

Том 7, № 4
2010

Учредитель

Государственный университет
Высшая школа экономики

Главный редактор

Т.Н. Ушакова

Редакционная коллегия

К.А. Абульханова-Славская

Н.А. Алмаев

Т.Ю. Базаров

В.А. Барабанщиков

А.К. Болотова

А.Н. Гусев

А.Н. Ждан

А.Л. Журавлев

А.В. Карпов

Е.А. Климов

А.Н. Лебедев

Д.А. Леонтьев

Д.В. Люсин

А. Лэнгле

Н.Б. Михайлова

В.Ф. Петренко

А.Н. Подьяков

В.А. Пономаренко

В.М. Розин

И.Н. Семенов

Е.А. Сергиенко

Д.В. Ушаков (зам. глав. ред.)

А.М. Черноризов

В.Д. Шадриков (зам. глав. ред.)

Б. Шефер (зам. глав. ред.)

А.Г. Шмелев

С.Р. Яголковский (зам. глав. ред.)

Отв. секретарь *Ю.В. Брисева*

Редактор *О.В. Шапошникова*

Корректурa *Н.С. Самбу*

Переводы на английский

А.В. Александрова

Компьютерная верстка

Е.А. Валуевой

Адрес издателя и распространителя:

249038, г. Обнинск, ул. Королева, 6.

Тел. (48439) 7-41-26

E-mail: ig_socin@mail.ru

Перепечатка материалов только

по согласованию с редакцией

© ГУ ВШЭ, 2010 г.

ПСИХОЛОГИЯ

Журнал Высшей школы экономики

СОДЕРЖАНИЕ

Философско-методологические проблемы

А.Н. Кричевец. Ценностно-перформативное измерение психологических теорий 3

Теоретико-эмпирические исследования

Е.Л. Григоренко. Биологическая природа дислексии: краткий обзор литературы и примеры исследований 20

Специальная тема выпуска:

Психическая реальность как проблема дисциплинарного самоопределения.

Продолжение дискуссии

От редколлегии 45

В.М. Розин. Эпистемологические контексты психологического знания 46

В.М. Аллахвердов. От «методологического одичания» психологов к светлому теоретическому будущему 61

Новые участники дискуссии

А.М. Айламазьян. Реплики к дискуссии 68

В.Л. Данилова. Проблема субъекта психологического познания 77

Е.Е. Соколова. К проблеме «метапонимания» психической реальности с позиций культурно-деятельностной психологии 85

Короткие сообщения

Е.М. Лаптева, Е.А. Валуева.

Роль креативности в использовании подсказок при решении задач 97

А.В. Ловаков. Разработка и апробация методики диагностики организационной идентификации 108

Т.А. Сысоева. Эмоциональный эффект Струпа и его связь с эмоциональным интеллектом 117

Обзоры и рецензии

Е.Ю. Мандрикова. Теория самодетерминации в организационном контексте: обзор зарубежных исследований 126

Резюме выпуска на европейских языках 141

Указатель статей, опубликованных

в журнале «Психология. Журнал Высшей школы экономики» в 2010 г. 144

Vol. 7, № 4
2010

Publisher

State University
Higher School of Economics

Editor

T.N. Ushakova

Editorial Board

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

Managing editor *Yu.V. Briseva*

Copy editing

O.V. Shaposhnikova, N.S. Sambu

Translation into English

A.V. Alexandrova

Page settings *E.A. Valueva*

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

Tel. (48439) 7-41-26

E-mail: ig_socin@mail.ru

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

© SU HSE, 2010

PSYCHOLOGY

the Journal of the Higher School of Economics

CONTENTS

Theory and Philosophy of Psychology

A.N. Krichevets. Value-performative Dimension
of Psychological Theories3

Theoretical and Empirical Research

E.L. Grigorenko. Biological Nature of Dyslexia:
Brief Literature Review and the Examples
of Studies20

Special Theme of the Issue. Psychic Reality as a Problem of Self-determination of a Scientific Discipline. Continuation of the Discussion

Editorial45

V.M. Rozin. Epistemological Contexts of
Psychological Knowledge46

V.M. Allakhverdov. From Psychologist's
Philosophical Wildness to the Bright
Theoretical Future61

New Participants of the Discussion

A.M. Ailamasian. Comments on the Discussion ..68

V.L. Danilova. The Problem of Subject of
Psychological Knowledge77

E.E. Sokolova. To the Problem
of Meta-understanding of Psychic Reality
according to Cultural-historical Psychological
Point of View85

Work in Progress

E.M. Lapteva, E.A. Valueva. The Role
of Creativity in the Hints Usage
in Problem Solving97

A.V. Lovakov. The Method of Organizational
Identification Measuring: Development
and Testing108

T.A. Sysoeva. The Emotional Stroop Effect
and its Relation to Emotional Intelligence117

Reviews

E.Yu. Mandrikova. The Theory
of Self-determination in Organizational Context:
Review of Foreign Studies126

Summary of the Issue141

Articles Published in Volume 7144

Философско-методологические проблемы

ЦЕННОСТНО-ПЕРФОРМАТИВНОЕ ИЗМЕРЕНИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ТЕОРИЙ

А.Н. КРИЧЕВЕЦ



Кричевец Анатолий Николаевич — профессор факультета психологии МГУ им. М.В. Ломоносова, кандидат физико-математических наук, доктор философских наук.
Контакты: ankrich@mail.ru

Резюме

Психология как научно-практическое предприятие демонстрирует «сращивание» и переплетение научно-когнитивных, ценностных и прагматических аспектов. В статье описаны 4 вида дискурсов, которые по-разному связаны с ценностными основаниями собственно исследования, исследуемого объекта и адресата, к которому работа обращена. Это дискурсы: 1) описывающие ситуацию как независимо от нас существующую, «не замечающие» целый пласт ценностного обеспечения тех процессов, которые рассматриваются как объективно существующие или общечеловеческие; 2) выявляющие условия действительности описаний первого типа, в том числе и ценностные условия; 3) описывающие способы воздействия на ценностные установки участников процесса, рассматриваемых в дискурсах первого и второго типа; 4) прямо воздействующие на ценностные установки читателей и слушателей.

Ключевые слова: *психология ценностей, прагматика, перформатив, теория личности.*

Во второй половине XX в. усилиями философов и историков, исследовавших реальную науку, сформировалось убеждение, что наука не является беспристрастным предприятием по добыванию знаний. Мироззрение и ценностные установки исследователей серьезным образом влияют на добываемые ими научные знания. Исторические исследования Т. Куна, П. Фейерабенда, М. Полани и других дали многочисленные примеры того, как научные открытия тормозились неспособностью ученых сменить свои познавательные установки, или, напротив, примеры вненаучных мировоззренческих и культурных сдвигов, которые открывали дорогу новым научным достижениям. Психология, разумеется, не является исключением, хотя в силу «недоразвитости» ее, с точки зрения естественных наук, она не оказалась в зоне внимания упомянутых философов: их тезисы гораздо лучше иллюстрировались примерами из математики и физики, представление которых о себе резко контрастировало с тем, какими они предстали в свете новых историко-философских исследований.

Последователь К. Поппера немецкий философ Х. Альберт настаивает на том, что развитие знания всегда

связано с принятием решений, которые не могут быть окончательно обоснованы. В конечном итоге решения связаны с ценностными убеждениями исследователей, поэтому ценности и предметные знания фактически «срачиваются» (Альберт, 2010, с. 103). Эта связь — двусторонняя: ценностные убеждения влияют на приемлемость тех или иных содержательных утверждений, а последние могут в случае их принятия оказаться несовместимыми с прежде приемлемыми ценностными убеждениями и тем самым требовать замены последних.

Утверждая, что знание не может быть обосновано ничем, кроме решения, Х. Альберт вполне в духе К. Поппера предлагает считать единственным необходимым требованием к научному знанию и к знанию вообще — быть предметом критической дискуссии. Как следствие, господствовавший на протяжении столетий тезис о ценностной нейтральности науки может быть принят сообществом только как ценность¹ среди других ценностей. Понятно, что ничто не может освободить этот выбор от критики.

Не соглашаясь с тем, что универсальный критицизм есть решение проблемы, я приведу свои аргументы в пользу тезиса о неизбежности

¹ Понятие «ценность» имеет слишком широкий спектр значений. Я здесь употребляю его в смысле, близком к значению понятия «ценностность» в известной работе В.И. Непомнящей с соавт. (Непомнящая и др., 1980). Ценностность в этой работе определяется как «единство направленности личности, выделенности для нее определенной стороны действительности, определенных отношений — и осознание через это выделение себя, своего “я”». Для наших целей, впрочем, последняя часть определения — «осознание своего “я”» — не существенна. К сожалению, слишком громоздкий термин «ценностность» не прижился в психологическом словаре, поэтому приходится пользоваться многозначным словом «ценность». Соответственно следует понимать и производные сочетания «ценностные установки» и т.п.

«сращивания» ценностных установок и предметного знания в психологии.

В статье будут обсуждаться разделы психологии, касающиеся человеческого развития. Во всех рассматриваемых случаях взаимодействие предметного знания и ценностей исследователя очевидно. Однако не следует считать, что этот несомненный факт указывает на недостатки рассматриваемых подходов, особенно если учесть, что их критика вдохновляется не менее яркими ценностными установками.

На уровне собственно теорий личности начинает действовать еще одна важная особенность психологического знания, связанная с разнообразием его возможных и подразумеваемых адресатов. В естественных науках и в тех психологических подходах, которые стремятся к порождению объективного знания, подразумеваемый адресат — это в широком смысле коллега, который заинтересован в приобретении и использовании данного знания о внешнем мире, а в нашем случае о *других* людях, подобно тому как инженер использует физические и математические теории для овладения природой. Это

значит, что объективное знание о человеке (знание о закономерностях протекания его психических процессов) может использоваться, прежде всего, в ситуациях, подразумевающих лишь пассивное² участие этого человека в интересующем «инженера» процессе.

Особенность психологических теорий начиная с некоторого уровня состоит в том, что читатель-адресат может отнести полученное знание к себе. Но что значит «объективное знание о себе»? В той степени и в той области, в какой человек свободен, такое знание невозможно: человек — существо незавершенное, всегда способное себя изменить. Если знание предназначено свободному человеку в качестве знания о нем самом, то оно должно быть как-то скоординировано с его способностью изменять себя.

Именно таковы многие современные теории личности, для которых знание перестает быть только констатирующим и приобретает характер перформатива³.

Таким образом, проблема ценностно-перформативного «измерения» представляет, на мой взгляд, значительный интерес для психологии,

² Точнее сказать, предсказуемое, поскольку некая стандартная человеческая активность может быть предсказуемой.

³ Перформатив — термин теории речевых актов Дж. Остина (Остин, 2006). Перформатив — это предложение, цель которого — изменить ситуацию, а не описать ее. Примеры перформативных высказываний: «Приказываю написать статью!», «Клянусь верно служить истине!». Эти предложения, очевидно, не могут оцениваться как истинные или ложные. Более тонкий пример: «Согласен взять в жены гражданку Иванову». Здесь предложение может интерпретироваться как истинное описание состояния человека, его произносящего. Но в процедуре бракосочетания оно превращается в перформативное, поскольку положительный ответ обеих сторон влечет изменение их матримониального статуса. Перформативное предложение оценивается не как истинное/ложное, но как удачное/неудачное — это очень важно для нашего понимания статуса теорий личности.

в которой в отличие от естественных наук связь установок исследователя и содержания научного знания оказывается гораздо существеннее и глубже. Я попытаюсь показать далее, что «осевые» ценности — часто даже неотрелфлексированные представления психолога об истинном и должном — обычно проецируются в предмет исследования самым непосредственным образом и что эта проекция является совершенно необходимой для важных разделов психологии. Более того, на уровне теорий личности обоснование теорий превращается в аргументацию, обеспечивающую трансляцию не знаний, а самих ценностей.

Необходимые истины и ценности

Обучение арифметике проходит в начальной школе, хотя стихийно счетом и арифметическими операциями дети овладевают до и вне школы, поскольку сама среда способствует развитию этих умений и знаний. Понятно, что вне культурной среды, в которой счет в той или иной степени развит, ребенок не сможет овладеть счетом. Значит ли это, что числовые операции заданы культурой? Культурно-историческая психологическая традиция, к которой принадлежат основные отечественные психологические школы, не может предложить полноценной культурной альтернативы — культуры, в которой была бы развита какая-либо альтернативная арифметика. Есть примеры культур, имеющих только начальные сегменты натурального ряда с поглощающей «близкой» бесконечностью

(«один», «два», «много»), но это всего только неразвитая, но та же самая арифметика, какой владеем мы, а не настоящая альтернатива.

Это может означать, что культура развивает лишь заранее заданные возможности счета, реализует некоторую необходимость развития. В таком случае невозможно говорить о воздействиях культуры как о причинах развития у ребенка счетных операций. Среда предоставляет развивающемуся ребенку более или менее удачный материал, более или менее точные педагогические воздействия, его природные задатки позволяют ему более или менее быстро осваивать материал или вовсе его не осваивать, но сам материал со стороны его математической истинности не определяется культурой. Это значит, что финальная точка развития фиксируется, а в таком случае вполне естественно, что психологические теории описывают развитие счетных умений и арифметических знаний как приближение ученика к этому фиксированному состоянию знания, что в самом простом случае представляет собой прохождение последовательных стадий. Это мы видим, например, у Ж. Пиаже (Пиаже, 1969). Критика его теории касается в основном периодизации стадий и возможности ускорения развития при определенных усилиях педагога и ученика.

Такова, например, критика со стороны школы П.Я. Гальперина, где экспериментально было показано, что принцип сохранения можно сформировать у ребенка значительно раньше, чем фиксировалось Ж. Пиаже⁴

⁴ В свете сказанного выше правильнее было бы сказать «актуализировать», а не «сформировать».

(Обухова, 2006, с. 409). Критика не ставит под сомнение сам принцип сохранения, как и то, что овладение этим принципом представляет собой важное продвижение в развитии интеллекта. Таким образом, критика, по существу, ведется на том же ценностном основании, что и критикуемая теория, причем в диалоге базовая ценность развития интеллекта не ставится под вопрос и не тематизируется.

Какими условиями этот процесс развития обеспечивается? Кроме очевидных условий на стороне воспитателей — работающей образовательной структуры — процесс обеспечивается, выражаясь научным языком, мотивацией учеников. Однако желание учиться не возникает у ученика непосредственно в процессе учения. Ребенок узнаёт о том, что ему предстоит учиться в школе, и он должен готовиться к этому задолго до наступления школьного возраста. В норме вся структура дошкольной жизни готовит его к этому событию. Процесс подготовки организуется и ориентируется общественно признанной ценностью образования, которая конкретизируется, в частности, в виде ценности развития интеллекта, частных умений вроде владения арифметическими операциями и понятием числа. Таким образом, соответствующая психологическая теория может достаточно естественно

строиться в ситуации общепризнанных ценностей, не ставя под сомнение саму эту ценность, как если бы признание ее в качестве таковой было естественным качеством человека. Объяснения Ж. Пиаже именно таковы. Человеческая познавательная активность является естественным продолжением естественного стремления живого к экспансии (Piaget, 1980).

Рассмотрим аргументацию подробнее. Предложение «живое существо стремится к экспансии» ставит перед нами проблему: что подразумевается под словом «стремится»? Если мой сосед стремится стать генералом, то он, как правило, вполне сознательно хочет этого и предпринимает соответствующие действия. Если орел стремится схватить зайца, то говорить о сознательном его желании вряд ли можно с такой же смелостью. Тогда под вопросом оказывается и сознательное желание моего друга, если мы ставим его в один ряд с орлами и другими представителями царства жизни. Можно заметить, что термин «мотивация» ровно так же двусмыслен, как и слово «стремление». У соседа есть «мотивация» стать генералом, вопрос в том, насколько он свободен в выборе, т.е. насколько уместно видеть за этим «мотивом» то, что выражается словом обыденного языка «захотел»⁵?

⁵ Вопрос о возможности употребления в психологии терминов, выражающих «пропозиционные установки»: желание, веру, уверенность и т.п., без окончательного разрешения дискутировался на протяжении последних десятилетий в США (см.: Philosophy of psychology, 2006), ему посвящены статьи таких корифеев аналитической философской традиции, как Д. Деннет, Дж. Фодор, П. Черчлэнд. В частности, они обсуждают вопрос об употреблении в научной психологии понятий обыденной психологии, которую по-английски именуют commonsense psychology, а также folk psychology.

Обыденное понимание слова «хочет» допускает возможность того, что человек сам производит в себе желание. В той мере, в какой он производит его свободно, он несет за него ответственность. Кроме давления, принуждения и тому подобных средств воздействия на желания, есть более соответствующая человеческой свободе форма воздействия, которую не так легко определить в общем виде, хотя можно легко дать неполный перечень ее частных случаев: просьба, аргументация, разъяснение, призыв, совет. Я назову эту форму высказываний **лично ориентированными перформативами** (в отличие от неличностных, к которым относятся приказы, распоряжения и т.п.).

Критики указывали Жану Пиаже, что его работы описывают стадии развития не ребенка вообще, а ребенка, воспитывающегося в специальных учреждениях Женевы. Снижая радикализм возражения, все же признаем, что любое эмпирическое исследование имеет дело с людьми определенной среды, в которой работают «механизмы» производства ценностей и желаний. К этим «механизмам» относятся и **личные формы производства желаний**. Обучение детей в системе образования происходит благодаря тому, в частности, что дети (пока) в массе хотят учиться⁶. Признавая за ними хотя бы частичную свободу производства желаний, мы признаем и возможность лично ориентированного перформатива.

В какую сторону можно двигаться из данной точки

Будем называть дискурсом некоторую интегрированную форму отношения исследователя или группы к своему предмету. Кроме научных результатов, к дискурсу отнесем методы исследования, регулятивные идеи и, в частности, предпочитаемые формы постановки вопросов. Эти последние аспекты деятельности психолога плотно сцеплены с ценностями (Альберт, 2010; Полани, 1985). Далее мы будем классифицировать психологические дискурсы, имея в виду их ценностно-перформативное «измерение».

В интересующей нас области возможны следующие виды дискурсов (классификация не претендует на полноту):

1) **Дискурс описывает ситуацию как независимо от нас существующую** (как это делает классическая наука). В предельном случае это, например, оценивание статистических параметров «желания учиться» по некоторой выборке. Такого рода знания могут понадобиться для прогнозирования количества абитуриентов в определенные годы и т.п. Но к этому типу могут относиться и культурно-исторические теории, если они ставят акцент на зависимость траектории развития человека от воздействия культурной среды. Этот дискурс «не замечает» целый пласт ценностного обеспечения тех процессов, которые рассматриваются

⁶ Физиологи, бихевиористы и другие сторонники объективного описания должны поставить слово «хотят» в кавычки.

как объективно существующие, само собой разумеющиеся или общечеловеческие. Это ценности, совпадающие у автора и у тех, кто является предметом описания.

2) Дискурс **выявляет условия действительности описаний первого типа**, в том числе и ценностные условия. К этому типу относятся кросскультурные исследования и исследования динамики социальных и психологических условий. Этот дискурс эксплицирует то, что первый подразумевал, вскрывает возможные несовпадения ценностей автора и описываемых в дискурсе людей.

3) Дискурс **определяет способы воздействия на ценностные установки участников процесса**, описываемых в дискурсах первого и второго типа. Например, в обучении это могут быть новые методики, повышающие мотивацию.

4) Дискурс **прямо воздействует на ценностные установки** участников процесса. Его отличие от первых трех типов состоит в изменении адресата: текст обращен не к коллеге, который обогащает с его помощью репертуар возможных действий в ситуациях воздействия на третьих лиц, а непосредственно к этим лицам. Когда предметом изложения становится психологическое знание, ситуация делается для нас особенно интересной. Именно этот тип психологического дискурса более или менее осознанно радикально сближает того, кто описывается в тексте, и того, кто текст читает.

1. Рассмотрим сначала интересные варианты первого типа. Мы опять обратимся к теориям, которые описывают развитие как последовательное прохождение стадий. Кроме

теории Ж. Пиаже, к этому же типу относятся некоторые теоретические аспекты традиционного фрейдовского психоанализа, теория Э. Эриксона и мн. др. Чаще всего, но не всегда более высокие стадии трактуются как более ценные (например, Эриксон не утверждает, что стадия старческой мудрости «выше» стадии зрелости, однако задержки на более ранних стадиях и он квалифицирует как отклонение от нормального развития). Среди теорий этого типа можно выделить интересный пример, который основательно обсуждался и со стороны эмпирической адекватности, и со стороны методологической точности. Это теория развития моральных суждений Л. Кольберга, которая строилась автором в духе подхода Ж. Пиаже и с опорой на кантовское формально-рационалистическое понимание морали.

Л. Кольберг выделял в развитии моральных суждений шесть стадий, принадлежащих трем уровням развития: преконвенциональному, конвенциональному и постконвенциональному (каждый из уровней делился на две стадии). Первые две стадии предшествуют пониманию и принятию социальных конвенций. Здесь действуют только прямые стимулы. Стадии 3 и 4 были обозначены как конвенциональные: индивид соглашается и поддерживает правила и ожидания конвенций общества или авторитета только потому, что это правила и ожидания или конвенции общества, или авторитета. Стадии 5 и 6 — постконвенциональные, основанные на формулировании и принятии общих моральных принципов, лежащих в основе этих правил. Постконвенциональный уровень считается

зрелым не только ввиду осознания базовых моральных принципов, но и по причине того, что в его пределах моральные принципы «выбираются самостоятельно» и не зависят от социального одобрения или неодобрения (Хвостов, 2001).

Я говорил выше о том, что дискурс первого типа, подобно классической науке, описывает ситуацию как независимо от нас существующую. Однако психологические исследования (и некоторые другие исследования человека) выявляют совершенно особые черты. Ю. Хабермас посвящает несколько страниц разъяснениям этих особенностей. Он приводит следующие слова Л. Кольберга: «Научная теория, объясняющая, почему люди фактически продвигаются от одной ступени (развития моральных суждений. — А.К.) к другой, более высокой, и почему они фактически предпочитают более высокую ступень более низкой, есть, грубо говоря, то же самое, что и теория морали, объясняющая, почему люди *должны* предпочитать более высокую ступень более низкой» (Хабермас, 2000, с. 62). Ю. Хабермас далее разъясняет, что тот факт, что обнаруживается согласие таким образом обосновываемой теории и эмпирических фактов, говорит в пользу не только теории стадий, но и философской аргументации, обосновывающей стадиальность (там же, с. 63). Люди, принадлежащие к данному социуму, воспитываются в среде, где аргументация в пользу данной иерархии стадий на теоретическом уровне совпадает с аргументацией, употребляемой в процессе воспитания, для обеспечения развития интересующих нас качеств. Это, на

мой взгляд, очень ясный пример сращивания ценностных и предметных установок в науках о человеке.

Отмечу также, что аргументация в случае Л. Кольберга существенно рациональна, как рациональна аргументация моральной теории И. Канта. Напомню, что И. Кант считал приемлемой норму поведения (максиму), если она может быть универсализуема, т.е. может стать нормой поведения для всего человечества или в другой формулировке стать законом природы. Кантовская универсализация моральных максим проводится тем самым рассудком/разумом, развитие которого, по Ж. Пиаже, связано с децентрацией. Близость «универсализации» и «децентрации» очевидна. Таким образом, в обоих подходах срачиваются также и интеллект как условие возможности рациональности (одновременно и познающего и познаваемого) и моральные ценности, для которых интеллект является одним из условий.

2. Второй тип дискурса ставит под вопрос естественность условий, обеспечивающих развитие рассматриваемых объектов и качеств, описанных в теориях первого типа. Я здесь не говорю о всех кросскультурных исследованиях — в настоящее время психологическое исследование сразу может планироваться как кросс-культурное: например, исследования зависимостей психических качеств людей от того, какой язык является для них родным и т.п. Интересующие нас исследования существенно вторичны: они ставят под вопрос результаты, связанные с исследованиями первого типа.

Ярким примером такого рода являются описанные в работе М. Коула

исследования, проведенные им в Либерии в 1960-е гг. в связи с введением в этой стране начального образования по западному образцу. М. Коул пишет, что учителя в либерийских школах «жаловались, что, когда они, показав пример вроде $2+6=?$ в классе на уроке, затем давали пример $3+5=?$ при контроле, ученики протестовали, утверждая, что такая проверка несправедлива, поскольку содержит материал, не рассмотренный на уроке». Он добавляет: «Подобные сцены случаются и в американских классах, но в либерийских классах они, по моим наблюдениям, происходили непрерывно. При встречах с местным населением, чья жизнь организована в формах традиционных культурных практик, а не в виде некоего сектора современной экономики, для поддержки которой и вводилось школьное обучение, я получал совершенно другое впечатление об интеллектуальных способностях кпелле (название либерийского племени. — А.К.). На переполненной рыночной площади люди торговали всеми видами товаров, от традиционных, таких как рис, разделанное мясо или ткани, до современных, таких как детское питание, металлические изделия и строительные материалы» (Коул, 1997, с. 94). Справедливый вывод М. Коула: система образования не учитывает какие-то важные аспекты мотивации и — шире — смысловых структур, определяющих жизнь людей в либерийском обществе.

Рассмотрим теперь подробнее мотивацию самого исследователя. Кросскультурное исследование, проведенное М. Коулом, было вызвано проблемами, с которым столкнулся план администрации африканской

страны, — повысить уровень образования ее граждан и привить им знания, организованные по европейскому типу. Приведенный М. Коулом пример показывает характер трудностей, с которым столкнулось это предприятие. М. Коул хотел показать, что трудности вызваны не низким интеллектуальным уровнем африканцев (хотя тесты интеллекта явно это показывали), а неадекватностью подхода к их образованию: разрывом между смысловой структурой и предметным содержанием используемых заданий и жизненным миром либерийцев.

М. Коул старался показать, что живой интеллект либерийцев проявляется в контексте их практической жизни, а европейские тестовые процедуры ориентированы на оценку интеллектуальных способностей, проявляемых в иных обстоятельствах: «IQ-тестирование может быть надежным средством выявления людей, способных после минимального обучения справиться с задачами, ценными в современных индустриальных социально-экономических условиях» (там же, с. 75).

М. Коул приводит также определение, которое дали создатели первого теста интеллекта А. Бине и Т. Симон: «Интеллект есть фундаментальная способность, нарушение или отсутствие которой имеют первостепенную важность для повседневной жизни. Это — способность к суждению, иначе называемая здравым смыслом, практическое чутье, инициатива, способность приспосабливаться к обстоятельствам. Хорошо судить, хорошо понимать, хорошо рассуждать — это существенные деятельности интеллекта» (там же, с. 70). Сопоставление

говорит само за себя: так понимаемый интеллект есть условие успешной жизни в обществе западного типа, и обычно используемые тесты измеряют именно его. Независимого от культурного контекста универсального теста интеллекта, по-видимому, быть не может, резюмирует М. Коул.

Смысловая рамка кросскультурного исследования М. Коула формируется не только желанием скорректировать образовательные процедуры, но и доказать, что нет оснований для суждения об интеллектуальном превосходстве европейцев и североамериканцев над коренными африканцами.

При этом предполагается, что тема разговора — интеллект — не есть бессмысленная конструкция европейского ума и за стремлением защитить африканцев от нападок не критично гордых своими достижениями людей Запада отчетливо видится, во-первых, признание ценности интеллекта как качества индивида. Во-вторых, к этому прибавляется еще влияние особого сегмента западной культуры XX в.: критичности к собственным ценностным основаниям. Свою книгу М. Коул начинает с исторической справки, среди прочего приводя «научные» данные XVIII–XIX вв. о промежуточном положении африканской расы между *Homo sapiens* и приматами. За этим введением в книгу просматривается что-то вроде научного покаяния, и теперь автор априори убежден, что африканцы интеллектуально не уступают европейцам, и ищет для этого подтверждения.

Ценностная структура описанного рассуждения такова: интеллект

оценивается положительно, обучение арифметике составляет важную часть интеллектуального развития; исходя из презумпции равенства рас и народов, процедуры его измерения считаются некорректными; трудности обучения либерийцев по европейским программам объясняются несовершенством последних. Понятно, что это очень жесткая ценностная установка и что результаты исследования в сильной степени ей определяются. Это и есть решение (по Х. Альберту), которое ставится на место основания.

Интересные кросс-культурные исследования и дискуссии вокруг них сопровождали и теорию Л. Кольберга. Л. Кольберг утверждал, что им описан кросс-культурный стандарт морального развития (это не слишком удивительно, если учесть, что стадии развития моральных суждений связываются со стадиями развития интеллекта). Другие исследования поставили под вопрос кросс-культурную инвариантность теории. Например, некоторые авторы считали, что следует вообще упразднить третий уровень с его двумя универсалистскими стадиями, поскольку вполне зрелая мораль может базироваться на конвенциональной базе (как это имеет место у многих народов азиатской культуры).

Подумаем, каким образом эмпирические свидетельства могли бы опровергнуть гипотезу о кросс-культурной инвариантности шкалы Л. Кольберга? Если некая культура демонстрирует крайне низкие показатели по шкале, значит ли это, что шкала что-то неправильно отражает? И что она должна отражать правильно? Если имеет место сущность,

которую должна отражать шкала морального развития (и интеллекта тоже), то и различия средних по кросс-культурным выборкам вполне могут наблюдаться. Ясно, что не любая система установлений может быть возведена в статус полноценной моральной системы. Например, таковы законы совместной жизни стада, стаи или банды.

Дальнейшая интерпретация того факта, что в азиатских культурах децентрация не достигает стадии предпочтения точки зрения всего человечества, не есть нечто само собой разумеющееся. Если интерпретатор поставит под вопрос последовательность стадий, поскольку европейская культура не кажется ему превосходящей в моральном плане традиционные азиатские, то он руководствуется при этом либо уже упомянутой презумпцией равенства культур, либо отличной от кольберговой иной моральной интуицией. Представляется, что ценностно нейтральной ревизии шкалы Л. Кольберга не может быть в принципе.

Рассмотрение первых двух типов дискурса завершим кратким резюме. Эти типы построения исследований и теорий в самом общем плане представляются «объективистскими», т.е. описывают наличную ситуацию как объективно существующую независимо от исследователя. Однако специфика психологического знания проявляется уже вполне ясно. Для первого типа, в котором развитие описывается как последовательность стадий, авторы могут более или менее сознательно параллельно решать задачу неэмпирического обоснования этой последовательности. В теории Л. Кольберга обоснование

достигается связыванием с теорией интеллекта Ж. Пиаже (ценность децентрации поддерживается связью с ценностью интеллекта) и с философским обоснованием морали. Далее, рассматривая четвертый тип дискурса, мы увидим, как эта тенденция обоснования набирает силу и превращается в более или менее сознательное стремление убедить читателя разделить ценностные основания, на которых автор базирует свое понимание направления поступательного развития описываемой характеристики.

Второй тип дискурса существенно критичен по отношению к неявным основаниям дискурса первого типа. Но в таких случаях у критика и критикуемого автора или авторов естественно находится общее ценностное основание. В случае Л. Кольберга критики разделяют с ним убеждение, что моральные суждения развиваются от более низких к более высоким уровням. Но на вопрос о том, какой уровень выше, невозможно найти эмпирический ответ, он может обсуждаться лишь в диалоге ценностных установок. В случае М. Коула критика стандартных образовательных и измерительных процедур не ставит под сомнение ценность интеллекта, под вопросом только его узкое понимание, ориентированное на западный тип отношений между людьми.

3. Третий тип дискурса имеет прозрачную ценностную структуру, и, может быть, его даже не стоит выделять из второго типа, поскольку они достаточно тесно связаны. В случае, описанном М. Коулом, следовало бы найти смысловые структуры мира африканских детей, на которых можно

было бы развивать универсальные арифметические знания и умения. Исходя из этого понимания должны быть созданы новые учебные программы для африканцев, учитывающие особенности культурной ситуации, в которой воспитываются дети, а также ситуации, в которой они будут применять интеллект. При этом разумность подобных усилий не ставится под вопрос.

4. Наиболее интересен четвертый тип дискурса, который нацелен на преобразование читателя. Вне психологии история морализаторских текстов, вероятно, столь же долгая, как и сама письменность. Однако в психологию это «наклонение» входит в последнее время и распространяется, прежде всего, в том крыле психологии, которое ищет читателя не только среди профессионалов, но и среди широкой публики. Тенденция заметна уже в классическом психоанализе. Действительно, психоанализ как теория констатирует, что задержка на ранних стадиях психосексуального развития приводит к патологическим формам жизни. Психоанализ как метод обещает прояснение ситуации и продвижение к норме человеку, который отдает себя в распоряжение аналитика. Психоанализ как доктрина требует от профессионала-аналитика также подвергаться психоанализу с неуклонной регулярностью, т.е. психоаналитик не является только ученым, знающим «устройство человека», как это было бы в психологии в чистом виде естественно-научной. Будучи человеком, психоаналитик принадлежит к классу предметов своего знания.

Однако в психоаналитических текстах мы не найдем ярких описаний

«нормальной» личности, которые ставили бы своей целью непосредственно увлечь читателя на путь совершенствования. Эта новация впервые появляется, по-видимому, у А. Маслоу.

А. Маслоу был одним из первых, кто осознал, что в теории личности проекции предпочтений исследователя на предмет изучения — обычное дело. Его отношение к этому факту двояко. С одной стороны, он называет жанр своей работы «нормативной социальной психологией» и утверждает, что «поиск ценностей — одна из вполне реальных и фундаментальных задач общественных наук». С другой стороны, он стремится к классической объективности, утверждая, что изучает естественную систему ценностей, ничего общего не имеющую с предубеждениями исследователя. «Вместо того чтобы спрашивать, какими должны быть человеческие ценности, надо спрашивать, каковы ценности лучших человеческих существ» (Маслоу, 1997, с. 196). Метод выделения лучших — опрос экспертов (метод выделения экспертов при этом не описывается). Таким образом, А. Маслоу стремится заранее защититься от обвинения со стороны психологической науки в том, что он покидает почву научной объективности и незаконно протаскивает в науку ценности — свои собственные предвзятости и предубеждения (там же, с. 208–209).

Согласимся, что предлагаемый путь — один из возможных путей включения в психологию ценностей (по замыслу А. Маслоу, общечеловеческих). Вместо прямой дискуссии о ценностях — обсуждение, кто из людей в наибольшей степени соответствует

представлению о человеке. «В этом не больше неопределенности, априорности или неоднозначности, чем в отборе зоологом определенной бабочки в качестве наилучшего экземпляра своего вида или в отборе врачом наиболее физически здоровых молодых людей» (там же, с. 194).

Напрашивается возражение — каковы основания для выбора этих лучших? А. Маслоу ограничивается высказыванием надежды, что другие исследователи откроют те же самые или похожие личностные черты, что в качестве лучших будут рассматриваться такие же или похожие люди, что здоровые люди знают, что вообще хорошо для человека, и т.п. Нет надобности проводить эмпирическое исследование, чтобы убедиться в том, что ценностные предпочтения эксперта и выбор им «лучших людей» демонстрируют значительную корреляцию. Таким образом, подход (точнее, обход) А. Маслоу не избавляет от внесения априорных ценностей в «эмпирические» оценки, лишь заменяя прямые указания на косвенные. По сути, он предлагает некоторую экспертную процедуру голосования, которая сдвигает выбор ценностей на экспертов.

Отметим две существенные черты дискурса А. Маслоу.

Во-первых, имеет место отход от констатирующих канонов, типичных для самосознания науки Нового времени. Объективное научное знание, даже если оно получено исходя из вполне определенной ценностной позиции, тем не менее, может исполь-

зоваться в деятельности, подчиненной самым разным целям. Дела обстоят так-то и так-то (констатирующая часть), мы хотим достичь таких-то результатов, следовательно, мы должны действовать таким-то образом. И. Кант назвал такую схему гипотетическим императивом. А. Маслоу движется в сторону категорического императива, который предписывает действия определенного рода безусловно, как человеческий долг. Отличие состоит лишь в том, что на место морального «долг» подставляется ценностное «благо». Хотя разница не так уж мала, но можно сказать, что большая часть пути от объективной науки к категорическому императиву уже пройдена. Сам А. Маслоу признает, что его позиция отличается от привычно приписываемой и предписываемой науке: как я упоминал выше, он называет свой подход «нормативной социальной психологией» и не находит в этом повороте ничего предвзятого. Мне кажется, лучше будет называть такие подходы позитивно-перформативной психологией, которая, экспонируя в тексте некий тип личности, показывает читателю, чем он хорош — хорош в самых разных смыслах, в том числе и в смысле образца для читателя текста.

А. Маслоу начинает всего лишь с призыва изучать не патологию и отклонения, а высокую норму. Неизбежность (по сути, тавтологичность) определения лучших на основании собственных ценностей автора или некоторой группы, к которой он принадлежит, очевидна⁷.

⁷ Очевидно также, что такой способ выделения лучших не выдержит кросс-культурных исследований, если только не позволить последователям А. Маслоу самим выделять лучших

Менее очевидна неизбежность *лично-перформативного* характера дискурса, предметом которого становится высокая норма. Я уже указывал на важность смены адресата в текстах о лучшем и лучших. Теперь разьясню, почему она вполне логична, если не неизбежна.

Действительно, тексты по психологии, в которых описываются и анализируются патологические или направленные в сторону патологии отклонения от нормы, пишутся для профессионалов. Подразумевается, что читатель уровня средней профессиональной нормы может вооружиться упакованными в текст знаниями⁸, после чего он в состоянии приносить пользу в ситуациях, в которых он имеет дело с отклонениями, соответствующим образом квалифицируемыми. При этом подразумевается, что по некоей гипотетической «шкале оценки нормальности» он имеет более высокий, чем клиенты, балл.

Иное дело с высокой нормой. Аналогом описанного выше жанра в этом случае был бы обращенный к лучшим людям текст, описывающий профессиональные методы работы с нормальными людьми, имеющий целью дотягивать представителей этого широкого класса до высокой нормы. Возможно, что имеются тексты, которые на такую роль претендуют. При этом понятно, что автор дол-

жен быть представителем той самой высокой нормы. В любом случае проблемой станет признание за автором и текстами столь высокого статуса.

Если же «средненормальный» автор обращается к читателям своего уровня, то неизбежно речь будет идти о том, **что** с точки зрения определенного понимания блага или счастья мешает среднему человеку в его саморазвитии, **что** среднему человеку следует **делать**. Но читатель и есть этот средний человек. Очевидность этого факта меняет интонацию и интенцию произведений.

Наиболее яркие примеры такого рода дают тексты направления, которое называет себя позитивной психологией. Само построение этих работ свидетельствует о желании авторов повлиять на самоотношение читателя. Один из его основателей М. Селигман известен тем, что некогда ввел в психологический словарь термин «выученная беспомощность». Это эвристичное понятие описывает род неглубокого отклонения от нормы и используется в традиционном психологическом дискурсе. Выученно беспомощный человек не пытается справиться с встающими перед ним проблемами своими силами, поскольку убедился (выучился), что его активность всегда приводит к неудаче.

М. Селигман вводит теперь новый термин — «выученный оптимизм» (Seligman, 1999). Он очевидным

людей в иных культурных средах. Ясно, что сходка членов тушинской воровской группировки назовет лучшими не тех людей, которых выделит конференция по экзистенциальной психологии, хотя первые могут согласиться назвать своих лидеров самоактуализирующимися со всеми вытекающими для понятия самоактуализации последствиями.

⁸ Я оставляю в стороне тот весьма важный, но для нас не принципиальный факт, что профессиональный консультант нуждается еще в практической работе под супервизией.

образом противопоставляется «выученной беспомощности», причем сразу по двум направлениям. Во-первых, это оппозиция «беспомощность–оптимизм», где на стороне оптимизма вера в то, что усилия не пропадут даром. Во-вторых, это противопоставление двух оттенков смысла слова «выученное». В первом случае речь идет о псевдоопыте, о скороспелом обобщении, которое дает некоторые вторичные выгоды, но в целом неадекватно и проигрышно. Во втором случае это выбранная неким свободным личностным решением (вспомним Х. Альберта) жизненная установка. Текст М. Селигмана лично-перформативным образом влияет на таковые решения у читателей, в идеале подразумевает, что не навязывает, не «зомбирует», а показывает и разъясняет.

Подобные тексты объясняют читателю, что оптимисты лучше справляются с трудностями, более продуктивно решают задачи и даже дольше живут. В качестве аргументов используются результаты эмпирических исследований, выполненных в традициях психологической науки. Это, например, исследования корреляционных зависимостей различных показателей успешности, уровня оптимизма, счастья и т.п.⁹

Селигман приводит один интересный пример такого исследования, проведенного Д. Келтнер и Л.А. Харкер. Они оценили искренность улыбки 141 школьницы на выпускной фотографии, сделанной в 1960 г., а затем сопоставили эти оценки с данными о жизни этих женщин в последующее время. Оказалось, что улыбавшиеся более естественно имели более устойчивые браки и чувствовали себя более счастливыми, чем их подруги со стандартной фотографической улыбкой (Селигман, 2006, с. 18).

Корреляционное исследование было проведено вполне корректно, но оно не может дать оснований судить о причинных зависимостях. В нашем случае нельзя утверждать возможность влияния на коррелирующие показатели путем принятия более оптимистической точки зрения. Если бы М. Селигман ставил перед собой только научные задачи, то он мог ограничиться лишь констатацией связи (как это и делается во многих публикуемых работах). Корреляционная связь вполне позволяет предсказывать степень успешности по искренности улыбки, и понятно, что подобные результаты могут быть использованы в каких-то практических приложениях.

⁹ Понятия счастья, успешности и т.п. до сих пор не поддавались определению, однако это не мешает их использовать в опросниках и других методиках, ориентируясь на употребление в обычном языке. После работ Л. Витгенштейна, который утверждал, что значение слова сводится к его употреблению в соответствующей «языковой игре», этот ход не может считаться незаконным, однако многие вопросы еще нуждаются даже не в ответах, а в правильных постановках. Например, вполне возможно, что разные социальные группы «играют» в различные языковые игры и что «счастье» и «успешность» для них имеют различные значения. Более того, по этим различиям в значениях, вероятно, могут проводиться гипотетические границы между отклонениями, нормой и высокой нормой в интересующем нас смысле.

Однако позитивная психология ставит иные задачи. В более простых ситуациях, где переменная «отношение к ситуации» контролируется (т.е. у испытуемого формируется более или менее оптимистический взгляд на ситуацию), а решаются не слишком сложные задачи, с которыми можно успешно справиться в условиях эксперимента, демонстрируется зависимость, которая уже может интерпретироваться как причинная. Эксперимент подтверждает, что принятие более оптимистической точки зрения повышает успешность в простых задачах, что косвенно свидетельствует в пользу наличия причинной связи в ситуациях масштаба жизни в целом.

Цель такого комбинирования методов – убедить читателя в том, что ему **следует принять** оптимистичную точку зрения. Для того чтобы сориентировать читателя в пространстве оптимизма, непосредственно в тексте даются соответствующие опросники (Селигман, 2006; Эммонс, 2004). Пояснения явно указывают, что опросник предлагается не как технический метод для профессионального использования, а как средство оценить себя.

Заключение

Психология как научно-практическое предприятие демонстрирует «сращивание» и переплетение научно-когнитивных, ценностных и перформативно-практических аспектов.

В наиболее радикальном виде это сращивание проявляют современные теории личности. Методологические схемы, унаследованные от классической науки и разделяющие собственно теоретическое знание, его обоснование и его практическое применение, оказываются не соответствующими положению дел. Психологический текст нового типа не описывает структуру личности как она есть независимо от описания, а старается разъяснить, какие преимущества получит читатель, который приобретет те или иные личностные черты. Аргументация в пользу тезиса использует традиционные методы и средства научной психологии – полноценные и корректные эмпирические исследования, цель которых не констатировать положение дел, а обосновать возможность и полезность определенных изменений.

Отметим новую важную черту таких исследований: в них неизбежно переплетаются аргументация от эмпирического исследования и аргументация, которую прежде отнесли бы к сфере философии. Мы убедились в этом, разбирая теорию развития моральных суждений Кольберга, и это далеко не единственный пример. Что касается философии, то в конце XX в. процесс переплетения философского дискурса с психологией и полевой антропологией был отмечен как естественный и даже необходимый (Хабермас, 2000). Тем не менее методологическая проработка возникающих при этом вопросов еще далека от завершения.

