

З.А. КИРЕЕВА

**РАЗВИТИЕ СОЗНАНИЯ
ДЕТЕРМИНИРОВАННОЕ
ВРЕМЕНЕМ**

Монография

Одесса
2010

УДК 159.922: 159.937.53
ББК

*Рекомендовано к печати Ученым советом
Одесского национального университета имени И.И. Мечникова
(протокол № 8 от 11.06.2010 года).*

Рецензенты:

Барко В.И. – доктор психологических наук, профессор академии МВД Украины, проректор по учебной и методической работе.

Висковатова Т.П. – академик Украинской академии наук, доктор психологических наук, профессор, заведующая кафедрой дифференциальной и экспериментальной психологии Одесского национального университета имени И. И. Мечникова.

Кузьменко В.У. – доктор психологических наук, профессор кафедры теоретической и консультативной психологии Национального педагогического университета им. М. П. Драгоманова.

Киреева З.А. Развитие сознания, детерминированное временем. Монография. – Одеса, 2010. – 380 с.

ISBN

В монографии приведено исследование становления сознания, детерминированное репрезентациями времени. В исследовании реконструирована картина развития сознания в онтогенезе на основе применения разных форм концептуализации темпоральной действительности и презентаций знаний о мире и определено смысловое поле восприятия времени на разных этапах жизни: выделены доминанты в репрезентациях времени, характерные для каждого возрастного периода онтогенеза, установлено соответствие между непосредственно переживаемым временем и понятийным, абстрактным отражением времени. Показана существенная роль опыта, влияющего на осмысление темпоральной действительности при разной степени точности воспроизведения длительности, как психофизиологической основы потенциала познавательной человеческой деятельности

Монография адресована ученым-психологам, практическим психологам, студентам высших учебных заведений по специальности *психология*.

УДК 159.922: 159.937.53
ББК

ISBN

© Киреева З. А., 2010

ОТ АВТОРА

Проблемы сознания и времени представляют собой точку соприкосновения интересов и исследований целого ряда наук. Сознание неотделимо от времени. Так, Ф. Brentano изучал сознание или переживание времени; в феноменологии Э. Гуссерля сознание раскрывается через временные характеристики, а время – через определенные функции сознания; И. Кант считал, что время является способом активности и деятельности сознания. Такие воззрения восходят к сущности времени – изменению как единству исчезающего, настоящего и появляющегося. Но об изменении можно говорить лишь в том случае, когда его моменты как-то объединены. И это объединение непредставимо и немыслимо иначе, как в сознании или через сознание.

В психологической науке накоплен большой фактический и эмпирический материал по изучению феномена времени: от психофизиологического до личностного уровня. Плеяда ученых (Д.Г. Элькин, Л.Д. Драголи, Т.М. Козина, Б.И. Цуканов и др.) Одесского национального университета имени И.И. Мечникова внесли значительный вклад в становление направления – психологии времени. Однако постижение сути феномена времени, происходящее в обыденном познании, изучено недостаточно. Поэтому, продолжая традиции одесской школы психологии времени, школы Д.Г. Элькина – Б.И. Цуканова, мы исследовали генезис опосредованного, понятийного, высшего концептуального времени (II уровень отражения времени), которое формируется в онтогенезе на основе осознанного отражения темпоральной действительности и детерминирует развитие индивидуального сознания. Время и его свойства непосредственно реализуются в репрезентациях, представляющих собой обобщенное отражение действительности, достигнутое человеком на данном этапе онтогенеза и включающего в семантике темпоральной лексики особенности индивидуального опыта, рефлексии и этнокультурного осмысления времени как меры человеческого бытия.

Эта монография представляет собой результат многолетних научных исследований, которые начались в 1994 году встречей с профессором Б.И. Цукановым, открывшим мне мир психологии времени. После защиты кандидатской диссертации шло время, исследования продолжались, появлялись публикации. Их содержание заинтересовало декана психологического факультета доцента В.И. Кайгера, который поддерживал, помогал и направлял меня, пока хватило его сил и здоровья. Сегодня я могу выразить глубочайшую признательность и отдать дань памяти профессору Б.И. Цуканову и доценту В.И. Кайгеру за веру в меня, в мои способности и научные достижения.

Я также выражаю багодарность всем, кто помог состояться этой монографии: заведующей кафедрой дифференциальной и экспериментальной психологии ИМЭМ Одесского национального университета им. И.И. Мечникова академику Т.П. Висковатовой; рецензентам профессоров В.У. Кузьменко (Киев) и В.И. Барко (Киев); директору ИМЭМ профессору В.Е. Круглову; доценту Л.Н. Акимовой, сотрудникам кафедры дифференциальной и экспериментальной психологии; всем испытуемым, которые участвовали в эмпирическом исследовании.

Я глубоко признательна своей семье за любовь, понимание, терпение, помощь и создание условий для достижения целей в научной деятельности.

Зоя Киреева

Сознание – способность одновременно воспринимать объект и себя, воспринимающего этот объект.

И. Юганов

Сознание – знание о знании.

Ф. Ницше

РАЗДЕЛ I. ФЕНОМЕН СОЗНАНИЯ КАК ФУНДАМЕНТАЛЬНАЯ ПРОБЛЕМА ПСИХОЛОГИИ

1.1. Сознание как метапсихологическая категория

Сознание традиционно являлось предметом философии, но изучить его особенности пытаются физики, нейробиологи, психиатры и психологи. М.К. Мамардашвили считал, что пересечение гуманитарных и естественнонаучных исследований сознания носит серьезный, не внешний характер. В частности, он рассматривал сознание как космологическое явление (как бы «всепроникающий эфир» в мире), связанное с самими основаниями бытия, а онтологию сознания он считал неустранимой структурой современной парадигмы рациональности [237].

В психологии сознание выступает как процесс осознания человеком окружающего мира и самого себя. Осознание предметов и явлений окружающего мира имеет различные уровни, глубину проникновения в объект и степень ясности понимания отражения действительности [304]. Осознавать действительность, как подчеркивает Н.И. Чуприкова, – значит разделять ее на элементы и устанавливать между ними определенные связи и отношения: сходства, тождества, различия, принадлежности, последовательности и т. д. И чем больше взаимосвязанных элементов в объекте или ситуации может быть вычленено и вновь связано, тем выше уро-

вень осознания действительности [405].

Значительную часть всего содержания психологии составляет анализ того, как строится наглядное отражение действительности, как человек отражает реальный мир, в котором он живет, как он получает субъективный образ объективного мира [228]. Суть человеческого познания, говорил И. Кант, и заключается в том, что оно может выходить за пределы наглядного опыта; это трансцендентальный процесс, то есть процесс перехода от наглядного опыта к внутренним сущностям и обобщенным рациональным категориям, заложенным в существе человеческого духа [140].

В.М. Аллахвердов [8], Б.Г. Ананьев, [12], Г.А. Балл [31], М.М. Бахтин [36], Н.А. Бернштейн [43], В.М. Бехтерев [301], Л.С. Выготский [84], А.В. Запорожец [124], В.П. Зинченко [130], А.Н. Леонтьев [203], Б.Ф. Ломов [219], О.Н. Лозовая [216], А.Р. Лурия [226], М.К. Мамардашвили [237], С.Л. Рубинштейн [318] и другие считали, что в психологии проблема сознания принадлежит к числу важнейших. Г.А. Балл писал, что наличие сознания как одного из субъективных качеств человека выступает выразительной особенностью основных объектов психологии и человековедения вообще [31].

В психологии выделяют различные подходы к изучению феномена сознания. Одной из ключевых идей, заложенных в культурно-историческом подходе Л.С. Выготского, является социальная обусловленность сознания. Социальная ситуация выступает у Выготского необходимым условием, при котором единственно возможно формирование и развитие сознания. Согласно Л.С. Выготскому, сознания как автономной структуры не существует вне контекста социального взаимодействия и поведения человека в процессе этого взаимодействия: «...сознание есть проблема структуры поведения» [84, 83], «...сознания как определенной категории, как особого способа бытия не оказывается. Оно оказывается очень сложной структурой поведения» [84, 98]. Как заметил М.Г. Ярошевский, комментируя подход Л.С. Выготского к проблеме сознания, «психика, принимаемая за незримый внутренний мир сознания, имеет зримое основание в объективно данном поведении» [434, 352].

В.М. Бехтерев под сознанием понимал внутреннее непосредственно воспринимаемое состояние, которым сопровождаются многие из психических процессов [цит. по кн.: 301, 21] и предлагал рассматривать сознание по сложности его содержания. Простейшей степенью сознания ученый называл неясное безотносительное чувство собственного существования, а промежуточными формами сознания являются: *наличие представлений*; *сознание пространства* (то есть то состояние сознательной сферы, когда человек может уже создавать пространственные представления об окружающем его мире); *сознание времени* (когда человек улавливает уже последовательность внешних явлений); *сознание своей личности*. Высшей степенью развития содержания сознания, по В.М. Бехтереву, является, с одной стороны, состояние, когда человек обладает «способностью по произволу вводить в сферу сознания те или другие из бывших прежде в его сознании представлений», и с другой, – когда может давать отчет о происходящих в его сознании явлениях, о смене одних представлений другими, иначе говоря, может анализировать происходящие в нем самом психические процессы. В самом деле, легко видеть, что каждая из форм сознания, кроме существования особой группы представлений, предполагает и присутствие представлений, характеризующих все предшествующие формы сознания [301, 22]. Такая концепция сходна с представлениями К. Ясперса о сознании.

Термин «*сознание*», согласно К. Ясперсу, имеет тройное значение. Во-первых, он подразумевает осознание (интериоризацию) собственных переживаний – в противоположность потере сознания и всему тому, что пребывает за пределами сознания. Во-вторых, он подразумевает осознание объекта, знание о чем-то предметном и внешнем – в противоположность неосознанным субъективным переживаниям, в рамках которых «Я» и «объект» пребывают во все еще не дифференцированном состоянии. В-третьих, он подразумевает самосознание, осознание личностью собственного «Я» – в противоположность бессознательному, в рамках которого субъект и объект переживаются как отдельные сущности, но личность не осознает различия между ними сколько-нибудь отчетливо [437].

