А.И.	Человеческий капитал как новый предмет исследования в психологии	136

Якунин В.А.	Психолого-педагогические идеи Б.Г.Ананьева и их развитие на кафедре педагогике и педагогической психологии СПбГУ	153
<b>Глава 2. История и методология психологии в трудах Б.Г. Ананьева</b>		167
Балин В.Д.	Психологические инварианты как инструмент для создания теоретических конструкций	167
Гинецинский В.И.	Концепция Б.Г.Ананьева в контексте императивов информационного общества постмодерна	169
Знаков В.В.	Идеи Б.Г.Ананьева и современные междисциплинарные исследования проблемы понимания	170
Игнатова Е.С.	Развитие идей Б.Г.Ананьева об интроспекции	171
Киселева Н.А.	Историко-психологическое наследие Б.Г.Ананьева	173
Курочкина В.Е.	Методологические основания осмысления проблемы самореализации личности в концепции Б.Г. Ананьева	175
Мазилев В.А.	Об интегративной методологии современной психологии	176
Македонская В.В. Никандров В.В.	Понятие «уровень организации» системы как критерий ее «выживаемости»	178
Почтер Р.В.	Вклад Б.Г.Ананьева в разработку проблемы связи педагогики и психологии	180
Сергиенко Е.А.	Системно-субъектный подход как развитие идей Б.Г.Ананьева	182
Суходольский Г.В.	О предмете психологии	184
Шостак В.И., Березанцева М.С.	Методология, объект, метод в экспериментальном исследовании	186
<b>Список авторов</b>		188
<b>Оглавление</b>		189

Научное издание

**БОРИС ГЕРАСИМОВИЧ АНАНЬЕВ –  
ВЫДАЮЩИЙСЯ ПСИХОЛОГ ХХСТОЛЕТИЯ**

Материалы научно-практической конференции  
23–25 октября 2007 года

Корректор *И. А. Симкина*  
Компьютерная верстка *Е. В. Борисовой*

---

Подписано в печать с оригинал-макета заказчика 06.09.2007.

Формат 60×84<sup>1</sup>/<sub>16</sub>. Печать офсетная.

Усл. печ. л. 11,16. Уч. изд. л. 12,9. Тираж 300 экз. Заказ № **477**.

Издательство СПбГУ. 199004, Санкт-Петербург, В.О., 6-я линия, 11/21

---

Типография Издательства СПбГУ,  
199061, С.-Петербург, Средний пр., 41.