Литература

- Альберт Х.* Трактат о критическом разуме. М.: УРСС, 2010.
- Коул М.* Культурно-историческая психология. М.: Когито-центр, 1997.
- Маслоу А.* Психология бытия. М.: Рефл-бук; Ваклер, 1997.
- Непомнящая В.И., Каневская М.Е., Пахомова О.Н., Барцалкина В.В., Рубцова С.Н., Музе Э.Н.* Ценностность как центральный компонент психологической структуры личности // *Вопр. психол.* 1980. № 1. С. 22–30.
- Обухова Л.Ф.* Возрастная психология. М.: Высшее образование; МГППУ, 2006.
- Остин Дж.* Перформативные высказывания // *Остин Дж. Три способа пролить чернила: Философские работы.* СПб.: Алетейя; Изд-во СПб. университета, 2006.
- Пиаже Ж.* Генезис числа у ребенка // *Пиаже Ж. Избранные психологические труды.* М.: Просвещение, 1969.
- Полани М.* Личностное знание: На пути к посткритической философии. М.: Прогресс, 1985.
- Селигман М.* Новая позитивная психология. М.: София, 2006.
- Хабермас Ю.* Моральное сознание и коммуникативное действие. СПб.: Наука, 2000.
- Хвостов А.А.* Сравнительный анализ моральных суждений от подростков до среднего возраста в России и США // *Развитие личности.* 2001. № 1. С. 26–47.
- Эммонс Р.* Психология высших устремлений: Мотивация и духовность личности. М.: Смысл, 2004.
- Piaget J.* *Adaptation and intelligence: Organic selection and phenocopy.* Chicago; London: University of Chicago Press, 1980.
- Philosophy of psychology. Contemporary reading / J.L. Bermudes (ed.).* London; N.-Y.: Routledge, 2006.
- Seligman M.E.P.* *Learned optimism.* N.-Y.: Knopf, 1999.

Теоретико-эмпирические исследования

БИОЛОГИЧЕСКАЯ ПРИРОДА ДИСЛЕКСИИ: КРАТКИЙ ОБЗОР ЛИТЕРАТУРЫ И ПРИМЕРЫ ИССЛЕДОВАНИЙ

Е.Л. ГРИГОРЕНКО



Григоренко Елена Леонидовна — доцент факультета психологии МГУ им. М.В. Ломоносова, профессор Центра ребенка, факультета психологии, факультета эпидемиологии и народного здоровья Йельского университета (США), кандидат психологических наук, PhD. Контакты: elena.grigorenko@yale.edu

Резюме

Статья содержит краткий обзор современного понимания биологических основ чтения и дислексии, а также представляет вниманию читателя три психогенетических исследования, выполненных разными методами на разных выборках и иллюстрирующих зависимости между вариативностью гена COMT, индивидуальными различиями в чтении и связанными с чтением процессами.

Ключевые слова: чтение, дислексия, генетические основы поведения, картирование головного мозга, катехол-О-метил-трансфераза, COMT.

Дислексия: детали портрета

Речь и язык называются среди признаков наряду с прямохождени-

ем, структурой ладони и т.п., кардинально различающих человека и других высших млекопитающих. Предполагается, что устная речь и язык

развились в процессе филогенеза человека и что в онтогенезе эти признаки развиваются по определенной биологической программе, но в контексте человеческой среды — семьи или другой социальной группы, хотя и вне процесса формального структурированного обучения. Эволюционисты заинтересованы в декодировании этой биологической программы и понимании ее генетической основы. Так, например, недавняя расшифровка генома неандертальского человека привела к возникновению работ, посвященных вопросу: имели ли неандертальцы речь и язык и каковы могли быть генетические основы этих функций (Green, Krause et al., 2010)? Овладение же письменной речью предполагает процесс формального обучения. Кроме того, овладение письменной речью подразумевает ее наличие. Во-первых, письменная речь развилась намного позже устной. Так, археологические артефакты свидетельствуют о том, что *Homo sapiens sapiens* появились примерно 200 тысяч лет назад, а письмом они овладели не раньше чем 5 тысяч лет назад (Lawler, 2001). Во-вторых, не все разговорные языки мира имеют письменную форму. На сегодняшний день в мире известно 6800 разговорных языков. Многие языки употребляются только их коренными носителями, однако есть несколько языков, которые используются для целей кросс-коммуникации (как второй, третий и т.п. языки, называемые международными языками). Одиннадцать мировых языков: китайский (мандарин), английский, испанский, арабский, индусский (хинди), португальский, бенгальский, русский, японский, французский и

немецкий (Skutnabb-Kangas, 2000), каждый из которых имеет примерно 100 миллионов коренных носителей, используются 51% населения земного шара. Все эти языки имеют письменную форму, на них создано огромное количество письменных произведений разных жанров. Еще на 200 других языках говорят примерно 44% населения Земли. Более 6500 языков употребляются группами, каждая из которых включает менее миллиона коренных носителей языка, причем некоторые языки — группами, включающими менее 1000 человек. Другими словами, 95% разговорных языков Земли используются менее 5% ее населения. Многие из этих языков не имеют письменной формы, хотя точное количество таких языков установить сложно (Grimes, 2000).

Тем не менее подавляющее большинство людей современного мира сталкивается с задачей овладения письменной речью либо на своем родном языке (подавляющее большинство), либо на одном из иностранных языков. Важно отметить, что характеристики и требования такого овладения меняются параллельно с развитием цивилизации и определяются рынком труда (т.е. если в начале индустриализации только определенный процент населения умел читать и писать, то теперь в развитых странах поголовная грамотность является необходимым условием жизни общества). Именно эти социальные изменения привели к ситуации, когда каждый должен научиться читать и писать, и к осознанию того, что овладение языком происходит в ситуации огромного количества индивидуальных различий.

Иными словами, люди сильно различаются по показателям того, насколько хорошо (без ошибок) и быстро (без неоправданных пауз) они взаимодействуют с печатным текстом. Особенно важным является тот факт, что при овладении чтением, по крайней мере, 5% людей во всех письменных языковых системах (Chan, Ho et al., 2007; Farrag, el-Behary et al., 1988; Katusic, Colligan et al., 2001) испытывают серьезные трудности, которые нельзя объяснить никакими другими факторами, например, интеллектуальными, травмой головного мозга, потерей зрения или слуха или неадекватным образованием (American Psychiatric Association: Task force on DSM-IV, 1994; Fletcher, 2009; Habib, 2000; Paracchini, Scerri et al., 2007; Schumacher, Hoffman et al., 2007; Williams, O'Donovan, 2006; World Health Organization, 1993). Считается, что эти люди страдают так называемой специфической неспособностью к обучению чтению, или дислексией. Дислексия проявляется в основном в раннем школьном возрасте при первых попытках овладения чтением, но это — расстройство, которое с возрастом не проходит. Такое расстройство проявляется чаще у мальчиков, чем у девочек; на сегодняшний день разница в частоте встречаемости оценивается как 1,5–2:1 (Flannery, Liederman et al., 2000; Pennington, 2009). Люди с дислексией испытывают разные трудности при взаимодействии с печатным текстом на протяжении всей жизни.

Феномен дислексии, которую также называли словесной слепотой, был описан формально в конце XIX — начале XX в. (Hinshelwood, 1895;

Kerr, 1897; Kussmaul, 1877; Morgan, 1896; Orton, 1925; Stephenson, 1907; Thomas, 1905) как неспособность к прочтению слова при способности его увидеть. Уже тогда различали дислексию и алексию (Hinshelwood, 1902; Stephenson, 1907). Последняя понималась как приобретенная неспособность к чтению, и ее этиология связывалась с повреждениями в определенных зонах головного мозга — супрамаргинальной и ангулярной извилин теменной коры (Hinshelwood, 1899; Hinshelwood, 1900; Hinshelwood, 1902), т.е. в областях мозга, где происходит интеграция слуховой и зрительной информации. Первая же описывалась как врожденная неспособность к чтению, которая проявлялась у здоровых и интеллектуально сохранных детей, которые испытывали неожиданные трудности при овладении чтением (Morgan, 1896; Stephenson, 1907; Thomas, 1905). Поскольку презентация трудностей при взаимодействии с текстом при алексии и дислексии казались в то время похожими, было высказано предположение, что дислексия также связана с анатомическими или функциональными изменениями в теменной коре (Hinshelwood, 1900).

Положения, что дислексия носит врожденный характер и что механизм дислексии нужно искать в анатомических и функциональных характеристиках головного мозга, получили развитие в XX–XXI вв., породив сотни публикаций. Мы лишь упоминаем работы, посвященные этим проблемам, с целью задания контекста для представления трех исследований, детали которых описаны более подробно.

Теории дислексии: краткий обзор

На сегодняшний день в исследовании дислексии доминируют пять основных подходов (Scerif, Schulte-Körne, 2010). Каждый из них связан с определенным аспектом сложной картины познавательного функционирования при дислексии, за каждым стоит внушительное количество профессиональных психологических, физиологических и лингвистических трудов, но ни один из них не признан окончательно и полностью.

Пожалуй, доминирующей является теория фонологического (фонетического или фонематического) дефицита (Liberman, Mattingly, 1989; Левина, 1940), согласно которой основным дефицитом при дислексии является дефицит, связанный с когнитивными процессами овладения, представления (репрезентации), сохранения и активации фонем — неделимых звуковых единиц разговорной речи, наделенных смыслом в контексте определенного языка (т.е. разные мировые языки характеризуются разными осмысленными и осмысляемыми звуковыми элементами). Теория дефицита быстрой аудиторной переработки информации допускает, что дислексия может развиваться из слухового дефицита, который ингибирует восприятие коротких и быстро изменяющихся звуков (Tallal, 1980). Теория дефицита зрительной (слуховой и/или тактильной) переработки информации имплицитно подразумевает систему ганглиозных клеток и проекции этих клеток в постериорную часть теменной коры (Stein, Walsh, 1997). Теория дефицита функционирования мозжечка основана на наблюдении о том, что у

людей с дислексией часто наблюдаются проблемы с моторикой (Haslum, Miles, 2007). Поскольку структуры мозжечка задействованы как в моторных процессах, так и в процессах, связанных с автоматизацией приобретенных навыков, то считается, что нарушение функционирования мозжечка может приводить к дислексии (Nicolson, Fawcett et al., 1999). Наконец, согласно теории двойного дефицита (Wolf, Bowers, 1999), дислексия характеризуется двумя типами трудностей: связанными с процессами переработки фонологической информации и с процессами быстрого последовательного названия (или вызова из долгосрочной памяти) знакомых символов (например, цветов, букв и цифр) или объектов.

Дислексия и головной мозг: мозаика данных

Информация о том, структура и функционирование каких отделов головного мозга являются биологическими субстратами чтения и различаются у людей с дислексией и без, накапливается в трех типах исследований:

- анатомических *постмортум*;
- методом функционального картирования головного мозга;
- анатомических и структурных характеристик мозга *инвиво* (Scerif, Schulte-Körne, 2010).

Структурный анализ головного мозга дислексиков *постмортум* проводился несколькими учеными (Galaburda, Sherman et al., 1985; Humphreys, Kaufmann et al., 1990). Надо отметить, что таких исследований мало, они обычно осуществляются

на маленьких выборках, а полученные данные часто противоречивы. Тем не менее они крайне полезны для генерации гипотез о том, как и почему дислексия возникает и как она протекает. Говоря кратко, эти исследования привели к следующим заключениям, которые требуют подтверждения. Во-первых, мозг дислексиков более подвержен различным неблагоприятным событиям в ходе своего развития, что приводит к возникновению некоторых анатомических отклонений. Так, анатомические изменения (нейронные эктопии и фокальные архитектурные дисплазии) у дислексиков наблюдались в околосолиевых области и *planum temporale* левого полушария, особенно в первом слое нижней лобной и верхней височной извилин. Было сделано предположение о том, что эти изменения появляются в пик миграции нейронов во время внутриутробного развития (Galaburda, Sherman et al., 1985). Во-вторых, были обнаружены паттерны нарушения в слоях магноцеллюлярных (но не парвоцеллюлярных) ганглиозных клеток латерального коленчатого тела. Кроме того, тела магноцеллюлярных клеток у дислексиков были меньше по размеру, чем тела этих же клеток у недислексиков (Livingstone, Rosen et al., 1991). Подобным же образом при исследовании медиального коленчатого тела, структуры которого вовлечены в переработку слуховой информации, было обнаружено, что у дислексиков по сравнению с недислексиками само тело было менее асимметрично, содержало меньше больших нейронов и больше маленьких нейронов (Galaburda, Menard et al., 1994).

Функциональное картирование мозга человека в исследованиях чтения используется очень широко. В частности, большое количество экспериментов было проведено как с дислексиками, так и со здоровыми людьми (недислексиками) разных возрастов, когда они были вовлечены в выполнение задач, связанных с чтением. Эти исследования в целом (Richlan, Kronbichler et al., 2009) привели к пониманию того, что при чтении в головном мозге происходит активация двух задних путей: дорсального и вентрального, причем сильнее эти пути активируются в левом полушарии. Дорсальный путь вовлекает (Simos, Breier et al., 2000b) в основном височно-теменные отделы (угловую и надкраевую извилины и левый нижний конец верхней височной извилины). Задачей этого пути является перевод графем (единиц письменной речи) визуального представленного (т.е. прочтенного) слова в его фонологическую репрезентацию. Недоактивация этого пути на поведенческом уровне проявляется в развитии фонологического дефицита. Пониженная активация этих разделов у дислексиков по сравнению с недислексиками наблюдалась при выполнении задач на чтение единичных слов, псевдослов и задач на рифмовку слов (Shaywitz, Shaywitz et al., 2002; Simos, Breier et al., 2000a; Simos, Breier et al., 2000b). Вентральный путь вовлекает в основном левый нижний затылочно-теменной отдел и заднюю веретенообразную извилину. Предполагается, что этот путь участвует в быстрой автоматической переработке знаковых слов и буквенных комбинаций. Недоактивация этого пути на поведенческом

уровне проявляется в замедленном и насыщенном ошибками процессе опознания отдельно взятых слов, который является основной характеристикой дислексии. Пониженная активация этих разделов у дислексиков в сравнении с недислексиками наблюдалась при выполнении задач на сравнение (одинаковые или разные) буквенных комбинаций (Temple, Pol-drack et al., 2001) и других задач, связанных с чтением (Shaywitz, Shaywitz et al., 2002). Передняя (артериальная) составляющая этой системы головного мозга, поддерживающая чтение, включает левую нижнюю лобную извилину; эта составляющая связана с артикуляцией звуков речи. Повышенная активация в этом разделе головного мозга связана с компенсаторными и часто неэффективными действиями обеспечения доступа к фонологической репрезентации слова путем его артикуляции (Richlan, Kronbichler et al., 2009). Интересным является и то, что гиперактивация у дислексиков также была зарегистрирована во многих областях, вовлеченных в чтение, но в правом, а не левом полушарии (Corina, Richards et al., 2001; Simos, Breier et al., 2000a; Simos, Breier et al., 2000b). Эта активация тоже, похоже, носит компенсаторный характер.

Анатомические и структурные исследования мозга *ин vivo* указывают на более выраженную асимметрию и меньшее количество серого вещества в мозжечке у дислексиков по сравнению с недислексиками (Brown, Eliez et al., 2001; Eckert, Leonard et al., 2003; Leonard, Eckert et al., 2001). Напротив, распределение белого вещества в больших полушариях дифференцирует дислексиков и недис-

лексиков (Ben-Shachar, Dougherty et al., 2007). Организация белого вещества кажется намного слабее в задних отделах левого полушария у дислексиков по сравнению с недислексиками (Deutsch, Dougherty et al., 2005; Klingberg, Hedehus et al., 2000; Steinbrink, Vogt et al., 2008) и намного сильнее в мозолистом теле (Dougherty, Ben-Shachar et al., 2007). На основе этих наблюдений было высказано предположение, что у дислексиков белое вещество проецируется слишком слабо в разделах левого полушария, поддерживающих чтение, но слишком сильно между полушариями. Эта гипотеза объясняет недоактивацию соответствующих областей левого и переактивацию правого полушарий (Gabrieli, 2009).

Дислексия и сопряженные расстройства развития

Одной из часто встречающихся особенностей расстройств развития является достаточно большое перекрытие (или сопряженность, коморбидность) этих расстройств друг с другом (Scerri, Schulte-Körne, 2010). Эта особенность также характерна и для дислексии. Сопряженными с ней расстройствами являются синдром дефицита внимания и гиперактивности (СДВГ), частота встречаемости которого в генеральной популяции составляет 5% (August, Garfinkel, 1990); различные расстройства развития речи и звука, частота встречаемости в генеральной популяции 15% в 3-летнем и 3% в 6-летнем возрасте и на протяжении жизни (Bishop, Adams, 1990; Campbell, Dollaghan et al., 2003; Shriberg, Tomblin et al.,

1999); расстройство языка — специфическое расстройство, связанное с затруднениями в овладении фонемами разговорного языка (Law, Boyle et al., 2000; McArthur, Hogben, 2000; Tomblin, Records et al., 1997), частота встречаемости в генеральной популяции 2.3–7.4% в возрасте от 2 до 5 лет и специфическая неспособность к обучению математике, или дискалькулия, частота встречаемости в генеральной популяции 3.6–6.6%.

Природа этой сопряженности неизвестна, однако установлено, что она достаточно высока. Так, 17–45% дислексиков также имеют диагноз СДВГ (August, Garfinkel, 1990; Semrud-Clikeman, Biederman et al., 1992), 40–80% страдали раньше или страдают в настоящее время расстройством речи или языка (McArthur, Hogben, 2000) и 17–70% страдают дискалькулией (Кнопик, Alarcon et al., 1997). Считается, что одной из причин этой сопряженности является общая, по крайней мере до определенной степени, генетическая этиология этих расстройств развития (Кнопик, Alarcon et al., 1997; Wigg, Feng et al., 2008; Willcutt, Pennington et al., 2007).

Дислексия и геном: результаты

Как отмечалось выше, дислексия начиная с момента ее упоминания в литературе считалась расстройством врожденным. То, что дислексия передается по наследству, было замечено более 100 лет тому назад (Hinshelwood, 1907; Stephenson, 1907; Thomas, 1905). Кроме того, было отмечено, что риск появления дислексии среди родственников дислексиков значительно выше частоты встречаемости дислексии в генераль-

ной популяции (Hallgren, 1950), причем этот риск значительно повышен как для пар родители–дети, так и для пар сиблингов, братьев и сестер (Gilger, Hanebuth et al., 1996; Schulte-Körne, Deimel et al., 1996; Vogler, DeFries et al., 1985; Ziegler, König et al., 2005).

Использование метода близнецов при изучении процессов чтения и дислексии позволило получить оценки вкладов генотипа и среды в формирование индивидуальных различий по разным показателям чтения. С точки зрения самого диагноза дислексии, оценки его конкордантности (т.е. вероятности того, что дислексия присутствует у второго близнеца, если один из близнецов является ее носителем) варьируются от 68 до 100% у однояйцевых (МЗ) и от 38 до 52% у двуяйцевых (ДЗ) близнецов (Bakwin, 1973; DeFries, Alarcón, 1996; Zerbin-Rüdin, 1967). Различные количественные показатели чтения (например, количество ошибок при чтении единичных слов или индикаторов фонематического осознания) устанавливаются коэффициенты наследуемости, варьирующиеся от 40 до 60% (Grigorenko, 2004). Иначе говоря, в генеральной популяции показатели функционирования процессов, связанных с чтением, характеризуются высокой межиндивидуальной изменчивостью, значительная часть источника которой приписывается изменчивости в геноме человека. Что же касается показателей конкордантности по дислексии, то, будучи систематически выше у МЗ по сравнению с ДЗ близнецами, они свидетельствуют о значительной роли генома в развитии дислексии.

Однако все эти свидетельства того, что геном играет значительную

роль в развитии дислексии, полученные на уровне анализа поведенческих признаков, должны быть подтверждены в рамках специфических конкретных молекулярно-генетических исследований дислексии. Иными словами, для того чтобы понять степень и механизм влияния генома, необходимо идентифицировать специфические гены, которые это влияние осуществляют.

В принципе существуют два основных метода таких поисков. В основе обоих методов лежит то, что большинство генов человека содержит переменные участки ДНК (также называемые генетическими маркерами или маркерами ДНК, полиморфизмами, полиморфными локусами или генетическими вариантами), которые отличаются по своей структуре. В рамках первого метода поиск начинается с анализа целого генома или его раздела (например, определенной хромосомы), когда интересующий участок или геном покрывается сеткой генетических маркеров (т.е. известных полиморфизмов) и проводится так называемый анализ *сцепления* (или в особых случаях, когда частота покрытия велика, проводится так называемый совмещенный анализ сцепления и ассоциации; см. ниже). В рамках второго метода заранее выбираются так называемые гены-кандидаты (или определенные регионы генома) и осуществляется так называемый анализ генетической или аллельной *ассоциации*. Предполагается, что определенные генетические варианты являются факторами риска для развития определенных фенотипических (физиологических) признаков, которые, в свою очередь, могут быть

связаны с развитием определенных расстройств. Так, если человек является носителем одного из таких вариантов, вероятность того, что у него может развиваться определенное расстройство (например, дислексия), выше среднепопуляционной. Соответственно, передача по наследству этих факторов риска делает расстройство (или определенный риск его развития) наследуемым. Кроме того, подразумевается, что частота встречаемости таких генетических факторов риска выше у людей, страдающих от того или иного расстройства, чем в контрольной группе. Если известно функциональное значение определенного полиморфизма (например, присутствие определенного полиморфизма может вызвать изменение в структуре или пространственной ориентации синтезируемого белка), то присутствие статистической ассоциации между этим полиморфизмом и качественными или количественными проявлениями расстройства можно интерпретировать как свидетельство в пользу вовлеченности гена, содержащего данный полиморфный локус, в этиопатогенез данного расстройства.

На сегодняшний день в результате проведения большого количества анализов сцепления было выделено 9 регионов генома (эти регионы, по согласованию, называются DYX1-9), содержащих, возможно, ген (или гены), вовлеченный в развитие дислексии. Таблица 1 суммирует эти исследования и представляет набор генов-кандидатов, обнаруженных в рамках этих исследований.

Необходимо сделать несколько замечаний по поводу результатов этих исследований. Как видно из

Таблица 1

Регионы генома, которые, на сегодняшний день, считаются содержащими гены, вовлеченные в развитие дислексии

Регион	Локализация в геноме	Исследования, подтверждающие важность данного региона и/или гена-кандидата	Исследования, опровергающие важность данного региона и/или гена-кандидата	Гены-кандидаты
DYX1	15q21	(Bates, Lind et al., 2009; Chapman, Igo et al., 2004; Dahdouh, Anthoni et al., 2009; Fulker, Cardon et al., 1991; Grigorenko, Naples et al., 2007; Grigorenko, Wood et al., 1997; Marino, Citterio et al., 2007; Marino, Giorda et al., 2004; Morris, Robinson et al., 2000; Nöthen, Schulte-Körne et al., 1999; Schulte-Körne, Grimm et al., 1998; Schumacher, König et al., 2008; Smith, Kimberling et al., 1991; Taipale, Kaminen et al., 2003; Wigg, Couto et al., 2004)	(Bellini, Bravaccio et al., 2005; Bisgaard, Eiberg et al., 1987; Brkanac, Chapman et al., 2007; Cope, Hill et al., 2004; de Kovel, Hol et al., 2004; Fagerheim, Raeymaekers et al., 1999; Fisher, Francks et al., 2002; Grigorenko, Ngorosho et al., 2004; Kaminen, Hannula-Jouppi et al., 2003; Marlow, Fisher et al., 2003; Meng, Hager et al., 2005; Nopola-Hemmi, Myllyluoma et al., 2001; Rabin, Wen et al., 1993; Saviour, Kumar et al., 2008; Scerri, Fisher et al., 2004)	DYX1C1 (EKN1)
DYX2	6p22.3-p21.3	(Cardon, Smith et al., 1994; Cardon, Smith et al., 1995; Cope, Harold et al., 2005; Deffenbacher, Kenyon et al., 2004; Dennis, Paracchini et al., 2009; Fisher, Francks et al., 2002; Fisher, Marlow et al., 1999; Gäyan, Smith et al., 1999; Grigorenko, Naples et al., 2007; Grigorenko, Wood et al., 2003; Grigorenko, Wood et al., 1997; Grigorenko, Wood et al., 2000; Harold, Paracchini et al., 2006; Kaplan, Gäyan et al., 2002; Lind, Luciano et al., 2010; Ludwig, Roeske et al., 2008; Marlow, Fisher et al., 2003; Meda, Gelernter et al., 2008; Platko, Wood et al., 2008; Schumacher, Anthoni et al., 2006; Smith, Kimberling et al., 1991; Turic, Robinson et al., 2003; Willeke, Weissfuss et al., 2009)	(Chapman, Igo et al., 2004; de Kovel, Franke et al., 2008; de Kovel, Hol et al., 2004; Fagerheim, Raeymaekers et al., 1999; Field, Kaplan, 1998; Igo, Chapman et al., 2006; Kaminen, Hannula-Jouppi et al., 2003; Kaplan, Gäyan et al., 2002; Ludwig, Schumacher et al., 2008; Nopola-Hemmi, Myllyluoma et al., 2001; Nöthen, Schulte-Körne et al., 1999; Petryshen, Kaplan et al., 2000; Raskind, Igo et al., 2005; Schulte-Körne, Grimm et al., 1998)	DCDC2, K1AA0319
DYX3	2p16-p15	(de Kovel, Franke et al., 2008; Fagerheim, Raeymaekers et al., 1999; Fisher, Francks et al., 2002; Francks, Fisher et al., 2002; Grigorenko, Naples et al., 2007; Marlow, Fisher et al., 2003; Petryshen, Kaplan et al., 2002)	(Chapman, Igo et al., 2004; de Kovel, Hol et al., 2004; Igo, Chapman et al., 2006; Nopola-Hemmi, Myllyluoma et al., 2001; Raskind, Igo et al., 2005)	MRP19, C2ORF3

Таблица 1 (продолжение)

Регион	Локализация в геноме	Исследования, подтверждающие важность данного региона и/или гена-кандидата	Исследования, опровергающие важность данного региона и/или гена-кандидата	Гены-кандидаты
DYX4	6q11.2-q12	(Petryshen, Kaplan et al., 2001)	(de Kovel, Hol et al., 2004; Fagerheim, Raeymaekers et al., 1999; Fisher, Francks et al., 2002; Igo, Chapman et al., 2006; Kaminen, Hannula-Jouppi et al., 2003; Marlow, Fisher et al., 2003; Nopola-Hemmi, Myllyluoma et al., 2001; Raskind, Igo et al., 2005)	
DYX5	3p12-q13	(Fisher, Francks et al., 2002; Hannula-Jouppi, Kaminen-Ahola et al., 2005; Nopola-Hemmi, Myllyluoma et al., 2001)	(de Kovel, Hol et al., 2004; Fagerheim, Raeymaekers et al., 1999; Igo, Chapman et al., 2006; Kaminen, Hannula-Jouppi et al., 2003; Raskind, Igo et al., 2005)	ROBO1
DYX6	18p11.2	(Fisher, Francks et al., 2002; Marlow, Fisher et al., 2003; Nopola-Hemmi, Myllyluoma et al., 2001)	(de Kovel, Hol et al., 2004; Fagerheim, Raeymaekers et al., 1999; Igo, Chapman et al., 2006; Kaminen, Hannula-Jouppi et al., 2003; Nopola-Hemmi, Myllyluoma et al., 2001; Raskind, Igo et al., 2005)	
DYX7	11p15.5	(Hsiung, Kaplan et al., 2004)	(de Kovel, Hol et al., 2004; Fagerheim, Raeymaekers et al., 1999; Fisher, Francks et al., 2002; Igo, Chapman et al., 2006; Kaminen, Hannula-Jouppi et al., 2003; Nopola-Hemmi, Myllyluoma et al., 2001)	
DYX8	1p36-p34	(Couto, Gomez et al., 2008; de Kovel, Franke et al., 2008; Grigorenko, Wood et al., 2001; Rabin, Wen et al., 1993; Tzenova, Kaplan et al., 2004)	(Fagerheim, Raeymaekers et al., 1999; Fisher, Francks et al., 2002; Igo, Chapman et al., 2006; Kaminen, Hannula-Jouppi et al., 2003; Marlow, Fisher et al., 2003; Nopola-Hemmi, Myllyluoma et al., 2001; Raskind, Igo et al., 2005)	KIAA0319L
DYX9	Xq27.2-q28	(de Kovel, Hol et al., 2004)	(Fisher, Francks et al., 2002; Kaminen, Hannula-Jouppi et al., 2003; Nopola-Hemmi, Myllyluoma et al., 2001)	

Примечание. Таблица выполнена на примере таблицы 3 из: Scerif, Schulte-Körne, 2010.

таблицы 1, ни один из регионов генома или генов-кандидатов не является неоспоримым. По каждому из таких регионов или генов проведены исследования, которые как подтверждают, так и опровергают их значимость для дислексии. В этом смысле интересен пример того, что произошло с регионом *DYX1* и с соответствующим геном-кандидатом *DYX1C1* (*EKN1*). Хромосома 15 (ее длинное плечо 15q) привлекла внимание ученых в самом первом молекулярно-генетическом исследовании дислексии, проведенном в 1983 г. (Smith, Kimberling et al., 1983). Это исследование было пионерским во многих аспектах, его результаты были опубликованы в журнале «Science». По сути, это было первое полногеномное исследование дислексии; хотя оно и включало относительно небольшое количество маркеров, сцепление с регионом на хромосоме 15q (точнее, с регионом 15q15.1) привлекло внимание исследователей. Однако последующие попытки подтвердить сцепление с 15q15.1 положительных результатов не имели (Bisgaard, Eiberg et al., 1987; Fisher, Francks et al., 2002; Grigorenko, Wood et al., 1997; Schulte-Körne, Grimm et al., 1998); они привлекли внимание ученых к другому близко лежащему региону на этой хромосоме — 15q21.3 (Chapman, Igo et al., 2004; Fulker, Cardon et al., 1991; Grigorenko, Wood et al., 1997; Schulte-Körne, Grimm et al., 1998; Schumacher, König et al., 2008; Smith, Kimberling et al., 1991). В этом свете публикация результатов исследования (Norola-Hemmi, Taipale et al., 2000), проведенного на одной финской семье, вызвала большой интерес (Grigorenko, 2003). В этой семье,

включающей два поколения, четыре человека страдали дислексией, все они являлись носителями хромосомной аберрации, так называемой сбалансированной транслокации, в которой кусочек хромосомы изменил направление 15q21-22; t(2;15)(q11; q21). Эта аберрация нарушила целостность гена, функция которого была не очень хорошо известна; этот ген получил название *DYX1C1* (dyslexia susceptibility 1 candidate 1 или первый ген-кандидат по дислексии). Для подтверждения результатов этого исследования его авторы собрали две выборки: одну с дислексиками, а другую с недислексиками. Структура *DYX1C1* была изучена в ДНК, полученной от участников исследования. Оказалось, что среди дислексиков по сравнению с недислексиками чаще встречаются два определенных аллеля в двух полиморфных сайтах (-3A в rs3743205 и 1249T в rs57809907), расположенных внутри этого гена, которые по отдельности и в комбинации, как было показано на этой финской выборке, связаны с дислексией. Исследователи, работающие с другими выборками, тут же стали тестировать эти аллели в лабораториях с целью воспроизведения полученных результатов. Однако это оказалось не так просто. На сегодняшний день было сделано несколько таких попыток, примерно половина из них не подтвердила связь *DYX1C1* с дислексией (Bellini, Bravaccio et al., 2005; Cope, Harold et al., 2005; Grigorenko, Ngorosho et al., 2004; Meng, Hager et al., 2005), а в остальных были получены противоречивые данные (Brkanac, Chapman et al., 2007; Dahdouh, Anthoni et al., 2009; Marino, Citterio et al., 2007;

Marino, Giorda et al., 2005; Scerri, Fisher et al., 2004; Taipale, Kaminen et al., 2003; Wigg, Couto et al., 2004). Учитывая высокую сопряженность дислексии с другими расстройствами развития, этот ген был протестирован в выборках участников с другими заболеваниями (СДВГ и аутизмом); положительных результатов получено не было (Wigg, Feng et al., 2008; Ylisaukko-Oja, Peyrard-Janvid et al., 2005). На сегодняшний день ситуация не разрешена: начальные результаты были многообещающими, но исследования, направленные на верификацию этих результатов, привели к противоречивым выводам. Примерно такая же ситуация сложилась в отношении других генов-кандидатов (см. таблицу 1). Несмотря на неоднозначность существующей картины, следует отметить, однако, что большинство генов-кандидатов, как оказалось, могут быть связаны друг с другом функционально. Так, например, было показано, что белки, чей синтез регулируется генами *DYX1C1*, *DCDC2*, *KIAA0319* и *ROBO1*, вовлечены в регуляцию процессов миграции нейронов (Galaburda, LoTurco et al., 2006). Если это действительно так, то эти протеины могут играть определенную роль при формировании анатомических и функциональных характеристик головного мозга дислексиков, описанных выше.

Как уже отмечалось, единого определения и единой теории дислексии не существует. Вполне допустимо, что существует много разных дислексий и они гетерогенны по своей природе. В данной статье задача подробного анализа поведенческих и когнитивных фенотипов, ко-

торые использовались при анализе рассмотренных генетических данных, не ставилась. Однако эта задача является очень важной, и именно разнообразие или разрозненность фенотипов могут объяснить пестроту полученных результатов.

Нельзя не обратить внимание на то, что исследования проводились на разных языках и в разных лингвистических системах. На сегодняшний момент нет оснований предполагать, что биологическая машина, стоящая за обучением чтению (и расстройством этого процесса, т.е. дислексией), различается в разных языковых системах. Напротив, вероятно, эволюция происходила таким образом, что она подготовила человеческий мозг к возможности овладения этим процессом и закрепила эту «возможность» в геноме. Однако реализация этой возможности проходит, безусловно, по-разному в разных языковых системах.

Как указывалось выше, дислексии присуща высокая коморбидность с другими расстройствами развития. Вполне возможно, что некоторые из рассматриваемых регионов и генов-кандидатов плейотропны, т.е. влияют не только на развитие дислексии, но и на развитие СДВГ (Wigg, Feng et al., 2008; Willcutt, Pennington et al., 2002) и расстройств языка и речи (Stein, Millard et al., 2006; Stein, Schick et al., 2004).

Чтение, дислексия, DYX7 и дофамин

Один из регионов генома, который был назван DYX7 в результате анализа сцепления выборки семей дислексиков из Канады (Hsiung,

Kaplan et al., 2004), представляет особый интерес, поскольку один из генов-кандидатов, который располагался в данном регионе, являлся членом семьи генов, обеспечивающих оборот нейротрансмиттера дофамина в головном мозге. Этот ген, рецептор дофамина 4 (*DRD4*), был исследован на присутствие ассоциации с дислексией в двух выборках семей дислексиков из Канады (Hsiung, Kaplan et al., 2004) и Италии (Marino, Giorda et al., 2003), но ассоциаций обнаружено не было. Тем не менее гипотеза о том, что вариативность в генах дофамина может быть связана каким-то образом с этиологией дислексии, привлекла внимание исследователей. Дофамин — один из важных нейромедиаторов, являющийся катехоламином (т.е. одним из биогенных аминов). Дофамин имеет собственные важные функции в головном мозге, принимая участие в регуляции эмоциональных и когнитивных процессов; он также является субстратом для синтеза норадреналина (и адреналина), которые, в свою очередь, вовлечены в различные процессы, происходящие в головном мозге. Круговорот дофамина вовлекает большое количество белков. Будучи синтезированным в нейроне, дофамин закачивается в везикулы и затем выводится в синаптическую щель. В этой щели часть доставленных молекул дофамина вербует для передачи нервного импульса (этот процесс осуществляется с помощью рецепторов дофамина), а излишки дофамина возвращаются в пресинаптический нейрон с помощью обратного захвата (этот процесс осуществляется транспортером дофамина). Остаточный дофамин расщепля-

ется в пресинаптической клетке при участии таких белков, как моноаминооксидаза (MAO), затем альдегиддегидрогеназа и катехол-О-метил-трансфераза (COMT). Как было указано выше, идентификация *DYX7* привела к порождению гипотез о том, что в этиологии дислексии может принимать участие один (или несколько) из генов, синтезирующих белки, участвующие в кругообороте дофамина. Так, например, в дополнение к изучению *DRD4*, итальянские исследователи (Marino, Giorda et al., 2003) протестировали гипотезы о вовлеченности еще двух генов, контролирующих производство белков-рецепторов дофамина, рецепторов 2 и 3 (*DRD2* и *DRD3*), и гена, контролирующего производство белка-перевозчика дофамина (*DAT*, также известного под названием *SLC6A3*). Позитивных признаков присутствия ассоциации между аллельной вариативностью в этих генах и дислексии обнаружено не было. В исследованиях, рассмотренных ниже, проверяются гипотезы и связи между аллельной вариативностью в гене, отвечающем за производство катехол-О-метил-трансферазы (гена *COMT*), и психологическими процессами, связанными с чтением и сопряженными расстройствами (на примере СДВГ).

Ген *COMT* располагается на длинном плече хромосомы 22 (22q11.2). Предполагается, что в префронтальной коре, где концентрация белка-перевозчика дофамина низкая, преимущественно этот фермент отвечает за деградацию дофамина. Таким образом, катехол-О-метил-трансфераза играет очень важную роль в кругообороте дофамина в префронтальной

коре и, соответственно, в психологических процессах, которые регулируются этой областью головного мозга (Karoum, Chrapusta et al., 1994). Ген *COMT* имеет сложную структуру, одна из его форм, кодирующая производство фермента, присутствующего в головном мозге, содержит полиморфизм в позиции 158 (Val158Met, также известный как rs4680), в котором замена нуклеотида Г на нуклеотид А (G→A) вызывает замену аминокислот (валин на метионин, Val на Met) при синтезе фермента. С эволюционной точки зрения, аллель Г является исходным, а А — производным. Присутствие валина (Val) в ферменте связано с нормальной активностью производимого белка, а присутствие метионина (Met) вызывает 3–4-кратное снижение активности *COMT* (Lachman, Papolos et al., 1996). Таким образом, дофамин сохраняется в синаптической щели более долгое время, что может создавать благоприятные условия для реализации когнитивных функций.

Рассмотренные ниже исследования преследовали следующие цели. Во-первых, согласно ныне доминирующей модели переработки информации во время выполнения заданий на чтение, была выдвинута следующая проблема: дифференцирует ли и если да, то как, полиморфизм Val158Met паттерны активации головного мозга во время чтения или решения связанных с чтением задач (например, опознания слов и псевдослов). Во-вторых, основываясь на том, что действие *COMT* как фермента дофамина особо выражено в префронтальной коре, которая синтезирует информацию, полученную из разных разделов головного мозга,

было предположено, что наиболее чувствительным фенотипом должен быть фенотип понимания прочитанного. В-третьих, стояла задача возможной дифференциации воздействия вариативности в гене *COMT* в контексте овладения чтением и затруднений, связанных с этим процессом, по сравнению с другими коморбидными с дислексией расстройствами развития, в частности СДВГ. Эти задачи были осуществлены в рамках исследований, рассмотренных ниже.

Паттерны активации головного мозга при выполнении задач на чтение и COMT Val158Met полиморфизм

В этом исследовании (Landi, Eastman et al., 2010) принимали участие 44 ученика первого класса (средний возраст — 7 лет). Примерно 50% участников были девочки. Процесс формирования выборки определялся только добровольным участием и отсутствием известных психиатрических, неврологических и серьезных хронических заболеваний. Не учитывались уровень интеллекта и уровень овладения навыком чтения. Задача составления выборки заключалась в том, чтобы охватить разброс по аккуратности и беглости навыков чтения, учитывая то, что исследование проходило в первый год формального обучения чтению.

Дети принимали участие в трех разных этапах исследования. Во-первых, у них брали ДНК для генотипирования. Во-вторых, они получили набор психологических инструментов, по которым оценивали их уровень интеллекта, уровень овладения

навыком чтения и целый ряд когнитивных функций (внимание, фонологическое осознание, задачи на переработку аудиторной и визуальной информации). В-третьих, был разработан ряд коротких экспериментальных задач, который предъявлялся детям, когда они находились в специализированном магните во время проведения функционального картирования работы головного мозга.

Полученная ДНК была проанализирована на структуру полиморфизма Val158Met. В выборке оказались 9 гомозигот по аллелю Г (т.е. генотип Val/Val), 10 гомозигот по аллелю А (т.е. генотип Met/Met) и 25 гетерозигот (т.е. генотип Val/Met). Эти группы затем сравнивались с точки зрения активации путей головного мозга, имплицитированных в реализации чтения. Предполагалось, что пути активации головного мозга могут быть дифференцированы на основе генотипа.

Это предположение подтвердилось. В целом носители генотипа Met/Met продемонстрировали паттерн более интенсивной активации дорсального и вентрального (см. выше) путей и особенно центра Вернике в левом полушарии. Этот паттерн активации в целом характеризует первичную автоматизацию процесса чтения. Напротив, носители аллеля Val (как гомо-, так и гетерозиготы) показали гиперактивацию в областях, которые связаны с возбуждением путей, поддерживающих внимание, память и метапознание, демонстрируя, таким образом, что чтение по-прежнему остается для них трудной неавтоматизированной задачей, требующей вовлечения дополнительных ресурсов.

Иными словами, эти результаты показывают, что динамика овладения чтением может, по крайней мере частично, регулироваться генотипом. Похоже, что количество копий аллеля А положительно коррелирует с эффективностью обучения чтению.

Понимание прочитанного и COMT Val158Met полиморфизм

Дальнейшее подтверждение значимости вариативности в гене *COMT* для характеристик чтения было получено в исследовании на понимание прочитанного (Grigorenko, DeYoung et al., 2007), в нем принимали участие подростки ($n = 179$, средний возраст — 16 лет), которые находились в колонии, отбывая сроки наказания за совершенные преступления. Все участники были юноши.

Хорошо известно, что спектр нарушений когнитивных функций у делинквентных подростков крайне широк. Кроме того, в этой категории популяции часто встречаются подростки из неблагополучных семей; также хорошо известно, что семейное неблагополучие, особенно трудности во взаимоотношениях с матерью (например, отторжение ребенка матерью), затормаживают когнитивное развитие ребенка. Задача состояла в том, чтобы выделить группу с трудностями в понимании прочитанного среди делинквентных подростков и дифференцировать ее далее, если возможно, на подгруппы, основываясь на факте присутствия отторжения матерью (эти данные были собраны из самоотчетов подростков об их взаимоотношениях в семье) и определенного генотипа.

Как было указано выше, *COMT* представляет собой структурно сложный ген; он содержит множество полиморфизмов. На основании ряда опубликованных работ в данный анализ было включено несколько особенно интересных полиморфизмов. Так, полиморфизмы rs737865 и rs165599 формируют интересный гаплотип (группу полиморфизмов) с rs4680 (Val158Met), который был представлен как связанный с шизофренией (Shifman, Bronstein et al., 2002) и маниакально-депрессивным психозом (Shifman, Bronstein et al., 2004). Полиморфизм rs740603, в свою очередь, является элементом гаплотипа, который был ассоциирован с никотинозависимостью (Beuten, Payne et al., 2005) и с ощущением боли (Kim, Lee et al., 2006). Генотипирование было проведено для четырех маркеров.

Как и предполагалось, вариативность в структуре гена *COMT* была статистически значимо связана с показателями понимания прочитанного. Более того, далее по взаимоотношению с матерью дифференцировали группу юношей с трудностями в понимании. Важно отметить, что гаплотип ГГГГ (в частности, носители аллеля Val в Val158Met полиморфизме) в комбинации с материнским отторжением был выделен как особо значимый фактор риска.

Дети с СДВГ и COMT Val158Met полиморфизм

Этот полиморфизм также изучался в контексте исследований по СДВГ (Cheuk, Wong, 2006; Faraone, Perlis et al., 2005). Поскольку дислексия высоко сопряжена с СДВГ, то ин-

тересно проверить наличие генетических ассоциаций между геном *COMT*, его аллелями и СДВГ. В этом исследовании анализировалась взаимосвязь структурной вариативности *COMT* с диагнозом СДВГ в выборке русских семей пробандов с этим диагнозом (Заваденко и др., 2010).

Выборка состояла из 76 семей с детьми с СДВГ. Большинство семей (44) имели одного ребенка с СДВГ, 28 — двух и 4 — трех. Средний возраст детей — 8.17 года ($sd = 3.36$). Девочки составляли примерно 25% выборки. Все семьи были русскими по национальности, славянского происхождения. Семьи отбирались через районную неврологическую консультацию. Диагноз СДВГ ставился методом консенсуса при участии практикующих врачей-неврологов. В этой работе также использовалось несколько полиморфизмов (rs737865, rs740603, rs165722, rs4680, rs165599). Поскольку в этом исследовании были доступны генотипы не только детей с СДВГ, но и их родителей, анализ данных осуществлялся с помощью пакета FBAT (Horvath, Xu et al., 2001), позволяющего проводить анализ генетических ассоциаций для единичных маркеров и гаплотипов в выборках семей. Анализ проводился по трем генетическим моделям (доминантной, рецессивной и аддитивной) с разными типами фенотипов (только с фенотипами пробандов, т.е. для всей выборки, только для семей с мальчиками-пробандами и с фенотипами пробандов и их родителей). Использовалась нулевая гипотеза «сцепления нет, генетической ассоциации тоже нет». Генетические ассоциации обнаружены не были.