Таким образом, осознание чего-либо необходимо предполагает некоторую совокупность знаний, соотносясь с которой окружающее осознается. Сознание как образование возникает в процессе осознания окружающего мира и по мере своего возникновения включается в него как средство («аппарат») осознания. Наличие у человека сознания означает, собственно, что у него в процессе жизни, общения, обучения сложилась или складывается такая совокупность (или система) обьективированных в слове, более или менее обобщенных знаний, посредством которых он может осознавать окружающее и самого себя, опознавая явления действительности через их соотношения с этими знаниями. Центральной психологической проблемой при этом остается, по мнению С.Л. Рубинштейна, процесс осознания человеком мира [318]. С.Л. Рубинштейн раскрыл многостороннюю связь сознания и деятельности человека. Он показал, что на основе сознания возникает принципиально иной тип регуляции деятельности, поскольку сознание отражает то, что отделено от индивида в пространстве и времени [318]. На основе жизненного, профессионального опыта, на основе отношения к другим людям возникают принципы действия высокого уровня, которые строят стратегию и тактику деятельности.

В рамках деятельностного подхода А.Н. Леонтьев представил сознание как взаимное внутреннее движение образующих его элементов, включенное в движение деятельности, и в целом, в общее движение реальной жизни человека в обществе. Именно это «внутреннее движение», будучи неосознаваемым, открывает субъекту осознаваемую картину предметного мира. Развитое сознание индивидов, писал А.Н. Леонтьев, характеризуется многомерностью [203, 103].

А.Н. Леонтьев рассматривал сознание как «открывающуюся субъекту картину мира, в которую включен он сам, его действия и состояния» [203, 96-97]. Понятие «образа мира» было введено в психологию в рамках разработки теории сознания и развития деятельностного подхода к психике. Основное содержание этой идеи заключается в том, что не реакции чувствительного органа на внешние воздействия и не ощущения составляют начало познавательного процес-

са; они лишь условия и исходный материал познания. Начинается оно с первичной исследовательской активности, направленной на объективные, амодальные свойства вещей; ощущения же служат лишь вспомогательными средствами обозначения этих первичных, амодальных свойств. Понятие «*образа мира*», как отмечал П.Я. Гальперин вслед за С.Д. Смирновым, позволяет преодолеть так называемую стимульную парадигму, согласно которой построение образа возникает в ответ на стимуляцию органов чувств, то есть реактивно [335], [336]. Так, по мнению М.А. Холодной, *образ мира* в функциональном плане предшествует актуальной стимуляции и предопределяет характер любого чувственно-перцептивного впечатления [393]. *Образ мира* представляет собой, как подчеркивал А.Н. Леонтьев, единство индивидуального и социального опыта. В процессе своей деятельности индивиды строят *образ мира* – мира, в котором они живут, действуют, который они сами переделывают и частично создают. При этом восприятие любого объекта или ситуации, конкретного лица или отвлеченной идеи определяется целостным образом мира, а он – всем опытом жизни человека в мире, его общественной практики [205]. Поэтому образ мира, или представление мира, отмечал В.В. Петухов [286], отражает тот конкретно-исторический – экологический, социальный, культурный – фон, на котором (или в рамках которого) разворачивается вся психическая деятельность человека, но воспринимает и познает мир не глаз и не мозг, но человек как целостная психическая реальность. С.Д. Смирнов развил идеи А.Н. Леонтьева и разделил образы мира в структурном плане на ядерные и поверхностные структуры. *Поверхностные* структуры, согласно С.Д. Смирнову, это чувственно оформленное представление о мире, а *ядерные* – отторгнутые от чувственности, амодальные, знаковые системы – отражение мира в целом. Ядерный слой представляет собой амодальную схему, определяющую целостное отражение мира, в которую входят окружающая действительность и ее отдельные элементы в своих существенных характеристиках. Поверхностные структуры образа мира могут оформляться не только чувственно, но и рационально. Ядерные структуры по их функции С.Д. Смирнов [336] определяет

как фундаментальные опоры существования человека в качестве сознательного существа, отражающие его действительные связи с миром и не зависящие от рефлексии по их поводу. Поверхностные структуры связаны с познанием мира как специальной целью, с построением того или иного представления о нем (менее и более глубокого). В.В. Петухов отмечал, что ядерные (представление мира) и поверхностные (знание о нем) структуры различаются иначе, чем разные – более и менее глубокие (глубинные) – уровни познания [286]: «Наблюдая объект как явление и выделяя его сущность, мы движемся ко все новым его «поверхностям», вскрывая их одну за другой. Ядерными же являются общие (фоновые) структурные основы этого движения, которые действуют на любых его уровнях, но не сводятся к ним, отличаясь функционально» [286].

В результате исследований Е.Ю. Артемьевой было показано, что такое интегральное образование как субъективное представление мира (образ мира) не образуется из ничего в каждом психическом акте, а несет в себе следы всей предыстории психической жизни субъекта [21]. Е.Ю. Артемьева в качестве структуры, которая организует эти следы, рассматривала субъективный опыт, который имеет трехуровневую организацию. Первый, самый поверхностный слой, получил название «*перцептивный мир*» (термин предложен Ю.К. Стрелковым [22]), к нему относятся сенсорно-перцептивный и представленческий уровень отражения. Он включает: четыре координаты пространства-времени, значения и смыслы. Объем перцептивного мира может меняться: полоса пространственных изменений определяется особенностями органов чувств, на временные растяжения и сжатия оказывают влияние эмоции, а семантические координаты позволяют перцептивному миру выходить за пределы чувственно воспринимаемого [21]. Фактура этого слоя модальная. Этот слой соотносится с поверхностными структурами образа мира, описанными В.В. Петуховым. Следующим слоем субъективного опыта является, по мнению Е.Ю. Артемьевой, *семантический слой*, или *картина мира*. По определению Е.Ю. Артемьевой, *семантический слой* есть структурированная совокупность отношений к актуально

воспринимаемым объектам. Элементами семантического слоя субъективного опыта являются следы деятельности, то есть следы деятельности в этом слое фиксируются в форме отношения к объектам, явлениям, ситуациям мира, являющимся предметом или условием текущей деятельности субъекта. Картина мира тесно связана с собственно восприятием, в том числе с модальными его аспектами. Она более подвижна, управляется из глубины образом мира, а строительный материал ей поставляет «*перцептивный мир*» и, как предполагает Е.Ю. Артемьева, непосредственно восприятие. Семантический слой субъективного опыта является переходным слоем между поверхностными и ядерными структурами. Самым глубоким слоем в иерархической структуре субъективного опыта является слой амодальных структур, образующихся при «обработке» семантического слоя. Этот слой формируется при участии и существенном вкладе понятийного мышления, его соотносят с ядерными структурами образа мира. Е.Ю. Артемьева отмечает, что «язык» этого слоя, устройство его структуры неизвестны [21]. Вообще понятие «*образ мира*» в категориальной системе психологии сопоставимо с категорией сознания, а время рассматривается как частный аспект функционирования субъективно-го образа мира.

А.Р. Лурия разделяя позиции А.Н. Леонтьева и Л.С. Выготского, писал, что «в отличие от животных, человек обладает новыми формами отражения действительности – не наглядным, чувственным, а отвлеченным опытом. Такая особенность и характеризует сознание человека... Эта черта – способность человека переходить за пределы наглядного непосредственного опыта и есть фундаментальная особенность сознания» [228], а «сознательная деятельность человека является продуктом социально-исторического развития» [230].

А.В. Петровский относил сознание к метапсихологической категории, в которой «...раскрывается некоторая базисная психологическая категория через соотнесение ее с другими базисными категориями» [283, 13]. При этом базисная категория является «*категориальным ядром*», а категории, с помощью которых данная ядерная категория превращает-

ся в метапсихологическую, называются «*оформляющими*». Отсюда «*сознание*», по А.В. Петровскому, представляет собой метапсихологический эквивалент категории «*образ*», а оформляющими категориями выступают: «*мотив*», «*действие*», «*переживание*», «*взаимоотношения*», «*Я*» [283, 15]. В итоге А.В. Петровский определил сознание как «целостный образ действительности, реализующий мотивы и отношения индивида и включающий в себя его самопереживание, наряду с переживанием внеположенности мира, в котором существует *Я* индивида» [283, 15].

Сознание как высшая форма психики, по Б.Г. Ананьеву, проявляется и формируется в деятельности. Этот принцип имеет, по мнению Б.Г. Ананьева, методологическое значение: он определяет объективную познаваемость субъективного и указывает на возможность генетического исследования различных форм отражения в процессе жизнедеятельности [10]. Сознание характеризуется рядом признаков. К их числу Б.Г. Ананьев относил активный характер отражения. В качестве видов или форм субъективного отражения человеком объективной действительности рассматривались психические явления, вслед за И.М. Сеченовым, Н.Н. Ланге, Б.Г. Ананьевым, А.Н. Леонтьевым, С.Л. Рубинштейном, А.А. Смирновым, Б.М. Тепловым и другими. Вообще категория отражения, согласно Б.Ф. Ломову, связана с двумя принципиальными моментами: во-первых, с включенностью психики во всеобщую взаимосвязь явлений материального мира [219] (тем самым вводился онтологический план анализа психики, раскрывающий закономерности ее внутреннего движения); во-вторых, с тем, что источником многообразного содержания психических явлений выступает окружающий человека мир, конкретные обстоятельства его жизни. Еще С.Л. Рубинштейн писал, что отражая действительность, человек получает возможность ориентироваться в ней, выражать себя как целостность и регулировать свое поведение [318]. Б.Ф. Ломов представил развернутую характеристику процесса психического отражения: 1) он проходит ряд стадий, или фаз, обеспечивающих все более полный и адекватный образ действительности; 2) реализуется как единство прошлого, настоящего и будущего; 3) облада-

ет свойствами неаддитивности, гетерогенности и недизъюнктивности, а его результат – мультипликативностью; 4) детерминация психического процесса носит множественный характер и меняется в ходе самого отражения; 5) конкретный результат психического отражения (образ, понятие и т. п.) становится предпосылкой его дальнейшего протекания; 6) каждый отдельно выделяемый в исследовании психический процесс представляет собой момент движения психики в целом [220]. В качестве особого уровня отражения, отмечает В.А. Барабанщиков [34], Б.Ф. Ломов рассматривал индивидуальное сознание человека, или осмысленное отражение действительности, осуществляемое через процессы восприятия, представления, мышления и т. д. Благодаря данному уровню отражения индивидуальное бытие включалось в жизнь общества, а общественное бытие становилось реальностью жизни индивида.

Идею множественности сознания выдвинули В.Л. Райков [306] и В.М. Аллахвердов [8], [9]. В.Л. Райков рассматривал догенетическое, генетическое, ситуативное, профессиональное, творческое, эмоциональное, вербальное сознания и полагал, что высшие животные также обладают сознанием. У человека разные сознания взаимодействуют с помощью вербального сознания, которое «всегда будет опираться на сознание ситуационное, эмоциональное и профессиональное» [307, 58]. Поэтому, по мнению В.Л. Райкова, следует говорить не о сознании, а об иерархии сознания [307, 48].

В.М. Аллахвердов считал, что правомерно выделять *сенсорное, моторное, сенсомоторное и мотосенсорное* сознание. Определяя феномен сознания, В.М. Аллахвердов пошел по пути перечисления противоречащих друг другу значений, определяющих сознание: как идеальное оно находится в оппозиции к материальному; как осознанное – в оппозиции к бессознательному; как проявление исключительно человеческой психики – в оппозиции к психике животных; как состояние бодрствования – в оппозиции к состоянию сна; как механизм, как процесс или как состояние – в оппозиции друг к другу; как выражаемое в словах (вербальное) – к словесно невыразимому; как осознание собственных переживаний и своей личности (самосознание) – в оппозиции

к осознанию внешних явлений и предметов; как нечто качественное: например, как способ маркировки имеющейся информации, как некий «луч», освещающий психические процессы, как «субъективную окраску», которой сопровождаются многие из этих процессов; – как нечто количественное, подлежащее измерению: например, объем сознания, время сознательной реакции и пр. По мнению В.М. Аллахвердова, этот перечень далеко не завершен [8; 9], поскольку еще говорят об уровнях сознания, об измененных состояниях сознания, о фундаментальных структурах сознания, о структуре и функциях сознания.

К функциям сознания С.Л. Рубинштейн относил функции контроля и оценки, В.П. Зинченко считал функциями сознания *отражательную, порождающую (творческую, или креативную), регулятивно-оценочную и рефлексивную*. Причем последнюю функцию он считал основной: «она, по-видимому, характеризует сущность сознания. Благодаря рефлексии сознание мечется в поисках смысла бытия, жизни, деятельности: находит, теряет, заблуждается, снова ищет, создает новый и т. д. [130]. В качестве объекта рефлексии выступают «и отражение мира, и мышление о нем, основания и способы регуляции человеком собственного поведения, действий, поступков, сами процессы рефлексии и, наконец, собственное, или личное, сознание» [130]. Еще Э. Гуссерль писал, что бытие сознания – это дескриптивное бытие, бытие, которое возникает в рефлексивном описании и не возникает вне дескрипции и рефлексии [цит. по кн.: 247]. К основной функции сознания он также относил интенциональность как соответствующее осознание (*Bewussthaben*) чего-либо [цит. по кн.: 247]. Вообще специфика феноменологического учения о сознании состоит в том, что вопрос о сознании может быть задан только косвенно – как вопрос о времени; с другой стороны, специфика феноменологического учения о времени состоит в том, что вопрос о природе времени может быть поставлен только косвенно – как вопрос о сознании. Задать вопрос о сознании означает задать вопрос о сосуществовании переживаний или содержаний сознания в единстве темпорального потока сознания [247].

Б.Ф. Ломов выделял следующие функции сознания: *когнитивную, регулятивную, коммуникативную*. Когнитивная функция только на уровне сознания выступает как познание в полном смысле этого слова, то есть как активное целенаправленное приобретение знаний. Основной характеристикой регулятивной функции на уровне осознания является ее произвольность, поскольку поведение индивида реализуется как проявление его воли. Коммуникативная функция сознания формируется и развивается в процессе общения между людьми, которое является необходимой «составляющей» жизни общества [219]. Л.И. Божович к функциям отнесла *интегрирующую* и *регулирующую* функции сознания, которые осуществляется на основе не только интеллектуальных, но и аффективных обобщений [301].

В психологии представлены работы Г.К. Ушакова, Л.И. Божович, в которых сознание рассматривается посредством формирования психической зрелости индивидуума. Так, Г.К. Ушаков [301] рассматривал онтогенез уровней сознания. Ссылаясь на работы Гризингера, Ч. Дарвина, И.М. Сеченова, Модзли, Г.Я. Трошина, В.М. Бехтерева, И.П. Павлова, Ж. Пиаже, А. Валлона, Пейпера, Н.К. Одуевой и собственные исследования, Г.К. Ушаков аргументирует правомерность использования термина «*уровни сознания*» и считает, что последовательность смены его уровней происходит как при переходе от индивидуального в общественное, так и в изменениях сознания в онтогенезе. Именно этапы онтогенеза содержат величайшее богатство переходов одних уровней сознания в другие по мере бурного формирования психической зрелости индивидуума. Мы разделяем позицию Г.К. Ушакова в терминологии «*уровни сознания*», но не согласны с его аргументацией смены уровней сознания и считаем, что уровни сознания и его развитие могут быть рассмотрены в онтогенезе посредством репрезентации времени как его детерминанты.

Л.И. Божович в закономерностях всех критических периодов обнаруживает место сознания и его функций. Сознание, по ее мнению, является центром, в котором интегрируются все психологические новообразования. Развитие сознания в онтогенезе Л.И. Божович связывает с изменени-

ем характера взаимоотношений между субъектом и средой, с увеличивающейся ролью процессов познания и осознания себя субъектом, стремящемуся к активному самовыражению [50].

Е.В. Субботский, опираясь на исследования в области этнопсихологии Э. Тейлора, Дж. Фрезера, А. Дюркгейма, Л. Леви-Брюля, показал наличие в психике человека самостоятельных «элементов» сознания, которые назвал *«фундаментальными структурами сознания»* (ФСС). ФСС совершенно самостоятельные элементы сознания, но «определяют специфические особенности всех других его составляющих (восприятия, мышления, памяти, переживаний и т. п.) и объединяют все элементы сознания, ориентируя как бы «в одном направлении», и создают из них некое вполне определенное целое» [354, 11]. Этими структурами, по мнению Е.В. Субботского, являются представления человека об объекте, причинности, пространстве и времени (еще И. Кант обратил внимание на тот факт, что время можно рассматривать как своеобразную структуру сознания и исследовать его именно в этом аспекте – в связи с исследованием всеобщих механизмов и структур сознания [140]). При этом Е.В. Субботский указывает на то, что термин *«представление»* можно считать условным, поскольку речь идет не об «умственном представлении», а о структурах, которые существуют как неосознанные, определяют содержание осознаваемого (и переживаемого) человеком [354, 11]. Различные ФСС сосуществуют в одном и том же индивидуальном сознании и являются взаимно дополнительными.

В.Ф. Петренко определял сознание как высшую форму психического отражения, присущую человеку; как сложную систему, способную к развитию и саморазвитию, несущую в своих структурах присвоенный субъектом общественный опыт, моделирующую мир и преобразующую его в деятельности [284, 5]. В.Ф. Петренко также упоминал о многомерности сознания, его сложной структуре и культурно-исторической детерминации. В.Ф. Петренко в структуре сознания выделял три уровня: 1) категориальных форм, 2) уровень культурно-специфических значений, 3) уровень индивидуально-личностных систем значений. Уровень ка-

тегориальных форм отражает значения общечеловеческого жизненного базиса (например, время, пространство, судьба). Значения этого уровня составляют инвариантную модель мира. Уровень культурно-специфических систем значений включает национально- и культурно-специфические значения (профессиональные, социальные, возрастные). Третий уровень представляет значения, которые отражают свойственный отдельной личности способ мировосприятия и категоризации действительности (знания, артефакты, иллюзии). О.Н. Лозовая отмечает, что три уровня сознания рассматриваются В.Ф. Петренко в контексте построения картин мира, которые складываются в многогранный целостный образ мира, в пределах которого живет человек [216].

Ф.Е. Василюк рассматривал сознание как направленное не только вовне, но и выполняющее существеннейшую функцию соотнесения, упорядочивания, трансформации ценностно-смысловых структур, определяющих бытие человека в мире [65].

Свое понимание сознания предложила Н.И. Чуприкова. Она описывает феномен с точки зрения его эмпирических характеристик, которые представляют собой комплекс способностей индивидуума к различению «Я» и внешних вещей, вещей и их свойств, свойств собственной личности, пространственно-временных координат [402].

В обзоре, посвященном анализу зарубежных подходов к исследованию феномена сознания, Г.В. Акопов указывает, что изучение этого феномена отличается иной направленностью и спецификой решаемых проблем [7]. По классификации Д. Чалмерса, все проблемы, связанные с изучением сознания, делят на три группы: 1) философия сознания; 2) философия теории психических явлений; 3) наука о сознании [445].

Большое количество работ зарубежных ученых (Мендлер, Айлен, Фримен, Гаццанига, Хамерофф, Либет) посвящено исследованию когнитивных механизмов сознания (цит. по А.Ю. Агафонову [3]). В рамках этих работ тематика достаточно многообразна и включает исследования сознания и физики, визуальное сознание, когнитивные модели сознания, сознание и искусственный интеллект, сознание и вре-

мя. Растет число теорий, представляющих индивидуальное сознание как компьютер или ассоциативную сеть нейронов (Доулинг, Фроли, Джекендофф). В когнитивной психологии, по мнению Р. Солсо, сознание выступает как осведомленность о внешних и когнитивных явлениях, таких, как образы и звуки мира, воспоминания, мысли, чувства и телесные ощущения. Согласно этому определению, сознание имеет две составляющие: первая включает понимание внешних стимулов, а вторая включает знание о психических явлениях – мыслях, приходящих из воспоминаний [340]. Дж. Мендлер в своей монографии «Сознание: респектабельное, полезное и вероятно необходимое» указывал на то, что сознание может быть отсутствующим центральным элементом в когнитивистском (концептуальном) каркасе, способным связать воедино различные направления когнитивных исследований [460]. Б.М. Величковский отмечал, что наше сознание лишь кажется однородной субстанцией. Феномены сознания специфически связаны с уровневой организацией познавательных процессов, отражая содержание работы актуально ведущего уровня. На каждом из потенциально возможных уровней, равно как и при переходах между уровнями, это содержание выполняет важнейшую функцию интеграции относительно автономных («модулярных») механизмов нейрофизиологической обработки. В итоге Б.М. Величковский предположил, что по мере того как будут уточняться детали процессов эволюционного развития и общей уровневой организации управления поведением, будет проясняться и мировая загадка научного объяснения сознания [70].