Заключение

В этой статье ставилось две задачи. Первой задачей являлось описание состояний исследований биологической основы чтения и дислексии в зарубежной психологии и пограничных дисциплинах. Второй задачей являлось описание трех исследований автора и ее коллег, которые вписываются в контекст, заданный этим описанием, и демонстрируют разброс эмпирических вопросов и методологических подходов, соответствующий работам такого рода.

Результаты исследований показывают присутствие ассоциации между структурной вариативностью в гене *COMT* и индивидуальными различиями по показателям чтения и показателям функционирования мозга, характеризующим мозговые пути, вовлеченные в осуществление процесса чтения, и позволяют фор-

мулировать гипотезу, согласно которой влияние *COMT* скорее связано с чтением и дислексией, чем вниманием и СДВГ.

Необходимо отметить, что рассмотренные здесь исследования выполнены в условиях междисциплинарного взаимодействия со специалистами пограничных дисциплин. Такие взаимодействия абсолютно необходимы для понимания сложных многоуровневых процессов, изучаемых психологией и пограничными дисциплинами. Необходимо отметить практическую важность этой работы. Предполагается, что в один прекрасный день ученые смогут разработать психогенетические тесты, дающие информацию о степени риска, связанного с развитием дислексии и других расстройств развития. И кто знает, может быть, ученые разработают способы преодоления этих явлений.

Литература

Заваденко Н.Н. и др. Вариативность в гене *COMT* и СДВГ. М.: Российский государственный медицинский университет, 2010.

Левина Р. Недостатки чтения и письма у детей. М.: Учпедгиз, 1940.

American Psychiatric Association: Task force on DSM-IV. Diagnostic and statistical manual of mental disorders: DSM-IV. Washington, DC: American Psychiatric Association, 1994.

August G.J., Garfinkel B.D. Comorbidity of ADHD and reading disability among clinic-referred children // *Journal of Abnormal Child Psychology*. 1990. 18. 29–45.

Bakwin H. Reading disability in twins // *Developmental Medicine & Child Neurology*. 1973. 15. 184–187.

Bates T.C. et al. Dyslexia and *DYX1C1*: deficits in reading and spelling associated with a missense mutation // *Molecular Psychiatry*. 2009. Vol. Published on line.

Bellini G. et al. No evidence for association between dyslexia and *DYX1C1* functional variants in a group of children and adolescents from Southern Italy // *Journal of Molecular Neuroscience*. 2005. 27. 311–314.

Ben-Shachar M., Dougherty R.F., Wandell B.A. White matter pathways in reading // *Current Opinion in Neurobiology*. 2007. 17. 258–270.

- Beuten J., Payne T.J., Ma J.Z., Li M.D.* Significant association of Catechol-O-Methyltransferase (COMT) haplotypes with nicotine dependence in male and female smokers of two ethnic populations // *Neuropsychopharmacology*. 2005. 31. 675–684.
- Bisgaard M.L. et al.* Dyslexia and chromosome 15 heteromorphism: negative lod score in a Danish material // *Clinical Genetics*. 1987. 32. 118–119.
- Bishop D.V., Adams C.* A prospective study of the relationship between specific language impairment, phonological disorders and reading retardation // *Journal of Child Psychology & Psychiatry & Allied Disciplines*. 1990. 31. 1027–1050.
- Brkanac Z. et al.* Evaluation of candidate genes for DYX1 and DYX2 in families with dyslexia // *American Journal of Medical Genetics (Neuropsychiatric Genetics)*. 2007. 144. 556–560.
- Brown W.E. et al.* Preliminary evidence of widespread morphological variations of the brain in dyslexia // *Neurology*. 2001. 56. 781–783.
- Campbell T.F. et al.* Risk factors for speech delay of unknown origin in 3-year-old children // *Child Development*. 2003. 74. 346–357.
- Cardon L.R. et al.* Quantitative trait locus for reading disability on chromosome 6 // *Science*. 1994. 226. 276–279.
- Cardon L.R. et al.* Quantitative trait locus for reading disability: correction // *Science*. 1995. 268. 1553.
- Chan D.W. et al.* Prevalence, gender ratio and gender differences in reading-related cognitive abilities among Chinese children with dyslexia in Hong Kong // *Educational Studies*. 2007. 33. 249–265.
- Chapman N.H. et al.* Linkage analyses of four regions previously implicated in dyslexia: Confirmation of a locus on chromosome 15q // *American Journal of Medical Genetics (Neuropsychiatric Genetics)*. 2004. 131B. 67–75.
- Cheuk D.K., Wong V.* Meta-analysis of association between a catechol-O-methyltransferase gene polymorphism and attention deficit hyperactivity disorder // *Behavior Genetics*. 2006. 36. 651–659.
- Cope N. et al.* Strong evidence that KIAA0319 on chromosome 6p is a susceptibility gene for developmental dyslexia // *The American Journal of Human Genetics*. 2005. 76. 581–591.
- Cope N. et al.* No support for association between Dyslexia Susceptibility 1 Candidate 1 and developmental dyslexia // *Molecular Psychiatry*. 2004. 10. 237–238.
- Corina D.P. et al.* fMRI auditory language differences between dyslexic and able reading children // *Neuroreport*. 2001. 12. 1195–1201.
- Couto J. et al.* The KIAA0319-like (KIAA0319L) gene on chromosome 1p34 as a candidate for reading disabilities // *Journal of Neurogenetics*. 2008. 22. 295–313.
- Dahdouh F. et al.* Further evidence for DYX1C1 as a susceptibility factor for dyslexia // *Psychiatric Genetics*. 2009. 19. 59–63.
- De Kovel C. et al.* Confirmation of dyslexia susceptibility loci on chromosomes 1p and 2p, but not 6p in a Dutch sib-pair collection // *American Journal of Medical Genetics*. 2008. 147B. 294–300.
- De Kovel C.G.F. et al.* Genomewide scan identifies susceptibility locus for dyslexia on Xq27 in an extended Dutch family // *Journal of Medical Genetics*. 2004. 41. 652–657.
- Deffenbacher K.E. et al.* Refinement of the 6p21.3 QTL influencing dyslexia: linkage and association analyses // *Human Genetics*. 2004. 115. 128–138.
- DeFries J.C., Alarcón M.* Genetics of specific reading disability // *Mental Retardation and Developmental Disabilities*. 1996. 2. 39–47.

- Dennis M.Y. et al.* A common variant associated with dyslexia reduces expression of the KIAA0319 gene // PLoS Genetics. 2009. 5. e1000436.
- Deutsch G.K. et al.* Children's reading performance is correlated with white matter structure measured by diffusion tensor imaging // Cortex. 2005. 41. 354–363.
- Dougherty R.F. et al.* Temporal-callosal pathway diffusivity predicts phonological skills in children // PNAS. 2007. 104. 8556–8561.
- Eckert M.A. et al.* Anatomical correlates of dyslexia: frontal and cerebellar findings // Brain. 2003. 126. 482–494.
- Fagerheim T. et al.* A new gene (DYX3) for dyslexia is located on chromosome 2 // Journal of Medical Genetics. 1999. 36. 664–669.
- Faraone S.V. et al.* Molecular genetics of attention-deficit/hyperactivity disorder // Biological Psychiatry. 2005. 57. 1313–1323.
- Farrag A.F., el-Behary A.A., Kandil M.R.* Prevalence of specific reading disability in Egypt // Lancet. 1988. 2. 837–839.
- Field L.L., Kaplan B.J.* Absence of linkage of phonological coding dyslexia to chromosome 6p23-p21.3 in a large family data set // American Journal of Human Genetics. 1998. 63. 1448–1456.
- Fisher S.E. et al.* Independent genome-wide scans identify a chromosome 18 quantitative-trait locus influencing dyslexia // Nature Genetics. 2002. 30. 86–91.
- Fisher S.E. et al.* A quantitative-trait locus on chromosome 6p influences different aspects of developmental dyslexia // American Journal of Human Genetics. 1999. 64. 146–156.
- Flannery K.A., Liederman J., Daly L., Schultz J.* Male prevalence for reading disability is found in a large sample of black and white children free from ascertainment bias // Journal of the International Neuropsychological Society. 2000. 6. 433–442.
- Fletcher J.M.* Dyslexia: The evolution of a scientific concept // Journal of the International Neuropsychological Society. 2009. 15. 501–508.
- Francks C. et al.* Fine mapping of the chromosome 2p12-16 dyslexia susceptibility locus: quantitative association analysis and positional candidate genes SEMA4F and OTX1 // Psychiatric Genetics. 2002. 12. 35–41.
- Fulker D.W., Cardon L.R., DeFries J.C., Kimberling W.J., Pennington B.F., Smith S.D.* Multiple regression analysis of sib-pair data on reading to detect quantitative trait loci // Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal. 1991. 3. 299–313.
- Gabrieli J.D.E.* Dyslexia: A new synergy between education and cognitive neuroscience // Science. 2009. 325. 280–283.
- Galaburda A.M. et al.* From genes to behavior in developmental dyslexia // Nature Neuroscience. 2006. 9. 1213–1217.
- Galaburda A.M., Menard M.T., Rosen G.D.* Evidence for aberrant auditory anatomy in developmental dyslexia // PNAS. 1994. 91. 8010–8013.
- Galaburda A.M. et al.* Developmental dyslexia: four consecutive patients with cortical anomalies // Annals of Neurology. 1985. 18. 222–233.
- Gayán J. et al.* Quantitative-trait locus for specific language and reading deficits on chromosome 6p // American Journal of Human Genetics. 1999. 64. 157–164.
- Gilger J.W., Hanbuth E., Smith S.D., Pennington B.F.* Differential risk for developmental reading disorders in the offspring of compensated versus noncompensated parents // Reading and Writing. 1996. 8. 407–417.
- Green R.E. et al.* A draft sequence of the Neandertal genome // Science. 2010. 328. 710–722.
- Grigorenko E.L.* The first candidate gene for dyslexia: Turning the page of a new

- chapter of research // PNAS. 2003. 100. 11190–11192.
- Grigorenko E.L.* Genetic bases of developmental dyslexia: A capsule review of heritability estimates // *Enfance*. 2004. 3. 273–287.
- Grigorenko E.L. et al.* Exploring interactive effects of genes and environments in etiology of individual differences in reading comprehension // *Development and Psychopathology*. 2007. 19. 1089–1103.
- Grigorenko E.L. et al.* Back to Africa: Tracing dyslexia genes in East Africa // *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*. 2007. 1–2. 27–49.
- Grigorenko E.L. et al.* Two failed attempts to replicate the association between DD and DYX1C1/EKN1 // *Behavior Genetics*. 2004. 34. 642–643.
- Grigorenko E.L. et al.* Continuing the search for dyslexia genes on 6p // *American Journal of Medical Genetics (Neuropsychiatric Genetics)*. 2003. 118B. 89–98.
- Grigorenko E.L. et al.* Susceptibility loci for distinct components of developmental dyslexia on chromosomes 6 and 15 // *American Journal of Human Genetics*. 1997. 60. 27–39.
- Grigorenko E.L., Wood F.B., Meyer M.S., Pauls D.L.* Chromosome 6p influences on different dyslexia related cognitive processes: Further confirmation // *American Journal of Human Genetics*. 2000. 66. 715–723.
- Grigorenko E.L. et al.* Linkage studies suggest a possible locus for developmental dyslexia on chromosome 1p // *American Journal of Medical Genetics (Neuropsychiatric Genetics)*. 2001. 105. 120–129.
- Grimes B.F.* *Ethnologue: Languages of the world*. Dallas, TX: SIL International, 2000.
- Habib M.* The neurological basis of developmental dyslexia // *Brain*. 2000. 123. 2373–2399.
- Hallgren B.* Specific dyslexia (congenital word-blindness); a clinical and genetic study // *Acta Psychiatrica et Neurologica Supplementum*. 1950. 65. 1–287.
- Hannula-Jouppi K. et al.* The axon guidance receptor gene ROBO1 is a candidate gene for developmental dyslexia // *PLoS*. 2005. 1. e50.
- Harold D. et al.* Further evidence that the KIAA0319 gene confers susceptibility to developmental dyslexia // *Molecular Psychiatry*. 2006. 11. 1085–1091.
- Haslum M., Miles T.* Motor performance and dyslexia in a national cohort of 10-year-old children // *Dyslexia*. 2007. 13. 257–275.
- Hinshelwood J.* Word-blindness and visual memory // *Lancet*. 1895. 146. 1564–1570.
- Hinshelwood J.* «Letter» without «word» blindness // *Lancet*. 1899. 153. 83–86.
- Hinshelwood J.* Congenital word-blindness // *Lancet*. 1900. 155. 1506–1508.
- Hinshelwood J.* Four cases of word-blindness // *Lancet*. 1902. 159. 358–363.
- Hinshelwood J.* Four cases of congenital word-blindness occurring in the same family // *British Medical Journal*. 1907. 1. 608–609.
- Horvath S., Xu X., Laird N.M.* The family based association test method: strategies for studying general genotype-phenotype associations // *European Journal of Human Genetics*. 2001. 9. 301–306.
- Hsiung G.-Y. et al.* A dyslexia susceptibility locus (DYX7) linked to dopamine D4 receptor (DRD4) region on chromosome 11p15.5 // *American Journal of Medical Genetics (Neuropsychiatric Genetics)*. 2004. 125B. 112–119.
- Humphreys P., Kaufmann W.E., Galaburda A.M.* Developmental dyslexia in women: neuropathological findings in three patients // *Annals of Neurology*. 1990. 28. 727–738.
- Igo R.P.J. et al.* Genomewide scan for real-word reading subphenotypes of dyslexia: novel chromosome 13 locus and genetic complexity // *American Journal of*

Medical Genetics (Neuropsychiatric Genetics). 2006. 141. 15–27.

Kaminen N. et al. A genome scan for developmental dyslexia confirms linkage to chromosome 2p11 and suggests a new locus on 7q32 // *Journal of Medical Genetics*. 2003. 40. 340–345.

Kaplan D.E. et al. Evidence for linkage and association with reading disability on 6p21.3-22 // *American Journal of Human Genetics*. 2002. 70. 1287–1298.

Karoum F., Chrapusta S.J., Egan M.F. 3-Methoxytyramine is the major metabolite of released dopamine in the rat frontal cortex: reassessment of the effects of antipsychotics on the dynamics of dopamine release and metabolism in the frontal cortex, nucleus accumbens, and striatum by a simple two pool model // *Journal of Neurochemistry*. 1994. 63. 972–979.

Katusic S.K. et al. Incidence of reading disability in a population-based birth cohort, 1976–1982, Rochester, Minnesota // *Mayo Clinic Proceedings*. 2001. 76. 1081–1092.

Kerr J. School hygiene, in its mental, moral, and physical aspects // *Journal of the Royal Statistical Society*. 1897. 60. 613–680.

Kim H. et al. Genetic polymorphisms in monoamine neurotransmitter systems show only weak association with acute post-surgical pain in humans // *Molecular Pain*. 2006. 2. 24.

Klingberg T. et al. Microstructure of temporo-parietal white matter as a basis for reading ability: evidence from diffusion tensor magnetic resonance imaging // *Neuron*. 2000. 25. 493–500.

Knopik V.S., Alarcon M., DeFries J.C. Comorbidity of mathematics and reading deficits: evidence for a genetic etiology // *Behavior Genetics*. 1997. 27. 447–453.

Kusmaul A. Die Störungen der Sprache. Leipzig, Germany: Vogel, 1877.

Lachman H.M. et al. Human catechol-O-methyltransferase pharmacogenetics: description of a functional polymorphism and its potential application to neuropsychiatric disorders // *Pharmacogenetics*. 1996. 6. 243–250.

Landi N. et al. Val158Met and reading. New Haven, CT: Yale University, 2010.

Law J. et al. Prevalence and natural history of primary speech and language delay: findings from a systematic review of the literature // *International Journal of Language & Communication Disorders*. 2000. 35. 165–188.

Lawler A. Archaeology: Writing gets a rewrite // *Science*. 2001. 292. 2418–2420.

Leonard C.M. et al. Anatomical risk factors for phonological dyslexia // *Cerebral Cortex*. 2001. 11. 148–157.

Lieberman A.M., Mattingly I.G. A specialization for speech perception // *Science*. 1989. 243. 489–494.

Lind P.A. et al. Dyslexia and DCDC2: normal variation in reading and spelling is associated with DCDC2 polymorphisms in an Australian population sample // *European Journal of Human Genetics*. 2010. 18. 668–673.

Livingstone M.S., Rosen G.D., Drislane F.W., Galaburda A.M. Physiological and anatomical evidence for a magnocellular defect in developmental dyslexia // *PNAS*. 1991. 88. 7943–7947.

Ludwig K. et al. Investigation of interaction between DCDC2 and KIAA0319 in a large German dyslexia sample // *Journal of Neural Transmission*. 2008. 115. 1587–1589.

Ludwig K. et al. Investigation of the DCDC2 intron 2 deletion/compound short tandem repeat polymorphism in a large German dyslexia sample // *Psychiatric Genetics*. 2008. 18. 310–312.

Marino C. et al. Association of short-term memory with a variant within DYX1C1 in developmental dyslexia //

- Genes, Brain, & Behavior. 2007. 6. 640–646.
- Marino C. et al.* A family-based association study of the DYX1C1 gene on 15q21.1 in developmental dyslexia // *European Journal of Human Genetics*. 2005. 13. 491–499.
- Marino C. et al.* No evidence for association and linkage disequilibrium between dyslexia and markers of four dopamine-related genes // *European Child & Adolescent Psychiatry*. 2003. 12. 198–202.
- Marino C. et al.* A locus on 15q15-15qter influences dyslexia: further support from a transmission/disequilibrium study in an Italian speaking population // *Journal of Medical Genetics*. 2004. 41. 42–46.
- Marlow A.J. et al.* Use of multivariate linkage analysis for dissection of a complex cognitive trait // *American Journal of Human Genetics*. 2003. 72. 561–570.
- McArthur G.M., Hogben J.H.* On the 'Specifics' of Specific Reading Disability and Specific Language Impairment // *Journal of Child Psychology & Psychiatry & Allied Disciplines*. 2000. 41. 869–874.
- Meda S.A. et al.* Polymorphism of DCDC2 reveals differences in cortical morphology of healthy individuals — A preliminary voxel based morphometry study // *Brain Imaging and Behavior*. 2008. 2. 21–26.
- Meng H. et al.* TDT-association analysis of EKN1 and dyslexia in a Colorado twin cohort // *Human Genetics*. 2005. 118. 87–90.
- Morgan W.P.* A case of congenital word-blindness (inability to learn to read) // *British Medical Journal*. 1896. 2. 1543–1544.
- Morris D.W. et al.* Family-based association mapping provides evidence for a gene for reading disability on chromosome 15q // *Human Molecular Genetics*. 2000. 9. 843–848.
- Nicolson R.I. et al.* Association of abnormal cerebellar activation with motor learning difficulties in dyslexic adults // *Lancet*. 1999. 353. 1662–1667.
- Nopola-Hemmi J. et al.* A dominant gene for developmental dyslexia on chromosome 3 // *Journal of Medical Genetics*. 2001. 38. 658–664.
- Nopola-Hemmi J. et al.* Two translocations of chromosome 15q associated with dyslexia // *Journal of Medical Genetics*. 2000. 37. 771–775.
- Nöthen M.M. et al.* Genetic linkage analysis with dyslexia: evidence for linkage of spelling disability to chromosome 15 // *European Child & Adolescent Psychiatry*. 1999. 8. 56–59.
- Orton S.T.* «Word-blindness» in school children // *Archives of Neurology and Psychiatry*. 1925. 14. 582–615.
- Paracchini S., Scerri T.S., Monaco A.P.* The genetic lexicon of dyslexia // *The Annual Review of Genomics and Human Genetics*. 2007. 8. 57–79.
- Pennington B.F.* Diagnosing learning disorders: A neuropsychological framework. NY: Guilford Press, 2009.
- Petryshen T.L. et al.* Supportive evidence for the DYX3 dyslexia susceptibility gene in Canadian families // *Journal of Medical Genetics*. 2002. 39. 125–126.
- Petryshen T.L. et al.* Evidence for a susceptibility locus on chromosome 6q influencing phonological coding dyslexia // *American Journal of Medical Genetics*. 2001. 105. 507–517.
- Petryshen T.L., Kaplan B.J., Liu M.F., Field L.L.* Absence of significant linkage between phonological coding dyslexia and chromosome 6p23-21.3, as determined by use of quantitative-trait methods: Confirmation of qualitative analyses // *American Journal of Human Genetics*. 2000. 66. 708–714.
- Platko J. et al.* Association of reading disability on chromosome 6p22 in the African population // *American Journal of*

Medical Genetics (Neuropsychiatric Genetics). 2008. 147B. 1278–1287.

Rabin M. et al. Suggestive linkage of developmental dyslexia to chromosome 1p34-p36 // *Lancet*. 1993. 342. 178.

Raskind W.H. et al. A genome scan in multigenerational families with dyslexia: Identification of a novel locus on chromosome 2q that contributes to phonological decoding efficiency // *Molecular Psychiatry*. 2005. 10. 699–711.

Richlan F., Kronbichler M., Wimmer H. Functional abnormalities in the dyslexic brain: A quantitative meta-analysis of neuroimaging studies // *Human Brain Mapping*. 2009. 30. 3299–3308.

Saviour P. et al. Allelic variants of DYX1C1 are not associated with dyslexia in India // *Indian Journal of Human Genetics*. 2008. 14. 99–101.

Scerri T., Schulte-Körne G. Genetics of developmental dyslexia // *European Child & Adolescent Psychiatry*. 2010. 19. 179–197.

Scerri T. S. et al. Putative functional alleles of DYX1C1 are not associated with dyslexia susceptibility in a large sample of sibling pairs from the UK // *Journal of Medical Genetics*. 2004. 41. 853–857.

Schulte-Körne G. et al. Familial aggregation of spelling disability // *Journal of Child Psychology & Psychiatry & Allied Disciplines*. 1996. 37. 817–822.

Schulte-Körne G. et al. Evidence for linkage of spelling disability to chromosome 15 // *American Journal of Human Genetics*. 1998. 63. 279–282.

Schumacher J. et al. Strong genetic evidence of DCDC2 as a susceptibility gene for dyslexia // *American Journal of Human Genetics*. 2006. 78. 52–62.

Schumacher J. et al. Genetics of dyslexia: the evolving landscape // *Journal of Medical Genetics*. 2007. 44. 289–297.

Schumacher J. et al. Further evidence for a susceptibility locus contributing to read-

ing disability on chromosome 15q15-q21 // *Psychiatric Genetics*. 2008. 18. 137–142.

Semrud-Clikeman M. et al. Comorbidity between ADHD and learning disability: a review and report in a clinically referred sample // *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*. 1992. 31. 439–448.

Shaywitz B.A. et al. Disruption of posterior brain systems for reading in children with developmental dyslexia // *Biological Psychiatry*. 2002. 52. 101–110.

Shifman S. et al. A highly significant association between a COMT haplotype and schizophrenia // *American Journal of Human Genetics*. 2002. 71. 1296–1302.

Shifman S. et al. COMT: A common susceptibility gene in bipolar disorder and schizophrenia // *American Journal of Medical Genetics*. 2004. 128B. 61–64.

Shriberg L.D., Tomblin J.B., McSweeney J.L. Prevalence of speech delay in 6-year-old children and comorbidity with language impairment // *Journal of Speech Language & Hearing Research*. 1999. 42. 1461–1481.

Simos P.G. et al. Brain activation profiles in dyslexic children during non-word reading: a magnetic source imaging study // *Neuroscience Letters*. 2000a. 290. 61–65.

Simos P.G. et al. Brain mechanisms for reading: the role of the superior temporal gyrus in word and pseudoword naming // *Neuroreport*. 2000b. 11. 2443–2447.

Skutnabb-Kangas T. Linguistic genocide in education or worldwide diversity and human rights. New Jersey, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 2000.

Smith S.D., Kimberling W.J., Pennington B.F. Screening for multiple genes influencing dyslexia // *Reading and Writing*. 1991. 3. 285–298.

Smith S.D., Kimberling W.J., Pennington B.F., Lubs H.A. Specific reading disability: identification of an inherited form through

linkage analyses // *Science*. 1983. 219. 1345–1347.

Stein C.M. et al. Speech sound disorder influenced by a locus in 15q14 region // *Behavior Genetics*. 2006. 36. 858–868.

Stein C.M. et al. Pleiotropic effects of a chromosome 3 locus on speech-sound disorder and reading // *American Journal of Human Genetics*. 2004. 74. 283–297.

Stein J., Walsh V. To see but not to read: the magnocellular theory of dyslexia // *Trends in Neuroscience*. 1997. 20. 147–152.

Steinbrink C. et al. The contribution of white and gray matter differences to developmental dyslexia: insights from DTI and VBM at 3.0 T // *Neuropsychologia*. 2008. 46. 3170–3178.

Stephenson S. Six cases of congenital word-blindness affecting three generations of one family // *Ophthalmoscope*. 1907. 5. 482–484.

Taipale M. et al. A candidate gene for developmental dyslexia encodes a nuclear tetratricopeptide repeat domain protein dynamically regulated in brain // *PNAS*. 2003. 20. 11553–11558.

Tallal P. Auditory temporal perception, phonics, and reading disabilities in children // *Brain and Language*. 1980. 9. 182–198.

Temple E. et al. Disrupted neural responses to phonological and orthographic processing in dyslexic children: an fMRI study // *Neuroreport*. 2001. 12. 299–307.

Thomas C.J. Congenital «word-blindness» and its treatment // *Ophthalmoscope*. 1905. 3. 380–385.

Tomblin J.B. et al. Prevalence of specific language impairment in kindergarten children // *Journal of Speech Language & Hearing Research*. 1997. 40. 1245–1260.

Turic D. et al. Linkage disequilibrium mapping provides further evidence of a gene for reading disability on chromosome 6p21.3-22 // *Molecular Psychiatry*. 2003. 8.

Tzenova J., Kaplan B.J., Petryshen T.L., Field L.L. Confirmation of a dyslexia susceptibility gene on chromosome 1p34-p36 in a set of 100 Canadian families // *American Journal of Medical Genetics (Neuropsychiatric Genetics)*. 2004. 127B. 117–124.

Vogler G.P., DeFries J.C., Decker S.N. Family history as an indicator of risk for reading disability // *Journal of Learning Disabilities*. 1985. 18. 419–421.

Wigg K. et al. Association of ADHD and the Protogeningene in the chromosome 15q21.3 reading disabilities linkage region // *Genes, Brain and Behavior*. 2008. 7. 877–886.

Wigg K.G. et al. Support for EKN1 as the susceptibility locus for dyslexia on 15q21 // *Molecular Psychiatry*. 2004. 9. 1111–1121.

Wilcke A. et al. The role of gene DCDC2 in German dyslexics // *Annals of Dyslexia*. 2009. 59. 1–11.

Willcutt E.G., Pennington B.F., Olson R.K., DeFries J.C. Understanding comorbidity: A twin study of reading disability and attention-deficit/hyperactivity disorder // *American Journal of Medical Genetics Part B: Neuropsychiatric Genetics*. 2007. 144B. 709–714.

Willcutt E.G. et al. Quantitative trait locus for reading disability on chromosome 6p is pleiotropic for ADHD // *American Journal of Medical Genetics*. 2002. 114. 260–268.

Williams J., O'Donovan M.C. The genetics of developmental dyslexia // *European Journal of Human Genetics*. 2006. 14. 681–689.

Wolf M., Bowers P.G. The double-deficit hypothesis for the developmental dyslexia // *Journal of Educational Psychology*. 1999. 91. 415–438.

World Health Organization. The ICD–10 classification of mental and behavioural disorders: diagnostic criteria for research. Geneva, Switzerland: World Health Organization, 1993.

Ylisaukko-Oja T. et al. Family-based association study of DYX1C1 variants in autism // *European Journal of Human Genetics*. 2005. 13. 127–30.

Zerbin-Rüdin E. Kongenitale Wortblindheit oder spezifische dyslexie (congenital word-blindness) // *Bulletin of Orton Society*. 1967. 17. 47–56.

Ziegler A. et al. Developmental dyslexia—recurrence risk estimates from a german bi-center study using the single proband sib pair design // *Human Heredity*. 2005. 59. 136–143.

*Специальная тема выпуска:
Психическая реальность как проблема
дисциплинарного самоопределения.
Продолжение дискуссии*

ОТ РЕДКОЛЛЕГИИ

В этом номере журнал завершает дискуссию, начатую статьями проф. В.М. Аллахвердова и проф. В.М. Розина. Зачинщики дискуссии отвечают друг другу, к ним также присоединяются А.М. Айламазьян, В.Л. Данилова и Е.Е. Соколова.

На правильном ли пути современная психология? Почему такой разрыв между теорией и практикой? Основательна ли методология, зало-

женная в основу психологических исследований? Эти и другие вопросы остро обсуждаются в пяти следующих статьях.

Редакция благодарит всех участников дискуссии и планирует продолжать обсуждение методологических вопросов, которое способствует более глубокому осознанию психологами сущности и перспектив их сложной науки.

ЭПИСТЕМОЛОГИЧЕСКИЕ КОНТЕКСТЫ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ЗНАНИЯ

В.М. РОЗИН



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

Резюме

В статье анализируется понимание в психологии представлений о сознании и бессознательном. Показывается, что наша психика и все ее составляющие, не исключая сознания, становятся и развиваются в контексте и под влиянием двух типов практик — социальных и практик себя. Именно под этим углом зрения рассматриваются дальше жизненный путь и творчество К. Юнга.

Ключевые слова: сознание, бессознательное, практика, психика, становление, развитие, личность, концепция.

Сначала статья В.М. Аллахвердова мне очень понравилась, однако, чем больше я думал о том, что хотел сказать ее автор, тем больше терял твердую почву в своих размышлениях. Ну да, отцы психологии связывали свой предмет именно с сознанием, они считали, что не душа, как у Аристотеля, а сознание и интроспекция, т.е. контролируемое, целенаправленное, очищенное от посторонних влияний самосознание (самонаблюдение), характеризуют психологию как самостоятельную область

научных знаний, как науку. Я. Пономарев считает, что доминирование представлений о психологии как науке, изучающей сознание, было весьма продолжительным в истории психологической мысли, а в ряде научных направлений оно сохранилось и до последнего времени. С этим можно согласиться. Действительно, у многих психологов в трудных местах происходит осознанная или неосознанная апелляция к каким-то характеристикам сознания человека.

Тем не менее в XX в. психологи расстаются с трактовкой психики как сознания; психика все больше описывается в специфически психологических категориях — установка, деятельность, личность и пр. Кроме того, не удивительно, что психологи никак не могли схватить сущность сознания, разлагая его на «атомы сознания», анализируя нарушения сознания, обусловленность сознания внутренними и социальными условиями, редуцируя сознание к работе мозга (см. статью В.М. Аллахвердова). Ведь сознание — объект особый, эмпирически нам не данный, это теоретический конструкт, причем предельный. А психолог все же изучает феномены, имеющие эмпирические проявления, к тому же локальные, сосредоточенные и разворачивающиеся в человеке. Еще нужно понять, как можно изучать сознание и зачем это нужно.

И все же пойдём навстречу нашему оппоненту и обсудим, что собой может представлять сознание. Будем при этом отталкиваться от бессознательного как антипода и оселка сознания. Попробуем сначала взглянуть на бессознательное просто как на феномен, игнорируя большую историю его теоретического осмысления, фиксируя только основные его интуиции.

Бессознательное — это, прежде всего, **отсутствие сознания** и все, что с этим связано. Например, мы говорим «он потерял сознание», «находится в бессознательном состоянии», «не осознавал, что делал, поэтому и убил» и т.п. Заметим, во-первых, чтобы оказаться без сознания, не нужно специальных усилий, это происходит само собой в отличие, напри-

мер, от усилий, направленных на сохранение сознания («он собрал все силы, чтобы не потерять сознание»). Во-вторых, если сознание отключено (эмоциональный аффект, сильное алкогольное опьянение, сновидение и пр.), человек оказывается в реальности, где перестают действовать нравственные категории и другие культурные нормы и запреты. Иначе говоря, бессознательное — это состояние **естественное** — раз и **нейтральное** в нравственном отношении — два. Напротив, сознание понимается нами не только как естественное, произвольное, но и искусственное, произвольное (необходимо что-то осознать, понять, осмыслить), а также состояние, в той или иной степени предполагающее действие разума и нравственности. Более того, в Средние века сознание и совесть обозначались одним словом — «conscientia», а бессознательное понималось как неверие в Бога. В Новое время эти феномены разошлись и стали обозначаться разными словами, но все же в понятии сознания сохраняется остаток осмысленного, разумного отношения к действительности.

Но бессознательное понимается и как **неосознаваемое**. Так, мы часто не осознаем, что происходящие с нами события обусловлены определенными обстоятельствами, что на самом деле ведем себя не так, как об этом думаем, не осознаем многие свои действия (например, часто не осознаем, что действуем автоматически, или нам показывают, что мы не осознаем каких-то своих поступков). Эквивалентно ли отсутствие сознания отсутствию осознания чего-то? Если нет, то какая здесь связь и есть ли она?

Вспомним теперь психологические теории бессознательного, например, психоаналитическую. По З. Фрейду бессознательное, если речь идет о его первой концепции, — это инстанция психики, истолковываемая биологически (сексуальные влечения, но реализоваться они могут, лишь преодолев цензуру и пройдя в сознание); в более поздней концепции бессознательное — это инстанция Оно, отображенная и присутствующая в двух других инстанциях. «Бессознательное у З. Фрейда, — пишет в «Новой философской энциклопедии» Н.С. Автономова, — фиксируется в рамках двух схем работы психики. В первом случае (в рамках “первой топки”) бессознательное (в принципе неосознаваемое и невербализуемое) противопоставляется сознанию и предсознанию (потенциально вербализуемому и осознаваемому). Во втором случае (в рамках “второй топки” начиная с 1920-х годов) бессознательное предстает прежде всего не как предмет или же место (т.е. инстанция психики. — В.Р.), но как атрибут, и относится уже не к какой-то определенной инстанции (или субстанции), но к трем различным уровням психической организации — Я, Оно, Сверх-Я. При этом Оно — это наследник архаических влечений, сексуальных и агрессивных; Сверх-Я — носитель усвоенных семейных запретов, порождающих чувство страха, вины и долга; Я — посредник и координатор между обоими этими давлениями, стремящийся воплотить в жизнь “принцип реальности”. Бессознательное есть и в Я, и тем более в Сверх-Я, но главным носителем бессознательного выступает Оно» (Автономова, 2000, с. 253)

Работы З. Фрейда способствовали тому, что, во-первых, бессознательное стало пониматься как **самостоятельная сущность** в человеке (как бы **второй стихийный человек**, действующий против сознательного начала в нем), во-вторых, бессознательное, особенно под влиянием первой концепции, стало рассматриваться как **основная причина, обуславливающая поведение человека** (надо сказать, что частично преодолевающая эту точку зрения «вторая топка» оказала на читающую публику значительно меньшее воздействие, чем «первая»). Итак, на место сознания, рассматриваемого до этого в качестве мотора и механизма поведения, З. Фрейд ставит бессознательное. Спрашивается, почему? Второй вопрос. Как объяснить, что многих психологов не устроило фрейдистское объяснение бессознательного и они предложили социально-психологические или чисто социологические истолкования бессознательного (К. Юнг, А. Адлер, К. Хорни, Г. Салливан, М. Кляйн и др.)?

Развернувшаяся после 1960–70-х гг. критика психоанализа, в частности, сомнение в подлинности выделенных З. Фрейдом структур психики, привела к тому, что вопрос о природе бессознательного к концу XX в. ставится заново. Суммируя результаты обсуждения этого вопроса, Н.С. Автономова пишет: «Как найти такое место для познания бессознательного, которое было бы вне его (позволяя тем самым надеяться на объективность) и внутри его (чтобы не быть ему чуждым)? В самом деле, если сознание осуществляет отбор и чего-то в себя не допускает, значит, оно уже имеет дело не с бессознательным,

а с чем-то другим. А если бессознательное что-то из себя выталкивает, значит, оно уже способно распознавать и в широком смысле слова — осознавать» (Автономова, 2000, с. 255). Другими словами, вопрос заключается в том, а не является ли бессознательное эпифеноменом, может быть, никакого бессознательного не существует, хотя, конечно, существуют представление бессознательного и отвечающий ему способ объяснения психики. В последнем случае необходимо понять, какую роль играют эти представления и способ.

Что показывает анализ творчества З. Фрейда? Бессознательное предполагает *естественно-научное*, отчасти *биологическое* и *конфликтное* истолкование психики человека. Человек, по З. Фрейду, как бы состоит из двух противостоящих личностей, одна руководствуется сознанием, другая — бессознательным. «Фрейдовская идея бессознательного, — пишет Н.С. Автономова, — фиксирует “отрыв знания от истины”, отрыв субъекта от самого себя, его внутреннюю расколотость... Эта расколотость оказывается едва ли более мощным ударом, чем открытия Коперника и Ч. Дарвина: человек теряет власть над космосом, над миром живого, а в конце концов и над своей собственной душой. Он может быть принужден думать и делать то, чего ему не хотелось бы думать и делать. Это — радикальная децентрация человеческого мира по отношению к самому себе» (там же, с. 253).

Кроме того, как и ряд других психологических понятий, например самости, установки, деятельности, бессознательное создает условия для *реализации личности самого пси-*

холога, а также *разделяющих его взгляды людей*. Именно поэтому бессознательное в разных концепциях (К. Юнг, А. Адлер, К. Хорни и др.) наделяется разными свойствами.

Но есть ли в природе человека такой феномен — бессознательное, ведь З. Фрейд и его последователи не ставили экспериментов, неоспоримо доказывающих существование бессознательного? Однако разве психоаналитическая практика не подтверждает каждый день справедливость учения З. Фрейда? Правда, известно, что основной инструмент психоанализа — скрытая (замаскированная) суггестия. «Мы, — пишет А. Сосланд, — стоим на том, что полностью этот элемент психотерапевтического действия никогда ни из какой практики не исчезает бесследно, а только переходит в иное, как уже сказано, латентное состояние... Принцип невмешательства, введенный в терапевтический обиход, создает иллюзию минимального участия терапевта...» (Сосланд, 1999, с. 233, 234, 258).

Здесь, на мой взгляд, нужно различать два случая: один, когда внушение человеку (клиенту) психоаналитических представлений никак не затрагивает его проблемы и неблагополучие (а такое бывает сплошь и рядом), и второй, когда такое внушение помогает их осмыслить, дает язык для работы с такими проблемами. В последнем случае мы можем предположить, что, возможно, есть такая реальность — бессознательное. Но опять же в каком смысле: как объективная структура психики, безотносительная к психопрактике, или как структура, складывающаяся под влиянием психопрактики? Исходя

из теоретических соображений, склонен принять вторую версию.

Действительно, как я показываю в своих исследованиях, основные психические структуры и способности сложились в ответ на вовлечение человека в новые социальные практики (при этом в человеке и формируются соответствующие стороны его психики). Например, мышление формируется не раньше античной культуры и было обусловлено необходимостью подключить человека к рассуждениям, опирающимся на аристотелевские правила и категории (Розин, 2002, с. 158–179). Платоническая любовь формируется как необходимость конституировать новые практики любви — самостоятельный выбор любимого (любимой), эстетическая и духовная работа в любви (Розин, 1999). Сексуальность, как показывает М. Фуко, складывается в ответ на включение в XVI–XVII вв. человека в новые репрессивные практики (Фуко, 1996).

И в данном случае вовлечение человека в психоаналитическую практику в теоретическом отношении сделало необходимым введение понятия бессознательного. Именно это представление наряду с другими психоаналитическими понятиями оправдывало для психоаналитиков все, что делалось в психоанализе. Но если, например, структуры мышления в античной культуре после работ Аристотеля реально складываются у человека, поскольку последний, правда медленно (в течение нескольких столетий), научается пользоваться аристотелевскими правилами и категориями, то что мы может сказать относительно бессознательного? Чтобы ответить на этот вопрос, подума-

ем, какая практика соответствует бессознательному или, иначе, в какую практику включается человек в психоанализе. Во-первых, эта практика содержит замаскированное внушение, во-вторых, психоаналитическую интерпретацию жизненного пути и опыта человека. Это практика семиотическая, вовлекающая человека в особую коммуникацию, в психоаналитическую (суб)культуру, где есть либидо, бессознательное, вытеснение и прочие психоаналитические премудрости. Тот, *кто в нее входит, кто принимает эти представления и, опираясь на них, реально пытается строить свою жизнь, тот становится представителем психоаналитической (суб)культуры* и, что существенно, *у него складываются психические образования, соответствующие психоаналитическим представлениям*, в частности *бессознательному*.

Но учтем, что психоаналитическая субкультура является всего лишь одной из многих психологических (суб)культур, наряду с ней сегодня сформировались не менее привлекательные, как, например, гуманитарные психологические (суб)культуры (В. Франкл, М. Бахтин, А. Маслоу, К. Роджерс, П. Волков и др.) или эзотерически ориентированные психологические (суб)культуры (первое, что приходит на ум, — учение С. Гроффа). У представителей этих других (суб)культур уже *нет никакого бессознательного, зато есть другие психические образования, отсутствующие у представителей психоаналитической (суб)культуры*.

Итак, то, что мы называем психическими образованиями (сознание,

бессознательное, установка, деятельность и пр.), сложилось в результате включения человека в определенные социальные (психотехнические) практики. При этом надо различать сами эти практики как искусственные воздействия на человека и то, что складывается (становится) под их влиянием, поэтому в данном случае лучше говорить не только о развитии психических структур, но и об их «становлении». Если идти от психотехнических практик, то можно говорить о «формировании», но если от психики, то или о становлении (когда новые психические структуры впервые складываются), или о развитии (в том случае когда они, сохраняя свою «ядерную структуру», изменяются в направлении развития).

Однако известно, что под влиянием и в контексте психотехнических практик складываются и «практики себя» — осознание себя, включение себя в разные типы работ и др. Практики себя тоже делают вклад в становление психотехнических структур. Например, важной практикой себя является **работа, позволяющая человеку управлять собой в культуре**. В плане становления она осознается, с одной стороны, как сознание, с другой — как личность.

«Зевс, — пишет А.В. Ахутин, анализируя “Орестею” Эсхила, — ставит Агамемнона в ситуацию чисто трагической амехании (т.е. невозможности действовать в условиях необходимости действовать. — В.Р.). Услышав из уст Кальханга волю Артемиды, Агамемнон погружается в размышление: “Тяжкая пагуба — не послушаться; тяжкая пагуба и зарубить собственное свое дитя, украше-

ние дома, запятнав отцовские руки потоками девичьей крови, пролитой на алтаре. Как же избежать бедствий?!” Именно это, а не хитросплетение судеб само по себе интересует трагического поэта и зрителей: как человек решает, толкует оракулы и знамения, приводит в действие божественную волю, что с ним при этом происходит и как он “впрягается в ярмо необходимости”» (Ахутин, 1990, с. 25).

В сходной ситуации амехании оказывается и сам Орест, вынужденный убить собственную мать. «В этом месте, которое уже не будет пройдено, в эту минуту, которая уже не пройдет, все отступает от него: воли богов и космические махины судеб как бы ждут у порога его сознания, ждут его собственного решения, которое никакой бог не подскажет ему на ухо и которое приведет в действие все эти безмерно превосходящие его силы» (там же, с. 35). Решение убить свою мать принимается Орестом потому, что только так он может вырваться из слепых обуяний — яростью ли гнева, паникой ли страха — в светлое поле сознания. «Он поступает так, как должно, — замечает Б. Отис, — но, поступая так, он не утверждает, что поступает хорошо, он не впрягается в ярмо необходимости. Он действует с открытыми глазами и бодрствующим сознанием» (там же, с. 33).

Наконец, А.В. Ахутин поясняет, почему в данном случае он говорит о театре. «Герой, попавший в ситуацию трагической амехании, как бы поворачивается, поворачивается к зрителю с вопросом. Зритель видит себя под взором героя и меняется с ним местами. Театр и город взаимообратимы. Театр находится в городе, но

весь город (*а по сути, полис, античное общество. — В.Р.*) сходится в театр, чтобы научиться жизни перед зрителем, при свидетеле, перед лицом. Этот взор возможного свидетеля и судьбы, взор, под которым я не просто делаю что-то дурное или хорошее, а впервые могу предстать как герой, в эстетической завершенности тела, лица, судьбы — словом, в “кто”, и есть взор сознания, от которого нельзя укрыться. Сознание — свидетель и судья — это зритель. Быть в сознании — значит быть на виду, на площади, на позоре» (там же, с. 20–21).

А.В. Ахутин акцентирует «открытие сознания», но я бы этот прекрасный материал использовал также для объяснения того, как происходит «становление античной личности». Ведь что Ахутин показывает в своей реконструкции? Во-первых, что античные поэты воспроизводят в своих произведениях те ситуации, в которые в то время попадали многие. Их суть в том, что человек не может больше надеяться ни на богов, ни на традиции (обычаи) и поэтому вынужден действовать **самостоятельно, выстраивать свою жизнь сам**. Это я и называю управлением собой.