Среди теоретических моделей последних лет можно еще упомянуть «модель многочисленных вариантов» (*the multiple drafts model*) Д. Дэннета, в которой индивидуальное сознание представлено как система информационных каналов, работающих параллельно и постоянно редактирующих и изменяющих модель мира, систему, которая иницируется «действием виртуальной машины в мозге» [449].

Таким образом, актуальность и фундаментальность проблемы сознания привлекала и привлекает внимание исследователей на всех этапах развития психологической науки. Сознание выступает реально, прежде всего, как про-

цесс осознания человеком окружающего мира и самого себя. Положения о подходах, моделях, видах, функциях феномена сознания исключают возможность рассматривать сознание как готовое образование и создают реальную основу для изучения проблемы структуры и онтогенеза сознания.

1.2. Структура сознания

В зарубежной и отечественной психологии В. Вундтом [79], У. Джеймс [113], З. Фрейдом [382], Б.Г. Ананьевым [10], Л.С. Выготским [84], А.Н. Леонтьевым [203], А.Р. Лурия [228], В.А. Ганзен [88], В.П. Зинченко [130], Л.М. Веккером [67], В.М. Аллахвердовым [9], В.Ф. Петренко [284] предпринимались попытки описать структуру сознания и объяснить принципы его работы, но, как отмечает О.Н. Лозовая, в большинстве определений феномена сознания перечисляются его признаки, но нет ответа на вопрос, что такое сознание, как и когда оно формируется и как функционирует [216].

Сознание, согласно У. Джеймс [113], есть не что иное, как единый, не разложимый на составляющие компоненты поток: «...сознание всегда является для себя чем-то цельным, не раздробленным на части... В сознании нет связей, оно течет непрерывно. Всего естественнее к нему применить метафору «река» или «поток» [113,57]. Одни из первых представлений о структуре сознания принадлежат З. Фрейду. Но, как пишет В.П. Зинченко, предложенная З. Фрейдом иерархическая структура: *подсознание, сознание, сверхсознание*, – видимо, уже исчерпала свой объяснительный потенциал [130].

В.А. Ганзен, опираясь на представление о двух ведущих функциях психики – *отражении* и *регуляции*, предложил описание функциональной структуры психики. По мнению А. Агафонова, «В.А. Ганзен фактически описывает организацию сознания, поскольку взаимосвязь отражения и регуляции обеспечивает целостность психики в норме и благодаря взаимообусловленности этих функций возможна интеграция человека со средой» [3, 121]. Так, В.А. Ганзен выделяет базовые триады, которые соответствуют формам регулирования

и отражения, например, *перцепция + ощущение + восприятие* – функция реактивного отражения; *мышление + представление + речь* – функция активного отражения; *аффект + эмоция + чувство* – функция реактивного регулирования; *воля + мотив + действие* – функция активного регулирования. Первое понятие в каждой триаде является объединяющим (психический процесс) для двух остальных (выраженных двумя видовыми понятиями). Функцию интеграции выполняет сознание. В свою очередь, сознание включает в себя *внимание и память* в качестве сквозных процессов, без которых интеграция невозможна: *сознание + внимание + память* – функция интеграции (см. рис. 1.1.). По мнению ученых, данное описание позволяет прийти к выводу о том, что в случае наличия сознания у человека, все психические процессы и состояния не могут рассматриваться безотносительно к факту наличия сознания [3, 121].

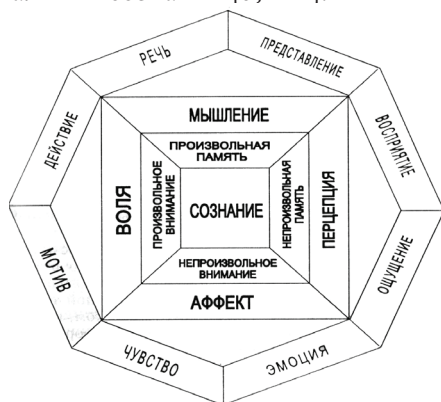


Рис. 1.1. Модель структурно-функциональной организации сознания, по В.А. Ганзену

Структура сознания в концепции А.Н. Леонтьева представляет единство трех элементов: *чувственной ткани, значений и личностного смысла*. Но основными «образующими» сознание А.Н. Леонтьев считал категории *значения и личностного смысла* [203]. Ф.Е. Василюк [65] развил идеи А.Н. Леонтьева и Осгуда – Ричардса (семантический треугольник), предложил модель, которая предоставляет, по его мнению,

плодотворные возможности описания и анализа различных феноменов сознания. Эта модель получила название «*психосемиотический тетраэдр*». Она включает: предметное содержание образа, чувственную ткань предметного содержания, личностный смысл, чувственную ткань личностного смысла, значение, чувственную ткань значения, слово или знак и чувственную ткань слова (знака). Таким образом, согласно Ф.Е. Василюку, в конкретном живом образе сознания каждая из этих инстанций имеет своего представителя, которые образуют как бы нервные центры, узлы образа. Внешний мир представлен предметным содержанием, мир культуры – значением, представителем языка является слово, а внутреннего мира – личностный смысл. Каждый из узлов образа – пограничная сущность, одной стороной обращенная к объективно существующей реальности (внешнему миру, внутреннему миру, языку и культуре), а другой – к непосредственной субъективности; все же вместе эти узлы задают объем, в котором пульсирует и переливается живой образ. Этот объем заполнен «живой, текучей, дышащей плазмой чувственной ткани». Чувственная ткань живет и движется в четырехмерном пространстве образа, задаваемом силовыми полями его узлов, и будучи единой, она вблизи каждого из полюсов как бы уплотняется, концентрируется, приобретает характерные для данного измерения черты [65].

В.П. Зинченко писал, что сознание – не только неопределимая, но и свободная система, и на основе концепции Н.А. Бернштейна о «живом движении» и его биодинамической ткани [43], и на основе трех образующих сознания, предложенных А.Н. Леонтьевым, создал двухслойную структуру сознания, включающую *бытийный слой* и *слой рефлексии*. «Бытийный слой образуют биодинамическая ткань живого движения и действия и чувственная ткань образа. Рефлексивный слой образуют значение и смысл» [130]. Понятие «*биодинамическая ткань действия*» В.П. Зинченко ввел для объяснения эффектов чувствительности «*живого движения*» во время его реализации. Для того чтобы действие не оказалось «слепым», необходимо, чтобы оно было восприимчиво в каждый момент времени. Биодинамическая ткань как раз и обеспечивает обратную связь, позволяя осу-

ществовать текущую коррекцию этого действия. Бытийный и рефлексивный слои относительно разделены, поскольку имеют общий генетический источник – культурно-исторический генетический код. Рефлексивный слой сознания одновременно является событийным, бытийственным. В свою очередь, бытийный слой не только испытывает на себе влияние рефлексивного, но и сам обладает зачатками или исходными формами рефлексии. Поэтому бытийный слой сознания с полным правом можно назвать *со-рефлексивным*. Иначе не может быть, так как, если бы каждый из слоев не нес на себе печать другого, они не могли бы взаимодействовать и даже узнавать друг друга [130]. Эта общность, согласно В.П. Зинченко, лежит в основе взаимных трансформаций компонентов (образующих) сознания не только в пределах каждого слоя, но и между слоями. Так, образ осмысливается, смысл воплощается в слове, в образе, в поступке. Действие и образ означиваются [130].

В виде рабочей структуры сознания выступает предложенная Д.А. Леонтьевым схема, состоящая из пяти подсистем:

- 1) «экран сознания» (образ мира, воспринимаемый нами как мир);
- 2) психологические механизмы, осуществляющие построение этого образа;
- 3) механизмы осмысления (соотнесение образа мира со смысловой сферой личности);
- 4) внутренний мир человека (глубинные, интимные и индивидуальные структуры и процессы);
- 5) рефлексия как «уникальная человеческая способность произвольно манипулировать образами в поле сознания и направлять луч сознания на объекты и механизмы, остающиеся вне этого поля» [209, 144].

Первая, вторая и третья подсистемы описывают психическое отражение, и их недостаточно, как отмечает Д.А. Леонтьев, для выполнения сознанием функции регулятора бытия [209, 143]. Четвертая подсистема может быть отнесена и к структуре личности, она связывает личность и сознание, это наиболее глубинные и индивидуальные структуры и процессы. Основными составляющими этой подсистемы

выступают устойчивые смыслы значимых явлений и объектов, личностные ценности и потребности, которые вытекают из личностного опыта человека. Пятую систему составляет рефлексия, которую Д.Н. Узнадзе, В.В. Столин, А.Н. Леонтьев, И. Кон понимали по-разному. Обобщая их представления, Д.А. Леонтьев отмечает, что рефлексия выступает как «осознание и производное манипулирование в идеальном плане с определенными содержаниями сознания» и подчеркивает связь рефлексии с функцией смысловой регуляции как регуляции жизнедеятельности в целом [208, 145]. Вообще модель, предложенная Д.А. Леонтьевым, характеризует место, роль и форму существования смысла в сознании.

Таким образом, попытки структурирования сознания представляют собой эффективный путь его изучения. Существующее у субъектов сознание может в принципе изучаться совершенно объективно, по его «предметностям», по значащим объективациям, рассматриваемым в качестве порожденных саморазвитием и дифференциацией системы деятельности как целого, но исследование сознания через совершенно самостоятельный «элемент» сознания и одну из его фундаментальных составляющих – время, в науке не проводилось.