Что же получается? Во-первых, наша психика и все ее составляющие, не исключая сознания, становятся и развиваются в контексте и под влиянием двух типов практик — социальных и практик себя. Во-вторых, поскольку современная культура допускает разные формы жизни и социализации, в культуре складываются разные типы личности и психик (последнее не отрицает наличия у разных типов психик каких-то общих структур в связи с общими

условиями жизни). В-третьих, отдельные психологические школы специализируются на изучении и выявлении разных психологических типов и делают это по-разному.

Не диктует ли сказанное и особые требования к психологическому научному знанию? Оно не может быть просто описанием психических структур. Психологическое знание, вероятно, должно указывать на тройной контекст: на **социальные практики**, на **практики себя**, а также на **подход психолога**, описывающего данные психические структуры. Рассмотрим, с этой точки зрения, для примера особенности личности К. Юнга.

Среди произведений К. Юнга книга «Воспоминания, сновидения, размышления» особая, недаром сам К. Юнг просил, чтобы она не включалась в собрание его сочинений. Поскольку эта книга является автобиографической и в какой-то мере исповедальной, а также подводящей жизненные итоги и поскольку личность автора этой книги весьма нестандартна, в некотором смысле одиозна, К. Юнг понимал, что читающая публика может его не понять, отнестись к его искренним мыслям и воспоминаниям, по меньшей мере, с подозрением. И действительно, становится не по себе, когда читаешь, например, в самом конце книги такие строки: «Ребенком я чувствовал себя одиноко, и я одинок до сих пор, поскольку я знаю, и я должен объяснить и напоминать людям то, что они не знают и, в большинстве случаев, не хотят знать... С некоторыми людьми я был очень близок, по крайней мере до тех пор, пока они были как-то связаны с моим внутренним миром; но затем могло случиться так,

что я вдруг отстранялся, потому что не оставалось ничего, что могло меня с ними связывать. До меня с трудом доходило, что люди продолжают существовать — даже когда им уже нечего сказать мне... Я мог увлекаться многими людьми, но стоило мне проникнуть в их суть, волшебство исчезало. И я нажил себе множество врагов. Но всякий человек, если он человек творческий, не принадлежит себе. Он не свободен. Он — пленник, влекомый демоном» (Юнг, 1994, с. 351).

В этом исповедальном тексте нетрудно узнать традицию Сократа, доведенную до предела, до крайности романтической эпохой мысли: подобно великому греку, К. Юнг говорит обществу и толпе крайне неприятные вещи и одновременно понимает, как чудовищно он сам выглядит в свете обыденной общественной морали.

Читая К. Юнга, нельзя отделаться от ощущения некоторой противоречивости. С одной стороны, К. Юнг уже во введении (прологе) заявляет, что он создает всего лишь «личный миф» своей жизни. «Я могу, — пишет К. Юнг, делать только это — утверждать нечто, “рассказывать сказки”. Правда это, или нет — не важно. Важно лишь — что эта моя сказка, моя правда» (там же, с. 16). Объясняя, почему он в конце концов порвал с З. Фрейдом, К. Юнг говорит, что научная истина в его разумении — это «гипотеза, которая довлеет к сегодняшнему дню и которая не предполагает оставаться неизменной на все времена» (там же, с. 156).

Но, с другой стороны, К. Юнг постоянно говорит о реальности, придавая ей черты почти метафизичес-

кие. Такой метафизической реальностью для него являются Бог, бессознательное, архетипы. Смысл того, отмечает К. Юнг, что мы «обозначаем словом Бог, не может быть ни опровергнуто, ни доказано. Однако мы убеждены, что ощущаем нечто объективное, и в то же время потустороннее, и это наше ощущение соответствует действительности» (там же, с. 330–331). А чуть выше К. Юнг говорит: то, что обычный человек называет именем «Бог», наука обозначает термином «бессознательное».

А вот еще одно противоречие. «Я стремился, — пишет К. Юнг, — создать в психологии универсальную энергетическую теорию, такую, каковая существует в естественных науках» (там же, с. 160). Но как в этом случае можно понять вторую часть другого утверждения К. Юнга: «Аналитическая психология в сущности относится к естественным наукам, хотя как никакая другая наука зависит от субъективных предпосылок исследователя» (там же, с. 208)? Ведь зависимость от субъективных установок исследователя — типичный специфицирующий признак гуманитарной, не естественной науки!

Еще одно противоречие возникает, когда пытаешься понять, как К. Юнг истолковывает и расшифровывает многочисленные сновидения и другие проявления бессознательного, например фантазии или мистические видения. К. Юнг утверждает, что все эти проявления бессознательного представляют собой реальный опыт и поэтому могут быть описаны объективно и научно строго. И вместе с тем нельзя отделаться от ощущения предельной

субъективности и произвольности этих описаний и истолкований. Чтобы разобраться в этих противоречиях, обратимся к анализу личности К. Юнга.

В личности К. Юнга вполне органично уживались по меньшей мере три разные персоны: обычная личность (сам К. Юнг называет ее в книге «номер 1»), религиозная и мистическая личность («номер 2») и весьма профессиональная и гуманитарно ориентированная личность психиатра и психотерапевта. Естественно, в пояснении нуждается вторая персона. Осознавая ее черты, К. Юнг пишет следующее.

«Но существовал и другой мир, и он был как храм, где каждый забывал себя, с удивлением и восторгом постигая совершенство Божьего творения. В этом мире жил мой “Другой”, который знал Бога в себе, он знал его как тайну, хотя это была не только его тайна... “Другой”, “номер 2” – типичная фигура, но осознается она немногими... мир моего второго “Я” был моим, и все же у меня всегда оставалось чувство, что в том втором мире было замешано что-то помимо меня. Будто дуновение огромных миров и бесконечных пространств коснулось меня, будто невидимый дух влетал в мою комнату – дух кого-то, кого давно нет, но кто будет всегда, кто существует вне времени» (там же, с. 55, 74).

Судя по всему, с этим мироощущением у К. Юнга были связаны и мессианские идеи. К. Юнг считал, что все его работы были своего рода поручениями, они были написаны по велению судьбы, по велению свыше: «Мною овладевал некий дух, который говорил за меня» (там же,

с. 220). Не чужд К. Юнг был и идеям эзотеризма, т.е. он критически воспринимал этот мир и верил в другой мир как подлинную реальность. «Тогда возможность существования другой реальности, – пишет он, – становится неизбежной проблемой, и наш мир, с его временем, пространством и причинностью, за собой, или – под собой – скрывает иной порядок вещей, где не существует “здесь”, и “там”, “раньше” и “позже”» (там же, с. 300).

Читая К. Юнга, убеждаешься, что все три его ипостаси, или личности, существовали достаточно автономно друг от друга, что, естественно, не мешало К. Юнгу периодически пытаться их связать. Как психотерапевт К. Юнг был очень человечен и внимателен к личности и свободе других. «Каждый случай, – говорил он, – диктует свою терапию, принципиально лишь то, что я обращаюсь к больному, как человек – к другому человеку... Врачу есть что сказать, но и больному – в той же степени» (там же, с. 137–138).

Как мистик и эзотерик К. Юнг подчинялся только своему демону и видел других людей так, как они себя не видят и не могут увидеть: из позиции, как бы сказал М. Бахтин, абсолютной «внеаходимости». К. Юнг, обычный человек, осознавал свое одиночество и противоречивость устремлений. «Но возможно ли, – спрашивает он в конце своей жизни, – прожить без противоречий?» (там же, с. 351).

Нужно учесть и особенности творческого пути К. Юнга. Подобно З. Фрейду, К. Юнг начинал свой профессиональный путь как практикующий врач-психиатр, при этом он не

имел ни собственных теорий, ни каких-либо догм. Каждый случай, с которым К. Юнг сталкивался, являлся для него уникальным. Начиная с К. Юнг не имел каких-либо заранее принятых методов и приемов помощи больному. Но постепенно с годами он нащупал, изобрел такие методы и приемы, а также создал собственную теорию. При этом уже после нескольких лет практики К. Юнг осознает, что ему нужны определенные методологические ориентиры и теоретические представления. «Уже в 1909 году, — пишет он, — я понял, что не смогу лечить скрытые психозы, если не пойму их символики». И дальше: «Естественно, мой новый метод таил в себе множество неожиданностей. Все более я ощущал потребность в каком-то объективном критерии» (там же, с. 138, 173).

Если К. Юнг начинал свой профессиональный путь как врач-эмпирик, то в дальнейшем он становится врачом-теоретиком, создателем оригинальной психологической теории, которая полностью предопределила его подход к больному и методы лечения. Наконец, имеет смысл отметить постоянный дрейф К. Юнга в сторону мистики и эзотерических представлений. Кстати, подобная эволюция взглядов была характерна и для Зигмунда Фрейда, а также некоторых других крупных психотерапевтов. Теперь рассмотрим основной метод К. Юнга — толкование им сновидений и других проявлений бессознательной деятельности человека.

На первый взгляд, кажется, что само сновидение как объективный психический опыт подсказывает К. Юнгу способ истолкования и объ-

яснения. Недаром К. Юнг резко возражал против подхода З. Фрейда, считавшего, что сюжет и события сновидений, как правило, скрывают прямо противоположные сюжету содержания. Полемизируя с З. Фрейдом, К. Юнг, в частности, говорит, что «никогда не мог согласиться с З. Фрейдом в том, что сон — это некий “фасад”, прикрывающий смысл, — смысл известен, но как будто нарочно скрыт от сознания» (там же, с. 166). К. Юнг считал, что «природа сна не таит в себе намеренного обмана». По К. Юнгу, сновидение — это естественный процесс, т.е. объект, напоминающий объекты первой природы, да к тому же процесс, правдиво предъявляющий (манифестирующий) себя исследователю. Напротив, для З. Фрейда сновидение — это прежде всего тексты сознания, символы, за которыми скрыты бессознательные влечения и которые поэтому нуждаются в расшифровке.

Но ведь и К. Юнг истолковывает и расшифровывает сновидения, причем совершенно не так, как это делали другие психологи. К тому же известно, что любое сновидение может быть описано по-разному и само по себе (здесь нельзя согласиться с К. Юнгом) не содержит указаний на то, как его необходимо объяснять. Отчасти и К. Юнг это понимал, например, когда писал, что «человеческая психика начинает существовать в тот момент, когда мы осознаем ее» (там же, с. 138). Понимать-то иногда понимал, но в общем был убежден в другом — в том, что сновидение естественный процесс, который может быть описан объективно и однозначно.

И все же временами в душу К. Юнга закрадывалось сомнение. Однажды он получил письмо от одной своей пациентки, которая уверяла К. Юнга, что его бессознательные фантазии имеют не научную, а художественную ценность и что их должно понимать как искусство. К. Юнг начал нервничать, поскольку, как он отмечает, письмо было далеко не глупым и поэтому достаточно провокационным. Тем не менее К. Юнг не согласился с утверждениями этой корреспондентки, что его фантазии не были спонтанными и естественными, но в них был допущен некий произвол, какая-то специальная работа (там же, с. 197).

Но, по-моему, несомненно, что был и произвол и специальная работа, а именно построение интерпретаций. Так как К. Юнг не контролировал эту работу, не обосновывал ее, то вполне можно согласиться с его пациенткой в том, что метод К. Юнга — не научный, а художественный, т.е. относится больше к искусству, чем к научному познанию. Однако как все-таки К. Юнг истолковывает сновидения и фантазии?

Для ответа на этот вопрос обратимся к одному подростковому воспоминанию и переживанию К. Юнга. Содержание этого переживания таково. Однажды в прекрасный летний день 1887 г. восхищенный мирозданием К. Юнг подумал:

«Мир прекрасен, и Церковь прекрасна, и Бог, который создал все это, сидит далеко-далеко в голубом небе на золотом троне и... Здесь мысли мои оборвались, и я почувствовал удущье. Я оцепенел и помнил только одно: Сейчас не думать! Наступает что-то ужасное» (там же, с. 46).

После трех тяжелых от внутренней борьбы и переживаний дней и бессонных ночей К. Юнг все же позволил себе додумать начатую и такую, казалось бы, безобидную мысль. «Я собрал, — пишет он, — всю свою храбрость, как если бы вдруг решился немедленно прыгнуть в адское пламя, и дал мысли возможность появиться. Я увидел перед собой кафедральный собор, голубое небо. Бог сидит на своем золотом троне, высоко над миром — и из-под трона кусок кала падает на сверкающую новую крышу собора, пробивает ее, все рушится, стены собора разламываются на куски.

Вот оно что! Я почувствовал несказанное облегчение. Вместо ожидаемого проклятия благодать снизошла на меня, а с нею невыразимое блаженство, которого я никогда не знал... Я понял многое, чего не понимал раньше, я понял то, чего так и не понял мой отец, — волю Бога... Отец принял библейские заповеди как путеводитель, он верил в Бога, как предписывала Библия и как его учил его отец. Но он не знал живого Бога, который стоит, свободный и всемогущий, стоит над Библией и над Церковью, который призывает людей стать столь же свободным. Бог, ради исполнения Своей Воли, может заставить отца оставить все его взгляды и убеждения. Испытывая человеческую храбрость, Бог заставляет отказываться от традиций, сколь бы священными они ни были» (там же, с. 50).

Не правда ли, удивительный текст? Первый вопрос, который здесь возникает, почему подобное толкование мыслей является следованием воли Бога, а не, наоборот, ересью и

отрицанием Бога? Ведь К. Юнг договорился до того, что Бог заставил его отрицать и Церковь, и сами священные религиозные традиции. Второй вопрос, может быть, даже еще более важный: а почему собственно К. Юнг дает подобную интерпретацию своим мыслям? Материал воспоминаний вполне позволяет ответить на оба вопроса.

В тот период юного К. Юнга занимали две проблемы. Первая — взаимоотношения с отцом, потомственным священнослужителем. По мнению К. Юнга, отец догматически выполнял свой долг: имея религиозные сомнения, он не пытался их разрешить и вообще был несвободен в отношении христианской веры и Бога. Вторая проблема — выстраивание собственных отношений с Богом, уяснение отношения к Церкви. Чуть позднее рассматриваемого эпизода эти проблемы были разрешены К. Юнгом кардинально: он разрывает в духовном отношении и с отцом, и с Церковью.

После первого причастия К. Юнг приходит к решению, которое он осознает так. «В этой религии я больше не находил Бога. Я знал, что больше никогда не смогу принимать участие в этой церемонии. Церковь — это такое место, куда я больше не пойду. Там все мертво, там нет жизни. Меня охватила жалость к отцу. Я осознал весь трагизм его профессии и жизни. Он боролся со смертью, существование которой не мог признать. Между ним и мной открылась пропасть, она была безгранична, и я не видел возможность когда-либо преодолеть ее» (там же, с. 64).

Вот в каком направлении эволюционировал К. Юнг. На этом пути

ему нужна была поддержка, и смысловая, и персональная. Но кто К. Юнга мог поддержать, когда он разрывает и с отцом, и с Церковью? Единственная опора для К. Юнга — он сам или, как он позднее говорил, «его демон». Однако понимает этот процесс К. Юнг иначе: как уяснение истинного желания и наставления Бога. Именно подобное неадекватное осознание происходящего и обуславливают особенности понимания и интерпретации К. Юнгом своих мыслей. К. Юнг, самостоятельно делая очередной шаг в своем духовном развитии, осмысляет его как указание извне, от Бога (в дальнейшем — от бессознательного, от архетипов), хотя фактически он всего лишь оправдывает и обосновывает этот свой шаг. На правильность подобного понимания указывает и юнгианская трактовка Бога. Бог для К. Юнга — это его собственная свобода, а позднее его любимая онтология (теория) — бессознательное. Поэтому К. Юнг с удовольствием подчиняется требованиям Бога, повелевающим стать свободным, следовать своему демону, отдаться бессознательному.

Итак, приходится признать, что К. Юнг приписал Богу то, что ему самому было нужно. Интерпретация мыслей К. Юнга, так же как затем и других проявлений бессознательного — сновидений, фантазий, мистических видений, — представляет собой своеобразную превращенную форму самосознания личности К. Юнга. Превращенную потому, что понимается она неадекватно: не как самообоснование очередных шагов духовной эволюции К. Юнга, а как воздействие на К. Юнга сторонних

сил — Бога, бессознательного, архетипов.

Но одно дело истолкование собственных сновидений, мыслей, фантазий, другое — истолкование проявлений бессознательного пациентов и больных. К. Юнг вынужден различить эти два случая, но тут же он доказывает, что они подобны, и дальше пытается этот свой весьма серьезный шаг обосновать. «В основе умственных расстройств, — пишет он, — мы не обнаружим ничего нового и неожиданного, скорее мы встретим там те же начала, которые лежат в основе нашего собственного существования. И это открытие имело для меня огромное значение» (там же, с. 134).

Одновременно К. Юнг все же понимал, что его опыт бессознательного недостаточен для того, чтобы помочь всем больным, людям весьма разным, с разными проблемами и прошлым. Пытаясь преодолеть это противоречие, К. Юнг после разрыва с З. Фрейдом постепенно нащупывает (изобретает) особую психотехнику, позволяющую существенно расширить область и феноменологию бессознательных процессов. Эта психотехника включала в себя не только запоминание и истолкование сновидений, но и еще несколько важных моментов. Во-первых, К. Юнг обратился к игре, он начал строить домики и замки из песка и камней. Во-вторых, обращается к искусству, в частности, все чаще рисует на темы своих переживаний и фантазий; позднее таким путем он приходит к необходимости зарисовывать мандалы. В-третьих, К. Юнг решает отпустить на волю, не сдерживать разумом свои фантазии, какими бы болезненными и странными они ни

казались. «Перед фантазиями, — пишет К. Юнг, — охватившими меня, столь волновавшими и, можно сказать, управлявшими мною, я чувствовал не только непреодолимое отвращение, но и неизъяснимый ужас. Я боялся потерять контроль над собой, я боялся сделаться добычей своего бессознательного, а как психиатр я слишком хорошо знал, что это значит. И все же я рискнул — и позволил этим образам завладеть мною. Пойти на этот риск меня главным образом заставило то обстоятельство, что поставить в подобную ситуацию пациента я бы не решился, не пройдя это сам» (там же, с. 180).

К. Юнг осознает свои фантазии как естественный процесс и силу, завладевшие им помимо его воли и желания. С таким пониманием невозможно согласиться, поскольку К. Юнг сам вызывает и запускает эти процесс и силу (играя, рисуя, занимаясь йогой, медитируя, отпуская свои фантазии, устремляясь к познанию бессознательного), которым потом, часто со страхом, отдается. Здесь опять, как и в случае толкования сновидений, рефлексия К. Юнга неадекватна реальному положению дел. Но в каком направлении формировал К. Юнг свое бессознательное, куда он эволюционировал?

Анализ книги показывает, что были два основных фактора, определяющих эту эволюцию: осмысление проявлений бессознательного, целью которого являлось создание «языка описания» бессознательных процессов (сам К. Юнг понимал эту работу как анализ структуры бессознательного), и реализация К. Юнгом своих основных экзистенциальных проблем и устремлений.

Конструирование К. Юнгом научных понятий пришло к своему завершению, когда он полностью реализовал свою личность, т.е. разрешил в своем сознании и жизнедеятельности основные волновавшие его экзистенциальные проблемы. Анализ книги К. Юнга показывает, что главные из них были следующие: проблема Бога, проблема теодицеи, проблема смерти и отношения к ней, понимание истории и культуры, понимание человека, объяснение природы психических заболеваний. Кстати, одно из центральных понятий теории К. Юнга — архетип «самость» — связано как раз с представлением о самореализации («самодостаточности») личности. «Тогда же, между 1918 и 1920 годами, — пишет К. Юнг, — я начал понимать, что цель психического развития — самодостаточность. Не существует линейной эволюции, есть некая замкнутая самость. Однозначное развитие возможно лишь вначале, затем со всей очевидностью проступает центр» (там же, с. 198). А через страницу, анализируя поразивший его сон, К. Юнг добавляет: «С этим сновидением у меня было связано ощущение некой окончательности, завершенности... Этот сон объяснил мне, что самодостаточность, самость — архетипический смысл и принцип определения себя в мире» (там же, с. 200).

Специальное исследование того, как личность ученого влияет на структуру научной теории, провел Вадим Беляев. В частности, он показывает, что ученый не просто строит теорию, но посредством ее создает мир, в котором он может реализоваться именно как личность. При этом ученый невольно вступает в

борьбу с другими учеными, иначе объясняющими мир. В. Беляев утверждает, что конкретно реализация личности ученого состоит в «борьбе за самообоснование», «борьбе за идентичность», «борьбе за коммуникативное пространство», «борьбе за пространство культуры». Заметим, что два последних вида «борьбы» относятся уже не только к личности ученого, но и к «научной культуре» (Беляев, 2001, с. 8, 14–15, 26). Беляеву следовало бы, конечно, пояснить, что, именно строя научную теорию, ученый считает, что познает «объективную реальность» (например, психолог — законы психики), одновременно он конституирует «мир, в котором живет как человек», где происходит его идентификация и самореализация. При этом структура мира, заданного научной теорией (в психологии — особенности изучаемой психики), должна быть таковой, которая обеспечивает реализацию ученого (психолога) как личности.

Что же получается в целом? С одной стороны, на становление личности К. Юнга влияли общие условия жизни (религиозное воспитание, научный дух эпохи и пр.), а также такие социальные практики, как естественно-научное и гуманитарное образование и сотрудничество с Э. Фрейдом. С другой стороны, личность К. Юнга складывалась под влиянием практик себя, которые сами становились под воздействием обстоятельств, работы К. Юнга в отношении себя, осознания и кристаллизации его экзистенций. Странный сплав субъективного отношения к миру, точнее, его конструирования для оправдания собственного творчества

и эволюции с вполне объективным научным исследованием преимущественно в духе гуманитарной науки можно объяснить тем, что в личности К. Юнга получили приоритет и главенство такие практики себя, как «проецирование на мир собственных ценностей и видения», «объективация», «научное мышление», а также стремление к целостности (идея самости) при одновременном признании невозможности этого (осознание К. Юнгом трех разных своих личностей). В книге «Мышление и

творчество» (Розин, 2006) я в этом же ключе наметил реконструкцию еще ряда известных личностей (св. Августин, М. Фуко, Г. Галилей, А.С. Пушкин, З. Фрейд, П. Флоренский, Д. Андреев, М. Мамардашвили, Г.П. Щедровицкий, А.А. Зиновьев, Л.С. Выготский).

Я думаю, что, реализуя указанный здесь подход, можно более правильно, чем это сделал В. Аллахвердов, понять особенности не только сознания человека, но и других психических образований.

Литература

Автономова Н.С. Бессознательное // НФЭ. М., 2000. Т. 1.

Ахутин А.В. Открытие сознания // Человек и культура. М., 1990.

Беляев В.А. Взаимодействие социокультурных и личностных факторов научной деятельности: методологический анализ: Автореф. дис. ... канд. филос. наук. М., 2001.

Розин В.М. Любовь и сексуальность в культуре, семье и во взглядах на половое воспитание. М., 1999.

Розин В.М. Семиотические исследования. М., 2002.

Розин В.М. Мышление и творчество. М., 2006.

Сосланд А. Фундаментальная структура психотерапевтического метода, или Как создать свою школу в психотерапии. М., 1999.

Фуко М. Воля к истине. По ту сторону знания, власти и сексуальности. М., 1996.

Юнг К. Воспоминания, сновидения, размышления. Киев, 1994.

ОТ «МЕТОДОЛОГИЧЕСКОГО ОДИЧАНИЯ» ПСИХОЛОГОВ К СВЕТЛОМУ ТЕОРЕТИЧЕСКОМУ БУДУЩЕМУ

В.М. АЛЛАХВЕРДОВ



Аллахвердов Виктор Михайлович — президент Санкт-Петербургского психологического общества, председатель Экспертного совета РПО, заведующий кафедрой факультета психологии СПбГУ, доктор психологических наук, профессор. Автор книг и статей по теоретической психологии, методологии психологических исследований, экспериментальной психологии сознания, психологии искусства, игровым методам обучения и т.д.
Контакты: vimiall@gmail.com

Резюме

Рассматривается ряд тезисов, выдвинутых в статье В.М. Розина, которые обсуждаются и опровергаются в жанре дискуссии.

Ключевые слова: *кризис психологии, психологическая наука и практика, естественно-научная и гуманитарная парадигмы, психологические законы.*

Жанр дискуссии предполагает дискуссию. Поэтому я выбрал отдельные тезисы из весьма содержательной статьи В.М. Розина и попробовал с ними не согласиться.

Тезис первый. Психология сегодня переживает глубокий кризис, хотя большинство психологов так не думают.

Комментарий. Психология переживает не временный, а перманент-

ный кризис, возникший с самого начала ее существования в качестве самостоятельной науки. Большинство психологов-теоретиков это осознавали и осознают.

Психология не успела толком еще сложиться как самостоятельная наука, еще не появилась на свет вундтовская лаборатория, а Ф. Brentano в 1877 г. уже пишет о кризисе в психологии. Пионерская монография под

названием «Кризис психологии» (автор — Р. Вилли) вышла в свет в 1898 г. Далее статьи и книги под таким же или близким названием появляются с завидной регулярностью. Впрочем, обсуждение кризисной ситуации в психологии было направлено на поиск новых путей развития науки. (И, кстати, не только психологической: отмечается, например, влияние монографии К. Бюлера 1927 г. «Кризис психологии» на эволюцию взглядов Л. Витгенштейна). Правда, в период развитого социализма в СССР говорить о кризисе было нельзя — советская психология, как никак, опиралась на «единственно верное учение». Поэтому кризис признавался существующим только в буржуазной психологии (об этом говорил, например, А.В. Петровский). Но и реляции о победах психологии сопровождались трагическими нотами. Вот пишет Б.Ф. Ломов: «Современное состояние психологической науки можно оценить как период значительного подъема в ее развитии» (Ломов, 1984, с. 4). И продолжает цитатой из статьи другого автора: «Психология созрела для революции, если уже не находится в ее разгаре» (там же). Если опираться на схему Т. Куна (а именно ее имеет в виду цитируемый Ломовым автор), то текст Б.Ф. Ломова можно перевести следующим образом: мы так хорошо движемся вперед, что еще немного и мы наконец сможем полностью отказаться от тех предпосылок, которые до сих пор развивали. Вообще ожидание революции, призывы к полному пересмотру психологических знаний, к переходу «на стиль мышления Галилея», к «коперниканскому перевороту» и т.д.

постоянно встречаются в текстах самых выдающихся ученых. А в нашем отечестве в постсоветский период обсуждение кризиса в психологии даже стало модным.

Тезис второй. Психология распалась на две почти независимые области — на *психологическую науку* и *психологическую практику*; на две противостоящие друг другу психологии — *естественно-научную* и *гуманитарную*. Психология допускает совершенно разные и часто противоположные способы объяснения, разные методы помощи человеку.

Комментарий. Множество одновременно существующих теорий — это, конечно, не очень хорошо, но не страшно. В физике сейчас существует больше десятка версий общей теории относительности — и это не пугает физиков. Просто у них пока нет возможности проверить в опыте, какая из них более правильная. Кризис в психологии вызван тем, что *все* психологические теории, скорее всего, неверны (о чем я и говорил в своей статье).

Распадение психологии на практику и науку тоже не является чем-то особенным. Есть, например, чистая математика и прикладная. То, что считается возможным в прикладной математике, «чистым математикам» кажется неточным, они ругают прикладников за использование «грязных» методов. В частности, с точки зрения чистой математики, недопустима почти вся прикладная статистика, которой так любят пользоваться психологи. Но — работает. Да и вообще: если в доме гаснет свет, то чинить проводку зовут электрика, а не физика, а не

академика — специалиста в области электродинамики. Практика, как и искусство, может питаться любыми идеями — не важно, верными или неверными, лишь бы они давали эффект. Не имеет значения, «из какого сора растут стихи, не ведая стыда» (А. Ахматова). Можно плыть в Индию, а открыть Америку — и тебе поставят памятник в Барселоне. Изгнание беса может быть вполне эффективным психотерапевтическим приемом, хотя из этого и не следует, что бесы существуют. Другое дело, что неверные теории не помогают практике, они в лучшем случае лишь вдохновляют практиков как метафоры (так произошло, например, с гештальттерапией Ф. Перлза — он, по-видимому, даже не читал гештальтистов, их идеи ему пересказывала жена, работавшая в лаборатории К. Готшалда, и он был просто очарован словами «фигура и фон»). Однако чаще неверные теории только сбивают практиков с толку. Думается, что такую функцию выполняет, например, как я уже отмечал в своей статье, классификация психических процессов, которая, впрочем, обладает определенным сюрреалистическим остроумием.

Теперь о науке естественной и гуманитарной. Почему должно быть противопоставление? Впрочем, сами термины не слишком хорошо определены. Поэтому, особенно в советское время, естественно-научный подход в психологии связывался исключительно с физиологическими исследованиями, что категорически неправильно. На мой взгляд, вообще предпочтительнее говорить не о типах наук, а о типах исследований. В одной науке, как правило, исполь-

зуются разные типы исследований. Например, радиологический анализ археологических находок — это типичное естественно-научное исследование в классической «гуманитарной науке». А рассуждения И. Ньютона о правилах умозаключения в науке или толкование Н. Бором принципа дополнительности — пример гуманитарных построений в физике. Другое дело, что в конкретной науке можно выделить приоритетный тип исследования.

В чисто теоретическом исследовании ученые оперируют построенными ими самими умозрительными конструктами, опираясь на заданные или же специально придуманные правила оперирования. Главное требование — непротиворечивость рассуждений. Цель — построение моделей с полностью контролируруемыми параметрами. Такие исследования типичны для математики. Но не только. Показательный пример — схоластика. Известен анекдот о том, как Альберт Великий с Фомой Аквинским спорили: есть ли глаза у крота? Мимо проходил садовник и предложил им принести крота и посмотреть. «Да ты что! — ужаснулись мудрецы. — Мы же хотим знать, есть ли принципиальные глаза у принципиального крота». Теоретические исследования встречаются во многих науках, когда какие-то утверждения выводятся «на кончике пера» без обращения к опыту (именно так Дж. Максвелл выводит существование электромагнитных волн, П. Дирак — позитрона, а Б.Ф. Поршнева — появление неантропов в результате искусственного отбора архантропами особей с большими мозгами для их последующего поедания). В теоретико-экспериментальном

исследовании придуманные исследователями теоретические конструкции и полученные выводы интерпретируются на реальности, из этой интерпретации выводятся следствия, которые проверяются в специально организованных экспериментах или наблюдениях. Главное требование — проверка утверждений несколькими независимыми способами. Цель — постижение ненаблюдаемых причин наблюдаемых явлений. Такие исследования типичны для классических естественных наук, в первую очередь для физики. Как пояснил Дж. Максвелл (цит. по: Карцев, 1974, с. 175), «основная философская ценность физики в том, что она дает мозгу нечто определенное, на что можно положиться. Если вы окажетесь где-то не правы, природа сама сразу же скажет вам об этом». Наконец, есть эмпирические исследования: ученый регистрирует существование неких явлений, указывает диагностические признаки этих явлений, а если между явлениями обнаруживается какая-то связь, то выводит индуктивные обобщения. Главное требование — надежность фиксации данных и статистическая корректность индуктивных построений. Цель — описание и классификация наблюдаемых явлений. Эмпирические исследования типичны для таких наук, как зоология или география. Но встречаются они во всех науках. Гуманитарное исследование является частным случаем эмпирического исследования, где наблюдаемые явления (например, текст) классифицируются по смыслу. Главное требование — предлагая новую интерпретацию, продемонстрировать ее более мощный объяснительный

потенциал (новая интерпретация должна объяснять большее число наблюдений, или фрагментов текста, чем другие даваемые интерпретации). Цель — постижение смысла явлений.

Когда В.М. Розин высказывает сомнения по поводу того, что психология может быть построена по канону естественных наук, то он, на мой взгляд, хочет нас уверить в том, что психологические концепции не могут претендовать на постижение причин явлений, поскольку не могут подвергаться столь жесткой проверке, как это делается в физике. Однако из того, что это до сих пор плохо удавалось, не следует, что и вообще никогда не получится.

Тезис третий. Раз психологические явления изменчивы, а границы психологических законов при подведении под эти законы разных случаев постоянно сужаются, то нельзя говорить о психологических законах.

Комментарий. Не до конца понял сказанное. Начну с простого перефразирования: раз физические явления изменчивы (разве это не так?), а границы физических законов постоянно сужаются (например, законы ньютоновской механики при переходе к релятивистской), то нельзя говорить и о физических законах. Но ведь это абсурдно! И почему нельзя, скажем, говорить о гештальт-законе дифференциации фигуры и фона? Напомню формулировку: все, что человек воспринимает, он воспринимает как фигуру на фоне. Чем хуже первого закона Ньютона?

По-видимому, для В.М. Розина важно то, что «человек — это нечто единое и целостное, но и одновременно

постоянно меняющееся, ускользающее от определений»¹. Потому и законы все время кардинально меняются, а психологическая реальность «не может быть задана раз и навсегда». Тогда что же мы, господа психологи, изучаем? Полностью принимаю гуманистический пафос высказывания о вечном изменении человека. Но не понимаю, почему при этом исследование человека не может быть теоретико-экспериментальным.

Для примера рассмотрим метафору У. Джеймса о непрерывном потоке сознания: актуальное содержание сознания постоянно изменяется, никогда не останавливаясь. Сам У. Джеймс рассуждал на эту тему вполне гуманитарно: «Ясно, как Божий день, что состояния нашего ума никогда не бывают абсолютно тождественными. Каждая отдельная мысль есть *unicum* и имеет лишь родовое сходство с другими нашими мыслями о том же предмете» (Джеймс, 1911, с. 128). Но сегодня его метафору можно экспериментально доказать. В частности, оказывается, что неизменная стимуляция быстро перестает осознаваться или трансформируется. Действительно, не меняющееся по яркости и

цвету изображение, стабилизированное относительно сетчатки, при всем старании испытуемого не осознаётся через 1–3 с после начала предъявления; постоянный раздражитель умеренной интенсивности, действующий на слух или на кожу, очень скоро перестает замечаться; цветовой фон при продолжительной фиксации теряет свою цветность и начинает выглядеть серым (феномен цветовой адаптации); многократное повторение одного и того же слова или группы слов приводит к субъективному ощущению утраты смысла этих слов (феномен семантической сатиации). И т.д. Но вот что любопытно. У. Джеймс считал (вполне в духе В.М. Розина), что поскольку в один и тот же поток сознания нельзя вступить дважды, то не слишком продуктивно экспериментировать над сознанием, поскольку, мол, один и тот же эксперимент невозможно повторить. Тем не менее само его утверждение о потоке сознания получает экспериментальное подтверждение. Более того, как бы человек кардинально ни менялся, можно утверждать: содержание его сознания всегда будет течь непрерывным потоком. Вот это и есть один из законов

¹ Замечу, что строго определить нечто, существующее в реальности, вообще невозможно — непосредственно в словах реальность не содержится. Все слова ускользают от определений. Более ста лет назад Г. Фреге бросил вызов, и до сих пор самые рафинированные логики мира не могут определить, что означает слово «холостяк». Является ли, например, холостяком римский папа или мусульманин, еще не женившийся на третьей жене? В толковых словарях используются определения по кругу (пример из С. Лема: сепульки — это то, что стоит в сепулькаррии, а сепулькаррий — это место, где стоят сепульки). А математики и лингвисты предлагают опираться на изначально заданный набор неопределяемых слов (минимальный словарь или семантические примитивы). Тогда все можно определить строго, но смысл определений будет ускользать от нашего понимания. В естественных науках термин получает смысл не сам по себе, а вхождением в теорию.

(об отсутствии которых пишет В.М. Розин). А буквальное его понимание делает, например, неизбежным забывание (нельзя сохранять в актуальном содержании сознания нечто неизменное).

Тезис четвертый. Есть теории, созданные в рамках естественно-научного подхода (бихевиоризм, гештальт-психология, теория деятельности, теория Курта Левина); они давно вошли в золотой фонд психологии. А вот в когнитивной психологии царит ничем не управляемое мозаичное и эклектическое мышление, полная свобода от логики и последовательной мысли.

Комментарий. Признаюсь, этот тезис привел меня в тупик. Золотой фонд — это, конечно, замечательно. Но при чем здесь естественно-научный подход? Да, бихевиористы объявили себя сторонниками такого подхода. Но и З. Фрейд называл себя естественником, тем не менее вряд ли его построения стоит рассматривать как образец естественно-научных построений. Позитивистская ориентация бихевиористов заведомо превращает их в чистых эмпириков. О ненаблюдаемых причинах наблюдаемых явлений они говорить не могут. (Поэтому зачастую строят эти ненаблюдаемые причины на языке физиологии.) Никаких теорий — в подлинном смысле этого слова — у бихевиористов нет и быть не может. Их золотой конек — так называемые теории научения — внутренне противоречивы и не соответствуют опыту (см.: Аллахвердов, 2003, с. 104–130). Еще менее относятся к естественно-научным построениям гештальт-психология, теория деятельности и

теория К. Левина. А вот самой активной областью психологии, отстаивающей естественно-научный подход, сегодня выступает когнитивная психология. Да, когнитивные психологи отошли от идеалов, заложенных отцами-основателями, и стали дрейфовать к бихевиоризму (в итоге и Дж. Брунер, и У. Найссер выступили самыми суровыми критиками когнитивизма). Но и в своем исходе, и в наиболее развитом типе исследований именно когнитивисты демонстрируют склонность к тому стилю мышления, который можно назвать естественно-научным.

Тезис пятый. Постепенно происходит методологическое одичание психологов. Выход состоит в том, чтобы началось встречное движение с двух сторон: от частной, гуманитарно ориентированной методологии (как раздела философии) и от представителей самого цеха, заинтересованных в изменениях.

Комментарий. Остроумное и очень удачное словосочетание «методологическое одичание». Жаль, не я его придумал.

Но выход все же не просто в том, чтобы двигаться в компании с кем-то, пусть самым замечательным, но кто тоже не знает, как решать вечные проблемы. Выход в том, чтобы вместе или (что чаще бывает) поодиночке строить теории и проверять их в опыте. На правильные теории и практика будет ориентироваться. Даже политики тогда будут прислушиваться к голосу психологической науки (хотя бы так, как они прислушиваются к метеорологам). Но самое главное: жизнь вообще станет иной — гораздо более духовной.

Литература

Аллахвердов В.М. Методологическое путешествие по океану бессознательного к таинственному острову сознания. СПб., 2003.

Джеймс У. Психология. СПб., 1911.

Карцев В.П. Максвелл. М., 1974.

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

Новые участники дискуссии

РЕПЛИКИ К ДИСКУССИИ

А.М. АЙЛАМАЗЬЯН



Айламазьян Аида Меликовна — старший научный сотрудник факультета психологии МГУ им. М.В. Ломоносова, кандидат психологических наук.
Контакты: aida@heptachor.ru

Резюме

В работе обсуждаются с методологической точки зрения современная ситуация в психологии, возможные пути построения психологии. Подчеркивая противостояние естественно-научной и гуманитарной парадигмы, проблематизируются такие стоящие перед психологией вопросы, как: возможно ли экспериментальное и, шире, эмпирическое исследование в психологии, не подменяется ли исследование конструированием психологических феноменов, как преодолеть разрыв между академической и практической психологией.

Ключевые слова: *естественно-научная парадигма, гуманитарная парадигма, ценностные основания психологии, позиция исследователя, ценностные основания психологической практики.*

Запрос на методологическую рефлексию в современной психологии как будто отсутствует, что можно принять за симптом благополучного развития и формирования единой

теории психологии. Однако при более пристальном рассмотрении понимаешь, что скорее речь идет об упадке. Признаком такого упадка является победа наиболее простых, но

и наиболее упрощающих (если не сказать вульгаризирующих) способов понимания предмета психологии и построения психологического исследования. Забыта, не реализуется методология Л.С. Выготского (экспериментально-генетический метод), забыты лекции П.Я. Гальперина, извращены в своей интерпретации эксперименты К. Левина и т.п. Упадок теоретического мышления выражается в отсутствии дискуссии и критичности к собственным исследованиям и результатам. Уже не приходится говорить о случившейся коллективной лоботомии, позволившей начисто стереть из памяти критику тестирования.

Массированное наступление и распространение практической психологии, с одной стороны, вдохновляет (наконец-то психология стала дельной наукой), но, с другой стороны, удручает своей неразборчивостью и полной утратой всяких границ и критериев профессионального подхода. Психология, ставшая прибежищем домохозяек с «Рублевки», модным брэндом и частью телевизионных шоу, навряд ли может обращаться к сложному теоретическому аппарату и опираться на него. Да и как признаться, что психология отнюдь не всемогущая наука, что мы так мало знаем о природе человека. Скорее мы только учимся задавать правильные вопросы. Выдавая желаемое за действительное, множась и расширяясь, предлагая свои услуги для решения непосильных для нее проблем, психология рискует серьезно дискредитировать себя как сферу знания. В этом контексте отсутствие специальности «психология» в современном государственном стандарте

может быть понято не только как недоразумение, чей-то недосмотр или недобрые намерения. Ситуация может быть прочитана иначе: нас нет.

Предлагаемый текст не создавался как отдельная работа или статья, а возник как комментарии к дискуссии, проходившей в рамках методологического семинара на кафедре психологии университета «Дубна». Прочитанный автором курс методологии психологии потребовал рефлексии современной ситуации в психологии, одновременно осознания всех возможных путей построения психологии и их философских, ценностных предпосылок. Подчеркивая противостояние естественно-научной и гуманитарной парадигмы, мне хотелось продолжить обсуждение этой темы, инициированное многие годы назад Вадимом Марковичем Розиным, и назвать те извечные вопросы, которые стоят перед психологией: возможно ли экспериментальное и, шире, эмпирическое исследование в психологии, не подменяется ли исследование конструированием психологических феноменов, как преодолеть разрыв между академической и практической психологией?

По поводу гуманитарной парадигмы

Для меня наиболее ярко идея гуманитарной методологии оформлена М. Бахтиным: основной принцип гуманитарного подхода состоит в том, чтобы отнестись к Другому не как к вещи, не как к объекту, а как к субъекту, вступить в диалог.

Требование учета ценностей исследователя не означает, что надо

учесть данные ценности как еще один фактор или переменную в исследовании. Речь идет о другой структуре отношений, о другой позиции, которую занимает психолог, о включенности его личности и опыта в ситуацию познания.

Я бы сказала: психолог не мыслит как физик или гуманитарий... для меня дело обстоит глубже. Это другое существование, это разное существование. Правда, мышление можно также рассматривать как бытийную категорию, как бытие мышления в мире. Тогда становится понятно, что мышление больше, чем совокупность неких операций. Какой-то аспект мышления к этому сводится. Например, вы не знали или не умели решать задачи определенного типа. Вам объяснили или научили, вы освоили некоторые рассуждения, и изменения на операциональном уровне в итоге достигнуты. Совсем другое дело — изменить свою позицию в мире, познавательную установку. Как правило, формально-логических рассуждений недостаточно, чтобы произошла подвижка, сдвиг в сознании — иногда это сродни перевороту, тектоническим процессам в нашем мышлении.

Можно сказать, что естественно-научное и гуманитарное мышление реализуют разную позицию в познании, по-разному бытийствуют в мире. Не следует путать эту позицию в познании с принадлежностью к конкретной дисциплине или области знания. В знании об обществе, о человеке достаточно много и попыток реализовать естественно-научный, объективирующий подход. Интересно, а в физике можно ли реализовать гуманитарный? Думаю, что на уров-

не отдельных ученых это происходило чаще, чем мы предполагаем. Ведь вопрошание своего предмета возможно и по отношению к природе, тогда она становится Природой, Солнцем, и есть вероятность, что человеку не придется вырывать у нее тайны под пытками.

«Ускорители» и мы со своим вопрошанием? Возможно, для кого-то это покажется смешным и несопоставимым. Не знаю, что легче преодолеть: глобальное потепление, экономический кризис или глобальный кризис ценностей, т.е. гуманитарную катастрофу, охватившую западный мир. Мы ускоряем не только элементарные частицы, мы ускоряем нашу жизнь, проводим ее в непрерывной спешке и погоне за ускользающей целью.

Итак, гуманитарное мышление и гуманитарное исследование воспринимают жизнь не отстраненно, не из безопасного укрытия, а, наоборот, заинтересованно, ответственно, являясь частью той жизни, которую стремятся и познавать, и описывать, и созидать. Парадоксальным образом те моменты, которые для естественно-научного подхода становятся криминальными, недопустимыми, сводящими на «нет» объективность исследования, при гуманитарной установке являются условием изучения той или иной психологической проблемы и психологической реальности. Не устранение (как предлагает классическая парадигма естествознания) и не учет субъектности (как предлагает неклассическая парадигма естествознания), а опора на субъектность, на субъекта, на общение, на взаимодействие с другим человеком, на преобразование

сознаний этих субъектов. Субъектность не тождественна субъективности (случайности), наоборот, первая становится условием истинности, глубины и объективности результатов исследования.

Обращаясь к «конкретике», к опыту конкретно-научных, эмпирических разработок в психологии, надо отметить, что гуманитарного в данных исследованиях может оказаться больше, чем реально осознается психологами. Фактически каждое исследование больше или меньше (экспериментальное, диагностическое, формирующее и др.) пронизано общением, буквально пропитано взаимодействием участников исследования, психолога и его «испытуемых». Но не меньше встречается и манипулятивности, откровенного надувательства и обмана (во имя благих целей исследования, конечно). Примеры излишни. За этим скрывается всегда явная или скрытая установка на управление человеком и содержится вера в то, что такое управление возможно. Присутствует и моральное оправдание своего права на эксперимент. Если по-серьезному признать реальность присутствия ценностей исследователя в ситуации исследования, то в каком смысле это можно учитывать? С моей точки зрения, учитывать это можно только в одном смысле — сделать выбор в пользу определенных ценностей, осознанный выбор. Нельзя сидеть на двух стульях: например, если вы в исследовательских целях морите животное голодом, вызываете у него язву экспериментальным путем и т.п., то вы ваш выбор уже сделали.

Но существует и обратное влияние психологических теорий на че-

ловека, его личность и сознание. Хочет того психология или не хочет, но она оказывает огромное влияние на сознание современного человека, в значительной степени определяя и его цели и ценности, и образцы поведения, модели воспитания, семейных отношений, стратегии образования и т.п. Психологические теории активно используются для обоснования поступков и действий. А теперь возьмем наши научные теории, например, в такой области, как мотивация и эмоции. Откровенный редукционизм, примитивность и биологизм большей части этих теорий очевидны. По существу, они упраздняют мир человеческих переживаний, превращая его в некоторый эпифеномен, лишний груз. Примитивное и плоское сознание сбрасывает этот груз («не грузись»), удовлетворяясь упрощенным (но научным!) объяснением человеческого поведения, и творит себя по образу и подобию «примата», «крысы», «компьютера». И выход здесь также предполагает не безразлично-флегматичный учет обратного влияния результатов наших исследований на сознание людей, а выбор. Надо признать, что наши теории изначально обусловлены определенными ценностями и определяют видение смыслов и целей человеческого существования. Поэтому «выброс» в мир, в социальный дискурс психологического знания — это поступок, деяние, которое откликнется, вернется сотворенной психологической реальностью.

Позиция ученого становится гуманитарной, когда он начинает понимать ценностную обусловленность, действенность своего знания и делает соответствующие выборы.

Для меня чрезвычайно важна укорененность знания в опыте. Чтобы стать профессиональным психологом, надо поработать психологом, а не только освоить соответствующую литературу. Живая встреча с человеком, попытки (удачные и неудачные) решить профессиональные задачи в конкретных ситуациях исследования, психологической помощи и поддержки, обучения, коррекции и др. формируют реальные знания, учат наблюдательности и пониманию своей профессиональной позиции. Из конкретной практики и опыта, попыток решить на практике психологические задачи (обучения, воспитания, консультирования и т.п.) рождаются интересные наблюдения и гипотезы, идеи о сущности переживаний субъекта, о структуре той или иной деятельности, о психологическом наполнении действий человека в конкретных ситуациях. Исследователь с гуманитарной установкой осуществляет описание «изнутри» ситуации и не забывает об этом. А если все же забывает, рождаются так называемые «натурализованные» психологические описания, схемы, теории, которые дальше бытуют сами по себе в некоем гипотетическом «психическом» пространстве.

Описание извне и изнутри — это разные формы знания, которые, в конечном счете, могут привести к разным формам понимания причинности. Вообще о психологической причинности можно говорить, когда другие типы причинности (физические, биологические, непосредственно физиологические) как бы действуют вяло, освобождают место, отступают до какой-то степени в тень.

Так, например, когда у человека сильно повышается температура, то степень его опосредованности и опосредствованности психологическими процессами резко снижается, зато многое в его поведении напрямую вызвано причинами физиологического порядка и т.п.

Описание изнутри ситуации, изнутри опыта дает уникальные знания, которые можно назвать свидетельствами и которые нельзя получить из внешней, не включенной в ситуацию позиции.

Об отношении к психологическому эксперименту и практике экспериментального исследования

Как университетский психолог я защищаю научную психологию, но не хочу упрощать проблему и поэтому подчеркиваю поисковый характер психологического знания. Идея создания психологии как науки и осуществления экспериментального исследования воплощалась столь разными способами, что свести их к какой-то одной универсальной логике и процедуре не представляется возможным.

Если посмотреть на психологические исследования «изнутри» ситуации, то можно увидеть и понять: многие психологические методы и методики представляют собой уникальные ситуации порождения психологического опыта, организации психических процессов. Например, эксперимент К. Дункера создает ситуацию, провоцирующую и организующую решение предложенной задачи в форме диалога с экспериментатором. Ассоциативный эксперимент требует другой трансформации

внутреннего опыта и ставит перед испытуемым неожиданную задачу: отвечать первым пришедшим в голову словом, тем самым провоцируя хаотичность психической жизни, которая отсутствует при целенаправленном мышлении и целенаправленном действии. Примеры можно множить вплоть до анализа ситуации проведения Т-групп (групп встреч), в которых отсутствие цели у группы изначально разрушает предметное общение и деятельность, как и соответствующие данной деятельности коммуникативные навыки. Хочу подчеркнуть, что созданные и разработанные методики, приемы экспериментирования составляют золотой фонд психологической мысли и являются собой пример чрезвычайно творческих, иногда гениальных находок и изобретений.

Так, то разрушая предметность восприятия и в целом психической жизни, то моделируя фрагменты этой жизни, предлагая необычные задачи и ситуации, включая и выключая рефлексивные планы сознания, часто манипулируя мотивацией, действует психологический эксперимент. Творчество, искусство психологического эксперимента состоит в создании таких условий, при которых до некоторой степени разворачивается скрытая в обычном режиме сознания деятельность. В этом и сила, и слабость эксперимента. Искусственность условий вызывает необычные режимы работы сознания и позволяет фиксировать психологические феномены. Но та же искусственность ставит вопрос: а не создаем ли мы сами эти феномены в данных условиях?

В обсуждаемом контексте важно отметить следующее: придуманные

психологические ситуации исследования уникальны по своим возможностям преобразования психологического опыта. И за редким исключением они реально соответствуют логике того гипотетико-дедуктивного вывода, который предлагается в работах по планированию эксперимента. Они богаче, не столько проверяют гипотезы, сколько «ловят» феномены. Логика факторов и переменных, столь популярная в современной психологии, едва ли отражает происходящее в процессе исследования. Неслучайно в последнее время в нашей психологии возобладало уже и не экспериментальное исследование (в смысле создания актуальных ситуаций), а изучение корреляций между переменными, по существу, между данными отдельных методик (преимущественно опросников). Работа по осмыслению психологического экспериментирования, логике психологического исследования еще не проведена. Остается под вопросом и проблема психологического закона: что из себя представляют сформулированные в психологии законы? Насколько единообразно понимается закон в разных типах исследования?

Об отношении к культурно-исторической психологии

Я не склонна подрывать традицию культурно-исторической психологии. Считаю работы Л.С. Выготского, А.Р. Лурии, А.Н. Леонтьева, П.Я. Гальперина и их последователей высочайшим достижением психологической теоретической мысли и практики психологического исследования.

Тем более на фоне современной ситуации в психологии, когда теоретическое обнищание соседствует и содействует «ползучему эмпиризму», культурно-историческая психология представляется чуть ли не золотым веком научной психологии, недостижимой вершиной. Поэтому для меня задача современного этапа формулируется как продолжение указанной традиции, серьезной психологической школы. Для этого необходимо осмыслить принципиальные предпосылки теории высших психических функций, теории предметной деятельности и умственных действий, представления о структуре действия и движения, а также методологию генетического метода, формирующего эксперимента и мн. др. Эти предпосылки сложнее, чем естественно-научный идеал рациональности, в них явно прослеживается психотехническая установка в исследовании и в понимании предмета психологии; деятельная позиция психолога в исследовании приближает последнее к гуманитарному типу познания и т.д. Эта тема обсуждается в книге Ф.Е. Василюка «Методологический анализ в психологии».

По поводу психологической практики

Я согласна с тем, что реальная психологическая практика значительно превосходит заложенные в ней теоретические представления. Именно поэтому обучение практике абсолютно невозможно по книгам (что, честно говоря, сейчас распространено, когда, например, люди с филологическим или философским

образованием объявляют себя психотерапевтами). Практику передают из рук в руки, при этом учат и пониманию теории практики в действии. Конечно, конкретная работа никогда не ограничивается воплощением какой-то одной конкретной теории, так как практика имеет дело с человеком вообще. И тогда возникает еще один вопрос о специфике знаний и навыков, которые использует в практической работе психолог.

Мне представляется, что эта специфика и привела к возникновению психологической практики, не совпадающей с научной, академической психологией. Практическое знание, практическая теория должна обладать действенной силой. Теории научной психологии этой действенной силой непосредственно не обладают. Приведу пример. Представьте на секунду, что в психологической консультации на приеме мы будем пользоваться языком теории деятельности. Я думаю, что основное время консультации уйдет на объяснение того, что же вы имеете в виду, что такое деятельность или мотивы деятельности. Сравните с психоаналитической теорией: эдипов комплекс, ранняя травма, страх удовольствия и др. Каждое понятие заставляет содрогаться, оно волнует и будоражит сознание при всей фантастичности этих представлений, а может быть, именно благодаря этой фантастичности.

Понятия в психотерапевтических теориях сами порождают смыслы: смысл симптома, смысл проблемы, смысл конфликта, смысл тревоги и т.п. Придумать, открыть такую «теорию» — это особая работа и проявление особого таланта.

Еще одно требование к практической теории — она должна содержать в себе в явном или неявном виде целостное учение о человеке, антропологию, а не быть применением частной теории к частным случаям.

Таким образом, получается, что научная психология не может принять мифологичность, недоказуемость психопрактических теорий и категорий, а психопрактика критикует академическую, строгую психологию за бесплодность. Соединение и пересечение этих направлений возможно только при расширении наших представлений о научности, при вписывании психологических категорий и подходов в гуманитарный контекст и осознании психотехнической, конструируемой природы психологической реальности как реальности предмета психологии.

Об исследовательском потенциале психологической практики

Как же соединить академическую и практическую психологию? Понимание возможно разное. Один из вариантов — пытаться «научно» измерить результаты психологической практики: на входе и на выходе, «до» и «после» фиксированного воздействия. Но каждый из элементов этого рассуждения вызывает недоумение. С какого момента считается «до» и «после»? После того как вы вышли из комнаты и перестали видеть психолога — но ведь вы можете его «видеть» мысленно, вы можете продолжать разговор и после встречи. Воздействие длится. Но нельзя не понимать, что воздействие оказано и

на психолога. И его внутренний разговор также продолжается. В свое время я отчетливо поняла, что очевидность полученного опыта отнюдь не гарантирует непосредственного его прорастания в жизнь — вовсе не достаточно человеку сказать, что этот опыт не подходит, чтобы он его отверг, наоборот, он может быть принят как образец, и будут предприняты усилия для его претворения.

С другой стороны, кому из практиков нужен такой научный подход? Был ли измерен хотя бы один из результатов психоанализа самой известной из психологических практик? Если практикующему психологу не вздумается защитить кандидатскую диссертацию, то навряд ли его будут беспокоить такие вопросы: он и так понимает, что происходит с его клиентами. Эффективность тех или иных методов, в том числе для получения лицензии, в нашей стране вообще доказывается не с помощью методов многомерного шкалирования, а измеряется в долларовом эквиваленте. И все-таки смею утверждать, что научная психология, критическая мысль необходима практике, но только не для пресловутого измерения до и после, а для осознания и осмысления своего инструментария и соотнесения его с провозглашаемыми целями и ценностями. Для повышения собственной критичности и некоего возрастания самосознания, избавленного от наивной мифологичности и манипулятивности.

Другой подход — попробовать подойти к практике как к своего рода исследовательской процедуре, ведь практика формирует новые психологические реалии. Нельзя ли рассмотреть тогда (в логике того же

генетического метода) практику как своего рода формирующий эксперимент? К сожалению, такой перенос не оправдан, так как о строго контролируемых условиях в конкретной, живой практике речи не идет.

И все-таки исследовательский потенциал практики может быть вскрыт, если пойти «за практикой»: увидеть, какие интересные факты она нам преподносит, какой опыт создает для человека, для психолога. И каждая практика приоткрывает человеческую природу по-своему, демонстрируя и воспроизводя (!) феномены человеческого сознания. Со-

знание человека, неуловимое в своем живом присутствии, может меняться на наших глазах и обнажать себя, быть зримым и реальным.

Психологическая практика — кладь знаний для научной психологии о человеке, его внутренней жизни, о его попытках изменяться, делать себя и свою жизнь. Обобщить и «увидеть» эти закономерности и факты можно, с одной стороны, погружившись в опыт практики, услышав ее голос, голоса всех участников, но одновременно вооружившись знанием и категориальным аппаратом психологии, стараясь слышать и отвечать.

ПРОБЛЕМА СУБЪЕКТА ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ПОЗНАНИЯ

В.Л. ДАНИЛОВА



Данилова Вера Леонидовна — научный руководитель фонда «Институт развития им. Г.П. Щедровицкого», NLP practitioner, сертифицированный специалист в области символдрамы (II ступень), кандидат психологических наук.
Контакты: danilova.2007@gmail.com

Резюме

Психология рассматривается в связи со сменой типов научной рациональности. В этом контексте ставится проблема познающего субъекта в современной психологии и критикуется содержание психологического образования. В качестве ключа к решению выделенных проблем предлагается разработка новой модели психологического образования, которое должно, в частности, дать возможность профессионалу стать субъектом постнеклассического познания.

Ключевые слова: *кризис, полипарадигмальность, профессиональная методологическая рефлексия, тип рациональности, субъект познания (классический, неклассический, постнеклассический), психологическое образование.*

А есть ли кризис?

Как известно, тезису о том, что психология как наука пребывает в глубоком кризисе, почти сто лет. Если вспомнить, что научная психология

очень молода¹, приходится признать, что кризис является ее *нормальным состоянием*: она вошла в него вскоре после своего возникновения... и так в нем и осталась. При этом за полтора века своего существования психоло-

¹ Например, приняв за точку возникновения научной психологии первый из прочитанных В. Вундтом курсов лекций по психологии (1862), мы получим, что ей нет еще и 150 лет, а если вести отсчет от создания Института экспериментальной психологии (1875), то она оказывается еще моложе.

гия стала одной из ведущих гуманитарных дисциплин; не вызывает сомнения ее значение как для развития теоретического знания², так и для решения разного рода практических проблем. Парадоксальность этой ситуации заставляет задуматься о тех критериях, исходя из которых мы диагностируем наличие кризиса. Понятно, что наличие у птенца лебедя шеи, более длинной, чем шея утенка, еще не позволяет считать этого птенца гадким (или переживающим кризис) утенком. Психология действительно не удовлетворяет требованиям к «настоящей науке», сложившимся в XVIII в. и соответствующим, в первую очередь, классической механике. Должна ли она им удовлетворять?

Несмотря на то что в последние 20 лет все больше профессиональных психологов в нашей стране начинают сомневаться в привлекательности естественно-научного пути развития психологии, на этот вопрос все-таки нельзя ответить однозначно отрицательно. Дискуссия о том, может ли психология построить себя по образцу естественных экспериментальных наук или же особенности ее

задач и объекта исследования таковы, что требуют другого способа образования понятий и другой познавательной стратегии (например, понимания, а не объяснения), продолжается с самого момента возникновения психологии как отдельной области знания. И та и другая точка зрения имеет под собой достаточно серьезные основания; вопрос о соотношении в психологии естественно-научного и гуманитарного подходов не может быть решен простым выбором между «науками о природе» и «науками о культуре». В современной психологии представлены как естественно-научные, так и гуманитарные исследовательские программы, и любая попытка восстановления методологического монизма сделала бы психологическое познание беднее.

Аналогично надо признать, что в психологии существуют (и, очевидно, имеют право на существование) различные типы отношений между теорией и практикой (например, индивидуальное психологическое консультирование отличается от использования психологического знания для массового воздействия не только

² Так, выступая в 1966 г. на XVIII Международном психологическом конгрессе, Жан Пиаже сказал: «...я хотел выразить чувство некоторой гордости по поводу того, что психология занимает ключевую позицию в системе наук. <...> Если логика, математика или физика ни в коей мере не зависят от психологии в своих методах и теоретических структурах, то они зависят от нее в своей эпистемологии, так как все эти науки являются результатом частной или общей деятельности субъекта или организма над объектами, и как раз психология, опираясь на биологию, дает объяснение этим действиям. Поэтому психология занимает центральное место не только как продукт всех других наук, но и как возможный источник объяснения их формулирования и развития» (Пиаже, 2001). Можно не согласиться с желанием Ж. Пиаже поставить психологию на место эпистемологии и методологии, но мысль о большом значении психологии для других наук так часто высказывалась как ее сторонниками, так и противниками, что, по меньшей мере, заслуживает внимания.

своими целями, но и своей эпистемической и методологической организацией). Но, к сожалению, вопрос о типах и принципиальных моделях практического использования психологического знания до сих пор остается за пределами профессионального обсуждения, хотя на принципиальное значение этих отношений для судьбы психологической науки указал еще Л.С. Выготский (Выготский, 1982).

Итак, современная психология представляет собой своего рода архипелаг, различные «острова» которого имеют разную культуру, «форму правления» и «образ жизни»³. В какой-то мере это состояние дел обсуждается в связи с идеей полипарадигмальности психологии (Корнилова, 2007а; Смирнов, 2007; Юревич, 2007). Однако, на наш взгляд, различие отдельных «психологий» значительнее, чем различие между отдельными парадигмами у Т. Куна, в частности,

различение парадигм и даже «метапарадигм» никак не схватывает наличия различных форм практикования психологии (от вполне технологизированной психодиагностики до эзотерического поиска).

Вряд ли эту ситуацию можно назвать кризисной⁴ — она давно существует в мировой психологии и, по-видимому, неизбежна для российской (во всяком случае, сейчас трудно представить, каким образом мог бы быть восстановлен в последней⁵ методологический и мировоззренческий монизм).

В таком многообразии можно искать возможности развития нашей дисциплины или же обнаруживать риск ее деградации, но вначале надо признать объективность этой ситуации, т.е. независимость ее от наших оценок, желаний и интеллектуальных привычек. Ситуация многообразия и разнородности современной российской «сферы психологии»⁶

³ В 1981 г. Г.П. Щедровицкий описывал эту ситуацию следующим образом: «Уже сегодня психология включает в себя, по меньшей мере, три, а может быть, четыре или пять десятков разных научных предметов, которые надо разносить в разные группы и по разному типологизировать. Но дело даже не в том, что психология сегодня включает так много разных научных предметов. Важно, что она включает в себя еще и целый ряд техник и практик» (Щедровицкий, 2007, с. 134). Это описание, казавшееся в начале 80-х неожиданным и эпатажирующим, сейчас выглядит вполне обыденно.

⁴ Этимология слова «кризис» предполагает кратковременность, возможность многих исходов; так, Гиппократ назвал «кризисом» переломный момент в течении болезни.

⁵ Для советской психологии традиционным было стремление к максимальной однородности психологических исследований, ироничное отношение к тому, что западная психология «идет не в дерево, а в куст», постоянная борьба небольшого числа научных школ, каждая из которых полагала себя единственно верным направлением развития психологического познания. Однако необходимо отметить, что даже в 1960–80-е гг. онтологическое и методологическое единство советской психологии было скорее иллюзией, чем реальным положением дел, так, в частности, существовало несколько различных ответов на вопрос о предмете психологии (А.Н. Леонтьев, П.Я. Гальперин, Б.Г. Ананьев, Н.И. Непомнящая) и большое количество исследований, не соотношенных ни с одним из этих предметов.

⁶ Термин «сфера психологии» был предложен Г.П. Щедровицким (Щедровицкий, 2007).

усугубляется и закрепляется тем, что государство давно потеряло монополию как в подготовке психологов, так и в их трудоустройстве. Практический опыт подсказывает, что в ситуациях такого типа продуктивнее рассматривать внутреннее многообразие как ресурс и обсуждать формы его использования, чем грустить о потерянном рае организационного и методологического единства или ждать, что «когда станет ясен общий путь, все сразу соберутся вместе» (Аллахвердов, 2010, с. 88). Столь же необходимо, впрочем, четко осознавать и оценивать риски такого положения дел и возникающие в связи с ними проблемы.

От проблемы предмета психологии к проблеме субъекта психологического познания и практики

Описанное выше состояние психологической науки и практики в нашей стране складывалось под влиянием ряда политических, экономических и социальных факторов, которые уже неоднократно обсуждались. Однако есть смысл обратить внимание на трансформации, которые переживает в последние десятилетия сфера научного познания в целом, и задуматься об их *методологических и философских основаниях*. На наш взгляд, важнейшим здесь является происходящая в XX в. смена типов рациональности в научном

познании (Мамардашвили, 1994; Степин, 2000), в частности, изменение идеализации *познающего субъекта* и, следовательно, нормативных требований к методологическому обеспечению познавательной деятельности и рефлексивной подготовке исследователей.

С идеалом *классической* науки Нового времени неразрывно связан идеал абсолютно рационального, «прозрачного для себя» *абсолютного наблюдателя* (Мамардашвили, 1994), свободного от человеческих чувств, предпочтений, социальных стереотипов и интеллектуальных привычек, не ограниченного языком и личным опытом⁷.

В этом случае бессмысленно говорить об отдельном человеке как о субъекте научного познания — в той мере, в какой он соответствует требованиям к такому субъекту, он может быть заменен любым другим квалифицированным исследователем (так обеспечивается такой критерий научности, как воспроизводимость результатов исследования). Подлинным субъектом познания является в этом случае наука или научное сообщество в целом, объединенное общей исследовательской квалификацией.

Для *неклассического* типа рациональности характерно осознание зависимости знания от исследовательских процедур, понятийного аппарата, методов планирования эксперимента и обработки полученных данных. Объект и предмет науки

⁷ Проектируя новую науку, Ф. Бэкон хотел видеть сообщество исследователей подобным ордену иезуитов, т.е. считал необходимым для членов этого сообщества отказаться от собственной воли, желаний, привычек и подчинить свое сознание и действие общим целям (стремлению к объективному и достоверному знанию).

выступают в этом случае не как непосредственно данная реальность и ее аспект, а как сложная эпистемическая конструкция, складывающаяся в контексте определенных исследовательских проблем и стратегий⁸. В качестве познающего субъекта начинает выступать уже не бесплотный *абсолютный наблюдатель*, а *субъект познавательной деятельности* с определенными орудиями, средствами, нормами и способами, соотносимый скорее с отдельной научной школой, чем с наукой в целом.

Наиболее современный — *постнеклассический* — тип рациональности⁹ предполагает, что результаты познания влияют (независимо от их объективности и адекватности) на направление развития объекта и на процессы его «жизни»¹⁰. В силу этого познающий субъект вынужден становиться *субъектом поступка*, т.е. брать на себя ответственность за те изменения в объективном мире, которые возникают, когда он получает (вырабатывает) и сообщает окружающим определенные знания. Кто может быть таким субъектом? Отдельный профессионал? Или полидисциплинарное сообщество, объединенное общими ценностями и деятельностью в рамках одного социокультурного проекта? Во всяком случае в

качестве постнеклассического субъекта познания не может выступать наука в целом или научная школа (даже в рамках одной научной школы возможно различное ценностное, социокультурное и практическое самоопределение).

Можно предположить, что нынешнее многообразие «психологий» и «психопрактик» обусловлено, помимо прочего, еще и тем, что — осознавая это или нет — психологи начали осуществлять постнеклассическое самоопределение, делая в сфере профессиональной деятельности личные нравственно окрашенные выборы. Отсюда и накал «методологических эмоций», и неспособность договориться/объединиться даже тем, кто, имея сходное образование, говорит на одном профессиональном языке.

Очевидно, что разные типы познавательного субъекта предполагают различную направленность рефлексии и методологических интересов профессионального сообщества. Если для классической науки характерен в первую очередь интерес к объекту, предмету и базовым категориям, задающим область исследования, то для неклассического познания в фокус внимания выходят границы образования научных понятий, зависимость определения предмета и

⁸ В дискуссиях последних лет эта позиция представлена, в частности, в рассуждениях С.Д. Смирнова о предмете психологии (Смирнов, 2007).

⁹ Трудно согласиться с В.М. Розиным, когда он утверждает, что представление о постнеклассическом типе рациональности всего лишь несколько обновляет сциентистские идеалы, способствуя тем самым сохранению естественно-научной методологии (Розин, 2010).

¹⁰ В.А. Лефевр обсуждал в 1960-е гг. отношения такого рода, возникающие при описании систем, имеющих рефлексивность. Именно ему принадлежит замечание, что деятельность — это система, превращающая опасения в явь.

объекта от выбранного метода, особенности языка науки и ограничения, накладываемые им на теоретическое мышление.

Наименее понятны сейчас (в силу своей новизны) требования к рефлексивному горизонту постнеклассической науки. Можно согласиться с В.С. Степиным, что профессиональная рефлексия должна в этом случае включать в себя обращение к мировоззренческим рамкам и ценностям¹¹, но без ответа на вопрос, каким образом те или иные ценности воплощаются в исследовательских задачах, процедурах и формах теоретизирования, даже искреннее их принятие грозит обернуться пустым морализаторством¹².

Если посмотреть с этой точки зрения на преобладающую тематику современных методологических дискуссий в психологии, приходится согласиться с выводом В.М. Розина (Розин, 2010): среди прочих «схизисов», характеризующих «профессиональный психологический разум»,

последнему свойственна и неадекватность методологической рефлексии. В то время как познавательные ситуации в психологии тяготеют к постнеклассическому типу, основные методологические дискуссии разворачиваются вокруг проблем, привычных для классического познания (объект, предмет, психологическая реальность, категория сознания, категория деятельности и т.п.).

Немного утопии

Можно предположить, что, умея осознать и «обустроить» себя в качестве субъекта постнеклассического познания, психолог сможет вступать в разумный (без стремления к гражданской войне) диалог с иначе самоопределившимися коллегами и сохранять свою профессиональную идентичность, имея дело с другими профессионалами. Как, однако, этого достичь? Понятно, что само по себе нарастание объема внутрипрофессиональной коммуникации (в том

¹¹ «При описании познавательных ситуаций постнеклассической науки требуется значительно расширить набор признаков, существенно характеризующих познавательный субъект. Он должен не только иметь профессиональные знания и усвоить внутренний этос науки. Внутренний этос науки состоит, во-первых, в требовании поиска истины (запрет на фальсификацию) и, во-вторых, в установке на рост истинного знания (запрет на плагиат). Кроме того, познающий субъект должен ориентироваться на неклассические идеалы и нормативы объяснения и описания, обоснования и доказательности знания (относительность объекта к средствам и операциям деятельности), а также осуществлять рефлексии над ценностными основаниями научной деятельности, выраженными в научном этосе. Такого рода рефлексия предполагает соотнесение принципов внутринаучного этоса с социальными ценностями, представленными гуманистическими идеалами, и затем введение дополнительных этических обязательств при исследовании и технологическом освоении сложных «человекоразмерных» систем» (Степин, 2004, с. 164).

¹² Ср.: «Обсуждение такого методологического аспекта психологических теорий, как включенность в них ценностных отношений, предполагает последующий анализ того, как это связано со структурой теории и установками в отношении получения и использования научного знания» (Корнилова, 2007б, с. 128).

числе и на методологические темы) недостаточно для решения этой проблемы, хотя и может быть полезно для повышения рефлексивной квалификации и связности сообщества.

Наиболее перспективным выглядит здесь выращивание новых форм профессиональной субъектности через высшее профессиональное образование.

В той мере, в какой я представляю себе действующие программы и методы университетской подготовки психологов в России, эта подготовка обеспечивает в лучшем случае формирование субъектности классического типа. Так, в частности, именно этот тип рациональности реализуется в действующих учебниках по истории психологии, а ведь именно курс истории психологии представляет собою самое первое (а для многих и единственное) введение в рефлексию своей профессиональной сферы. Каким должен быть курс истории психологии, чтобы современный психолог мог увидеть свою деятельность в историческом горизонте, обнаружить культурно-исторические корни стоящих перед ним проблем и реализуемых им решений? И достаточно ли для этого истории психологии?

Еще хуже обстоит дело с готовностью выпускника современного психологического факультета ориентироваться в современной ситуации. По-видимому, психологов надо учить самостоятельно анализировать и «картировать» (соотносить друг с другом и располагать в одном идеальном пространстве) различные «психологии» и «психопрактики» (и надо быть готовым к тому, что привычные идеализации «научной школы» или

«направления исследований» будут здесь недостаточны). К сожалению, нередко приходится видеть, что у молодых коллег средствами самоопределения в многообразии психологических исследований и практик становятся простые идеологические клише (гуманистическая vs манипулятивная, научная vs ненаучная и даже марксистская vs современная...).

Впрочем, в этом нельзя упрекать ни молодых коллег, ни их преподавателей. Психология сейчас столкнулась с очевидным недостатком методов профессиональной рефлексии и обеспечивающих их методологических и эпистемических понятий. Рискну утверждать, что ни одна из существующих методологий не дает готовых средств для самоорганизации познавательного субъекта в психологии, хотя не исключено, что любая из них (скажем, уже упоминавшиеся в дискуссиях последних лет неокантианские идеи, схемы Г. Бейтсона, Г.П. Щедровицкого, В.М. Розина) может прояснить какой-то аспект этого вопроса.

В целом эта ситуация представляет собою вызов не только для профессионального психологического, но и для методологического мышления. Можно ожидать, что сотрудничество методологов и психологов, направленное на разработку средств рефлексии современных познавательных ситуаций в психологии и профессионального самоопределения в этих ситуациях, послужит развитию и тех и других. А практическая задача проектирования нового, отвечающего на современные вызовы психологического образования могла бы задать для этих обсуждений общие рамки и требования.

Литература

- Аллахвердов В.М.* Где мы? Откуда мы? Куда идем? // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2010. Т. 7. № 1. С. 76–88.
- Выготский Л.С.* Исторический смысл психологического кризиса // Выготский Л.С. Собр. соч.: В 6 т. М.: Педагогика, 1982. Т. 1.
- Корнилова Т.В.* К проблеме полипарадигмальности психологических объяснений (или о роли редукционизма и пристрастиях в методологии психологии) // Психологический журнал. 2007а. Т. 26. № 5. С. 92–100.
- Корнилова Т.В.* Означает ли свободная конкуренция идей отказ от критериев научности в психологии? // Методология и история психологии. 2007б. Т. 2. Вып. 3. С. 120–129.
- Мамардашвили М.К.* Классический и неклассический идеалы рациональности. М.: Лабиринт, 1994.
- Пиаже Ж.* Психология, междисциплинарные связи и система наук // Жан Пиаже: Теория эксперименты, дискуссии. М., 2001.
- Розин В.М.* Психологическая реальность как проблема цехового самоопределения // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2010. Т. 7. № 1. С. 90–103.
- Смирнов С.Д.* Чем грозит психологии отсутствие общепринятого определения ее предмета? // Методология и история психологии. 2007. Т. 2. Вып. 3. С. 73–84.
- Степин В.С.* Теоретическое знание: Структура, историческая эволюция. М.: Прогресс-Традиция, 2000.
- Степин В.С.* От философии и методологии науки к философской антропологии // Познающее мышление и социальное действие (наследие Г.П. Щедровицкого в контексте мировой и отечественной философской мысли). М.: Ф.А.С.-медиа, 2004.
- Щедровицкий Г.П.* Методологическая организация сферы психологии // Методология и история психологии. 2007. Т. 2. Вып. 3. С. 133–151.
- Юревич А.В.* Парадигмальные дебаты // Методология и история психологии. 2007. Т. 2. Вып. 3. С. 3–17.

К ПРОБЛЕМЕ «МЕТАПОНИМАНИЯ» ПСИХИЧЕСКОЙ РЕАЛЬНОСТИ С ПОЗИЦИЙ КУЛЬТУРНО-ДЕЯТЕЛЬНОСТНОЙ ПСИХОЛОГИИ

Е.Е. СОКОЛОВА



Соколова Елена Евгеньевна — доцент факультета психологии МГУ им. М.В. Ломоносова, кандидат психологических наук. Автор более 200 работ по проблемам истории, теории и методологии психологии и исторической психологии, в том числе книги «Тринадцать диалогов о психологии» (2008, 6-е изд.), университетского учебника «Введение в психологию» (2008, 3-е изд.), монографии «Алексей Николаевич Леонтьев. Деятельность. Сознание. Личность» (2005, в соавт.).
Контакты: ees-msu@mail.ru

Резюме

В статье с позиций культурно-деятельностной психологии рассматриваются логические основания «метاپонимания» психической реальности. Показано, что намеченная Л.С. Выготским программа построения новой «общей психологии» предполагает использование диалектической логики (в отличие от современных проектов «интегративной психологии», строящихся в логике «и — и»). Школа А.Н. Леонтьева, творчески применяя диалектическую логику, пришла к выводу о возможности рассмотрения деятельности как субстанции психики, а психики, соответственно, как «функционального органа» деятельности. Как практическое следствие такого «метापонимания» психической реальности дается возможное диалектическое решение проблемы соотношения двух психотехнических «парадигм» — майевтической и манипулятивной.

Ключевые слова: Л.С. Выготский, школа А.Н. Леонтьева, диалектическая логика, общая психология, деятельность, психика, функциональный орган, формирование, саморазвитие.

Весьма примечательно, что журнал Высшей школы экономики «Психология» инициировал дискуссию по фундаментальным проблемам психологической науки, обсуждение которых может способствовать профессиональному цеховому само-

определению психолога. Особенно привлекли меня сформулированные во вступительном тексте (От редколлегии, 2010, с. 74) два взаимосвязанных вопроса: возможно ли «метापонимание» психической реальности, о котором мечтал Л.С. Выготский, и какова

природа реальности, изучаемой психологией? Сразу дам свой собственный ответ на первый вопрос: да, возможно, если мы согласимся с Л.С. Выготским относительно методологических основ такого понимания, которые требуют обязательной рефлексии до решения каких-либо конкретных вопросов психологической науки. «Ни одна наука, — писал Л.С. Выготский в работе “Исторический смысл психологического кризиса”, — не представляет такого разнообразия и полноты методологических проблем, таких туго затянутых узлов, неразрешимых противоречий, как наша. Поэтому здесь нельзя сделать ни одного шага, не предприняв тысячу предварительных расчетов и предостережений» (Выготский, 1982, с. 418). Отвечать на второй вопрос я повременю до прояснения сути ответа на первый вопрос.

Логические основания «метапонимания» психической реальности по Л.С. Выготскому

Как известно, в указанной выше методологической работе Л.С. Выготский последовательно проводил мысль о необходимости полной перестройки психологии с целью создания общей науки, общей психологии, которая будет «диалектикой психологии» (см.: Выготский, 1982, с. 419, 420). Слово «диалектика» в последние десятилетия в нашей

стране стало по известным причинам чуть ли не ругательным, поскольку многие методологи ассоциируют (и совершенно справедливо) это слово с «нелюбимым» ими марксизмом, тогда как для Л.С. Выготского, который рассматривал создание марксистской психологии как историческую задачу психологической науки, марксистская психология «совпадает с понятием *научной* психологии вообще» (там же, с. 435). Для него «все, что было и есть в психологии истинно научного, входит в марксистскую психологию: это понятие шире, чем понятие школы или даже направления» (там же). Отрицая использование марксизма в «цитатном» ключе, Л.С. Выготский настаивает на использовании в психологии *метода* К. Маркса, поэтому не один раз повторяет в своей полемической работе, что «психологии нужен свой “Капитал”» (там же, с. 420). Высказывания на тему, что-де Л.С. Выготский был вынужден так говорить в определенных исторических условиях, по своей сути весьма наивны.

Метод, примененный К. Марксом в «Капитале», диалектический метод, не был, естественно, изобретением К. Маркса, а являлся следствием развития диалектической мысли начиная с древнегреческой античной диалектики. В Новое время диалектическое понимание действительности развивали любимый автор Л.С. Выготского Б. Спиноза¹ и, конечно,

¹ Имя его, писал ученый, «как маяк, освещающий путь для новых исследований» (Выготский, 1984, с. 297). В недавно опубликованных дневниковых записях звучит еще более поэтичное высказывание Л.С. Выготского о Б. Спинозе и значении его творчества для решения современных проблем: «От великих творений Спинозы, как от далеких звезд, свет доходит через несколько столетий. Только психологическое будущее сумеет реализовать идеи Спинозы» (Выготский, 2006, с. 295).

Г. Гегель, представивший в своих трудах столь сложную диалектическую систему, что не только овладение ею, но и ее понимание вызывает огромные трудности. Так, например, уважаемый мною В.М. Аллахвердов пишет в одной из своих недавних работ, посвященной современной кризисной ситуации в психологии и возможным путям выхода из нее: «Надо, правда, отказаться от восходящего к Г. Гегелю словоблудия, объявляющего существование особой “диалектической логики”, где противоречие считается нормой» (Аллахвердов, 2009, с. 83).

Видимо, требуется небольшой (в силу ограниченного объема статьи) экскурс в область диалектической логики, которой виртуозно владели Л.С. Выготский и А.Н. Леонтьев, тогда как анализ современных работ показывает, что эта логика превратно понимается многими современными авторами, пишущими на тему методологии психологии. Поскольку к тому же диалектика тесно связана с монистическим пониманием реальности (Науменко, 1968), а «монизм» в нашей стране тоже стал ругательным словом, стоит остановиться на современных методологических дискуссиях в литературе, дабы еще раз прояснить методологические основания психологии Л.С. Выготского и теории деятельности А.Н. Леонтьева, к рассмотрению которой я обращусь во второй части данной статьи.

Для начала определимся с понятиями. «Монизм» в философии означает, прежде всего, «рассмотрение многообразных явлений мира в свете одного начала, единой основы всего существующего» (Философия, 2004, с. 523), а «плюрализм» — допу-

щение многих таких начал или основ. Таким образом, речь идет об «онтологическом» монизме, т.е. признании онтологического единства мира при всем многообразии его проявлений. Именно так монист Б. Спиноза рассматривал мир как единую мыслящую и протяженную субстанцию, представленную в многообразии ее различных модусов. Подобная монистическая позиция Б. Спинозы противостояла дуализму Р. Декарта, положенному затем в основу многих «парадигм» психологии.

Современные критики монизма, понимая его, прежде всего, как гносеологический (категориальный) монизм, часто упрекают монистов в сведении всего многообразия описания психического к какой-либо одной-единственной категории (например, деятельности) и поэтому в одностороннем понимании психической реальности. В противовес монистическому «одностороннему» видению предлагается «многосторонность» рассмотрения изучаемой реальности. А.В. Юревич убежден, что такая позиция прямо вытекает из «многогранности самого психического», которое, по его мнению, можно интерпретировать и как деятельность, и как поведение, и как трансформацию образов, и другими способами, и поэтому эта многогранность «сама по себе служит весьма тривиальным аргументом в пользу неизбежности различных способов его видения и, соответственно, подходов к его изучению» (Юревич, 2005, с. 124). Создание единой мета-теории, по его мнению, в принципе невозможно, поэтому «монистический вариант объединения психологии <...> теряет сторонников»

(Юревич, 2007, с. 506). Наиболее адекватными подходами, ведущими к решению исторической задачи создания «интегративной психологии», А.В. Юревич считает «методологический либерализм» и «методологический плюрализм». Последний, как утверждает автор цитируемой работы, «это не только легитимизация раздробленности психологической науки в качестве методологически неизбежной, но и вариант ее интеграции, напоминающий отношения в феодальном государстве» (там же).

«Односторонность» взгляда монахов, по мнению М.С. Гусельцевой, объясняется тем, что монахи эгоцентрически противопоставляют свою позицию всем остальным точкам зрения, не выходя за рамки логики мышления дилеммами, или логики «или — или». С ее точки зрения, в основе нового, «плюралистического» взгляда на решаемые психологами проблемы должна лежать логика мышления антиномиями, или логика «и — и»: «Мышление антиномиями оказывается эвристичнее мышления дилеммами. Мышление антиномиями означает умение воспринимать противоположные положения — тезис и антитезис — как части целого» (Гусельцева, 2007, с. 105).

Однако, по нашему мнению, логика «и — и» ведет лишь к суммативному сложению разных точек зрения и подходов, не дающему целостной картины изучаемой психологией реальности. Характерны используемые для описания такой «плюралистической» психологии метафоры мозаики, коллажа, калейдоскопа и пр. Для действительного постижения целостности изучаемой в психологии реальности требуется

иная — диалектическая — логика, лежащая в основе невульгарно понимаемого монизма. Эта логика не сводится ни к логике «или — или» (логике мышления догматика, как говорил Г. Гегель), ни к логике «и — и» (логике мышления скептика). Диалектическая логика — не «словоблудие», допускающее противоречие, а способ разрешения обнаруженного противоречия на основе дальнейшего более глубокого изучения предмета.

Еще в 1958 г. великолепный знаток диалектики Э.В. Ильенков в докладе в Институте философии АН СССР говорил в адрес тогдашних противников гегелевской диалектики, что они, не понимая ее, «предпочитают Гегеля просто хаять» (Ильенков, 1999, с. 253) и поэтому идут от Г. Гегеля не вперед, а назад, к И. Канту: «Именно для Канта противоречие есть синоним бессмыслицы... Именно Кант знает и признает один способ разрешения противоречий — способ разведения противоположных тезисов “в два разных отношения”» (там же). Между тем гегелевский (и далее — марксовый) способ понимания и, соответственно, способ разрешения противоречия — иной. Обнаружив наличие в познаваемой действительности противоречия «в одно и то же время, в одном и том же отношении», исследователь в разрешении данного противоречия идет по пути дальнейшего конкретного исследования объекта, рано или поздно находя тот способ, «которым сам объект в своем развитии разрешает и осуществляет это противоречие» (там же, 1999, с. 254). Именно так, к примеру, в свое время было разрешено К. Марксом следующее

противоречие: как возможно возникновение прибавочной стоимости на основе закона стоимости, если это возникновение противоречит закону стоимости? Противоречие разрешается при дальнейшем анализе товарно-денежной сферы и обнаружении такого товара, **потребление** которого тождественно **производству** новой стоимости, — рабочей силы.

Вот почему Л.С. Выготский все время настаивал на необходимости создания в психологии своего «Капитала», т.е. на применении подобной диалектической логики в решении психологических проблем. Основываясь на этой логике, можно попытаться решить и «сверхзадачу» психологической науки — создать «конкретную психологию человека» (конкретное, по Г. Гегелю, — «единство многообразного»). Предлагаемая же современными плюралистами логика «и — и» (или логика «не только, но и») ведет лишь к сложению (простой суммации) различных «абстрактных» знаний об изучаемом предмете и — в пределе — к отказу от возможности рассматривать психологию как единую науку.

В последние годы в отечественной психологической литературе, действительно, чрезвычайно распространилось мнение, что психология — многопредметная наука, где «каждая теория конституирует свой предмет и метод исследования» (Корнилова, Смирнов, 2006, с. 152), что психология представляет собой конгломерат различных дисциплин, и поэтому психологов, работающих в разных отраслях, не объединяет ничего, кроме гордого имени «психолог» (см.: Петренко, 2005, с. 292). В лучшем случае психологию можно

представить себе многоэтажным зданием с различными стандартами организации знания на разных этажах (Кричевец, 2005). И вообще все психологические теории следует рассматривать лишь как разные «интерпретации психологической реальности» (Юревич, 2003, с. 351), которые не могут быть «более верными» или «менее верными».

Не означает ли это отказ от признания психологии наукой вообще? Именно такую опасность, подстерегающую психологов, видит в вышеуказанной позиции В.М. Аллахвердов, и здесь я с ним полностью согласна. Виктор Михайлович часто задает справедливый вопрос сторонникам «равнозначности интерпретаций»: «Почему, если мы не знаем абсолютную истину, нельзя выбрать лучшую позицию? <...> В науке всегда осуществлялся выбор. Из двух неверных с сегодняшней точки зрения теорий Птолемея и Коперника предпочтение было вполне справедливо отдано противоречащей всякому здравому смыслу [т.е. блистательно ахинейной] теории Коперника... И от теории флогистона отказались в пользу весьма еще несовершенной химической теории Лавуазье. Даже трудно представить, что было бы с физикой и химией, если бы этот выбор не был сделан» (Аллахвердов, 2009, с. 51).