1.3. Феноменологическое и предметное содержание компонентов сознания

Чувственная ткань. Понятие чувственной ткани как одной из составляющих сознательного отражения разработано и обосновано в работах А.Н. Леонтьева и его сотрудников В.В. Столина [351] и А.Д. Логвиненко [212]. При этом, как отмечал А.Н. Леонтьев, чувственная ткань является необходимой, но не решающей образующей сознания. Аргументируя последний тезис, А.Н. Леонтьев писал, что богатство чувственной ткани, а также ее серьезные изменения не затрагивают картины мира [203]: на основе чувственной ткани нельзя построить такую картину мира, в которой бы человек мог дать себе отчет. А.Д. Логвиненко показал, что чувственная ткань открывается субъекту лишь при применении специальной рефлексивной процедуры [212]. Чувс-

твенная ткань порождается в практическом взаимодействии с внешним предметным миром как непосредственное впечатление от него и выполняет функцию свидетельства о внешней реальности, функцию «придания реальности сознательной картине мира» [203, 134]. Иначе говоря, именно благодаря чувственному содержанию сознания мир выступает для субъекта как существующий не в сознании, а вне его сознания – как объективное «поле» и объект его деятельности. Л.В. Засекина уточняет, что функция чувственной ткани в познании заключается не только в определении действительности «вне границ своего сознания как объективное поле и объект его деятельности, но и на уровне чувственной ткани человек способен постигнуть связи между фрагментами действительности на основе интуитивно-чувственного ее отображения» [127].

В модели образа сознания Ф.Е. Василюка [65] получили значительное расширение теоретические построения А.Н. Леонтьева о «чувственной ткани». Чувственная ткань у Ф.Е. Василюка получила иное структурное место, представ не как образующая, стоящая в ряду «значение – личностный смысл – чувственная ткань», а как особая внутренняя составляющая образа, его «живая плазма». Чувственная ткань живет и движется в четырехмерном пространстве образа. Ф.Е. Василюк предположил наличие в чувственной ткани несколько парадоксального свойства: «она является чем-то единым, и в то же время вовсе не гомогенным, а достаточно дифференцированным» [65]. Более того, «если *«значение»* является единицей мира культуры, *слово* – единицей мира языка, *смысл* – единицей внутреннего мира личности, *«чувственная ткань»* выступает как единица тела, представитель мира в образе сознания человеческого тела; органом, который осуществляет функцию интегрирования» [65]. Так, чувственная ткань по своему способу существования в сознании, согласно Ф.Е. Василюку, есть «переживание, непосредственное внутрителесное чувствование» [65]

В.П. Зинченко рассматривал чувственную ткань подобно биодинамической ткани, которая представляет собой строительный материал образа, и считал, что ее наличие доказывается с помощью достаточно сложных эксперимен-

тальных процедур. Как биодинамическая, так и чувственная ткань, составляющие «материю» движения и образа, обладают свойствами реактивности, чувствительности, пластичности, управляемости. Из их описания ясно, что они теснейшим образом связаны со значением и смыслом. Между обоими видами ткани существуют не менее сложные и интересные взаимоотношения, чем между значением и смыслом. Они обладают свойствами обратимости и трансформируются одна в другую. Развернутое во времени движение, совершающееся в реальном пространстве, трансформируется в симультанный образ пространства, как бы лишенный координаты времени. Существенной характеристикой взаимоотношений биодинамической и чувственной ткани является то, что их взаимная трансформация является средством преодоления пространства и времени, обмена времени на пространство и обратно [130].

Чувственная ткань является материалом, согласно теории сознания А.Н. Леонтьева, из которого строятся сознательные, предметные («значимые») образы. Эта ткань и образует «чувственный состав конкретных образов реальности» [203] – актуально воспринимаемых или всплывающих в памяти, относимых к будущему или даже только воображаемых. Согласно С.Л. Рубинштейну, образ это не всякое чувственное впечатление, а такое, в котором явления и их свойства и отношения выступают как объекты познания. [318, 97]. Согласно концепции Л.М. Веккера, образ является исходным регулятором психической деятельности [67].

Сознание, то есть осознание объективной реальности, начинается там, где появляется образ в собственном, гносеологическом смысле: образование, посредством которого перед субъектом выступает объективное содержание предмета. Образ не тождественен информации, поступающей в мозг на нейрофизиологическом уровне. Построение образа из наличной стимуляции – активный процесс, истинная работа сознания. Б.Ф. Ломов писал: «Образ формируется, развивается, существует только в процессе отражения. Образ и сам есть процесс» [218].

Образы могут быть различными по модальности, степени ясности, степени устойчивости, и они обеспечивают

«реальность сознательной картине мира» [203,103]. Образы, согласно А.Н. Леонтьеву, обладают таким качеством, как означенность, или, по С.Л. Рубинштейну, они объективируются в слове, которое обозначает их предмет. Психический образ, по А.Н. Леонтьеву, может, как и слово, отражать основополагающие, системообразующие внутренние отношения и связи предметов, и тем самым выходить за пределы содержания обобщенных чувственных представлений в сферу подлинных абстракций, то есть в понятийную сферу.

По утверждению С.Л. Рубинштейна, связь образа с отражаемым не есть связь двух объектов (систем, множеств), стоящих во взаимно одинаковом отношении друг к другу, – их отношение воспроизводит поляризованность всякого жизненного процесса, на одном полюсе которого стоит активный («пристрастный») субъект, на другом – «равнодушный» к субъекту объект. Так, понятие *субъективности образа* включает в себя понятие *пристрастности субъекта*. Что согласуется с деятельностным подходом, который показывает зависимость восприятия, представления, мышления от того, «что человеку нужно», – от его потребностей, мотивов, установок, эмоций [318]. При этом С.Л. Рубинштейн подчеркивает, что такая пристрастность сама объективно детерминирована и выражается не в неадекватности образа (хотя и может в ней выражаться), а в том, что она позволяет активно проникать в реальность. Иначе говоря, субъективность на уровне чувственного отражения следует понимать не как его субъективизм, а скорее как его «субъективность», то есть понятие *субъективности образа* в смысле его принадлежности деятельному субъекту жизни включает в себя, по Рубинштейну, указание на его активность. Л.М. Веккер также отмечал, что образы обладают специфической психической субъективностью, которая определяется их чувственной недоступностью и прямой связью и индивидуальными особенностями субъекта, обладающего эгоцентрической системой отсчета [67].

Познание – это отражение мира как объективной реальности. Всякое познание и объективно, и субъективно. Процесс чувственного отражения действительности начинается с различения и дифференцировки раздражителей.

Закономерности перехода от сенсорных процессов к перцептивным раскрыты в работах Н.Н. Ланге, В.М. Бехтерева, Б.Г. Ананьева, Б.Ф. Ломова и др. Переход от ощущений к восприятию совершается по мере того, как чувственные впечатления или ощущения начинают функционировать как в качестве сигналов, так и в виде образа предмета [317]. Как отмечает Л.М. Веккер, вопрос о сенсорно-перцептивном переходе и, соответственно, о различиях между ощущением и восприятием при всей его запутанности и противоречивых решениях никогда не возводился в ранг принципиальной философской проблемы [68]. Так, Б.Ф. Ломов, выделяя три уровня психического отражения, вслед за Б.Г. Ананьевым, Б.М. Тепловым и другими исследователями, объединяет на одном уровне ощущения и восприятие, называя первый уровень психического отражения: *сенсорно-перцептивным* (ощущения, восприятия). Сенсорно-перцептивное отражение формируется в условиях непосредственного взаимодействия субъекта с объектами и развертывается в реальном масштабе времени – в тот момент, когда объект действует на органы чувств. Сенсорно-перцептивный уровень включает момент антиципации и выступает как опережающее отражение [220].

Следующим шагом в продвижении от первичных сенсорно-перцептивных образов является переход к образам вторичным (представлениям), то есть к извлеченным из памяти «первым сигналам». Согласно Л.М. Веккеру, представления, это «необходимое посредствующее звено, смыкающее первосигнальные психические процессы, организованные в форму образов различных видов, и второсигнальные мыслительные и рече-мыслительные психические процессы, составляющие уже «специально человеческий» уровень психической информации» [67, 279].

Второй уровень психического отражения, в определении Б.Ф. Ломова, – *«представленческий»*, включает *воображение, эйдетическую память, образное мышление*. Б.Ф. Ломов представления определяет как обобщенные образы предметов и явлений: наиболее характерная особенность представления состоит в том, что в нем соединяется наглядность и обобщенность. Как правило, представление о том или другом

объекте формируется в процессе его многократного восприятия. Благодаря этому происходит селекция признаков объекта, их интеграция и трансформация: случайные признаки отсеиваются, а фиксируются лишь наиболее характерные, а потому наиболее информативные. В представлении структура образа, поставленного восприятием, меняется – образ схематизируется, приобретая «панорамность» [220], что дает возможность выхода за наличную ситуацию. В реальной жизнедеятельности индивида образы разворачиваются одновременно, но их соотношение постоянно изменяется; в зависимости от цели деятельности и характера решаемых задач тот или иной уровень оказывается ведущим. Третий уровень психического отражения Б.Ф. Ломов назвал *речемыслительным*, включающим *понятийное мышление и вербальную память*.

Уровни психического отражения взаимосвязаны и переходят друг в друга. Каждый из уровней обеспечивает определенную «глубину» и «объем» отражения действительности, а также соответствующие регуляторные возможности субъекта.