Очень озабоченный состоянием дел в психологии, В.М. Аллахвердов, тем не менее, выражает уверенность в том, что ситуация в психологии скоро изменится, что психология вышла из детского возраста и осталось лишь дождаться рождения «своего Ньютона», который совершит свою обобщающую работу в психологии (см.: Аллахвердов, 2010, с. 88). Я, безусловно,

разделяю убеждение Виктора Михайловича в необходимости идти по «общему пути» и вижу этот путь в создании конкретной психологии, по Л.С. Выготскому, но мне представляется, что одному «психологическому Ньютону» решение такой задачи не под силу. Л.С. Выготский еще в 1920-е гг. писал по этому поводу: «Наша задача вовсе не в том, чтобы *выделить* свою работу из общей психологической работы в прошлом, но в том, чтобы *объединить* свою работу со всей научной разработкой психологии в одно целое на некоей новой основе. Выделить же мы хотим не свою школу из науки, а науку — из ненауки, психологию — из непсихологии. Этой психологии, о которой мы говорим, еще нет; ее предстоит создать — не одной школе. Много поколений психологов потрутся над этим, как говорил Джемс; у психологии *будут* свои гении и свои рядовые исследователи; но то, что возникнет из совместной работы поколений, гениев и простых мастеров науки, будет именно психологией» (Выготский, 1982, с. 436).

Как видим, Л.С. Выготский, несомненный онтологический монист, вовсе не противопоставлял «эгоцентрически» свою позицию всем остальным. При этом Л.С. Выготский собирался создавать новую систему научной психологии не посредством *эклетического* объединения разных точек зрения, а на основе их *фундаментальной переработки* с учетом требований практики. Поэтому ученый считал необходимым критически проанализировать все существовавшие когда-либо в истории психологии концепции с точки зрения их научного содержания. Таким обра-

зом, никакая серьезная методологическая работа в психологии невозможна без глубокого знания ее истории и понимания логики развития психологической науки в целом.

Возникает впечатление, что именно недостаточное знание истории нашей дисциплины в контексте истории развития других наук не позволяет отдельным методологам оценить уже имеющиеся в психологии решения многих проблем на основе диалектической логики. Призыв Л.С. Выготского «создать конкретную психологию человека» получил свое воплощение в психологической теории деятельности школы А.Н. Леонтьева. С этой теорией, кажется, повторяется то, что отмечал Э.В. Ильенков относительно системы Г. Гегеля: не понимая, ее предпочитают просто «хаять» или отбрасывать за ненадобностью в «новых исторических условиях», так и не проанализировав критически основные ее положения. Между тем она сознательно построена на диалектической логике, а не на логике скептика или тем более логике догматика, о необходимости преодоления которых так убедительно говорил Г. Гегель.

Диалектическая логика психологии деятельности школы А.Н. Леонтьева в решении проблемы природы психической реальности

Непонимание психологии деятельности удивительным образом присутствует даже во вступительном слове редколлегии журнала «Психология», открывающем нашу дискуссию. В самом начале данного текста перечислено семь «возможных ответов»

на вопрос о природе психической реальности, которые из-за экономии места я опускаю. Но замечу, что представления школы А.Н. Леонтьева о природе психической реальности не вписываются ни в один из этих ответов, хотя обычно их ассоциировали с первой приведенной позицией: «Психическая реальность существует объективно, и знание о ней должно удовлетворять объективной истине (*теория отражения*)...» (От редколлегии, 2010, с. 74). Ответ на вопрос о природе психической реальности в школе А.Н. Леонтьева гораздо сложнее.

Во-первых, «объективность» понимается в ней в вариантах неклассической и даже постнеклассической рациональности, правда, в соответствии с их критериями, выделенными В.С. Степиным (см., напр.: Степин, 2008), а не некоторыми психологами, очень своеобразно представляющими принципы «постнеклассической» рациональности, не включая в них, в частности, принцип объективности (см., напр.: Гусельцева, 2007).

Во-вторых, «теория отражения» (если понимать под этим термином, что обычно и делается, вульгаризированную «ленинскую теорию отражения»), строго говоря, не входит составной частью в философский фундамент теории деятельности школы А.Н. Леонтьева, которого даже упрекали в свое время в конструктивизме.

Но самое главное, что психологическая теория деятельности строилась на антидихотомической — диалектической — логике, неразрывно связанной с монизмом (в указанном выше онтологическом смысле). С самого начала разработки теории деятельности (в докладе весной 1934 г.)

А.Н. Леонтьев отчетливо заявляет о противостоянии позиции своей школы дуализму: «Великое и подлинно трагическое для психологии заблуждение картезианства состояло именно в том, что реальная конкретно-историческая противоположность внутренних духовных процессов и внешних материальных процессов жизни, — противоположность, порожденная общественным разделением труда, — была абсолютизирована. Создалась грандиозная мистификация сознания. Наша задача состоит в том, чтобы прежде всего разрушить эту мистификацию в психологии» (Леонтьев, 1994, с. 44). В этом отношении он развивает идеи Л.С. Выготского, выражавшего озабоченность по поводу того, «с какой точностью и с каким совпадением даже в деталях восстанавливается в новой исторической обстановке, в новом научном выражении во всей полноте логическая структура картезианского учения о страстях души, в которой спиритуалистический принцип уравнивается механистическим» (Выготский, 1984, с. 314).

Выражением дуализма картезианской схемы являлся для А.Н. Леонтьева, прежде всего, постулат непосредственности, об истории возникновения которого в психологии и попытках его преодоления можно было бы написать целую книгу. Поэтому ограничимся здесь беглыми замечаниями. Как известно, для так называемой классической психологии сознания (которая базировалась на декартовско-локковской системе идей) была характерна дихотомия «внешнего» (предметов и процессов внешнего мира) и «внутреннего» (явлений и процессов сознания).

Они не имели между собой ничего общего (поскольку, согласно Р. Декарту, представляли собой формы существования и проявления двух принципиально разных субстанций) и, тем не менее, были связаны друг с другом странной механической связью: как только происходит воздействие на рецепторные аппараты субъекта, тут же возникает «ответ» на данное раздражение в виде субъективных явлений. Постулат непосредственности был характерен и для бихевиоризма при существенном изменении в нем предмета психологии.

Таким образом, единый мир человека был расчленен на две абстрактные «половинки» — замкнутый в себе («внутренне наблюдаемый») мир субъективных явлений и мир «обездушенных» («внешне наблюдаемых») объективных феноменов поведения и физиологических процессов. По мнению А.Г. Асмолова, именно в таком расчленении единого поля человеческой природы на два противоположных полюса — «субъективизм» и «объективизм» — и коренится исток парадоксов и противопоставлений в психологии (см.: Асмолов, 2007, с. 69), например, абстрактного изучения и даже противопоставления «когнитивных» и «поведенческих» форм «конкретного бытия» человека, противопоставления идиографического и номотетического подходов, биологического и социального, индивидуального и коллективного в психологии человека и пр. Естественно, что после подобного абстрактного деления целого на две принципиально разные «половинки» не остается ничего другого, как ограничиться изучением одной из

них (в логике «или — или») или соединять противоположности (по принципу «и — и»).

Я абсолютно согласна с А.Г. Асмоловым, который квалифицирует подобную систему взглядов как аналог «птолемеевской» системы в космогонии и говорит о «коперниканском» перевороте, который совершила культурно-деятельностная психология. Характеризующая «птолемеевскую» систему двучленная схема анализа была заменена в этой последней иной схемой, где постулат непосредственности, предполагающий дихотомию субъективного и объективного, был устранен путем введения понятия «деятельность».

Вспомним замечание В.М. Аллахвердова о том, что было бы с физикой, если в ней не был бы в свое время сделан выбор в пользу тогда еще весьма несовершенной и «ахинейной» теории Н. Коперника (а не соответствующей «здравому смыслу» птолемеевской теории). Мне представляется, что настало время сделать выбор и в пользу аналога «коперниканского» понимания психологии человека в школе А.Н. Леонтьева и весьма «ахинейного» рассмотрения в ней психики как функции единой субъектно-объектной реальности, т.е. функции деятельности. Наиболее точно сущность психики как особой функции деятельности представлена в высказываниях А.Н. Леонтьева в книге «Деятельность. Сознание. Личность», где одновременно решается и проблема определения предмета психологии: «Деятельность входит в предмет психологии, но не особой своей „частью“ или „элементом“, а своей особой функцией. Это функция

полагания субъекта в предметной действительности и ее преобразования в форму субъективности» (Леонтьев, 2005, с. 73). Или еще более остро: «Деятельность человека и составляет субстанцию его сознания» (там же, с. 121). Это, несомненно, весьма «ахинейное» понимание психики, которое явно не вписывается в вульгаризированное представление о ней как «функции мозга», «субъективного образа объективного мира», «объективно-правильного отражения» и пр. «Субстанцией» сознания (и психики в целом, добавила бы я) является, таким образом, деятельность как субъектно-объектная реальность, поэтому психику и сознание нельзя считать функцией мозга как такового. Нельзя загонять сознание «под черепную крышку», утверждал А.Н. Леонтьев в известной домашней дискуссии 1969 г., поскольку это значит «загнать его в гроб. Там выхода нет, из-под этой черепной крышки. <...>. Сознание... находится столько же под крышкой, сколько и во внешнем мире. Это одухотворенный мир, одухотворенный человеческой деятельностью» (там же, с. 308).

Таким образом, психика — особая функция или даже «функциональный орган» (в понимании А.А. Ухтомского) деятельности, специфика которого заключается в решаемых им задачах: построение образа (модели) мира субъектом на основе различных форм ориентировки в нем и регуляция в соответствии с этим образом деятельности субъекта в его мире. Следовательно, психика с самого начала выносится за пределы реальности, определяемой внутренним (как бы это «внутреннее» ни понима-

лось: как мозг, душа или как замкнутое в себе субъективное), с одной стороны, и внешним (стимулами, средой и пр.), с другой. Психическое, таким образом, не есть нечто объективное и/или нечто субъективное, — это субъектно-объектная реальность, доступная для научного и тем самым объективного (в современном понимании) изучения.

В силу ограниченности объема статьи мы не можем рассмотреть важнейшие следствия такой антидихотомической позиции для решения фундаментальных проблем современной психологии, чаще всего решаемых сейчас в логике «или — или» или в логике «и — и». Обратимся лишь к одной весьма актуальной практической проблеме, заодно ответив противникам теории деятельности, которые обвиняют ее в чрезвычайной непрактичности.

В современной практической психологии возникло довольно четкое противопоставление майевтики манипулированию (см., напр.: Пузырей, 2005). При этом, поскольку манипулирование понимается чрезмерно широко — как любая попытка «что бы то ни было “делать с” человеком, за него, вместо него» (там же, с. 333), сторонники майевтики выступают против психотехники воздействия или даже содействия (см.: там же, с. 320). Эта позиция вполне согласуется с принципом «благоговения перед развитием», представляемым М.С. Гусельцевой как принцип постнеклассической рациональности (см.: Гусельцева, 2007, с. 270). Близкие к вышеуказанной идеи развивает в своих последних работах В.П. Зинченко: «Согласимся с А.Ф. Лосевым, что личность —

это чудо и миф (а не зомби), формировать ее никому не дано... Чтобы чудо случилось, необходимы два плана личности — «внешне-исторический и внутренне-замысленный, как бы план заданности, преднамеренности и цели»... К счастью, оба плана ни социальной алхимии, ни педагогике не подвластны. Встреча планов или их расхождение — это и есть чудо или судьба» (Зинченко, 2008, с. 7)

В деятельностно-ориентированной психологии, исходно строящейся на диалектической логике, подобного противопоставления «саморазвития» и «формирования» никогда не существовало. Еще С.Л. Рубинштейн в своей ранней работе 1922 г. писал о том, что педагогике «в большом стиле» формирование вполне подвластно, поскольку она понимает формирование не как механическое «делание», а как творческую *само*деятельность субъекта (см.: Рубинштейн, 1986, с. 106). Аналогичное понимание формирования как *саморазвития* имело место и в школе А.Н. Леонтьева: «Внутренние связи, определяющие строение личности, не накладываются механически извне. Они возникают в ходе развития жизни. Можно сказать, что индивид превращается в личность в ходе своего развития, в ходе своей биографии» (Леонтьев, 2005, с. 219). При этом «саморазвитие» не означает здесь стихийно складывающегося и конструктивно не определяемого процесса: «психическое развитие можно исследовать именно (или даже только) в ходе его конструирования. Возрастные особенности становятся не только натуральным феноменом: они задаются системой

отношений ребенок — взрослый, теми “психотехническими действиями”, которые взрослый в образовании осуществляет» (Диалектическое обучение, 2005, с. 68).

Своеобразное доказательство адекватности такого диалектического подхода к развитию (формирование одновременно является саморазвитием) содержится в принципе «совместно-разделенной дозированной деятельности» (Суворов, 1999, с. 179), открытом И.А. Соколянским и А.И. Мещеряковым в работе со слепоглухонемыми детьми. «Руководящее усилие» взрослого, абсолютно необходимое вначале, постепенно ослабляется, действие из совместного становится совместно-разделенным, а потом и полностью самостоятельным действием ребенка. Таким образом, подчеркивает прошедший через эту систему воспитания и обучения А.В. Суворов, «детскую активность тоже нужно формировать, “сама” она не возникает, но формировать активность — это и значит формировать способность к саморазвитию в смысле самосозидания, самотворчества... Из ребенка ничего нельзя “вылепить” именно потому, что ребенок “лепит” себя сам, своими собственными усилиями, пусть и спровоцированными, направляемыми, руководимыми педагогом. Это и есть — саморазвитие. <...> Ребенок — сотрудник взрослого, пусть до поры до времени и невольный» (там же, с. 182–183).

В подобной деятельностно-ориентированной системе обучения мы опять встречаемся с диалектической логикой, когда «противоположности предполагают друг друга, превращаются друг в друга, осуществляются,

реализуются друг через друга. <...> Одно возможно только благодаря другому. Да и не “одно” и “другое”, а в полном соответствии с философией Э.В. Ильенкова, — одно и то же, один и тот же процесс: и провоцирование с руководством, и собственные попытки; и развитие, и саморазвитие; и интериоризация, и экстериоризация; и опредмечивание, воплощение, и распредмечивание; и раскрытие, и самораскрытие, — но не того, что заложено в “генах мамы с папой”, а того, что заложено в совместно-разделенной деятельности» (Суворов, 1999, с. 183–184).

Заключение

Сделаем общий вывод из проведенного нами анализа. «Коперниканский» переворот культурно-деятельностной психологии, которая рассматривает психику как функциональный орган деятельности, т.е. как субъектно-объектную реальность, стал возможен благодаря сознательному следованию диалектической логике. Эта последняя предполагает сложнейшую работу по решению возникших в психологии противоречий и «снятию» дихотомий, которые неизбежно возникают при недиалектическом рассмотрении действительности. Простое «сложение» разных подходов по принципу «и — и»

при признании их «равнозначности» не даст целостной картины функционирования и развития изучаемой психологами реальности и не будет способствовать цеховому определению психологов, консервируя имеющийся в нашей науке плюрализм и распадение психологии на отрасли, направления, подходы. И самое главное — ведет к убеждению, что психология — совершенно особая земля, где не действуют принятые для всех наук законы, где невозможна никакая системная работа, сомнителен прогресс и пр. В таком случае ставится под вопрос само существование психологии как науки — вывод, против которого восстают профессионалы, работающие в области «высокоорганизованной практики», имеющей дело с целостным человеком. Диалектика жизни целостного человека должна быть представлена в соответствующей этой жизни сложнейшей системе научных понятий, создание которой, как во времена Л.С. Выготского, выступает как грандиозная по своему масштабу и значимости историческая задача. Над ее решением потрудится не одно поколение психологов, и новая психология, по мнению Л.С. Выготского, «будет так же мало походить на нынешнюю, как — по словам Спинозы — созвездие Пса походит на собаку, лающее животное» (Выготский, 1982, с. 436).

Литература

Аллахвердов В.М. Где мы? Откуда мы? Куда мы идем? // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2010. Т. 7. № 1. С. 76–89.

Аллахвердов В.М. Размышление о науке психологии с восклицательным знаком. СПб., 2009.

- Асмолов А.Г. Психология личности: Культурно-историческое понимание развития человека. М.: Смысл, 2007.
- Выготский Л.С. Два фрагмента из записных книжек. Психофизическая проблема // Вестник РГГУ. Психология. 2006. № 1. С. 294–298.
- Выготский Л.С. Исторический смысл психологического кризиса // Выготский Л.С. Собр. соч.: В 6 т. М.: Педагогика, 1982. Т. 1. С. 291–436.
- Выготский Л.С. Учение об эмоциях: Историко-психологическое исследование // Выготский Л.С. Собр. соч.: В 6 т. М.: Педагогика, 1984. Т. 6. С. 91–318.
- Гусельцева М.С. Культурная психология: Методология, история, перспективы. М.: Прометей, 2007.
- Диалектическое обучение / Сост. И.Б. Шиян. М.: Эврика, 2005. (Библиотека культурно-образовательных инициатив; Книга 34).
- Зинченко В.П. Общество на пути к «человеку психологическому» // Вопросы психологии. 2008. № 3. С. 3–10.
- Ильенков Э.В. О роли противоречия в познании // Э.В. Ильенков: Личность и творчество / Ред.-сост. И.П. Фарман. М.: Языки русской культуры, 1999. С. 245–257.
- Корнилова Т.В., Смирнов С.Д. Методологические основы психологии. СПб.: Питер, 2006.
- Кричевец А.Н. Многоэтажная психология. Эскизный проект // Мир психологии. 2005. № 3 (43). С. 218–233.
- Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. М.: Смысл, 2005.
- Леонтьев А.Н. Философия психологии. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1994.
- Науменко Л.К. Монизм как принцип диалектической логики. Алма-Ата: Наука, 1968.
- От редколлегии // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2010. Т. 7. № 1. С. 74–75.
- Петренко В.Ф. Теория отражения, конструктивизм, интуитивизм как методологические парадигмы психологии // Труды Ярославского методологического семинара. Т. 3: Метод психологии. Ярославль: МАПН, 2005. С. 291–308.
- Пузырей А.А. Манипулирование и майевтика: две парадигмы психотехники // Пузырей А.А.. Психология. Психотехника. Психагогика. М.: Смысл, 2005. С. 299–333.
- Рубинштейн С.Л. Принцип творческой самодеятельности (1922) // Вопросы психологии. 1986. № 4. С. 101–107.
- Степин В.С. Философия науки: Общие проблемы. М.: Гардарики, 2008.
- Суворов А.В. Экспериментальная философия (Э.В. Ильенков и А.И. Мещеряков) // Э.В. Ильенков: Личность и творчество / Ред.-сост. И.П. Фарман. М.: Языки русской культуры, 1999. С. 172–196.
- Философия: Энциклопедический словарь / Под ред. А.А. Ивина. М.: Гардарики, 2004.
- Юревич А.В. «Методологический либерализм» и парадигмальный статус психологии // Труды Ярославского методологического семинара. Т. 1: Методология психологии. Ярославль: МАПН, 2003. С. 349–357.
- Юревич А.В. Интеграция психологии: утопия или реальность? // Теория и методология психологии: Постнеклассическая перспектива. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2007. С. 503–523.
- Юревич А.В. Интерпретативные традиции и параметры развития психологической науки // Вопросы психологии. 2005. № 5. С. 119–130.

Короткие сообщения

РОЛЬ КРЕАТИВНОСТИ В ИСПОЛЬЗОВАНИИ ПОДСКАЗОК ПРИ РЕШЕНИИ ЗАДАЧ

Е.М. ЛАПТЕВА, Е.А. ВАЛУЕВА

Резюме

В статье рассмотрены теории инкубации в процессе решения творческих задач, а также различные факторы, влияющие на силу инкубационного эффекта: тип основной и инкубационной задачи, наличие подсказки и длительность инкубационного периода. Экспериментально проверено опосредующее влияние уровня креативности на эффективность использования подсказок при решении дивергентной задачи по составлению слов из длинного слова. В качестве инкубационного задания использовалось чтение текста с дополнительным поиском опечаток. Эффект действия подсказки проявился на уровне тенденции. Использование подсказок оказалось отрицательно связано с уровнем креативности для людей, наиболее эффективно решавших задачу на подготовительном этапе и получивших подсказку в начале инкубации. Для остальных групп использование подсказок не показало связи с уровнем креативности.

Ключевые слова: креативность, подсказка, решение задач, инкубационный период.

Введение

В классической и часто цитируемой работе Г. Уоллас (Wallas, 1926)

описал четыре стадии творческого процесса, которые он назвал: «подготовка», «инкубация», «озарение» (инсайт) и «проверка идеи». Наибольшее

внимание исследователей привлекают именно первые две фазы, так они являются наиболее важными в подготовке решающего этапа — инсайта, собственно обнаружения решения задачи.

Вторая стадия решения — кажущегося бездействия, когда решающий вроде бы забывает на время о волнующей его проблеме, — инкубации. После нее иногда решение приходит как бы само собой, сопровождаясь переживанием инсайта. Теории, объясняющие это загадочное явление, весьма разнообразны (см. обзор: Helie, Sun, 2010; Seifert et al., 1995). Наиболее простая и наименее интересная гипотеза (*гипотеза сознательной работы*) заключается в том, что в период после фазы подготовки человек периодически сознательно возвращается к работе над проблемой, что постепенно приближает его к решению. Другое предположение — *гипотеза рассеяния усталости* — состоит в том, что период инкубации дает возможность отдохнуть от напряженной умственной работы в одной области, и по прошествии определенного времени человек с новыми силами более успешно справляется с задачей. Еще более интересная гипотеза — *гипотеза селективного забывания*. Согласно ей, фаза инкубации позволяет угаснуть слабым следам, оставшимся в памяти от неверных решений, которые отвлекали от поиска верного ответа. *Гипотеза случайной рекомбинации* на бессознательном уровне заключается в том, что после фазы подготовки, во время которой происходит интенсивная работа над проблемой, в памяти остаются активированными разнообразные элементы; ком-

бинируясь случайным образом между собой, они могут образовывать неожиданные и ценные сочетания. Гипотеза К. Сейферта с соавт. (Seifert et al., 1995), названная ими *гипотезой «приспосабливающейся ассимиляции»* (opportunistic assimilation hypothesis), состоит в том, что после безуспешных попыток решить задачу индивид в течение стадии инкубации может столкнуться случайно с ключами-подсказками, которые наводят его на правильный ответ. При этом очень важны два обстоятельства. Во-первых, решение проблемы должно дойти до такого этапа, когда оно заходит в тупик и благодаря этому в памяти формируются маркеры неудачи (failure indices). Во-вторых, после этого важна встреча с подсказками, которые ассимилируются когнитивной системой благодаря работе этих маркеров.

Исследования, посвященные процессам, происходящим на стадии подготовки и инкубации, очень разнообразны. Изучается значение таких переменных, как тип задачи, длина инкубационного периода, род деятельности на стадии подготовки и в ходе инкубации, наличие или отсутствие ключей, роль уровня способностей, пола испытуемых и т.д. (см.: обзор Dodds et al., in press). В недавно проведенном метаанализе, проверялся вклад в размер эффекта инкубации таких опосредующих переменных, как: тип основной задачи, длина инкубационного периода относительно основного периода, длина подготовительного периода и т.д. (Sio, Ormerod, 2009). Все задачи авторы разделили на 3 типа: 1) «креативные» задачи на дивергентное мышление («Необычное использование»,

«Последствия» и др.); 2) зрительные инсайтные задачи, предполагающие нахождение верного ответа (дункеровская задача со свечой, X-лучи и др.); 3) лингвистические инсайтные задачи (Тест отдаленных ассоциаций Медника, анаграммы, ребусы и др.). Метаанализ показал, что положительный эффект инкубации в заданиях на дивергентное мышление более сильный, чем в лингвистических и зрительных инсайтных задачах. Длина инкубационного периода не продемонстрировала значимого эффекта на инкубацию, количество времени, потраченного на стадии подготовки, оказалось положительно связано с размером инкубационного эффекта.

Один из интереснейших феноменов, наблюдающийся в ходе творческого процесса, — феномен действия подсказки, или ключа. Он заключается в том, что после безуспешных попыток решить какую-либо задачу человек оставляет ее, но через какое-то время сталкивается (случайно в жизни или намеренно со стороны экспериментатора в исследовании) с ключом-подсказкой, после чего достаточно легко приходит к решению. Исследования, посвященные изучению этого механизма, получили развитие как в западной, так и в отечественной психологии.

В отечественной психологии тщательным изучением феномена задачи с подсказкой занимался Я.А. Пономарев. В исследованиях Я.А. Пономарева, а вслед за ним и в исследованиях Ю.Б. Гиппенрейтер были выявлены основные принципы действенности подсказки при решении задач (Леонтьев и др, 1981).

1. Важна последовательность предъявления задач (основная задача — подсказка — основная задача): подсказка действительна только в том случае, если перед ее решением было предпринято достаточно много попыток решить основную задачу.

2. Попыток решения основной задачи не должно быть слишком много, чтобы интерес к ней не утратился.

3. Способ, которым решается задача-подсказка, не должен быть автоматизирован.

4. Задача-подсказка должна содержать принцип решения основной задачи, но не сам ответ.

Эти принципы подтверждены и в некоторых исследованиях, проведенных западными учеными (см., напр.: Gick, Holyoak, 1980, 1983; Seifert et al., 1995; Silveira, 1971; Yaniv et al., 1995).

Несмотря на то что феномены инкубации, инсайта, действия подсказки общепризнанно являются феноменами, связанными с творческим процессом, весьма немногочисленны исследования, которые показывают связь творческих способностей, например, с большей/меньшей склонностью к выигрышному использованию инкубации или с большей/меньшей чувствительностью к ключам-подсказкам.

Целью нашего исследования было изучить, являются ли творческие способности, измеряемые доступными на сегодняшний день методами диагностики креативности, фактором, опосредующим эффекты инкубации и подсказки. В нашем эксперименте мы предлагали испытуемым выполнять задание в 2 этапа, между которыми был перерыв (инкубационный

период¹). В инкубационном периоде испытуемым предъявлялись подсказки, которые могли помочь в выполнении основного задания. Время предъявления подсказок варьировалось: подсказки предъявлялись либо в начале инкубационного периода, либо в конце.

Гипотезы

Нами было выдвинуто несколько гипотез относительно результатов эксперимента. Во-первых, мы ожидали получить общий эффект подсказки, заключающийся в более вероятном использовании слов-подсказок в качестве ответов на втором этапе в экспериментальных группах по сравнению с контрольной. Во-вторых, мы ожидали получить более выраженный эффект подсказки, если она предъявлялась в начале инкубационного периода, по сравнению с ее предъявлением в конце. Такое ожидание вытекает из предположения об активационной природе решения задачи — следы, активированные элементами задачи в долговременной памяти (на семантической сети), постепенно затухают, и, таким образом, уменьшается вероятность их «встречи» с подсказкой.

В-третьих, мы предполагали опосредующее влияние креативности на эффект подсказки. С одной стороны, более креативные испытуемые должны быть более чувствительны к подсказке вообще. С другой стороны,

если предположить что более креативные люди обладают свойством более длительно удерживать активированным след в памяти (чтобы повысить вероятность решения задачи после инкубационного периода), они должны быть более чувствительны к подсказке, предъявляемой на более поздних этапах.

Испытуемые

Испытуемыми выступили 145 студентов различных факультетов московских вузов (44% юноши). Средний возраст — 19.8 года (стандартное отклонение — 1.4).

Процедура

Основная часть эксперимента состояла из трех этапов. На первом этапе испытуемым предлагалось составлять слова из букв длинного слова (КИНЕМАТОГРАФ) по правилам детской игры. Составлять надо существительные нарицательные в именительном падеже единственном числе. Каждая буква может быть использована при составлении столько раз, сколько она содержится в основном слове. В инструкции, чтобы усложнить задание, вводилось ограничение — составлять слова, которые содержат не менее 5 букв. На выполнение задания на этом этапе давалось 12 минут. После этого бланки с выполненными заданиями собирались.

¹ Термин «инкубация» имеет два значения. Им может обозначаться повышение эффективности решения задачи после определенного периода «отдыха», а также время перерыва в решении задачи само по себе. В нашем исследовании термин «инкубация» используется именно во втором значении.

На втором этапе (инкубационном) испытуемым предлагалось читать текст и отмечать в нем опечатки. Необходимо было следить за смыслом текста, так как после выполнения задания испытуемым предлагалось ответить на вопросы, касающиеся его содержания. Время чтения текста не было жестко ограничено, но в среднем испытуемые справлялись с заданием за 25–30 мин. Длина текста составляла 13 600 знаков (3,5 страницы А4 12 кеглем с интервалом 1,2). Все испытуемыми были случайным образом разбиты на 3 группы: 2 экспериментальные (по 50 человек) и 1 контрольную (45 человек). В экспериментальных группах в тексте встречались слова-подсказки — слова, которые можно было составить из слова «кинематограф». Всего было выбрано 13 слов, которые, по данным пилотажного исследования, редко спонтанно генерируются испытуемыми. В первой экспериментальной группе подсказки встречались только в самом начале текста, во второй экспериментальной группе подсказки встречались только в самом конце текста. Таким образом, в нашем исследовании время инкубационного периода составило порядка 25 минут, а момент предъявления подсказки был либо ранним, либо поздним. В контрольной группе слов-подсказок в тексте не было, они были либо опущены (если не имели значения), либо заменены близкими по смыслу.

На третьем этапе испытуемым вновь предлагалось вернуться к пер-

вому заданию и придумать новые слова из слова «кинематограф», помимо тех, что они придумали в первый раз. На этот раз на выполнение задания давалось 8 минут.

По беседе, происходившей после эксперимента, можно заключить, что испытуемые не осознавали сути экспериментальной процедуры.

Помимо этого, испытуемые выполняли тесты для диагностики творческих способностей: тест «Необычное использование» Дж. Гилфорда (Аверина, Щепланова, 1996) и «Рисуночный тест творческого мышления» К. Урбана (Urban, Jellen, 1996). Для получения общего балла по креативности баллы по двум тестам были переведены в z-оценки и усреднены. Не все испытуемые выполнили все методики, поэтому количество испытуемых, имеющих балл по креативности, оказалось равно 130 (46, 45 и 39 человек в первой и второй экспериментальных и контрольной группе соответственно).

Результаты

Описательная статистика

В таблице 1 представлена описательная статистика для переменных, полученных в результате исследования. Так как на первом этапе экспериментальной процедуры испытуемые спонтанно придумывали слова-подсказки, то для выявления эффекта подсказки был введен специальный индекс, учитывающий их количество

² Подсчитывалось количество слов-подсказок, сгенерированных на втором этапе, относительно количества слов-подсказок, оставшихся не сгенерированными на первом этапе по формуле: $\text{кол-во на 2-м этапе} / (13 - \text{кол-во на 1-м этапе})$.

Таблица 1

Средние и стандартные отклонения (в скобках) для переменных, полученных в исследовании

	Группы		
	Подсказки в начале	Подсказки в конце	Контрольная
Креативность (общий балл)	-0.19 (0.70)	0.12 (0.92)	0.13 (0.74)
Тест Урбана	27.91 (12.88)	33.20 (13.61)	33.21 (8.76)
Тест Гилфорда	14.52 (4.73)	15.71 (7.61)	15.44 (7.11)
Количество слов, придуманных на 1-м этапе	14.94 (5.52)	14.66 (5.20)	14.73 (6.01)
Количество слов, придуманных на 2-м этапе	11.46 (4.31)	11.04 (4.82)	11.07 (4.82)
Эффект подсказки	0.05 (0.06)	0.05(0.06)	0.03 (0.06)

на 1-м этапе². Различия между второй экспериментальной группой (подсказки в конце) и контрольной незначимы ни по одному из показателей. Различия между первой экспериментальной группой и двумя остальными группами незначимы по всем показателям, кроме теста Урбана (уровень значимости по критерию Манна–Уитни $p = 0.046$ для сравнения с контрольной группой и $p = 0.081$ для сравнения со второй экспериментальной группой).

Эффект подсказки

Для выявления эффекта подсказки было произведено сравнение контрольной и экспериментальных (объединенных вместе) групп по индексу «эффект подсказки». Сравнение производилось по критерию Манна–Уитни, уровень значимости составил $p = 0.16$. Таким образом, эффект подсказки был выявлен на уров-

не тенденции (количество слов-подсказок, придуманных в экспериментальной группе на втором этапе, выше, чем этот же показатель в контрольной группе). Сравнение двух экспериментальных групп не дало значимых различий.

Креативность и эффект подсказки

Корреляция³ общего балла по креативности с индексом эффекта подсказки составила: в контрольной группе – 0.08 ($p = 0.62$), в первой экспериментальной группе (подсказки в начале) – -0.17 ($p = 0.27$), во второй экспериментальной (подсказки в конце) – 0.02 ($p = 0.88$). Таким образом, ожидаемого эффекта, связанного с влиянием креативности на действенность подсказки, выявлено не было.

Далее все испытуемые были разделены на 2 группы – те, у кого на первом этапе количество придуманных слов было выше среднего (15 и

³ Все коэффициенты корреляции, приводимые в работе, непараметрические.

более слов, всего 61 человек), и те, кто на первом этапе сгенерировал немного слов. Для каждой из этих групп были посчитаны коэффициенты корреляции между общим баллом креативности и индексом эффекта подсказки. Для испытуемых, придумавших мало слов на первом этапе, и в экспериментальных, и в контрольной группах были получены близкие к нулю незначимые коэффициенты корреляции. Для испытуемых, придумавших много слов на первом этапе, ситуация была другой: в контрольной и второй экспериментальной группах (подсказка в конце) корреляции были небольшими и незначимыми (0.2 и -0.04 соответственно), а в первой экспериментальной группе (подсказка в начале) корреляция составила -0.45 ($p = 0.04$). Таким образом, опосредование эффекта подсказки уровнем творческих способностей испытуемых было обнаружено, во-первых, в инвертированном виде (чем выше креативность, тем меньше использование подсказок), а во-вторых, лишь на определенной группе испытуемых.

Обсуждение результатов

1. Эффект подсказки, полученный нами, оказался достаточно слабым (Cohen's $d = 0.24$). Такие результаты могут быть обусловлены несколькими причинами. Во-первых, сам экспериментальный материал был построен так, что мы не могли отслеживать, какое количество ресурсов было направлено на каждое

конкретное слово-подсказку. Во-вторых, эффект подсказки мог оказаться стертым из-за того, что сам текст служил в определенном смысле праймом к тем словам, которые выступали в качестве подсказок⁴. Поэтому и в контрольной группе эффект подсказки оказался выше, чем это могло бы быть в абсолютно нейтральных условиях. В-третьих, возможно, сам тип задачи не предполагает сильно выраженных эффектов инкубации и подсказки. Классическая задача, в которой можно наблюдать эффекты подсказки, — это инсайтная задача, при решении которой на первом этапе испытуемый заходит в тупик и в момент перерыва эта задача все еще воспринимается испытуемым как нерешенная. В нашем случае явного тупика не наблюдалось, так как определенного критерия-цели (например, придумать всего 50 слов) у испытуемого не было, поэтому по окончании первого этапа испытуемые, скорее всего, воспринимали задачу как завершенную. Также немаловажен и тот тип задачи, которая используется в инкубационном периоде. В упомянутом выше метаанализе У. Сию и Т. Ормерод, помимо прочего, было показано взаимодействие факторов «тип основной задачи» и «тип задания в инкубационном периоде». Задания в инкубационном периоде были поделены на 2 класса: с высокими когнитивными требованиями, полностью занимающими сознание (например, счет тройками назад, умственное вращение и т.д.), и с низкими когнитивными

⁴ Тематика текста — пиратство, мореплавание, захват богатств, а среди слов-подсказок были такие, как: карма, карат, нефрит, океан и т.п.

требованиями (например, простое чтение). Оказалось, что для «креативных» задач заполнение инкубационного периода задачами с высокими когнитивными требованиями дает более слабый эффект от инкубации, чем отдых или задания с низкими когнитивными требованиями. В нашем исследовании испытуемые получали задачу с достаточно высокими когнитивными требованиями: одновременно чтение текста и поиск опечаток (введенный для контроля внимательности выполнения задания). Возможно, это оставило испытуемым мало ресурсов для решения основной задачи во время инкубационного периода.

2. В целом нами не было обнаружено связи между креативностью и склонностью испытуемых в большей или меньшей степени использовать подсказку. В первую очередь это может быть связано с тем, что в принципе в эксперименте был получен очень слабый эффект подсказки. Также не исключено и то, что проблема может заключаться в применяемых нами методах. Традиционно в немногочисленных исследованиях по проблематике связи творческих способностей с эффектами инкубации и подсказки (см., например: Ansburg, Hill, 2003; Mednick et al., 1964; Mendelsohn, Griswold, 1964, 1966; Patrick, 1986) использовался тест С. Медника — тест отдаленных ассоциаций (RAT). Так, например, в исследованиях Дж. Мендельсона и Б. Грисвольд было показано, что испытуемые, имеющие более высокие значения по способности к нахождению отдаленных ассоциаций (особенно мужчины), с большей вероятностью используют периферические

подсказки при решении анаграмм. Также в недавнем исследовании Е.В. Гавриловой было продемонстрировано, что эффекты прайминга при решении задач разного рода (придумывание рифм, генерация городов) преимущественно связаны с вербальными способностями (использовалась вербальная шкала теста Амтхауэра и тест RAT) (Gavrilova, Ushakov, 2010; Гаврилова, Ушаков, 2010;). В нашем исследовании было протестировано небольшое количество людей с помощью теста Медника (всего 34 человека). Корреляции показателей по RAT с индексом эффекта подсказки во всех группах были нулевыми, за исключением первой экспериментальной (подсказки в начале), где корреляция была положительная (порядка 0.4). Конечно, вследствие весьма ограниченного числа испытуемых данные результаты являются весьма ненадежными, однако в сопоставлении с данными других исследователей их можно рассматривать как определенную тенденцию.

3. Обнаруженный факт, заключающийся в отрицательной корреляции между эффектом подсказки и креативностью в группе, получавшей подсказки вначале, особенно у тех из них, кто более продуктивно работал на первом этапе, конечно, нуждается в дополнительной проверке. Во-первых, результат может являться артефактом вследствие того, что первая экспериментальная группа в целом имеет тенденцию к более низким показателям по креативности. Однако уравнивание групп по тестовым показателям путем формирования случайных подвыборок с идентичными тестовыми баллами в целом

приводит к тем же результатам, что были описаны выше. Во-вторых, значимая отрицательная корреляция была получена на очень небольшом количестве испытуемых (21 человек), а на всей выборке проявилась лишь в форме очень слабой тенденции. С этим может быть связана ненадежность результатов. С другой стороны, если при всех вышеописанных ограничениях попытаться проинтерпретировать полученные результаты, то можно высказать предположение, что у более креативных испытуемых мы наблюдаем феномен, подобный феномену торможения возврата⁵. Более креативные испытуемые (особенно те, кто более полно выполнил задачу первого этапа, т.е. придумал больше слов) в большей степени способны «освободиться» от детерминирующей тенденции, направленной на генерацию слов, и сфокусироваться на другой задаче. В любом случае эта проблема требует дополнительного изучения.

Заключение

Результаты, представленные в статье, позволяют наметить перспек-

тивы для дальнейших исследований. С одной стороны, если рассматривать всерьез полученные данные об отрицательной связи креативности с чувствительностью к подсказке при определенных условиях, то работа в этом направлении может быть весьма продуктивной. О последнем свидетельствуют и данные, полученные в исследовании А.А. Четверикова, где подсказка также имела инвертированный эффект (Четвериков, 2010). С этой точки зрения интересны репликация феномена, а также описание условий, в которых он наблюдается. С другой стороны, накапливается все больше данных, которые свидетельствуют о том, что с феноменами творческого мышления (инкубация, инсайт, восприимчивость к подсказкам и праймингу) в большей степени связаны не те способности, которые измеряются «традиционными» тестами на креативность (например, дивергентные способности), а способности, связанные с вербальным интеллектом. В этом направлении необходимо простроить теоретическую базу и провести систематическое исследование роли вербальных способностей в творческом мышлении.

⁵ Феномен торможения возврата состоит в замедлении направления внимания на те места в пространстве, которые только что были обследованы (Уточкин, Фаликман, 2006).

Литература

- Аверина И.С., Щепланова Е.И. Вербальный тест творческого мышления «Необычное использование». М.: Соборь, 1996.
- Гаврилова Е.В., Ушаков Д.В. Креативность и переработка информации: «дарвиновский» и «ламарковский» подходы // Четвертая международная конференция по когнитивной науке: Тезисы докладов: В 2 т. Томск, 22–26 июня 2010 г. Томск: Томский государственный университет, 2010. Т. 1. С. 210–212.
- Леонтьев А.Н., Пономарев Я.А., Гиппенрейтер Ю.Б. Опыт экспериментального исследования мышления // Хрестоматия по общей психологии: Психология мышления / Под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер, В.В. Петухова. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1981. С. 269–280.
- Уточкин И.С., Фаликман М.В. Торможение возврата внимания. Ч. 1: Виды и свойства // Психологический журнал. 2006. Т. 27. № 3. С. 42–48.
- Четвериков А.А. Влияние неосознаваемых подсказок на преодоление ограничений при решении «творческих» задач // Четвертая международная конференция по когнитивной науке: Тезисы докладов: В 2 т. Томск, 22–26 июня 2010 г. Томск: Томский государственный университет, 2010. Т. 2. С. 575–578.
- Ansburg P., Hill K. Creative and analytic thinkers differ in their use of attentional resources // Personality and Individual Differences. 2003. 34. 1141–1152.
- Dodds R.A., Ward T.B., Smith S.M. A review of the experimental literature on incubation in problem solving and creativity // M.A. Runco (ed.). Creativity research handbook. Cresskill, NJ: Hampton Press (in press). Vol. 3.
- Gavrilova E.V., Ushakov D.V. Creativity and information processing: intercorrelation between encoding and retrieval of semantic information and level of creative efficiency // The 15th European Conference on Personality: Abstracts. July 20–24, 2010, Brno, Czech Republic: European Association of Personality Psychology, 2010. P. 272
- Gick M., Holyoak K.J. Analogical problem solving // Cognitive psychology. 1980. 12. 306–355.
- Gick M., Holyoak K.J. Schema induction and analogical transfer // Cognitive Psychology. 1983. 15. 1–38.
- Helie S., Sun R. Incubation, insight, and creative problem solving: A unified theory and a connectionist model // Psychological Review. 2010. 117. 3. 994–1024.
- Mednick M.T., Mednick S.A., Mednick E.V. Incubation of creative performance and specific associative priming // Journal of Abnormal and Social Psychology. 1964. 69. 1. 84–88.
- Mendelsohn G.A., Griswold B.B. Differential use of incidental stimuli in problem solving as a function of creativity // Journal of Abnormal and Social Psychology. 1964. 68. 4. 431–436.
- Mendelsohn G.A., Griswold B.B. Assessed creative potential, vocabulary level, and sex as predictors of the use of incidental cues in verbal problem solving // Journal of Personality and Social Psychology. 1966. 4. 423–431.
- Patrick A. The role of ability in creative «incubation» // Personality and Individual Differences. 1986. 7. 2. 169–174.
- Seifert C.M., Meyer D.E., Davidson N., Patalano A.L., Yaniv I. Demystification of cognitive insight: Opportunistic assimilation and the prepared-mind perspective // R.J. Sternberg, J.E. Davidson (eds.). The nature of insight. Cambridge, MA: The MIT Press, 1995.
- Silveira J.M. Incubation: The effect of interruption timing and length on problem solution and quality of problem processing.

Unpublished doctoral dissertation. University of Oregon, Eugene, 1971.

Sio U.N., Ormerod T.C. Does incubation enhance problem solving? A meta-analytic review // *Psychological Bulletin*. 2009. 135. 1. 94–120.

Urban K., Jellen H. Test for Creative Thinking Drawing Production (TCT-DP): Manual. Amsterdam: Harcourt, 1996.

Wallas G. The art of thought. N.Y.: Harcourt Brace Jovanovich, 1926.

Yaniv I., Meyer D.E., Davidson N.S. Dynamic memory processes in retrieving answers to questions: Recall failures, judgments of knowing and acquisition of information // *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory and Cognition*. 1995. 21. 1509–1521.

Лаптева Екатерина Михайловна, аспирант, Институт психологии РАН

Контакты: ek.lapteva@gmail.com

Валуева Екатерина Александровна, научный сотрудник Института психологии РАН, ведущий научный сотрудник МГППУ, кандидат психологических наук

Контакты: ekval@list.ru

РАЗРАБОТКА И АПРОБАЦИЯ МЕТОДИКИ ДИАГНОСТИКИ ОРГАНИЗАЦИОННОЙ ИДЕНТИФИКАЦИИ

А.В. ЛОВАКОВ

Резюме

Целью статьи являлась разработка конструкта организационной идентификации (ОИ) и инструмента для его измерения. Предложенная 12-пунктная опросная методика включает 4 субшкалы: Самокатегоризация, Валентность идентификации, Эмоциональная привязанность, Разделение организационных целей и ценностей. Конфирматорный факторный анализ показал удовлетворительное соответствие факторной структуры методики эмпирическим данным. Методика показала приемлемый уровень конвергентной валидности, однако валидность некоторых шкал еще требует дополнительного обоснования. Проведенная первичная психометрическая проверка методики, созданной на базе четырехкомпонентной модели ОИ, показала допустимость использования ее для оценки данного конструкта.

Ключевые слова: *организационная идентификация, привязанность к организации, четырехкомпонентная модель организационной идентификации, связь между работником и организацией.*

Множество эмпирических исследований, проведенных за последние 20 лет преимущественно западными исследователями, показывают наличие устойчивой связи между идентификацией работников с их организацией и множеством аттитудов и поведенческих проявлений, связанных с работой. В частности, показано, что организационная идентификация (ОИ) работников положи-

тельно связана с их удовлетворенностью работой, лояльностью, производительностью труда, включенностью в деятельность организации, организационным гражданским поведением и отрицательно связана с намерением уйти из организации, абсентеизмом. Таким образом, ОИ можно рассматривать как конструкт, с помощью которого можно объяснять и предсказывать поведение

человека в организации, а это, в свою очередь, приводит к актуализации потребности в ее диагностике.

Несмотря на очевидную практическую значимость диагностики уровня ОИ, в отечественной организационной психологии и практике работы с организацией пока нет для этого надежных и валидных методических средств. В исследовательских и диагностических целях чаще всего используется простой перевод одной из двух популярных западных методик: 1) шкалы из 6 суждений, созданной Ф. Маелом и Б. Эшфортом (Mael, Ashforth, 1992) или 2) «Анкеты на организационную идентификацию» (Organizational Identification Questionnaire) — опросной методики из 25 суждений, созданной Дж. Чени (Cheney, см.: Johnson et al., 1999). Однако в последнее время они критикуются в отношении содержательной и конструктивной валидности (см.: Edwards, 2005; Edwards, Peccei, 2007; van Dick, 2001). В методике Ф. Маела и Б. Эшфорта, в основе которой лежат представления А. Тэшфела о структуре социальной идентичности, большинство суждений направлены на оценку только аффективного и частично оценочного компонентов, при этом когнитивный компонент полностью игнорируется. В методике Дж. Чени смешиваются разные установки и поведенческие проявления, многие из которых не следуют из лежащей в ее основе концептуализации ОИ, а являются скорее ее предикторами или следствиями. Критикуя популярные методики, М. Эдвардс и Р. Печчеи предлагают свой вариант методики, доказывая его надежность, конструктивную и дискриминантную

валидность (Edwards, Peccei, 2007). Однако она фокусируется преимущественно на рациональном аспекте идентификации, оценочный же компонент, об основаниях выделения которого будет сказано ниже, в данной методике отсутствует. Данные обстоятельства ставят под сомнение оправданность адаптации указанных англоязычных методик на российской выборке и делают необходимой работу по созданию новой отечественной методики оценки уровня ОИ. Целью данной статьи является попытка концептуализации ОИ и создания на основе данной концептуализации методического средства для ее оценки, соответствующего предъявляемым к подобным методикам требованиям.

Концептуализация организационной идентификации

Основываясь на определениях, сформулированных в рамках разных подходов, можно выделить четыре сущностные характеристики ОИ. Во-первых, ОИ является воспринимаемым конструктом, связанным с восприятием работником себя как части организации. Результатом самокатегоризации, основанной на сходстве воспринимаемых характеристик и атрибутов работника и организации, является осознание им своей принадлежности к организации, своего членства в ней. Здесь можно сказать, что работник *идентифицирует себя как члена организации*.

Во-вторых, конструкт ОИ включает в себя идею об эмоциональной привязанности работника к своей организации. Речь здесь идет о

значимости группового членства для индивида, которая проявляется в переживании им чувства привязанности, принадлежности к организации, эмоциональной вовлеченности в ее деятельность, переживании им успехов и неудач организации как своих собственных, в восприятии критики в сторону организации как критики в свою сторону. Здесь индивид может сказать, что он *идентифицирует себя с организацией*.

В-третьих, идентификация с организацией предполагает интернализацию индивидом организационных характеристик (прежде всего, целей и ценностей), встраивание их в свою собственную систему целей и ценностей, Я-концепцию. Цели и ценности являются ключевыми характеристиками организации как социальной категории, а их разделение следует рассматривать как ядерный (центральный) элемент идентификации работника с организацией, в большей степени ее определяющий.

В-четвертых, являясь членом конкретной организации, индивид может по-разному относиться к самому факту принадлежности к организации. Это отношение во многом будет детерминироваться оценкой индивидом самой организации, которая определяется во взаимоотношениях с другими социальными группами посредством социального сравнения значимых для индивида характеристик. При этом принадлежность к группе необязательно предполагает положительную оценку этой группы и принадлежности к ней. Об этом свидетельствуют результаты этнопсихологических исследований, указывающих на возможность существования негатив-

ной этнической идентичности (см.: Mlicki, Ellemers, 1996; Стефаненко, 2000).

Таким образом, организационную идентификацию можно определить как психологическую связь между индивидом и организацией, основанную на восприятии индивидом сходства характеристик между ним и организацией, посредством которого индивид определяет себя как члена данной организации, включающую ценностное и эмоциональное значение, которое придается этому членству.

Операционализация организационной идентификации

На основании представленных выше определений ОИ была разработана опросная методика для ее оценки. Она представляет собой список из 12 суждений, относящихся к 4 компонентам: *Самокатегоризация, Валентность идентификации, Эмоциональная привязанность, Разделение организационных целей и ценностей*. Каждое из суждений необходимо оценить по 7-балльной лайкертовской шкале: от 1 (полностью не согласен) до 7 (полностью согласен). Мерой выраженности каждого из компонентов является среднее арифметическое значение оценок, присвоенных суждениям, относящимся к данному компоненту, при этом высшее значение свидетельствует о большей выраженности компонента и наоборот. Оценки суждений 2, 3, 8, 11, 12 необходимо перекодировать из обратной шкалы в прямую. Также рассчитывается общее значение выраженности ОИ, представляющее собой среднее арифметическое

значение баллов, характеризующих выраженность каждого из ее компонентов. Следующая часть статьи посвящена психометрической проверке предлагаемой методики.

Методика

Выборка. В исследовании приняли участие 72 сотрудника трех медицинских организаций: двух государственных больниц (31 чел. из одной и 9 чел. из другой) и коммерческой организации, занимающейся оказанием медицинских услуг (32 чел.). В выборку вошли врачи (31 чел.), младший медицинский персонал (30 чел.), вспомогательный персонал (7 чел.). Из них 19 мужчин и 49 женщин; 33 человека с высшим образованием и 35 — со средним специальным. Средний возраст участников исследования составил 39.6 года ($\sigma = 11.47$), а средний стаж — 6.8 года ($\sigma = 8.35$). В четырех анкетах информация о должности, стаже и других социально-демографических характеристиках отсутствовала.

Процедура исследования. Участникам исследования предлагалось заполнить анкету, содержащую сформированный в случайном порядке список из 12 суждений, а также графическую шкалу прямой оценки ОИ (см.: Bergami, Vagozzi, 2000; Shamir, Kark, 2004; Tropp, Wright, 2001). Данная шкала представляет собой набор из восьми пар кружков, по-разному расположенных друг относительно друга, при этом один кружок обозначает самого работника, а второй — организацию. Участников исследования просили оценить степень пересечения между ними и их организацией, выбрав

одну из восьми ситуаций соотношения кружков (см. Приложение). Данная методика использовалась для проверки конвергентной валидности разработанной нами методики диагностики ОИ, так как она обладает приемлемым уровнем ретестовой надежности, доказана ее конструктивная и конвергентная валидность (Tropp, Wright, 2001; Shamir, Kark, 2004), а визуальное представление пересекающихся объектов во многом отражает сущность связи индивида с группой (Tropp, Wright, 2001).

Статистическая обработка данных. Для проверки предполагаемой факторной структуры методики проводился подтверждающий факторный анализ с помощью моделирования структурными уравнениями (AMOS 7.0). Использовалась также программа для обработки статистической информации SPSS 15.0.

Результаты

Как видно из таблицы 1, четырехфакторная модель показала удовлетворительное соответствие эмпирическим данным. Значения четырех показателей свидетельствовали о хорошем соответствии модели ($\chi^2(48) = 58.548$ ($p = 0.142$), $\chi^2/df = 1.220$, CFI = 0.942, TLI = 0.920). Однако значения трех других показателей не отвечали хорошему качеству соответствия (RMSEA = 0.056, GFI = 0.885, NFI = 0.764). Однофакторная же модель должна быть отвергнута, поскольку значение лишь одного из семи показателей оказалось в интервале, свидетельствующем о хорошем соответствии ($\chi^2/df = 1.385$). Значения остальных показателей, хотя и приближаются к пороговым значениям,

Таблица 1

Показатели качества соответствия моделей ОИ эмпирическим данным

Модель	df	χ^2	χ^2/df	RMSEA	GFI	CFI	NFI	TLI
Четырехфакторная модель (12 суждений)	48	58.548 ($p = 0.142$)	1.220	0.056	0.885	0.942	0.764	0.920
Однофакторная модель (12 суждений)	54	74.773 ($p = 0.032$)	1.385	0.074	0.857	0.886	0.698	0.860
Четырехфакторная модель (11 суждений)	38	44.413 ($p = 0.220$)	1.169	0.049	0.901	0.963	0.807	0.947

тем не менее, не дают достаточных оснований для того, чтобы рассматривать данную модель как соответствующую эмпирическим данным ($\chi^2(54) = 74.773$ ($p = 0.032$), $RMSEA = 0.074$, $GFI = 0.857$, $CFI = 0.886$, $NFI = 0.698$, $TLI = 0.860$). Таким образом, из двух конкурирующих моделей для описания эмпирических данных более предпочтительной является четырехфакторная модель.

Для более детального анализа обратимся к рассмотрению индивидуальных факторных нагрузок каждого суждения. Регрессионные коэффициенты всех суждений, кроме суждения 9, являются статистически значимыми ($p < 0.01$) (см. таблицу 2).

Коэффициент суждения 9 не достиг статистической значимости, он составляет 0.230 ($p = 0.081$). Более того, удаление данного суждения повышает внутреннюю согласованность шкалы *Самокатегоризация* (с 0.539 до 0.669). Эти данные свидетельствуют о том, что дисперсию пункта 9 нельзя объяснить с помощью выделяемых факторов, поэтому он был исключен из модели, заново были рассчитаны показатели

качества их соответствия. Исключение суждения 9 улучшило соответствие четырехфакторной модели (см. таблицу 1). При этом значения всех показателей изменились в сторону лучшего соответствия по сравнению со значениями данных показателей для модели, включающей суждение 9. Все четыре шкалы показали приемлемый уровень внутренней согласованности (α варьируется от 0.521 до 0.669). Данные результаты свидетельствуют о том, что выделенные факторы могут рассматриваться как самостоятельные субшкалы методики, отражающие компоненты ОИ. Корреляции между данными субшкалами оказались высоко значимыми (r варьируется от 0.295 до 0.593) (см. таблицу 3), что может свидетельствовать об их низкой дискриминантной валидности.

Как и ожидалось, оценки по шкалам *Самокатегоризация*, *Разделение организационных целей и ценностей* и *Эмоциональная привязанность* значимо положительно коррелируют с оценками по графической шкале ($r = 0.539$ ($p = 0.000$), $r = 0.635$ ($p = 0.000$) и $r = 0.541$ ($p = 0.000$) соответственно), общее значение организационной

Таблица 2

**Значения стандартных регрессионных коэффициентов (β), R^2 и α -Кронбаха
для четырехфакторной модели ОИ**

Суждения	Модель с 12 суждениями				Модель с 11 суждениями		
	β	R^2	α	α_i	β	R^2	α
<i>Самокатегоризация</i>							
5. Я считаю себя представителем Организации	0.867**	0.752		0.324	0.882**	0.778	
9. Я похож(-а) на других представителей Организации	0.230	0.053	0.539	0.669	-	-	0.669
12. Я не чувствую себя частью Организации ⁺	0.612**	0.374		0.286	0.604**	0.365	
<i>Валентность идентификации</i>							
2. Я жалею, что состою в рядах Организации ⁺	0.700**	0.490		0.261	0.698**	0.488	
8. Я предпочитаю не говорить о том, что являюсь работником Организации ⁺	0.549**	0.301	0.570	0.531	0.551**	0.303	0.570
11. Мне кажется, что Организация ничего особого собой не представляет ⁺	0.460**	0.212		0.553	0.460**	0.211	
<i>Эмоциональная привязанность</i>							
1. Успехи Организации — это и мои успехи	0.743**	0.552		0.623	0.746**	0.556	
4. Я сильно привязан(-а) к Организации	0.486**	0.236	0.618	0.412	0.487**	0.237	0.618
7. Для меня очень важно быть сотрудником Организации	0.440**	0.194		0.504	0.435**	0.189	
<i>Разделение организационных целей и ценностей</i>							
3. Мне кажется, что мои цели расходятся с целями Организации ⁺	0.490**	0.240		0.450	0.487**	0.237	
6. Я объединен(-а) с другими сотрудниками Организации общей целью и средствами ее достижения	0.657**	0.431	0.521	0.284	0.660**	0.436	0.521
10. Для меня очень важно то, чем занимается Организация	0.444**	0.197		0.493	0.443**	0.196	

Примечание. α_i — α после удаления суждения, ⁺ — обратные суждения, ** — $p < 0.01$.

Таблица 3

Значения коэффициента корреляции Спирмена между оценками ОИ по компонентам и по графической шкале

	1	2	3	4	5
1. Самокатегоризация					
2. Валентность идентификации	0.404**				
3. Эмоциональная привязанность	0.593**	0.507**			
4. Разделение организационных целей и ценностей	0.586**	0.295*	0.492**		
5. Общее значение ОИ	0.809**	0.694**	0.845**	0.709**	
6. Графическая шкала ОИ	0.539**	0.253*	0.541**	0.635**	0.615**

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

идентификации также значимо коррелирует с графической шкалой ($r = 0.615$ ($p = 0.000$)). Данные корреляции оказались не такими высокими, как ожидалось. Однако и средний уровень корреляции между данными оценками можно рассматривать как подтверждение конвергентной валидности и шкал, и методики в целом. Оценки по графической шкале положительно коррелировали также с оценками по шкале *Валентность идентификации* ($r = 0.253$ ($p = 0.032$)). Однако данная связь является слабой и менее значимой.

Обсуждение результатов

Результаты конфирматорного факторного анализа показали, что предложенная четырехфакторная модель ОИ хорошо описывает эмпирические данные и что она предпочтительнее по сравнению с однофакторным вариантом модели. Однако однофакторная модель также оказалась приближающейся к хорошему соответствию. При этом выделяемые компо-

ненты ОИ показали высоко значимые интеркорреляции (см. таблицу 3). Указанные данные свидетельствуют о том, что ОИ представляет собой многокомпонентный конструкт, включающий четыре разных, но связанных друг с другом компонента. Такой вывод согласуется с результатами недавнего исследования М. Эдвардса и Р. Печчеи (Edwards, Pecesei, 2007). Поскольку обсуждаемая в данной статье концептуализация и операционализация ОИ во многом сходна с подходом этих авторов (они предлагают трехкомпонентную модель, включающую самокатегоризацию, разделение организационных целей и ценностей, а также чувство привязанности, принадлежности и членства в организации), то согласованность результатов можно рассматривать как закономерную. Данный вывод имеет не только теоретическое, но и практическое значение. Представление об ОИ как о четырехкомпонентной структуре, включающей четыре связанных компонента, приводит к необходимости

анализировать оценки как отдельных шкал методики, так и общего показателя ОИ.

Шкалы и методика в целом показали приемлемый уровень конвергентной валидности, обнаружив значимую положительную корреляцию между оценками по графической шкале и оценками ОИ по анализируемой методике. Однако вывод о конвергентной валидности можно сделать только относительно когнитивных компонентов, поскольку графическая шкала в большей степени отражает когнитивный аспект идентификации и не отражает ее оценочного аспекта. Значения, полученные с ее помощью, связаны с такими переменными, как тенденция к осознанию своего членства в группе, восприятие себя как типичного члена группы, зависимость от других представителей ингруппы. Индивиды, характеризующиеся высокими значениями по графической шкале, в большей степени склонны репрезентировать когнитивную связь между своим Я и ингруппой (Tropp, Wright, 2001). Что касается конвергентной валидности шкал *Валентность идентификации* и *Эмоциональная привязанность*, то она еще требует своего обоснования. Высокозначимые корреляции между оценками по четы-

рем шкалам методики могут отражать их низкую дискриминантную валидность. Однако значения данных корреляций не превышают 0.593, что свидетельствует о наличии средних величин корреляции, которые могут отражать связь самих компонентов, включаемых в организационную идентификацию.

Приведенные значения психометрических показателей и доказательств валидности опросной методики дают основания для использования ее в целях оценки уровня ОИ как в исследовательских, так и в диагностических целях. Вместе с тем методика нуждается в дальнейшей апробации и доказательстве ее валидности на эмпирическом уровне.

Заключение

Результаты исследования позволяют сделать вывод о том, что ОИ представляет собой четырехкомпонентную структуру, включающую самокатегоризацию, валентность идентификации, эмоциональную привязанность и разделение работником организационных целей и ценностей. При этом необходима дальнейшая работа по ее апробации, проверке и обоснованию надежности и валидности.

Литература

Стефаненко Т.Г. Этнопсихология. М.: Академический Проект, 2000.

Bergami M., Bagozzi R.P. Self-categorization, affective commitment and group self-esteem as distinct aspects of social identity in the organization // British Jour-

nal of Social Psychology. 2000. 39. 4. 555–577.

Edwards M.R. Organizational identification: A conceptual and operational review // International Journal of Management Reviews. 2005. 7. 4. 207–230.

Edwards M.R., Peccei R. Organization identification: Development and testing of a conceptually grounded measure // *European Journal of Work and Organizational Psychology*. 2007. 16. 1. 25–57.

Johnson W.L., Johnson A.M., Heimberg F. A primary- and second-order component analysis of the organizational identification questionnaire // *Educational and Psychological Measurement*. 1999. 59. 1. 159–170.

Mael F., Ashforth B.E. Alumni and their alma mater: A partial test of the reformulated model of organizational identification // *Journal of Organizational Behavior*. 1992. 13. 2. 103–123.

Mlicki P.P., Ellemers N. Being different or being better? National stereotypes and

identifications of Polish and Dutch students // *European Journal of Social Psychology*. 1996. 26. 1. 97–114.

Shamir B., Kark R. A single-item graphic scale for the measurement of organizational identification // *Journal of Occupational and Organizational Psychology*. 2004. 77. 1. 115–123.

Tropp L.R., Wright S.C. Ingroup identification as the inclusion of ingroup in the self // *Personality and Social Psychology Bulletin*. 2001. 27. 5. 585–600.

Van Dick R. Identification in organizational contexts: Linking theory and research from social and organizational psychology // *International Journal of Management Reviews*. 2001. 3. 4. 265–283.

Приложение

Графическая шкала оценки организационной идентификации

Инструкция: Представьте, что левый круг — это вы, а правый — это [название организации]. Пожалуйста, укажите (*обведите кружком*), какая из ситуаций (1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8) наилучшим образом описывает уровень пересечения между вами и [название организации].

	Я	Название организации	
1			Далеки друг от друга
2			Рядом, но отдельно друг от друга
3			Очень маленькое пересечение
4			Маленькое пересечение
5			Умеренное пересечение
6			Большое пересечение
7			Очень большое пересечение
8			Полное пересечение

Ловаков Андрей Владимирович, преподаватель ГУ-ВШЭ, магистр психологии

Контакты: lovakov@gmail.com

ЭМОЦИОНАЛЬНЫЙ ЭФФЕКТ СТРУПА И ЕГО СВЯЗЬ С ЭМОЦИОНАЛЬНЫМ ИНТЕЛЛЕКТОМ

Т.А. СЫСОЕВА

Резюме

Разработана методика изучения эмоционального эффекта Струпа (ЭЭС) для русскоязычной выборки. ЭЭС продемонстрирован на выборке психически здоровых испытуемых. Обнаружена связь выраженности этого эффекта с выраженностью эмоционального интеллекта, измеренного при помощи самоотчетной методики.

Ключевые слова: *эмоциональный эффект Струпа, эмоциональный интеллект, переработка эмоционально окрашенной информации.*

Популярная в современной зарубежной психологии уже несколько десятилетий тема переработки эмоционально окрашенной информации до сих пор не получила должного развития в России.

Одним из изучаемых в рамках этой темы эффектов является эмоциональный эффект Струпа (ЭЭС). Такое название он получил ввиду схожести используемого в нем задания на классическую процедуру

Струпа (Stroop, 1935). В классическом варианте испытуемый должен называть цвета разных стимулов — простых (бессмысленных наборов символов, например, «XXXX») и сложных (слов, обозначающих цвета, например, слово «красный», написанное зеленым цветом). Эффект заключается в том, что время реакции называния цвета сложных стимулов оказывается значительно большим, чем простых.

В эмоциональных задачах Струпа испытуемый также должен называть цвета разных слов, но слова эти не имеют отношения к названиям цветов, а являются просто по-разному эмоционально окрашенными. В большом количестве экспериментальных работ было продемонстрировано, что время реакции (ВР) называния цвета для эмоционально окрашенных слов оказывается большим, чем для нейтральных (см.: Phaf, Kan, 2007; Williams et al., 1996). Этот результат в общем виде и получил название эмоционального эффекта Струпа.

Однако результаты различных исследований, посвященных этому эффекту, нельзя назвать полностью согласованными: величина получаемых различий варьируется в довольно широких пределах, при этом в ряде работ существование этого эффекта не было подтверждено. Такие вариации объясняются как разнообразием особенностей самой процедуры и выбора стимулов, так и различиями исследуемых выборок (см.: McKenna, Sharma, 2004).

Кроме работ, в которых выясняются причины ЭЭС, проводятся исследования связи выраженности ЭЭС как индивидуально-психологической характеристики с личностными и когнитивными особенностями. Так, во многих работах выявлена положительная связь его выраженности с личностной тревожностью (см.: Koven et al., 2003; Williams et al., 1996;).

В исследовании Н. Мауэр и П. Боркено (Mauer, Borkenau, 2007) сообщается о положительной связи ЭЭС в отношении негативного эмоционального содержания с выраженностью так называемого темперамен-

та по типу избегания (avoidance temperament), который является фактором, объединяющим в себе высокие показатели нейротизма и склонности к негативному аффекту.

В исследовании Э. Коффи с соавт. (Coffey et al., 2003) показано, что выраженность ЭЭС в отношении эмоциональных слов (безотносительно к валентности) положительно связана с таким фактором, как внимание к эмоциям ($r = 0.15$, $p < 0.05$). Этот фактор характеризует общую направленность человека на свои эмоциональные переживания. При этом связи выраженности ЭЭС с показателями фактора, описывающего понятность для человека его эмоциональных переживаний, обнаружено не было. Исследователи интерпретируют это так: люди, обращающие больше внимания на свои эмоции, больше внимания обращают и на эмоциональное содержание слов при выполнении эмоциональных задач Струпа. Понятность же своих эмоций не является в этом отношении ключевой.

В настоящей работе мы ставили перед собой две задачи. Во-первых, разработать процедуру демонстрации ЭЭС для русскоязычной выборки. Во-вторых, исследовать связь выраженности данного эффекта как индивидуально-психологической характеристики с показателями психометрического и эмоционального интеллекта (ЭИ). Исследования связи выраженности ЭИ со скоростными и точностными особенностями переработки эмоциональной информации являются важными, так как проливают свет на специфику ЭИ и лежащие в его основе процессы (Austin, 2005). Исследование ЭЭС в этом

контексте может дать дополнительную информацию в силу особенностей используемых в нем заданий (не просто скорость реагирования на эмоционально окрашенные стимулы, а успешность игнорирования эмоциональной информации или автоматизированность ее переработки).

Методика

Испытуемые

В исследовании приняли участие 273 учащиеся 8–10-х классов девяти московских школ, 106 юношей и 167 девушек в возрасте от 13 до 17 лет (средний возраст — 15 лет, стандартное отклонение — 0.9)¹. К сожалению, полный комплект данных удалось собрать не для каждого испытуемого, поэтому ниже будет указываться, на каком количестве человек получен тот или иной результат.

Материалы

Материалы для ЭЭС

Для выявления ЭЭС мы использовали две категории слов — нейтральные и слова с угрожающим содержанием. Оценка эмоциональной нагруженности слов была получена на 20 испытуемых, не входивших в итоговую выборку. Это были мужчины и женщины 18–30 лет, студенты и выпускники различных вузов.

Они оценивали по шкале 0–5, насколько каждое из 142 предъявленных существительных ассоциируется, по их мнению, с угрозой, грустью и радостью.

В качестве нейтральных слов были выбраны 16 таких, связь которых с каждой из эмоций в среднем была оценена не выше чем 1.6. В качестве слов с угрожающим содержанием были выбраны 16 слов, которые получили наибольшие оценки по шкале *Угроза*, наименьшие — по шкале *Радость*, а по шкале *Грусть* были оценены ниже, чем по шкале *Угроза*. Списки слов и оценки приведены в таблице 1.

Слова разных категорий также уравнивались по количеству букв и частотности².

Опросник и тесты

Для диагностики психометрического интеллекта использовались «Продвинутые прогрессивные матрицы» Равена.

Для диагностики ЭИ использовались опросник на эмоциональный интеллект ЭИИ Д.В. Люсина (Люсин, 2006) и Видеотест Овсянниковой–Люсина (Люсин, Овсянникова, 2009). Данные методики являются реализациями двух разных подходов к диагностике ЭИ — самоотчетного и тестового.

Опросник ЭИИ содержит 46 утверждений, с каждым из которых испытуемый должен выразить сте-

¹ Полная выборка состояла из 314 человек, но результаты 41 из их были признаны непригодными для обработки либо из-за сообщений самих испытуемых о плохом зрении или плохом самочувствии, либо из-за возникавших по ходу проведения процедуры помех и проблем с аппаратурой.

² Частотность оценивалась по «Частотному словарю русского языка» С.А. Шарова, доступному по ссылке www.artint.ru/projects/frqlist.asp.

Таблица 1

Списки стимульных слов (нейтральных и угрожающих) и средние оценки, полученные по шкалам Угроза (У), Грусть (Г) и Радость (Р) (20 испытуемых, баллы от 0 до 5)

№	Слово	У	Г	Р	Слово	У	Г	Р
	<i>Нейтральные слова</i>				<i>Угрожающие слова</i>			
1	Довод	0.95	0.9	1.1	Пытка	4.65	2.35	0.05
2	Паром	0.75	0.4	1.45	Налет	3.2	1.25	0
3	Зерно	0.25	0.15	1.6	Вопль	3.5	1.65	1.8
4	Адрес	0.5	0.8	1.15	Арест	4.15	2.85	0.25
5	Паркет	0.05	0.4	0.6	Пожар	4.75	2.95	0.1
6	Секция	0.05	0.05	0.55	Стресс	3.25	2.5	0.1
7	Резерв	0.3	0.2	1.2	Сирена	3.2	0.95	0.4
8	Логика	0.7	0.4	1.5	Кошмар	4.2	1.95	0.25
9	Шерсть	0.55	0.25	1.15	Паника	3.85	1.35	0.1
10	Космос	1.4	1.35	1.5	Ярость	4.3	0.9	0.7
11	Железо	1.05	0.5	0.8	Убийца	4.75	1.95	0.2
12	Список	0.55	0.05	0.45	Жертва	3.95	3.7	0.05
13	Монитор	0.5	0.25	0.95	Инфаркт	4.65	3.9	0.05
14	Деление	0.85	0.8	0.75	Насилие	4.7	2.45	0
15	Капуста	0.05	0.05	0.95	Граната	4.3	1.1	0.35
16	Понятие	0.25	0.05	0.25	Тревога	4.2	2.4	0.35
<i>Среднее</i>		0.55	0.41	1.00		4.1	2.14	0.30

пень согласия. При помощи данного опросника можно оценить различные аспекты межличностного и внутриличностного ЭИ (по пяти шкалам), а также выраженность ЭИ в целом (по общему баллу).

Задания Видеотеста Овсянниковой–Люсина представляют собой 7 видеосюжетов, в каждом из которых показан человек в конкретной ситуации. Испытуемые должны оценить, что чувствует герой каждого сюжета, проставив балл от 0 до 5 по каждому из 15 слов, характери-

зующих различные эмоции и состояния. Баллы, проставленные каждым испытуемым, сравниваются с экспертными оценками. Тест позволяет оценить общую успешность испытуемого в оценивании эмоциональных состояний других людей, а также его сензитивность к положительной и отрицательной валентности и высокой активации, которые интерпретируются как переоценивание или недооценивание испытуемым состояния героев по соответствующим шкалам.

Процедура

Характеристика предъявления стимулов в ЭЭС

Предъявление стимулов осуществлялось на экране ноутбука (с диагональю 14.5 дюймов) при помощи программы E-Prime 2.0. Слова демонстрировались испытуемому поочередно, каждое по одному разу. Эмоционально окрашенные и нейтральные слова демонстрировались в разных сериях, между которыми была пауза (ее продолжительность регулировалась самим испытуемым). Последовательность слов внутри каждого блока была одинаковой для всех испытуемых. Цвет, в который было окрашено каждое стимульное слово, был приписан словам изначально с соблюдением правил, чтобы каждый цвет предъявлялся по 4 раза, но при этом слова, окрашенные в одинаковый цвет, не следовали подряд. Всего было выбрано четыре цвета – зеленый, красный, синий и желтый. Для большей контрастности цветные слова предъявлялись на черном фоне. Блоки слов демонстрировались испытуемым в случайном порядке, т.е. части испытуемых сначала демонстрировались нейтральные слова, а другой части – сначала эмоциональные.

Демонстрация каждого стимула начиналась с появления знака «+» (1000 мс), через 100 мс после которого появлялось цветное стимульное слово. Оно оставалось на экране в течение 500 мс, затем на его месте появлялась маска – символы «××××××» белого цвета. Таким образом, всем испытуемым стимулы демонстрировались одинаковое количество времени. Задача испытуе-

мого была в том, чтобы как можно быстрее и правильнее назвать вслух цвет, которым напечатано слово. Новый стимул появлялся только после того, как испытуемый давал ответ на предыдущий; стимулы переключались экспериментатором.

Для ознакомления с процедурой испытуемому предъявлялась тренировочная серия, состоявшая из десяти предъявлений, но вместо слов в ней использовались символы «@@@@@», окрашенные в разные цвета. При необходимости испытуемый мог повторять тренировочную серию.

Общее описание процедуры

Процедура теста на эмоциональный эффект Струпа проводилась с каждым испытуемым индивидуально. Все инструкции предъявлялись на экране ноутбука, при необходимости они дополнительно устно повторялись экспериментатором. Испытуемый сидел напротив монитора на удобном для себя расстоянии. Экспериментатор располагался сбоку от испытуемого так, чтобы тоже иметь возможность видеть монитор. Испытуемому объяснялось, что ему будут предъявляться слова, напечатанные разными цветами, и его задача в том, чтобы как можно быстрее и точнее называть цвета, которыми они напечатаны, при этом заранее оговаривалось, какие цвета будут использованы. Устный ответ испытуемого записывался при помощи микрофона в аудиофайл, по которому в дальнейшем и оценивалось ВР.

Выполнение тестов и заполнение опросника происходило в другие дни в групповом порядке (по 10–15 человек). При этом весь стимульный

материал демонстрировался на компьютере.

Результаты

Для каждого испытуемого было подсчитано среднее ВР названия цвета отдельно для нейтральных и эмоциональных слов. ВР для первого слова в каждом блоке не учитывалось в обработке. Это связано с тем, что многие испытуемые после тренировочной серии, в которой демонстрировались наборы бессмысленных символов, видя первое слово экспериментальной серии, читали его или сильно замедлялись, не понимая, что нужно делать, и продолжали правильно работать только после дополнительных пояснений экспериментатора. Таким образом, первое слово каждой экспериментальной серии мы рассматривали как тренировочное. Это оказалось существенным минусом нашей процедуры: очевидно, что для большей эффективности в тренировочной серии нам следовало демонстрировать слова, а не символы.

Изначально из анализа были исключены пробы, на которые были даны неверные ответы. При этом ошибками считались не только те случаи, когда испытуемый целиком неверно называл цвет, молчал вместо ответа либо читал слово вместо названия цвета, но также случаи, когда испытуемый сначала произносил несколько букв неправильного ответа, а потом исправлялся и произносил правильный. В общей сложности 9% ответов были признаны ошибочными и не учитывались в обработке.

Расчет времени реакции осуществлялся по записанным аудиофайлам

при помощи программы SoundForge 7.0, позволяющей визуализировать звуковой ряд. За начало голосовой реакции принималось характерное изменение изображения звукового ряда относительно «линии шума».

В среднем время реакции называния эмоционально окрашенных слов (589 мс) оказалось большим, чем нейтральных (574 мс) (критерий Т-Вилкоксона, $z = -3.96$, $p < 0.001$). При этом выраженность эффекта оказалась связанной с последовательностью предъявления стимулов, но только за счет ВР для эмоциональных слов. Когда эмоционально окрашенные слова предъявлялись до нейтральных, время реакции для них оказывалось большим, чем когда они предъявлялись после нейтральных; в то время как ВР для нейтральных слов было одинаковым вне зависимости от того, шли они до или после эмоциональных (см. таблицу 2).

Индивидуальная выраженность ЭЭС подсчитывалась как разница между ВР для называния цвета эмоциональных и нейтральных слов. Выраженность ЭЭС положительно коррелирует (по Спирмену) с общим баллом по ЭМИн ($N = 156$, $r = 0.16$, $p < 0.05$) и такой его шкалой, как «Управление своими эмоциями» ($N = 156$, $r = 0.17$, $p < 0.05$). Связей выраженности ЭЭС с другими шкалами ЭМИн, показателями Видеотеста и психометрического интеллекта не обнаружено.

Обсуждение

Нам удалось продемонстрировать эмоциональный эффект Струпа: ВР называния цвета эмоционально окрашенных слов оказалось значимо

Таблица 2

Среднее ВР (мс) для названия цвета нейтральных и эмоциональных слов в разных последовательностях предъявления стимулов

Последовательность предъявления	Нейтральные – Эмоциональные	Эмоциональные – Нейтральные	Значимость различий ВР для слов одной категории в разных последовательностях предъявления	
			U Манна –У итни	p
Количество испытуемых	151	122		
Среднее ВР для нейтральных слов	573	575	8901	$p > 0.1$
Среднее ВР для эмоциональных слов	572	610	7148	$p < 0.01$

большим, чем ВР названия цвета нейтральных, хотя эффект выражен довольно слабо (15 мс). Чаще всего в исследованиях подобного рода получают более ярко выраженные различия (Algom et al., 2004; Williams et al., 1996), но существуют работы, где достигаются различия примерно такого же порядка (например: Frings et al., 2010). В любом случае на выборах испытуемых нормы ЭЭС всегда выражен слабее, чем на выборах испытуемых с эмоциональными расстройствами, в этом смысле полученный нами результат является закономерным. Объяснить столь небольшое различие можно и недостатками процедуры. Один из них заключается в том, что эмоциональная окрашенность слов оценивалась людьми в возрасте 18–30 лет, тогда как сама процедура проводилась на школьниках. Возможно, восприятие эмоциональных коннотаций слов изменяется с возрастом, и эмоциональная окрашенность слов, попавших в блок «угрожающих», для наших испытуемых была не столь силь-

на либо слова, отнесенные к «нейтральным», были для них недостаточно нейтральными. Также в нашей процедуре было довольно мало предъявлений как нейтральных, так и эмоциональных слов (в общей сложности 32 стимула, из которых обрабатывались только 30). Возможно, увеличение количества предъявлений слов каждой категории усилило бы выраженность эффекта.

Полученный неожиданный результат относительно влияния порядка предъявления стимулов на ВР названия цвета эмоциональных слов также не мог не сказаться на средней выраженности ЭЭС. Объяснить этот результат довольно сложно. Если бы он сводился только к эффекту тренировки, тогда подобное снижение ВР для стимулов, предъявляемых во втором блоке, обнаружилось бы и у нейтральных слов. В нашем же случае тренировка оказалась важна только для эмоциональных слов. Получается, что, с одной стороны, испытуемым вообще сложнее игнорировать эмоционально окрашенные

слова (о чем свидетельствует ЭЭС), но, с другой стороны, эта задача для них упрощается, если до этого они делали что-то подобное; при этом игнорировать нейтральные слова они могут одинаково успешно вне зависимости от наличия предварительной практики. Вполне вероятно, что если бы в тренировочной серии испытуемым предъявлялись слова, а не бессмысленные наборы символов, этот эффект порядка не был бы выявлен.

Что касается связей выраженности ЭЭС с показателями эмоционального интеллекта, то обнаружена только невысокая корреляция ЭЭС и ЭИ, измеренного при помощи самоотчетной методики. Используемый нами опросник базируется на представлении об эмоциональном интеллекте как способности понимать свои и чужие эмоции, а также управлять ими. Получается, что испытуемые, оценившие у себя эти способности выше, также продемонстрировали большую выраженность ЭЭС.

Если вслед за рядом авторов (Williams et al., 1996) интерпретировать ЭЭС как демонстрацию более автоматизированной переработки эмоционально окрашенной информации по сравнению с нейтральной, то логично было бы предположить, что люди с более выраженными способностями понимать свои и чужие эмоции и управлять ими вообще больше внимания уделяют эмоциональным состояниям и эмоциональным аспектам стимуляции, что, в свою очередь, приводит к большей автоматизированности переработки такого рода информации. Этот результат наряду с отсутствием связи ЭЭС с показателями Видеотеста согласуется с описанными выше данными Э. Коффи с соавт. (Coffey et al., 2003).

Отсутствие связи выраженности ЭЭС с психометрическим интеллектом может дополнительно свидетельствовать в пользу особого статуса переработки эмоционально окрашенной информации.

Литература

Люсин Д.В. Новая методика для измерения эмоционального интеллекта: Опросник ЭИИн // Психологическая диагностика. 2006. № 4. С. 3–22.

Люсин Д.В., Овсянникова В.В. Феномен сензитивности к эмоциям разной модальности // Материалы итоговой научной конференции Института психологии РАН (12–13 февраля 2009 г.) / Под ред. А.Л. Журавлева, Т.И. Артемьевой. М.: Изд-во ИП РАН, 2009. С. 123–130.

Algom D., Lev S., Chajut E. A rational look at the emotional Stroop phenomenon: A generic slowdown, not a Stroop effect //

Journal of Experimental Psychology: General. 2004. 133. 3. 323–328.

Austin E.J. Emotional intelligence and emotional information processing // Personality and Individual Differences. 2005. 39. 2. 403–414.

Coffey E., Berenbaum H., Kerns J.G. The dimensions of emotional intelligence, alexithymia, and mood awareness: Associations with personality and performance on an emotional Stroop task // Cognition and Emotion. 2003. 17. 4. 671–679.

Frings C., Englert J., Wentura D., Bermeitinger C. Decomposing the emotional

Stroop effect // The Quarterly Journal of Experimental Psychology. 2010. 63. 1. 42–49.

Koven N.S., Heller W., Banich M.T., Miller G.A. Relationships of distinct affective dimensions to performance on an emotional Stroop task // Cognitive Therapy and Research. 2003. 27. 6. 671–680.

Mauer N., Borkenau P. Temperament and early information processing: Temperament-related attentional bias in emotional Stroop tasks // Personality and Individual Differences. 2007. 43. 5. 1063–1073.

McKenna F.P., Sharma D. Reversing the emotional Stroop effect reveals that it is not

what it seems: the role of fast and slow components // Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory and Cognition. 2004. 30. 2. 382–392.

Phaf R.H., Kan K.-J. The automaticity of emotional Stroop: A meta-analysis // Journal of Behavior Therapy and Experimental Psychiatry. 2007. 38. 184–199.

Stroop J.R. Studies of interference in serial verbal reactions // Journal of Experimental Psychology. 1935. 18. 643–662.

Williams J.M.G., Mathews A., MacLeod C. The emotional Stroop task and psychopathology // Psychological Bulletin. 1996. 120. 3–24.

**Сысоева Татьяна Анатольевна, преподаватель Института психологии
им. Л.С. Выготского Российского государственного гуманитарного
университета**

Контакты: tatiana.sysoeva@mail.ru

Обзоры и рецензии

ТЕОРИЯ САМОДЕТЕРМИНАЦИИ В ОРГАНИЗАЦИОННОМ КОНТЕКСТЕ: ОБЗОР ЗАРУБЕЖНЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ

Е.Ю. МАНДРИКОВА

Резюме

Статья представляет собой теоретический обзор проявления феномена самодетерминации и автономной каузальной ориентации, как основной составляющей личностного потенциала, в организационном контексте. Освещены теоретические предпосылки и эмпирические исследования проявления самодетерминации в организационном контексте, проведенные в рамках одного из наиболее интересных, теоретически и эмпирически проработанных подходов к рассмотрению мотивации личности — теории самодетерминации.

Ключевые слова: *личностный потенциал, теория самодетерминации, автономная каузальная ориентация.*

Теория самодетерминации представляется нам одной из самых интересных современных теорий мотивации и регуляции деятельности, она достаточно хорошо проработана концептуально, имеет большое количество эмпирических исследований. Феномен самодетерминации и автономии личности является наиболее ярким проявлением личностной зрелости и одной из ключевых составляющих личностного потенциа-

ла. Самодетерминация понимается как «способность выбирать и иметь выбор, в отличие от подкрепляемых реакций, удовлетворения влечений и действий под влиянием других сил» (Дергачева, 2002), основной функцией самодетерминации является саморегуляция деятельности человека. Общая теория самодетерминации включает пять мини-теорий: теорию каузальных ориентаций (Causality Orientations Theory, COT), теорию

базовых психологических потребностей (Basic Psychological Needs Theory, BPNT), теорию когнитивной оценки (Cognitive Evaluation Theory, CET), теорию организмической интеграции (Organismic Integration Theory, OIT), теорию содержания целей (Goal Contents Theory, GCT) (см.: Гордеева, 2010). Наиболее теоретически и эмпирически проработанными являются первые две мини-теории.

В последнее время количество исследований феномена самодетерминации в организационном контексте резко возросло. Организационное приложение теории самодетерминации прорабатывается так же тщательно, как и приложение этой теории к образовательному и развивающему контекстам (Deci et al., 1989; Gagné, Deci, 2005). В данной статье представлен обзор зарубежных эмпирических исследований, проведенных в США и Европе в русле теории самодетерминации (Self-Determination Theory, SDT) с точки зрения ее приложения к организационному контексту, к проявлению феномена самодетерминации, автономии личности сотрудниками современных организаций.

Основу теории самодетерминации составляет выделение различных типов и градаций внутренней и внешней мотивации. Исследования влияния материальных и нематериальных наград на внутреннюю мотивацию были начаты Э. Деци еще в 1970-е гг. и продолжают им и его последователями до сих пор (Deci et al., 1999; Gagné, Forest, 2008). Выделяют мотивационные подсистемы (внутренняя, внешняя, безличная) и типы каузальной ориентации (авто-

номная, контролирующая и безличная) (Deci, 1980; Deci, Ryan, 1985). Каузальная ориентация через рабочую мотивацию самодетерминации оказывает влияние на результаты работы, удовлетворенность от работы и на идентификацию с результатами и с самой работой (Lam, Gurland, 2008).

Автономная каузальная ориентация позитивно связана с самоактуализацией, самооценкой, развитием Эго, интеграцией личности, удовлетворенностью межличностными отношениями; контролирующая ориентация коррелирует с публичным самосознанием, паттернами поведения типа А, защитными поведенческими реакциями, вниманием к разного рода внешним мотиваторам (оплата, похвала, угрозы и т.п.); безличная ориентация коррелирует с внешним локусом контроля, редуцированием собственного достоинства, снижением чувства самоуважения, депрессией (Gagné, Deci, 2005).

Для понимания влияния каузальных ориентаций на деятельность значение имеют как индивидуально-психологические особенности, так и характеристики ситуации, например, тип выполняемого задания. Было проведено исследование влияния типа задания — задание на способности или на случайный выбор — на базовые психологические потребности. Успешное или неуспешное выполнение задания на случайный выбор не оказывает влияния на ощущение своей компетентности, в то время как задание на способности влияет на самооценку и чаще вызывает защитное поведение. В этом же исследовании было обнаружено, что только одновременное сочетание

высокой автономной и низкой контролирующей каузальных ориентаций обеспечивает свободу от защитных поведенческих стратегий (Knee, Zuckerman, 1996). В рабочем контексте сотрудникам разного уровня приходится решать как задачи, связанные с их уровнем способностей и компетентности, так и задачи, выходящие за пределы текущей компетентности. Сотрудник организации, выбирая новые виды деятельности, несколько выходящие за пределы, обусловленные его способностями, может расширить свой поведенческий арсенал, который будет предопределен не только уровнем самооценки и стремлением к его сохранению.