Л.М. Веккер в теории психических процессов показал, что образы органически входят в состав интеллектуальной деятельности человека, включая высшие формы понятийного отражения действительности. Первичные и вторичные образы (представления), писал Л.М. Веккер, оказываются необходимой общебиологической предпосылкой развития мышления, потому что: 1) без образного отражения объектов невозможно отображение связей между этими объектами, реализуемое в мышлении, 2) без регулирующей функции образов невозможны те первичные исходные формы предметной деятельности и деятельности общения, которые сами, в свою очередь, являются движущей силой и главным фактором развития мышления [67]. По мнению Л.М. Веккера, психологическая специфичность мыслительного процесса создается при взаимодействии двух способов отображения: образно-пространственных структур и символически-операторных речевых компонентов. Он пишет, что обе формы отображения составляют необходимые компоненты собственной внутренней структуры мыслительно-

го процесса как такового, и организация и динамика последнего реализуется в ходе непрерывного взаимодействия обеих форм. Это взаимодействие и составляет специфику, которая обеспечивает переход через качественно структурную границу между образом и мыслью» [67], [68]. Вообще, Л.М. Веккер уделял особое внимание границе, разделяющей образ и мысль. Ссылаясь на Дюбуа-Реймон и Геккеля, которые этот рубеж (первые и вторые сигналы, по И.П. Павлову), оценивали соответственно как одну из «границ естествознания» и одну из «мировых загадок», Л.М. Веккер предложил и описал структуру переходного звена между образным и мыслительным уровнем на страницах монографии «Психические процессы» [68]. Описание этого переходного звена обусловлено тем, что традиционно к основным признакам мыслительного уровня относят: а) опосредованный характер мысленного отражения действительности, б) отображение существенных связей и отношений между предметами и явлениями объективной действительности; в) обобщающий характер в отражении действительности [68]. Но Л.М. Веккер считал, что эти три характеристики не достаточны для описания разграничения между образом и мыслью. Так «*существенность*» может иметь множество порядков сложности и глубины, *обобщенность* является сквозной характеристикой всех видов и уровней образного психического отражения, и *опосредованность* является свойством вторичных образов (представлений) [68, 18-19].

В исследованиях Л.А. Фирсова показано, что обобщение и абстракция представлены и на первосигнальном дочеловеческом уровне психики [377, 4]. Поэтому Л.М. Веккер предполагал наличие между двумя разными уровнями – образным и мыслительным, объединенными общим принципом организации психики, переходного звена, «которое имеет промежуточный характер и неопределенную структуру» [68, 21-22]. А уже через несколько страниц в монографии предложена структура переходного звена, на котором формируется мышление, оно состоит из двух фаз: первая фаза реализуется на верхнем пределе биологических предпосылок, на второй фазе практическое действие является средством формирования мысли, поэтому она располагает-

ся до пограничного рубежа «образ – мысль» [68, 27]. Далее, на 192 странице, Л.М. Веккер подчеркивает, что переходное звено представляет предметное мышление, представляющее собой раскрытие отношений путем оперирования вещами. Таким образом, согласно Л.М. Веккеру, переход от домыслительного к мыслительному познанию («образ – мысль») представляет собой схему: *образ – переходное звено (предметное мышление) – мысль*. На переходной стадии, отмечает Л.М. Веккер, перцептивный уровень со всеми его собственными характеристиками уже существует и работает как основной регулятор, а мыслительный уровень в его собственных зрелых формах еще отсутствует, действие и общение идут впереди формирующегося мышления [68,26]. Таким образом, переход «образ – мысль» не происходит в непрерывном ряду познавательных структур – *ощущение, восприятие, представление, мысль*. Он опосредован включением символически-речевых операндов и включением операций, воплощаемых в символически-речевых операторах (логических и грамматических связках) [68,76].

О действиях как средствах формирования высших психических функций писал еще Л.С. Выготский. Действие, отмечал С.Л. Рубинштейн, «непосредственно соприкасаясь с объективной действительностью, проникая внутрь ее и ее преобразовывая, является исключительно мощным средством формирования мышления [317]. В работах школы П.Я. Гальперина был прослежен процесс преобразования внешних материальных действий в действия внутренние, психические [89]. Анализируя эту проблему, А.Н. Леонтьев отмечал, что процесс интериоризации состоит не в том, что внешняя деятельность перемещается в предсуществующий внутренний «план сознания», это процесс, в котором этот внутренний план формируется [203]. В современных исследованиях Э. Гибсон сформулировала положение о трех составляющих процесса когнитивного развития ребенка: *перцепция, действия и исследовательская активность по отношению к среде* [450]. Ж. Пиаже писал, что для того чтобы от действия перейти к операции, необходимо, чтобы действие стало обратимым [288,46]. Ж. Пиаже обратимые интериоризированные действия, то есть те, которые могут

выполняться в противоположных направлениях, называл *операциями* [289]. Обратимая операция приводит к формированию представления о постоянстве, сохранении объектов и их свойств, несмотря на изменение их внешнего вида. Когда у ребенка складывается система операций, он готов к тому, чтобы у него сформировались научные понятия. Это означает, что образование полноценных понятий может быть осуществлено только на соответствующем уровне развития, благодаря формированию обратимых операций. Последние относятся к особенностям допонятийного мышления, которое представляет собой «мостик» от непосредственного и конкретного отражения к отражению опосредованному. Особенности допонятийного мышления наиболее полно были изучены Ж. Пиаже [289]. К ним относят:

- *эгоцентризм*, субъективность мышления, которая жестко связана с жестко фиксированной системой отсчета;
- *трансдуктивный характер связей в предпонятийных структурах*, что выражается в отсутствии различий между частным и общим, отсутствие соотнесения родовых и видовых признаков;
- *синкретизм* – осмысливание предмета по одной несущественной части. Отсутствие различий между существенными свойствами и случайными особенностями. Взаимная связь черт, воспринимаемых вместе, гораздо сильнее, чем все остальные отношения;
- *нечувствительность к логическому противоречию и переносному смыслу*;
- *несогласованность объема и содержания в предпонятийных структурах*.
- *несогласованность инвариантных и вариативных компонентов в предпонятийных структурах*.

Преодолевая эти особенности допонятийного мышления, человек может достичь уровня понятийного мышления. К эмпирической характеристике мысли Л.М. Веккер относит феномен *понимания*. Последний рассматривается в зависимости от того, насколько в мысли представлены сочетания операндных и операционных элементов, то есть операции с операндами, а понятность является субъективным выражением обратимости. Вообще понятия *операндов*

и операторов прочно закрепились в тезаурусе психологии. *Операнды* – «что познается», *операторы* – «чем познается» (словосочетание, предложенное С.Л. Рубинштейном [361, 51]). *Операндами*, согласно трактовке Л.М. Веккера, могут быть материальные вещи, перцептивные образы (которые являются основой мысли, но это еще не мысль [68, 73]), представления, понятия, символы, а *оператором* (связкой) – действия с операндами в структуре мыслительного процесса, а также действия с разными психическими структурами в рамках восприятия и памяти. Трехкомпонентная структура (наличие двух операндов и одного оператора) определяется как *структурная формула мысли* или как *суждение* (в мысли структурные и операционные компоненты необособимы [68,74]. Так, *суждение* – это одновременно логическая структурная единица мысли и вместе с тем акт мысли, которая отражает не только изолированные объекты, а предметные отношения [68,67],

Таким образом, чувственная ткань как материал из которого строятся образы, органически входит в высшие формы понятийного (концептуального) отражения действительности.

Значение. В науке в 20-е годы XX столетия имела место проблема фиксации значения, которая стала камнем преткновения как для психологов и философов, так и для лингвистов. Первыми попытались разрешить эту проблему лингвисты-теоретики. Разрабатывая новаторские идеи Ф. де Соссюра, американские семиотики Чарльз Осгуд и Айвор Ричардс опубликовали книгу с характерным названием: «Значение значения» (*The Meaning of Meaning*), в которой наглядно представили знаковое отношение в виде семантического треугольника (*треугольника референции*), который представляет собой модель взаимосвязи трех категорий: 1) *знак* (**symbol**), то есть слово в естественном языке, 2) *референт* (**referent**), то есть объект реальной действительности или явление психического мира, к которому относится знак, 3) *референция* (**reference**), то есть мысленный образ (психологическое представление). У других авторов *знак* представлен как *имя, номинация*; *референт* – как *денотат* (Б. Рассел, А. Черч, У. Куайн), *экстенционал* (Р. Карнап), *объем понятия*

тия (В.Ф. Петренко); *референция* – как *десигнат* (Августин), *сигнификат* (Ч. Моррис), *означаемое* (Ф. де Соссюр), *смысл* (Г. Фреге), *значение* (У. Куайн), *интенционал* (Р. Карнап), *содержание понятия* (В.Ф. Петренко [284]). Термины, которые соответствуют знаку, референту и референции, расположены в каждой вершине треугольника, и их часто считают синонимами [284]. Все они активно употребляются в логике, философии, лингвистике, семиотике и отличаются друг от друга оттенками смыслов у разных авторов. Так, *десигнат*, *сигнификат*, *интенционал* соответствуют смыслу, или значению знака в нашем сознании. *Денотат*, *референт*, *экстенционал* обозначают тот предмет или ряд предметов «внешнего мира», который соответствует данному имени (знаку, слову, словосочетанию). При этом «*понятие*» – не синоним «*имени*». «*Понятие*» и «*имя*» («*слово*») принадлежат как бы двум разным «мирам». Имя как знак имеет два значения: смысл, или сигнификат, и референт, или денотат. Понятие же – это мысль, форма мышления. Связь между словом и предметом не обязательна, условна, но она невозможна без связи с мыслью и понятием. Знаковое отношение можно выразить, по мнению ученых, и в виде квадрата, если учесть, что член треугольника – мысль – может состоять из понятия и коннотата. *Понятие* – общее для всех носителей данного языка, а *коннотат*, или *коннотация* (лат. **connotatio** – «*созначение*») – ассоциативное значение, индивидуальное у каждого человека. Кроме того, ученые выделяют специфику «состояния» языкового знака, занимающего буферное положение между действительностью и осознанием окружающего нас мира. Можно согласиться с В.Ф. Петренко, который писал, что «множественность терминов этого подхода объясняется тем, что разные исследователи по-разному трактуют предметную отнесенность, которую легко зафиксировать для конкретных понятий и гораздо труднее для абстрактных» [284, 15].

В бихевиоризме Ч. Осгуд рассматривал *значение* как ассоциированную со стимулом «*репрезентативную реакцию*» [461]. При этом психологическая структура значения у Ч. Осгуда рассматривается лишь в узком аспекте – со стороны поведенческого (прагматического), или коннотативного,

значения. Знаковые заместители реальных объектов (слова) получают коннотативное значение в результате образования системы условных связей между реальным стимулом и реальной реакцией, с одной стороны, и замещающим стимулом (знаком) и «репрезентативной реакцией», с другой [411]. Концепция значения, которая разрабатывалась в рамках бихевиоризма, была подвергнута критике в работах А.Р. Лурии, Б.М. Величковского и других ученых.