Ряд исследований направлен на изучение взаимосвязи различных типов мотивации с воспринимаемой ценностью работы. Например, в исследованиях М. Ванстенкристие с соавт. (Vansteenkriste et al., 2007) было выявлено, что ориентации на ценность работы также могут быть внутренними, интринсивными (работа как возможность для самореализации, выполнения социально значимых функций) и внешними, экстринсивными (работа как возможность заработка, обогащения и получения социального статуса). Ориентации на ценность работы могут быть по-разному связаны с удовлетворенностью работой, приверженностью, субъективным благополучием и результативностью работы. В исследовании обнаружено негативное влияние внешней мотивации (материальное вознаграждение, статус и его атрибуты) как на сотрудника, так и на организацию, поскольку внешние мотивы и сти-

мулы не связаны с базовыми психологическими потребностями человека и позволяют ему легче и быстрее покинуть организацию, получая более выгодные предложения и снижая тем самым человеческий капитал организации (там же).

Вопрос организационной приверженности привлекал особое внимание исследователей самодетерминации (Broeck et al., 2008; Gagné et al., 2008; Meyer, Gagné, 2008). Рассматривая аффективные, нормативные и континуальные (воспринимаемая «цена» ухода из организации, последствия этого шага) аспекты приверженности и механизмы формирования приверженности (идентификация, интернализация, инструментальность), они показали, как разные виды мотивации и регуляции оказывают влияние на приверженность организации. В лонгитюдных исследованиях было обнаружено, что динамика приверженности зависит от успешности интернализации организационных факторов (правил, ценностей, поведения).

Интересное исследование осуществили В. Милле и М. Ганье (Millett, Gagné, 2008) по описанию мотивации волонтеров при разных условиях задачи и работы. Была использована модель характеристик работы для изучения влияния различных условий и характеристик работы на мотивацию волонтеров, их удовлетворенность и интенцию выйти из волонтерской работы, завершить волонтерство. Автономная мотивация в этом исследовании выступала как медиатор в отношениях между характеристиками работы и удовлетворенностью от нее, но значимых связей обнаружено не было. Исследователи

предположили, что само по себе изменение дизайна работы может повлиять только на ощущение интереса и удовольствия от выполняемой работы, но не влияет на ее осмысленность; более значимое влияние могут оказывать такие факторы, как стиль супервизии, взаимодействие с коллегами, признание (там же). Это согласуется с обнаруженным Г. Олдхамом с соавт. фактом, что характеристики работы больше влияют на отношение к работе, когда работники удовлетворены остальными условиями своей работы (Oldham et al., 1976). Важным результатом работы В. Милле и М. Ганье является подтверждение того факта, что удовлетворенность является не только функцией наличия смысла работы и удовольствия от работы, но и функцией независимости от внешних требований и наград. Мотивация добровольного и альтруистического участия в социально значимых активностях является одной из активно разрабатываемых областей применения теории самодетерминации.

Современные условия ведения бизнеса, высокий уровень конкуренции, ценность достижений и ориентации на результат, а также компетентностный подход оказывают мощную поддержку внешней мотивации, при которой стремление к сверхрезультатам и соответствие поведенческим бэнчмаркам («профилям успеха») служат гарантом социального и личного успеха. Тем не менее этот тип мотивации имеет, помимо позитивных, и очевидные негативные последствия для сотрудников организаций, в частности, эмоциональное выгорание, потеря связи со своей идентичностью, утрата автономии,

снижение субъективного благополучия, удовлетворенности работой. В рамках этого подхода был проведен целый ряд исследований, изучающих мотивацию к работе (Broeck et al., 2008; Gagné, Deci, 2005; Ilardi et al., 1993; Richer et al., 2002; Vansteenkiste et al., 2004).

В рамках общей теории самодетерминации одна из мини-теорий посвящена изучению базовых психологических потребностей: потребность в автономии, потребность в соотнесенности с другими людьми, потребность в компетентности. В организационном контексте эти психологические потребности оказываются не менее значимыми, чем в других сферах жизни человека. Рабочая обстановка, психологический климат, межличностные отношения между работниками внутри организации оказывают влияние на внутреннюю мотивацию человека и способствуют интернализации внешней мотивации.

Автономия выступает наиболее значимой из базовых психологических потребностей и проявляется в процессе выбора и принятия решений. Тем не менее автономия представляется неоднородным конструктом, выделяют ее реактивную и рефлексивную формы, которые проявляются в разных, порой противоположных поведенческих паттернах (Koestner et al., 1999). Реактивная автономия проявляется в сопротивлении рамкам, контролю, отрицании советов и помощи окружающих, подчеркивании самостоятельности, независимости и отдельности. Рефлексивная же автономия проявляется в чувстве аутентичности, свободе выбора, ответственности и вовлеченности

в происходящее. Группой исследователей был проведен интересный квазиэксперимент, в котором моделировалась ситуация принятия решений, зависимой переменной являлась степень прислушивания к советам экспертов; материалом для исследования явилось моделирование ставок на скачках лошадей, дизайн исследования включал три группы экспертов относительно разной степени компетентности (там же).

Индивиды с высокой степенью рефлексивной автономии прислушивались к мнению компетентных экспертов и достаточно быстро идентифицировали и игнорировали мнение некомпетентных экспертов. Индивиды же с высокой степенью реактивной автономии игнорировали советы как некомпетентных, так и компетентных экспертов. Для последних стремление рискнуть, самоутвердиться и проявить/проверить свою компетентность оказывалось важнее, чем, прислушавшись к совету, использовать чужую экспертизу для достижения наивысшего результата. Отказываясь от помощи экспертов, такие индивиды ограничивают арсенал возможных решений. К организационному поведению это имеет самое непосредственное отношение, так как при принятии некоторых решений ставки оказываются высоки и различные типы мотивации у принимающих решения лиц могут приводить к разным поведенческим проявлениям и к разным результатам.

Согласно исследованиям, контролирующая ориентация тесно коррелирует с поведением типа А: индивиды с такой ориентацией имеют большую Эго-вовлеченность в процессе достижения поставленных

целей (зачастую внешних) в отличие от индивидуумов с автономной ориентацией, которые больше вовлечены в задачу, нежели в повышение значимости своего Эго (Ryan et al., 1991). «Эго-вовлеченные» участники исследований проявляли больше защитных или самовозвеличивающих поведенческих реакций, нежели вовлеченные в задачу участники.

Модель базовых психологических потребностей находит свое подтверждение в контексте модели рабочих требований-ресурсов (job demand-resource, JD-R model). В интегративной объяснительной модели изучались взаимосвязи между требованиями к работе, рабочими ресурсами, вовлеченностью в работу, выгоранием (burnout) и удовлетворенностью основных психологических потребностей, которым отводилась медиативная роль в исследуемой модели (Broeck et al., 2008). В этом масштабном исследовании была выявлена ключевая роль удовлетворенности базовых психологических потребностей для построения эффективных организационных политик и практик.

Кроме индивидуальных особенностей мотивации и интерпретации событий, присущих каждой личности, на формирование мотивационных тенденций и каузальных ориентаций может оказывать влияние и средовой фактор — в нашем случае это особенности деятельности индивида в компании, организационный климат, стиль управления, характер взаимодействия в команде, корпоративная культура компании. Средовые факторы также могут быть дифференцированы в зависимости от

направленности на поддержку автономии сотрудников. Так, контекст, поддерживающий автономию, предоставляет информацию, поддерживает возможность выбора и свободы действий; контролирующий контекст диктует правила и условия, задает стереотипы поведения, создает напряжение и давление; амотивирующий контекст дезориентирует относительно связи усилий и результатов, не предоставляет полезной для достижения результатов информации (Deci, Ryan, 1987).

Важными оказываются создаваемые менеджерами психологические условия для своих подчиненных, межличностный климат, поддержка автономии, формат предоставления обратной связи (информирующей, а не контролирующей), признание вклада и перспектив сотрудников, поддержка их инициативы и автономии (Deci et al., 1989; Deci et al., 1994).

Поддержка автономии заключается в понимании и признании перспектив своих подчиненных, поддержке их инициативы, снижении контроля и давления, предоставлении релевантной информации; она способствует ощущению удовлетворенности от работы, продуктивности в задачах на творчество, когнитивной гибкости и концептуальному пониманию, более высокому принятию организационных изменений и психологической адаптации (Gagné, Deci, 2005). Также поддерживают автономию разумная аргументация необходимости выполнить ту или иную задачу, предоставление свободы выбора относительно способа решения задачи и признание возникающих у них чувств при выпол-

нении задачи — это способствует интернализации ценности деятельности (Gagné et al., 2000). В этом же исследовании было приведено подтверждение того, что поддержка автономии помогает сотрудникам разного уровня справляться с организационными изменениями и сопутствующим им сопротивлением, снижает проявляющийся при этом организационный стресс, повышает субъективное благополучие и уровень удовлетворенности сотрудников.

У менеджеров, обеспечивающих наибольшую поддержку автономии, оказываются сотрудники, которые более удовлетворены своей работой и различными аспектами рабочей среды, проявляют большее доверие руководству компании и чувствуют себя менее подавляемыми и контролируемыми извне (Deci et al., 1989). У таких менеджеров сотрудники чаще испытывают ощущение удовлетворенности базовых психологических потребностей, вовлечены в свою работу, демонстрируют более высокие показатели субъективного благополучия и эффективности деятельности по сравнению с сотрудниками менеджеров контролирующего типа (Vaard et al., 2004).

Создание поддерживающего автономию рабочего контекста возможно через обучение стратегиям поддерживающего автономию поведения руководителей и сотрудников разных уровней, навыкам проведения изменений с опорой на внутреннюю мотивацию. Такое обучение возможно как в тренинговых форматах и других видах активного обучения, так и в виде публичных лекций, популяризирующих идею самодетерминации.

М. Ганье, Р. Коестнер, М. Цукерман (Gagné, Koestner, Zuckerman, 2000) приводят следующие рекомендации по сопровождению организационных изменений на основе теории самодетерминации.

– Информировать сотрудников о предстоящих изменениях и об их необходимости, о последствиях этих изменений для организации.

– Выслушивать и признавать чувства и опасения сотрудников, создавать и поддерживать атмосферу доверия.

– Предлагать возможность выбора относительно путей имплементации изменений, вовлекать в процесс принятия решений и внедрения изменений.

Некоторые из исследователей подчеркивают значимую роль стилей лидерства (Baard et al., 2004; Vondey, 2008) и организационного климата (Deci et al., 2001; Gagné, 2003) в поддержке автономии и создании культуры самодетерминации внутри организации.

Из существующих теорий лидерства наиболее тесные связи с теорией самодетерминации были обнаружены у теории трансформационного (в противовес транзакционному) лидерства (Bono, 2001) и у теории сфокусированного на последователях лидерства (Uhl-Bien, Pillai, 2007; Vondey, 2008). В отличие от транзакционного лидерства, при котором лидер и последователь обмениваются транзакциями по постановке задачи с обозначением вознаграждения за ее достижение, трансформационное лидерство больше нацелено на воодушевление последователей на работу и на достижение организационных целей.

Поддержка компетентности является медиатором отношений между трансформационным лидерством и самоэффективностью работника; поддержка автономии является медиатором отношений между трансформационным лидерством и удовлетворенностью работой; поддержка соотнесенности с другими людьми выступает медиатором отношений между трансформационным лидерством и преданностью лидеру (выступление С. Ковьяник на IV конференции по теории самодетерминации).

Было также эмпирически показано, что трансформационное лидерство способствует росту автономной мотивации и уменьшению контролируемой мотивации сотрудников, в то время как транзакционное лидерство, напротив, приводит к уменьшению автономной и усилению контролируемой мотивации (выступление Х. Пеетерс на IV конференции по теории самодетерминации).

Задачами трансформационного лидера являются следующие: лидер формирует четкое и ясное видение; объясняет, как это видение может быть достигнуто; демонстрирует уверенность в силах последователей реализовать это видение; ведет за собой свои примером; воодушевляет последователей работать над достижением видения. Именно в таком виде лидерства последователям предоставляются автономия, свобода выбора пути движения к цели, ощущение регуляции своей деятельности, что и создает основу для возникновения самодетерминации их рабочего поведения (Vondey, 2008).

В пленарном докладе на IV конференции по теории самодетерминации в Генте (Бельгия) в 2010 г.

М. Ганье представила результаты апробации разработанного ею трехдневного тренинга мотивационного лидерства, опирающегося на идеи теории самодетерминации и трансформационного лидерства. До и после тренинговых занятий проводилась диагностика мотивационных особенностей участвующих в тренинге менеджеров и их подчиненных. Эмпирическое исследование показало, что внедрение трансформационного лидерства способствует поддержке потребностей в компетентности и связанности с другими, но не в автономии, и только потребность в связанности с другими является медиатором проявления автономной мотивации в деятельности.

Применение теории трансформационного лидерства показывает эффективность этого подхода, обнаруживая соответствие ее основных положений и рекомендаций по эффективному удовлетворению базовых потребностей работников идеям теории самодетерминации.

Теория самодетерминации тесно пересекается с идеями трансформационного и патисипативного лидерства, просвещенного менеджмента, гуманистической организационной теорией, теорией самоактуализации и теорией обогащения работы (см.: Маслоу, 2003). Тем не менее она находит свое применение не только в контексте трудоустроенных сотрудников, но и в аспекте изучения мотивации безработных людей (Vansteenkiste et al., 2004, 2005). Причем относительно совладения с ситуацией безработицы авторами исследования выделяются не только автономная и контролирующая мотивации поиска работы, но и контролирующая и ав-

тономная мотивации отсутствия усилий по поиску. В последнем случае безработные свободно, осознанно и аргументированно принимают решение заниматься альтернативной работе деятельностью, посвятить себя семье или хобби. Причем автономная мотивация непоиска работы гораздо теснее связана с субъективным благополучием, нежели автономная мотивация поиска работы (так как в последнем случае при повторяющихся ситуациях отказа или неуспешного собеседования автономная мотивация постепенно снижается и приобретает все более внешние формы). Безработные с автономной мотивацией лучше адаптируются к ситуации безработицы и извлекают из нее больше позитивных следствий.

Предложенные теорией самодетерминации идеи применимы также к вопросам построения карьеры и принятия решений, связанных со следующим карьерным шагом. Например, в исследовании Ф. Ге с соавт. (Guay et al., 2003) показано, как неспособность принять решение о следующем карьерном или профессиональном продвижении связана с воспринимаемым уровнем компетентности (самоэффективности) и автономии (самостоятельности). Было обнаружено, что далеко не все люди с легкостью принимают предложения о работе как новые возможности для роста; некоторые люди не готовы менять привычный контекст и принимать на себя ответственность за построение своей карьеры и за профессиональное развитие. На так называемую «карьерную нерешительность» оказывают влияние установки и поведение родителей и коллег, либо

поддерживающих автономию, либо направленных на контроль и внешнее регулирование. Автономная каузальная ориентация и внутренняя мотивация принимающего решение сотрудника зависят от мотивационного контекста референтных для него групп (профессиональных и семейных) (там же). В целом общая идея влияния поддерживающего автономии контекста состоит в том, что он оказывает воздействие на восприятие своей автономии, что, в свою очередь, приводит к благоприятным для сотрудника результатам и его профессиональному или карьерному росту.

Разработкой приложения теории самодетерминации к практике управления человеческими ресурсами и организационному поведению и развитию активно занимается М. Ганье как самостоятельно, так и в составе различных проектных групп. Так, вместе с Ж. Форест они изучали существующие в организациях системы мотивации сквозь призму теории самодетерминации, предложили свой подход к оценке эффективности деятельности, кардинально пересмотрев основания для формирования компенсационных пакетов сотрудников на основе типов их мотивации (Gagné, Forest, 2008).

Предложенный подход может рассматриваться как альтернатива подходу к оплате труда на основе демонстрируемых результатов, равноценно вознаграждающих всех сотрудников, демонстрирующих определенные результаты независимо от их предпочтений и особенностей их мотивационной сферы. Уже достаточно хорошо изучен феномен снижения мотивации, работоспособнос-

ти, удовлетворенности у сотрудников с высокой внутренней мотивацией при перманентном внешнем подкреплении их достижений внешними стимулами. Вместо только материальной и нематериальной (но внешне подкрепляемой) составляющей компенсационного пакета М. Ганье и Ж. Форест предложили добавлять такие компоненты, как возможность проявить свое лидерство и участвовать в создании дизайна своей работы, в постановке задачи, в создании культуры обмена знаниями в организации (там же). Таким образом, в арсенале специалистов служб по управлению персоналом и у менеджеров появляется более гибкий инструмент управления мотивацией сотрудников, учитывающий их мотивационные особенности.

Подтверждение тому, что идеи теории самодетерминации способствуют созданию культуры и мотивации обмена знаниями между сотрудниками организации, найдено в работе М. Ганье, синтезирующей идеи теории самодетерминации и теории запланированного поведения в модель мотивации обмена знаниями. Работа направлена на применение модели в практике управления человеческими ресурсами, а именно при подборе персонала, дизайна работы, систем эффективности и компенсации, развитии стилей управления, в обучении и развитии сотрудников (Gagné, 2009). Согласно этой модели, автономная мотивация превосходит аттитюды и интенции на обмен знаниями, которые, в свою очередь, определяют реальное поведение. Культура обмена знаниями должна формироваться не через насаживание поведенческих паттернов,

а через формирование установок на основе существующих мотивационных факторов сотрудников и применение их в реальной деятельности. М. Ганье предлагает перестроить HR-практики в соответствии с базовыми потребностями сотрудников, способствуя тем самым повышению мотивации к обмену знаниями и кооперации через предоставление возможности самодетерминированным сотрудникам проявить себя на пользу организации.

На IV конференции по теории самодетерминации была также представлена обновленная версия «Опросника трудовой мотивации» (Revised Motivation at Work Scale), разработанная М. Ганье и ее коллегами (Gagné et al., 2010). В настоящее время существуют валидизированные версии опросника на английском, французском, итальянском, испанском и голландском языках; они могут использоваться для диагностики трудовой мотивации в разных странах, а также сравнений типов и уровня трудовой мотивации в разных культурных контекстах.

В рамках теории самодетерминации существуют прикладные исследования и программы, направленные на актуализацию автономной мотивации у сотрудников и менеджмента организаций (Stone et al., 2008). Предложены достаточно простые и очевидные рекомендации и приведено подтверждение их влияния на организационную эффективность сотрудников. Среди рекомендаций можно отметить следующие.

– Важно задавать открытые вопросы, через которые можно привлечь сотрудников к решению значимых для организации задач.

– Практиковать активное слушание и признание наличия перспектив у сотрудников организации.

– Предлагать выбор в существующей структуре задач, определении зон полномочий и ответственности.

– Предоставлять искреннюю, позитивную обратную связь, поощряющую инициативу, а также безоценочную обратную связь относительно существующих проблем.

– Минимизировать принуждающий контроль в форме мотивирующего вознаграждения и сравнения с другими сотрудниками.

– Развивать таланты сотрудников и делиться знаниями, чтобы поддерживать и повышать у них ощущение компетентности и автономии.

В этой же работе авторы предлагают новую парадигму рассмотрения организационных вопросов, в частности, мотивации к труду: переход от результативности с ориентацией на краткосрочное вознаграждение и соревновательные тенденции к автономии с видением перспективы и внутренней мотивацией сотрудников (там же).

Практической точкой приложения идей теории самодетерминации являются не только ежедневные рабочие взаимоотношения, но и сфера дистанционного и электронного обучения, в которой мотивация пользователей является ключевым фактором успеха обучающей программы. Идеи теории самодетерминации включаются в контекст модели принятия технологий и теории аргументированного действия, рассматривающих мотивацию как предиктор воспринимаемой полезности, привлекательности для игры и простоты использования (Rosa, Gagné,

2008). В исследовании указывается, что важно учитывать мотивацию пользователей при разработке программных продуктов, создавать оболочки, поддерживающие автономию пользователей разных уровней, предоставляющие возможности для реализации их интересов.

Формируя модель мотивационных состояний на основе теории самодетерминации и иерархической модели интринсивной и экстринсивной мотивации, канадские исследователи изучали предпосылки и результаты конфликта между работой и семьей (Senecal et al., 2001).

Было обнаружено, что низкий уровень самодетерминации в этих двух сферах приводит к семейному отчуждению, к конфликту между семьей и работой, который, в свою очередь, влечет за собой эмоциональное выгорание. Особая роль в этом исследовании отводилась социальному контексту (восприятию этого контекста): поддерживающее автономию поведение работодателя связано с мотивацией самодетерминации, равно как и поддержка автономии и признание нашей компетентности в кругу семьи, воспринимаемая оценка супругами нашей рабочей и семейной активности оказывают такое же влияние. Причем эта модель получила практически равноценное подтверждение как для женщин, так и для мужчин вопреки широко распространенному гендерному объяснению подобного рода конфликтов.

Продолжая линию моделирования на примере рабочих перемещений, текучести персонала, С. Ричер и ее коллеги (Richer et al., 2002) показали, что ощущение соотнесенности,

связи с коллегами по работе и чувство собственной компетентности позитивно влияют на мотивацию самодетерминации, которая, в свою очередь, повышает удовлетворенность работой и снижает риск эмоционального выгорания. Помимо чувства компетентности и соотнесенности, в модель также включены характеристики задачи, эмоциональное выгорание, удовлетворенность трудом и намерения к перемещению на другое рабочее место. Они выявили значимую роль мотивационных факторов для прогнозирования текучести персонала (через изучение факторов формирования интенции к перемещению) как одной из главных угроз стабильности организации и ее эффективности (там же). Наряду с текучестью персонала в качестве основных организационных угроз могут рассматриваться и различные трудовые нарушения (дисциплины, договорных условий, норм организационной культуры и пр.). Изучая склонность к трудовым нарушениям сквозь призму собственной значимости и самооценки, исследователи обнаружили медиативную роль автономной каузальной ориентации (Ferris et al., 2009).

Отдельную группу составляют исследования, в которых изучается роль самодетерминации в потребительском поведении и формировании отношений с клиентами (Baumeister et al., 2008; Malhotra, 2004). Предлагается выстраивать новую логику взаимодействия с потребителями (CRM), учитывая их стремление к самодетерминации, свободному выбору. Важно также учитывать переход от транзакционной модели взаимодействий с потребителями к

модели поддержки потребителей в экономических отношениях (Malhotra, 2004). В своем исследовании Й. Мальхотра предлагает следующие способы преодоления пропасти между клиентами и коммерческими организациями через построение новой системы управления отношениями с клиентами (CRM): использование потребителями технологий самообслуживания и других ориентированных на потребителя технических систем, а также активное использование технологий поддержки пользователя и потребителя. Помимо отношений с потребителями, пространство для изучения мотивации самодетерминации широко представлено на примере потребительского выбора товаров и услуг, где либо проявляется свободный выбор, автономная позиция покупателя, либо наблюдается снижение личной включенности (*ego-depletion*) (истощение внутренних ресурсов, личностного потенциала) в процесс саморегуляции выбора товара/услуги и потеря контроля и самоконтроля (Baumeister et al., 2008). Именно возможность и способность к свободному выбору рассматривается авторами как ключевой двигатель развития рыночных отношений.

В теории самодетерминации подчеркивается необходимость развития долгосрочного планирования и стратегического видения у сотрудников разных уровней в организации; баланса между индивидуальной и организационной результативностью и творчеством и субъективным благополучием сотрудников; создания культуры обмена знаниями и поддержки инициативы; развития талантов сотрудников организаций и

построения системы управления талантами.

Как показывают кросс-культурные исследования (Deci et al., 2001), положения теории самодетерминации можно распространять не только на мотивацию людей западной культуры, поддерживающей инициативу и индивидуализм, но и на другие типы культур (в частности, на страны бывшего Восточного блока с их жесткой централизацией, плановой экономикой, подавлением свободы и инициативы). Основные закономерности и влияние на субъективное благополучие в организации, в случае организационного поведения, остаются стабильными в разных культурных сообществах.

Несмотря на благородные интенции представителей данного подхода, существует целый ряд объективных и субъективных препятствий для его имплементации в практику управления и бизнеса. Обширный пласт таких препятствий связан с культурно-историческими предпосылками управленческой культуры в том или ином обществе (например, авторитаризм постсоветской управленческой традиции менее гибок и открыт идее поддержки автономии, нежели либерально-демократический стиль американской управленческой традиции). Помимо имплицитной сложности смены индивидуальных стилей управления и подчинения, организационного поведения, также сложно это делать в отсутствие социальной поддержки со стороны организационного сообщества — подчиненных, коллег, руководителей, клиентов, подрядчиков, государственных регуляторных органов. Тем не менее теория самодетерминации представляется нам не

только интересным, но и действенным подходом к модернизации управленческой и организационной культуры российских организаций.

Завершая обзор, следует отметить высокий уровень исследовательской культуры у приверженцев теории самодетерминации, который проявляется в постановке комплексных исследовательских задач, построении теоретических и эмпирических моделей, использовании современных методов обработки и анализа данных (EQS, CFA, SEM, IRT и др.), организации проектных групп для исследования различных аспектов применения этой теории, общий высокий уровень академической активности. Это в очередной раз подтверждает, что такой подход является широко признанным и перспективным в плане построения современной картины мотивационных фено-

менов (и организационные вопросы являются лишь одной из сфер приложения этой теории).

В предложенном кратком теоретическом обзоре описано проявление теории самодетерминации в организационном контексте, в рамках разных моделей рассмотрена роль мотивации самодетерминации и ее влияние на эффективность деятельности сотрудников, а также на их удовлетворенность трудом и ряд других факторов. Безусловно, описанные выше проявления феномена самодетерминации нуждаются в планомерной комплексной эмпирической проверке в российском культурном контексте. Тем не менее это не умаляет интереса к теории самодетерминации со стороны исследователей и практиков в сфере организационной психологии, управления человеческими ресурсами, менеджмента.

Литература

Гордеева Т.О. Теория самодетерминации: настоящее и будущее. Ч. 1: Проблемы развития теории [Электронный ресурс] // Психологические исследования: электрон. науч. журн. 2010а. № 4 (12). URL: psystudy.ru

Гордеева Т.О. Теория самодетерминации: настоящее и будущее. Ч. 2: Вопросы практического применения теории [Электронный ресурс] // Психологические исследования: электрон. науч. журн. 2010б. № 5 (13). URL: psystudy.ru

Дергачева О.Е. Автономия и самодетерминация в психологии мотивации: теория Э. Деси и Р. Райана // Современная психология мотивации / Под ред.

Д.А. Леонтьева. М.: Смысл, 2002. С. 103–122.

Маслоу А. Маслоу о менеджменте. СПб.: Питер, 2003.

Baard P., Deci E., Ryan R. Intrinsic need satisfaction: A motivational basis of performance and well-being in two work settings // Journal of Applied Social Psychology. 2004. 34. 2045–2068.

Baumeister R., Sparks E., Stillman T., Vohs K. Free will in consumer behavior: Self-control, ego depletion, and choice // Journal of Consumer Psychology. 2008. 18. 4–13.

Bono J.E. Self-determination at work: The motivational effects of transformational leaders (University of Iowa). Proquest

Information and Learning dissertation, AAT 3009562. 2001.

Broeck A., Vansteenkiste M., Witte H., Lens W. Explaining the relationships between job characteristics, burnout, and engagement: The role of basic psychological need satisfaction // *Work & Stress*. 2008. 22. 3. July–September. 277–294.

Deci E.L. The psychology of self-determination. Toronto: Lexington Books, 1980.

Deci E.L., Connell J.P., Ryan R.M. Self-determination in a work organization // *Journal of Applied Psychology*. 1989. 74. 4. 580–590.

Deci E.L., Eghrari H., Patrick B.C., Leone D.R. Facilitating internalization: The self-determination theory perspective // *Journal of Personality*. 1994. 62. 119–142.

Deci E.L., Ryan R.M. The general causality orientation scale: Self-determination in personality // *Journal of Personality*. 1985. 19. 109–134.

Deci E.L., Ryan R.M. The support of autonomy and control of behavior // *Journal of Personality and Social Psychology*. 1987. 53. 1024–1037.

Deci E.L., Ryan R.M., Gagné M., Leone D.R., Usunov J., Kornazheva B.P. Need satisfaction, motivation, and well-being in the work organizations of a former Eastern Bloc country: A cross-cultural study of self-determination // *PSPB*. 2001. 227. 8. 30–942.

Fernet C., Guay F., Senécal C. Adjusting to job demands: The role of work self-determination and job control in predicting burnout // *Journal of Vocational Behavior*. 2004. 65. 39–56.

Ferris D.L., Brown D., Lian H., Keeping L. When does self-esteem relate to deviant behavior? The role of contingencies of self-worth // *Journal of Applied Psychology*. 2009. 94. 5. 1345–1353.

Gagné M. A model of knowledge-sharing motivation // *Human Resource Management*. 2009. July–August. 48. 4. 571–589.

Gagné M. The role of autonomy support and autonomy orientation in prosocial behavior engagement // *Motivation and Emotion*. 2003. 27. 199–223.

Gagné M., Chemolli E., Forest J., Koestner R. A temporal analysis of the relation between organizational commitment and work motivation // *Psychologica Belgica*. 2008. 48–2&3. 219–241.

Gagné M., Deci E.L. Self-determination theory and work motivation // *Journal of Organizational Behavior*. 2005. 26. 331–362.

Gagné M., Forest J. The study of compensation systems through the lens of self-determination theory: Reconciling 35 years of debate // *Canadian Psychology*. 2008. 49. 3. 225–232.

Gagné M., Forest J., Gilbert M.-H., Aubé C., Morin E., Malorni A. The motivation at work scale: Validation evidence in two languages // *Educational and Psychological Measurement*. 2010. 70. 4. 628–646.

Gagné M., Koestner R., Zuckerman M. Facilitating acceptance of organizational change: The importance of self-determination // *Journal of Applied Social Psychology*. 2000. 30. 9. 1843–1852.

Guay F., Senécal C., Gauthier L., Fernet C. Predicting career indecision: A self-determination theory perspective // *Journal of Counseling Psychology*. 2003. 50. 2. 165–177.

Ilardi C., Leone D., Kasser T., Ryan R. Employee and supervisor ratings of motivation: Main effect and discrepancies associated with job satisfaction and adjustment in a factory setting // *Journal of Applied Social Psychology*. 1993. 23. 21. 1789–1805.

Knee C.R., Zuckerman M. Causality orientations and the disappearance of the self-serving bias // *Journal of Research in Personality*. 1996. 30. 76–87.

Koestner R., Gingras I., Abutaa R., Losier G.F., DiDio L., Gagné M. To Follow Expert advice when making a decision: An examination of reactive versus reflective autonomy

// Journal of Personality. 1999. 65. 5. 851–872.

Lam C.F., Gurland S.T. Self-determined work motivation predicts job outcomes, but what predicts self-determined work-motivation? // Journal of Research in Personality. 2008. 42. 1109–1115.

Malhotra Y. Desperately seeking self-determination: key to the new enterprise logic of customer relationships // Proceedings of the America Conference on Information Systems. New York, August, 2004.

Meyer J., Gagné M. Employee engagement from a self-determination theory perspective // Industrial and Organizational Psychology. 2008. 1. 60–62.

Millett V., Gagné M. Designing volunteers' tasks to maximize motivation, satisfaction and performance: The impact of job characteristics on volunteer engagement // Motiv Emot. 2008.32.11–22. DOI: 10.1007/s11031-007-9079-4.

Richer S., Blanchard C., Vallerand R. A motivational model of work turnover // Journal of Applied Social Psychology. 2002. 32. 10. 2089–2113.

Roca J.C., Gagné M. Understanding e-learning continuance intention in the workplace: A self-determination theory perspective // Computers in Human Behavior. 2008. 24. 1585–1604.

Ryan R.M., Koestner R., Deci E.L. Varied forms of persistence: When free-choice behavior is not intrinsically motivated // Motivation and Emotion. 1991. 15. 185–205.

Senecal C., Vallerand R., Guay F. Antecedents and outcomes of work-family conflict: Toward a motivational model // Per-

sonality and Social Psychology Bulletin. 2001. 27. 2. February. 176–186.

Stone D., Deci E., Ryan R. Beyond talk: Creating autonomous motivation through self-determination theory // Printed paper. 2008. November. 24.

Uhl-Bien M., Pillai R. The romance of leadership and the social construction of followership // B. Shamir, R. Pillai, M.C. Bligh, M. Uhl-Bien (eds.). Follower-centered perspectives on leadership. Greenwich, CT: Information Age Publishing, 2007. P. 187–210.

Vansteenkiste M., Lens W., De Witte H., Feather N.T. Understanding unemployed people's job search behaviour, unemployment experience and well-being: A comparison of expectancy-value theory and self-determination theory // British Journal of Social Psychology. 2005. 44. 269–287.

Vansteenkiste M., Lens W., De Witte S., Deci E.L. The «why» and «why not» of search behaviour: Their relation to searching, unemployment experience, and well-being // European Journal of Social Psychology. 2004. 34. 345–363.

Vansteenkiste M., Neyrinck B., Niemiec C., Soenens B., Witte H., Broeck A. On the relations among work value orientations, psychological need satisfaction and job outcomes: A self-determination theory approach // Journal of Occupational and Organizational Psychology. 2007. 80. 251–277.

Vonday M. Follower-focused leadership: effect of follower self-concepts on organizational citizenship behavior // Emerging Leadership Journeys. 2008. 1. 1. 52–61.

Мандрикова Елена Юрьевна, старший преподаватель факультета психологии ГУ-ВШЭ, кандидат психологических наук

Контакты: emandrikova@hse.ru

SUMMARY OF THE ISSUE

Theory and Philosophy of Psychology

A.N. Krichevets. Value-performative Dimension of Psychological Theories

Psychology as a scientific-practical enterprise shows the merging and interlocking of scientific-cognitive, value and pragmatic aspects. Four types of discourse differently connected to value basis of research, to object examined and to addressee of research are described. These discourses describe the situation as independently existing, ignore the value guaranteeing of the objectively existing or common to all mankind processes; show the conditions of efficacy of the first type descriptions, value conditions included; describe the methods of influencing the participants' value attitudes described by first and second types of discourse; directly influence the value attitudes of readers and listeners.

Keywords: value psychology, pragmatics, performative, theory of personality.

Theoretical and Empirical Research

E.L. Grigorenko. Biological Nature of Dyslexia: Brief Literature Review and the Examples of Studies

Modern understanding of biological nature of reading and dyslexia is presented as well as three psychogenetic studies carried out by different methods on different samples showing the dependence between COMT gene, individual differences in reading and in the processes connected to reading.

Keywords: reading, dyslexia, genetic basis of behavior, brain mapping, catechol-O-methyltransferase, COMT.

Special Theme of the Issue. Psychic Reality as a Problem of Self-determination of a Scientific Discipline. Continuation of the Discussion

V.M. Rozin. Epistemological Contexts of Psychological Knowledge

The psychological understanding of the notions of consciousness and unconscious is analyzed. The psychic and its components including consciousness are shown to grow and develop in the context of and due to influence of two types of practice – the practice of self and social one. From this point of view K. Jung's course of life and his creative work are analyzed.

Keywords: consciousness, unconscious, practice, psychic, growing, development, self, conception.

V.M. Allakhverdov. From Psychologist's Philosophical Wildness to the Bright Theoretical Future

Some points from V.M. Rosin's article are discussed and argued against.

Keywords: crisis of psychology, psychological science, psychological practice, naturalistic and humanitarian paradigms, psychological laws.

A.M. Ailamasian. Comments on the Discussion

Modern situation in psychology is discussed from philosophical point of view and possible ways of psychology construction are proposed. The confrontation between naturalistic paradigm and humanitarian one is underlined. The questions to be solved by psychology are discussed: Is experimental, empirical research possible in psychology? Is the research substituted for the constructing of psychological phenomena? How

to get over the gap between academic and practical psychology?

Keywords: naturalistic paradigm, humanitarian paradigm, value basis of psychology, researcher's position, value basis of psychological practice.

V.L. Danilova. The Problem of Subject of Psychological Knowledge

Psychology is considered according to the change in types of scientific rationality. The problem of cognising subject in modern psychology is proposed in this context and the content of psychological education is criticized. In order to resolve the mentioned problems it is proposed to work out the new model of psychological education which should let the professional to become the subject of post-nonclassic cognition.

Keywords: crisis, poli-paradigmality, professional philosophical reflection, rationality type, cognising subject (classic, non-classic, post-nonclassic), psychological education.

E.E. Sokolova. To the Problem of Meta-understanding of Psychic Reality according to Cultural-historical Psychological Point of View

Logical basis of meta-understanding of psychic reality is considered according to cultural-historical psychological point of view. Intended by L.S. Vygotsky program of new «general psychology» is shown to presume dialectical logic usage (contrary to modern projects of «integrative psychology» based on «and – and» approach). A.N. Leontiev's school creatively using dialectical logic came to consider the activity as psychic's substance, and psychic as «functional organ» of activity accor-

dingly. Practical consequence of such a meta-understanding of psychic reality is proposed to be possible dialectical resolution of the problem of the relation of two psychotechnical paradigms – mayeutic and manipulative.

Keywords: L.S. Vygotsky, A.N. Leontiev's school, dialectical logic, general psychology, activity, psychic, functional organ, forming, self-development.

Work in Progress

E.M. Lapteva, E.A. Valueva. The Role of Creativity in the Hints Usage in Problem Solving

The article reviews the theories of incubation in creative problem solving as well as different factors that influence effect size of incubation. Among these factors are the type of incubation problem and experimental task, presence of hints, and length of incubation period. The goal of experimental study was to demonstrate the mediating influence of creativity level on the efficacy of hints usage in solving divergent problem. The participants had to compose as many words as they could from the 12-letter word. Reading of texts that contained hints and searching of misprints in them was used as a task in incubation period. The effect of hints was revealed as a tendency. The usage of hints correlated negatively with creativity level for those subjects who solved the divergent task most effectively on a preparatory stage and received hints at the beginning of incubation. There was no correlation between hints usage and creativity level for the other subjects.

Keywords: creativity, hints, problem solving, incubation period.

A.V. Lovakov. The Method of Organizational Identification Measuring: Development and Testing

The questionnaire for organizational identification comprising of 12 points and 4 subscales (self-categorization, identification valence, emotional attachment, organization goals' and values' division) is presented. Confirmatory factor analysis has shown satisfactory fit of factor structure to empirical data. Satisfactory level of convergent validity was found though the validity of some scales needs further substantiation. Psychometric verification of the questionnaire based on four-component model of organizational identification has shown the permissibility of its usage.

Keywords: organizational identification, attachment to organization, four-component model of organizational identification, connection between an employee and the organization.

T.A. Sysoeva. The Emotional Stroop Effect and its Relation to Emotional Intelligence

The emotional Stroop task was elaborated for Russian sample. The emotional Stroop effect was revealed for a

sample of mentally healthy subjects. It was shown that degree of emotional Stroop effect is related to emotional intelligence assessed by a self-report measure.

Keywords: emotional Stroop effect, emotional intelligence, emotional processing.

Reviews

E.Yu. Mandrikova. The Theory of Self-determination in Organizational Context: Review of Foreign Studies

The studies of phenomenon of self-determination manifestation and of autonomous causal orientation are reviewed. These two phenomena are the basis of personal potential in organizational context. Theoretical prerequisites and empirical studies of self-determination manifestation in organizational context are described in the frame of one of the most interesting and theoretically and empirically worked out approaches to personality motivation – theory of self-determination.

Keywords: personal potential, theory of self-determination, autonomous causal orientation.

Указатель статей, опубликованных в журнале «Психология. Журнал Высшей школы экономики» в 2010 г.

Философско-методологические проблемы

- Кричевец А.Н.** Ценностно-перформативное измерение психологических теорий № 4, 3–19
- Розин В.М.** Проблема эпистемологического статуса психологических построений (психологический закон, теория, идеальный объект, схема) № 2, 3–25
- Старовойтенко Е.Б.** Парадигма жизни в персонологии № 1, 3–18
- Шкурко А.В.** От распределенного познания к распределенному решению задач: социологическая перспектива в развитии когнитивной науки № 3, 3–22

Теоретико-эмпирические исследования

- Волочков А.А.** Активность субъекта сферы жизни: теоретическая модель и эмпирика № 1, 19–54
- Григоренко Е.Л.** Биологическая природа дислексии: краткий обзор литературы и примеры исследований № 4, 20–44
- Петренко В.Ф., Коротченко Е.А., Супрун А.П.** Натюрморт как визуальный афоризм № 2, 26–44
- Улановский А.М., Матюхина А.Б.** Изучение религиозных переживаний и дискурса (на материале исследования кришнаитов) № 1, 55–73
- Чернышев Б.В., Рамендик Д.М., Чернышева Е.Г., Безсонова В.Е., Зинченко В.П.** Особенности проявления темперамента и его связи со слуховыми вызванными потенциалами № 3, 23–38

Специальные темы выпусков:

Психическая реальность как проблема дисциплинарного самоопределения, № 1, с. 74–103

- Аллахвердов В.М.** Где мы? Откуда мы? Куда мы идем? № 1, 76–89
- Розин В.М.** Психологическая реальность как проблема цехового самоопределения № 1, 90–103

Новые доктора наук, № 2, с. 45–102

- Лукиянов О.В.** Фактор времени в системе психологических интерпретаций № 2, 46–63
- Нуркова В.В.** Автобиографическая память в оптике культурно-исторической и деятельностной методологии № 2, 64–82
- Росохин А.В.** Психология рефлексии измененных состояний сознания (на материале психоанализа) № 2, 83–102

Психология способностей, № 3, с. 39–88

- Моров М.Д.** Сравнительное исследование индивидуальности в различных измерительных процедурах № 3, 72–80
- Сильва Л.А. да.** Рефлексия как условие овладения интеллектуальными операциями № 3, 81–88
- Черемошкина Л.В.** Влияние Интернет-активности на мнемические способности субъекта № 3, 57–71
- Шадриков В.Д.** Вопросы психологической теории способностей № 3, 41–56
- Шадриков В.Д.** Вступительное слово № 3, 39–40

Психическая реальность как проблема дисциплинарного самоопределения. Продолжение дискуссии, № 4, с. 45–96

- Айламазян А.М.** Реплики к дискуссии № 4, 68–76

- Аллахвердов В.М.** От «методологического одичания» психологов к светлому теоретическому будущему № 4, 61–67
Данилова В.Л. Проблема субъекта психологического познания № 4, 77–84
Розин В.М. Эпистемологические контексты психологического знания № 4, 46–60
Соколова Е.Е. К проблеме «метапознания» психической реальности с позиций культурно-деятельностной психологии № 4, 85–96

Практическая психология

- Волкова Д.Э., Орлов А.Б., Орлова Н.А.** Знак, метафора, символ – методология субъектности № 3, 89–119

Короткие сообщения

- Валуева Е.А., Ушаков Д.В.** Эмпирическая верификация модели соотношения предметных и эмоциональных способностей № 2, 103–114
Гусев С.А. Факторная структура переживания событий № 1, 104–113
Евтихов О.В. Сравнительный анализ лидерских качеств руководителей разных управленческих уровней промышленного предприятия № 1, 114–121
Нечаева Р.Н., Скатова А.А. Роль тревожности в успешности поведения подростков в ситуации групповой дискуссии № 1, 122–129
Идобаева О.А. Особенности самоактуализации при эмоциональном неблагополучии и хроническом утомлении в зрелом возрасте № 2, 115–123
Камышишникова Л.Д., Белова С.С. Самооценка эмоционального интеллекта с точки зрения модели культурной релевантности № 3, 120–128
Князева Т.С. Измерение эмоционального интеллекта у музыкантов и художников с помощью методики MSCEIT V. 2.0 № 3, 129–138
Корниенко Д.С. Проблема метаиндивидуальности в детско-родительских отношениях № 2, 124–136
Спирidonов В.Ф., Гулевич О.А., Безменова И.К. Факторы, опосредующие восприятие справедливости организационного взаимодействия № 1, 130–137
Татарко А.Н. Социальный капитал и экономические представления русских и китайцев: различия и взаимосвязь № 1, 138–148
Лаптева Е.М., Валуева Е.А. Роль креативности в использовании подсказок при решении задач № 4, 97–107
Ловаков А.В. Разработка и апробация методики диагностики организационной идентификации № 4, 108–116
Сысоева Т.А. Эмоциональный эффект Струпа и его связь с эмоциональным интеллектом № 4, 117–125
Улыбина Е.В., Пелевина И.С. Моральная оценка больных: профессиональные и непрофессиональные представления о болезнях № 2, 137–145
Уточкин И.С., Большакова К.Г. Усиление и ослабление эффекта Струпа при вероятностном научении № 3, 139–149

Обзоры и рецензии

- Мандрикова Е.Ю.** Теория самодетерминации в организационном контексте: обзор зарубежных исследований № 4, 126–140

Правила подачи статей и подписки можно найти на сайте журнала:
http://new.hse.ru/sites/psychology_magazine/default.aspx