В отличие от бихевиористской концепции, значение в когнитивной психологии не сводилось к репрезентации только лишь системы действий субъекта. Семантические связи устанавливаются в виде координации между двумя относительно автономными и внутренне сложноорганизованными репрезентативными системами – «*иконической*» и «*инактивной*» (в терминологии Дж. Брунера) [58]. При этом *координация (морфизм)* устанавливается не только между элементарными репрезентативными уровнями (*уровни элементарных экстероцептивных и проприоцептивных ощущений*), но между иерархически вторичными уровнями – между высокообобщенными образами. Фундаментальная роль, которую играет *значение* в познавательных процессах, в организации познавательной сферы, как раз и заключается в том, отмечает А.Г. Шмелев, что *значение* задает то направление, в котором происходит обобщение и абстрагирование сенсорной информации.

В культурно-исторической теории развития сознания Л.С. Выготского «*значение*» выступило в качестве основной единицы мышления и речи, как совокупность признаков, служащих для классификации и упорядочения объектов, явлений, ситуаций, то есть как некоторая система атрибутирующих отношений, и рассматривалось в единстве трех аспектов – *отражения, обобщения и общения* [83]. Л.С. Выготский считал значение молярной единицей, позволяющей передавать социальный опыт от субъекта к субъекту и присваивать его. Рамки культурно-исторической теории развития позволили Л.С. Выготскому говорить только о социальном опыте, избегая возможностей индивидуального опыта, который формирует категории индивидуального сознания, его собственные «*идеальные мерки*», или *личностные конс-*

структы, по Дж. Келли [140], при помощи которых происходит более глубокое постижение действительности.

Значение, по Л.С. Выготскому, – это внутренняя структура знаковой операции. Значение не равно слову, не равно мысли, значение есть обобщение. Л.С. Выготский принял анализ структуры обобщения, и им была выделена для наиболее развитой структуры понятия *мера общности*. Эта структурная характеристика отражала степень представленности в содержании понятия некоторого множества признаков разных уровней обобщенности, а также его место в системе связей с другими понятиями [81]. В развитии значения меняется внутренняя структура обобщения. Положение Л.С. Выготского о смысловом и системном развитии значения слова связано с фактом развития сознания: если значение слова по мере развития ребенка меняется, меняется и отражение тех связей и отношений, которые через слово определяют строение его сознания. Учение о развитии слова, согласно Л.С. Выготскому и А.Р. Лурии, может быть одновременно обозначено как учение о смысловом и системном развитии сознания. Главной функцией значения является функция *смыслообразования*. Именно смыслообразующая деятельность приводит к определенному смысловому строению самого сознания.

Развитие значений начинается с *индикации* (указания) и *номинации* (предметной отнесенности), в ходе развития появляется *сигнификативная функция*. Нам остается добавить, что значение слова меняется и развивается не только у ребенка, но и на протяжении всего онтогенеза. Поскольку А.Р. Лурия вслед за Л.С. Выготским утверждал, что значение слова развивается даже и после того, как предметная отнесенность слова достигла своей устойчивости, и что оно меняет не только свою смысловую структуру, но и свое системное строение, то есть за значением слова на каждом этапе стоят различные психологические процессы [228, 54]. К сожалению, ученые не останавливаются на этих дефинициях подробнее и не раскрывают причины изменения смысловой структуры и системного строения, не приводят примеры и не уточняют, какие «*психологические процессы*» стоят за значением слова. Остается также не раскрытым вопрос о

словах, их значениях, которые не имеют предметной отнесенности, например, изменения в смысловой структуре абстрактных понятий.

Продолжая и расширяя линию Л.С. Выготского, который словесные значения называл «клеточками» сознания, А.Н. Леонтьев определяет значения как «важнейшие «образующие» человеческого сознания» [203, 108], которые преломляют мир в сознании человека в большей или меньшей своей полноте и многогранности. Обобщенное отражение действительности, выработанное человечеством и зафиксированное в форме понятия (словесного значения), является, согласно А.Н. Леонтьеву, психологическим продуктом – продуктом ассоциирования и генерализации впечатлений в сознании индивидуального субъекта, результаты которых закрепляются за словами [203, 109]. Значения, по мнению А.Н. Леонтьева, ведут двойную жизнь: в первой они производятся обществом и имеют свою историю в развитии языка, в них выражается движение науки и ее познавательных средств. Во второй жизни – функционируют в процессах деятельности и сознания конкретных индивидов, там они индивидуализируются и «субъективируются»... [203, 114], преломляются конкретными особенностями индивида, его прежним опытом, своеобразием его установок, темперамента, и при этом не утрачивают своей общественно-исторической природы, своей объективности.

Л.С. Выготский прослеживал генезис значения от его простейших форм (*синкретов* и *комплексов*) до наиболее развитой формы значения – *научного понятия*. Известно, что метод, которым пользовался Л.С. Выготский, – метод экспериментальной выработки нового искусственно-го понятия, был предложен Н. Ахом, а затем, как пишет А.Р. Лурия, был изменен и в совсем новых формах применен Л.С. Выготским и его учеником Л.С. Сахаровым. Метод, который предложил Л.С. Выготский, был направлен на то, чтобы как можно больше освободиться от личного опыта ребенка и поставить его в такие условия, при которых «ему приходилось бы наиболее самостоятельно применять доступные ему формы классификации». Вместе с тем этот опыт был направлен на изучение динамики последова-

тельного формирования понятия через анализ тех приемов, которые применяются испытуемыми для решения предложенной им задачи. В психологической науке подобные методы неоднократно применялись рядом исследователей, у некоторых из них (например, Дж. Брунера и его сотрудников) они стали основным приемом в изучении формирования понятий. У других, например, у Халла, метод «искусственных слов» применялся с других позиций и был направлен на то, чтобы проследить процесс сложного формирования навыков. К положительным чертам этой группы методов относят развертывание всего процесса формирования понятий. А.Р. Лурия писал: «Именно этот метод впервые раскрыл возможность не только описать те смысловые связи, которые стоят за словом, но и детально изучить психологические процессы, которые скрываются за словом на последовательных этапах развития, и ту «стратегию» психологической деятельности, в результате которой происходит формирование понятия» [228]. Действительно, Л.С. Выготский, рассматривая этапы онтогенеза значения и выделяя различные формы обобщений: *синкреты*, *комплексы*, *псевдопонятия* и *предикат понятия*, «житейские» и «научные» понятия, – оставляет этот генетический ряд открытым для развития. Степень развития значения, по Л.С. Выготскому, определяется характером системной организации значения, наличием сети понятийных отношений данного значения с другими. Так, Л.С. Выготский предложил следующий «путь, приводящий к развитию понятий» [83, 165]. Он состоит из трех основных ступеней, каждая из которых распадается на несколько отдельных этапов и фаз [83, 165]. На первой ступени у ребенка происходит образование неоформленного и неупорядоченного множества («бессвязная связность», по П.П. Блонскому) и эквивалентом понятия выступает синкретический образ. На второй ступени у ребенка отмечается мышление в комплексах. Самым существенным для построения комплекса является то, что в его основе лежит конкретная фактическая связь между отдельными предметами, которые открываются в непосредственном опыте. В комплексе предметы обобщаются по самым различным фактическим основаниям. Многообразие связей (фактических, случайных, конк-

ретных), лежащих в основе комплекса, составляет его главную отличительную черту от понятия. Л.С. Выготский [80] выделял следующие виды комплексов: *ассоциативные, комплексы-коллекции, цепные комплексы и диффузные комплексы*. Причем детские комплексы развиваются не спонтанно, а по определенным направлениям, которые предначертаны в речи взрослых значениями слов. Далее ученый [83] дополняет виды комплексов и вводит термин *псевдопонятия*. С одной стороны, псевдопонятие включает все пройденные ребенком ступени комплексного мышления, а с другой – является переходным мостом к новой и высшей ступени, к образованию понятий. На третьей ступени развития понятий, Л.С. Выготский считал, что у ребенка формируются потенциальные понятия, которые «не поднимаются выше уровня псевдопонятий и, обладая всеми признаками понятия с формально-логической точки зрения, все же не являются понятиями, остаются не больше, чем представлениями, то есть комплексами» [83]. Понятия в житейской речи не являются понятиями в собственном смысле этого слова. Это общие представления о вещах, и это переходная ступень от комплексов и псевдопонятий к истинным понятиям. Третью ступень развития завершает мышление в понятиях, которое наступает в переходном возрасте, но объяснения этого факта у Л.С. Выготского связаны с тем, что подросток образует понятие, правильно им пользуется, но при словесном определении этого понятия его мышление наталкивается на затруднения, и определение понятия оказывается уже, чем его использование. То есть Л.С. Выготский считал, что подросток применяет слово в качестве понятия, а определяет слово в качестве комплекса или представления. Таким образом, общий вид развития понятий, согласно Л.С. Выготскому, можно представить следующим образом: синкреты – мышление в комплексах – псевдопонятия как высшая ступень развития мышления в комплексах – потенциальные понятия как переходный этап к – мышлению в понятиях.

На наш взгляд, предложенный Л.С. Выготским [83] систематизированный подход к процессу развития искусственных понятий, с одной стороны, является большим вкладом в сложный процесс формирования понятий, а с другой – ме-

тод экспериментальной выработки нового искусственного понятия имеет довольно большое количество отрицательных и спорных моментов. По мнению Р.Г. Натадзе, к ним относятся следующие [260]:

- этот метод не дает возможности исследовать реальный психический процесс обобщения понятий, то есть способность выработки нового понятия на основе других понятий;
- содержанием новых понятий являются только наглядные признаки;
- невозможность исследования процесса овладения системой понятий, так как каждое понятие является определенным «членом» системы понятий и имеет свое определенное место;
- с помощью этого метода односторонне изучается путь «снизу вверх», а «сверху вниз», то есть от общего к более частным, не исследуется;
- этот метод имеет лишь ограниченное практическое значение;
- слишком сложен, для того чтобы стать быстрым диагностическим средством.

К недостаткам можно еще отнести, во-первых, то, что метод, которым пользовался Л.С. Выготский, не отображает в зеркальной форме реального генетического процесса развития, какой он имеет место в действительности. Во-вторых, монография Л.С. Выготского содержит обилие размытых и нечетких определений, например, на большом количестве страниц используется понятие «*комплексы*», а ближе к концу монографии комплексы отождествляются с *общими представлениями* [83, 204]; в-третьих, Л.С. Выготский, используя различные виды комплексов, пытался учесть факт развития понятий по горизонтали. В-четвертых, – остался открытым основной вопрос, каким путем происходит формирование понятий, поскольку у Л.С. Выготского сказано: «ребенок не додумывается до своих понятий, они возникают у него совсем другим путем» [83, 205]. В монографии мы также не нашли более точных ссылок на возраст ребенка, соответствующий разным уровням развития значений, хотя, на наш взгляд, по осознанности тех или иных понятий (спон-

танных понятий) можно судить о психическом возрасте и развитии ребенка [158]. Таким образом, проблема взаимодействия научных и житейских понятий не была однозначно решена в работах Л.С. Выготского.

А.Н. Леонтьев имел свой взгляд на вопрос о генезисе понятий. По его мнению, понятия отнюдь не формируются в голове ребенка по типу образования чувственных образов, а представляют собой результат процесса присвоения «готовых», исторически выработанных значений. А.Н. Леонтьев пишет, что в отличие от бытия общества, бытие индивида не является «самоговорящим», то есть индивид не имеет собственного языка, вырабатываемых им самим значений; осознание им явлений действительности может происходить *только* (выделено нами. – З. К.) посредством усваиваемых им извне «готовых» значений – знаний, понятий, взглядов, которые он получает в общении, в тех или иных формах индивидуальной и массовой коммуникации. Этот процесс происходит в деятельности ребенка, в условиях общения с окружающими людьми: обучаясь выполнению тех или иных действий, он овладевает соответствующими операциями, которые в их сжатой, идеализированной форме и представлены в значении: «За языковыми значениями скрываются общественно выработанные способы (операции «действий, в процессе которых люди изменяют и познают объективную реальность»)» [206, 41] и «...Операции кристаллизуются для сознания в значении. Овладеть значением чего-нибудь и есть овладеть способом возможного действия с данным предметом» [204, 20]. На наш взгляд, представления А.Н. Леонтьева правомерны к формированию конкретных понятий, но полностью не отражают истинного положения вещей в формировании абстрактных значений в сознании. Поскольку сегодня у ученых есть все основания считать, что основой формирования понятий есть практика, а мы бы уточнили индивидуальный опыт, который вслед за А.Н. Лактионовым понимается нами как не только сумма разных знаний, умений и навыков, а как психологическое образование, интегрированная целостность, которая задается когнитивной, регулятивной и коммуникативной подсистемами, и которая развивается [193].

Еще одним противоречивым вопросом, который был рассмотрен Л.С. Выготским, явился вопрос о разделении понятий на научные и житейские (спонтанные). Известно, что житейские понятия – это значения слов бытового языка, которыми человек пользуется в ежедневном общении, они развиваются в естественной, жизненной ситуации вне какой-то заданной системы обобщения. Житейские понятия, формирующиеся в опыте взаимодействия человека с действительностью, относят к общим представлениям, критически замечает М.А. Холодная [392]. А истинные, научные понятия, по В.В. Давыдову, образуются через восхождение от абстрактного к конкретному в результате специально организованного обучения [110]. Л.С. Выготский писал, что научные понятия ребенок осваивает при систематическом обучении основам наук. Научные понятия должны быть организованы в систему, поэтому, полагал Л.С. Выготский, их значения и осознаются первыми. Вообще, Л.С. Выготский, с одной стороны, противопоставлял житейские и научные понятия: житейские понятия спонтанны, неосознанны и не систематичны, а научные понятия по мере их освоения позволяют выделить в предметах их существенные признаки, они (научные понятия) совершенно иначе относятся к объекту, чем житейские, они уже опосредованы другими понятиями, поэтому их обобщение и овладение ими возникает прежде всего. С другой стороны, он подчеркивал, что житейские и научные понятия находятся «как будто на одном уровне в том смысле, что в мыслях ребенка нельзя отделить понятий, приобретенных в школе, от понятий, приобретенных дома» [85,418]. Такие же противоречия Л.С. Выготский высказывал и по вопросу пути развития понятий. Так, Л.С. Выготский предположил, что развитие спонтанных и научных понятий идет в противоположных направлениях: спонтанных – к постепенному осознанию их значения, научных – в обратном направлении, то есть научные понятия оказываются противоположными по пути своего развития житейскому понятию ребенка [85, 418], но на 416 странице он отмечал, что: «Нельзя абсолютировать различия между путями развития житейских и научных понятий – тут есть много общего» [85, 416]. Оба процесса развития связаны

друг с другом. Житейские понятия развиваются при помощи взрослых, то есть они развиваются и «сверху вниз», и «снизу вверх» [85,416], и продолжает: «развитие спонтанных понятий должно достигнуть некоторого уровня, создать предпосылки в умственном развитии, чтобы усвоение научных понятий стало возможным».

К. Саная [323] считал, что ненаучные понятия не отличаются от научных понятий внешней и логической структурой, а отличаются только своей интенсивной стороной. Причем психологам известно, что люди в своем обыденном сознании не всегда пользуются знанием общих признаков, установленных науками. Л.О. Резников, анализируя проблему соотношения значения, понятия и слова, также считает, что основные признаки понятия как специфической логической формы мышления присущи всем понятиям без исключения – как научным, так и житейским. Различие между научными и обыденными, житейскими понятиями состоит лишь в степени существенности, правильности и точности выделяемых признаков, которые субъект выбирает в качестве основы для обобщения предметов. Житейские понятия могут противоречить научным понятиям и тем самым осложнять усвоение последних, а могут быть вполне адекватными и точными, облегчая обучение.

В настоящий момент в работах И.И. Ильсова, В.Я. Ляудис, В.И. Слободчикова, И.С. Якиманской [474] теоретически обоснован подход к учению как к процессу развития исходного познавательного и личностного опыта самих учащихся – субъектов учебной деятельности. И.Л. Можаровский [474] приводит данные многочисленных зарубежных исследований, показывающих, что содержание «житейских теорий» учащихся и студентов обычно мало изменяется под влиянием изучения научных дисциплин, но сами житейские представления могут заметно влиять на процесс усвоения научного содержания. А.А. Леонтьев и Д.А. Леонтьев отмечали, что развитие познания у ребенка это не только и не столько смена житейских понятий научными, сколько поэтапное формирование обоих видов или форм ментальной репрезентации в их единстве и взаимозависимости.

Деятельностная трактовка значения предполагает, что оно обусловлено процессами реальной жизнедеятельности субъекта в естественном окружении, а также общественными условиями и способом той деятельности, которая создает необходимость в возникновении значения [349,17]. В исследованиях Е.Ю. Артемьевой [21], А.А. Брудного [57], А.А. Леонтьева [201], В.Ф. Петренко [284], А.Г. Шмелева [411] в рамках деятельностной концепции значения проводится анализ функционирования значения в сознании взрослого человека.

В.Ф. Петренко понимает под *значением* совокупность признаков, служащих для классификации, а под *понятием* – такую форму значения, в которой выделены существенные признаки, и структура которых упорядочена.

Согласно А.А. Леонтьеву, значение – это социально кодифицированная форма общественного опыта. Эта кодифицированность (связанная с потенциальной возможностью осознания) является его конституирующим признаком [200,139]. Значение служит однозначной фиксации и передаче опыта в пространстве и во времени, оно обеспечивает общение и понимание. Но значения выступают перед посторонним наблюдателем лишь своей внешней формой [130].

А.Г. Шмелев с позиции деятельностного подхода трактует значение как «тройственный морфизм», единство трех функциональных составляющих деятельности: познавательного содержания (*денотат*), операционального содержания (*прагматическое значение*), аффективно-мотивационного, или оценочного, содержания (*аффективное; оценочное значение*) [411]. Именно в системах значений реализуется единство когнитивных, операторных и интимно-личностных (аффективно-мотивационных) единиц деятельности [131]. Определение А.Г. Шмелевым значения состоит из двух частей: 1) *значение* – репрезентативная единица; системная организация значений репрезентирует субъекту тройственный морфизм предметов, операций и аффективно-мотивационных компонентов деятельности и 2) *значение* само по себе выполняет в познавательной деятельности функцию эталонизированной операции, или «*алгоритма категоризации*» [411]. Будучи единицей («молекулой психи-

ческой химии»), значение включает разные составляющие: образы предметов, потребностей и действий. Таким образом, в терминологии А.Г. Шмелева значение выступает «как единица, репрезентирующая сознанию координацию предметных условий деятельности и операционного состава деятельности, регулирующую деятельность с определенными целями и мотивами» [412].

В психологии представлены различные классификации видов значения. В.П. Зинченко разделяет значения на: *операциональные, предметные, вербальные*. Это не только классификация, но и последовательность их возникновения в онтогенезе. Операциональные связывают значение с биодинамической тканью, предметные – с чувственной, вербальные – преимущественно со смыслом [130].

Л.В. Засекина на основе способов образования индивидуального значения слова выделяет такие компоненты: *ассоциативный, коннотативный и ситуационный*. В предложенной Л.В. Засекиной схеме коннотативное, ситуационное и ассоциативное значения входят в состав чувственной ткани, по предложенной структуре сознания А.Н. Леонтьева. Функционирование этих компонентов окрашивает значение в личное отношение человека к определенному явлению или событию. В основе обозначенного подхода, определяет Л.В. Засекина, лежит коннотативное значение, по Ч. Осгуду. Оно является универсальным значением, которое в любом языке может быть описано по таким параметрам: *сила, активность, оценка* [127]. Коннотативное значение является первичным, дорациональным значением и служит необходимой предпосылкой для порождения логического значения слова. В основе коннотативного значения лежит переживание, которое считается его генетически ранней формой, в котором отражение и эмоциональное отношение, личностный смысл и чувственная ткань еще очень мало дифференцированы. Коннотативное значение по своей сути является выражением интуитивно-чувственного отображения действительности [127]. Ассоциативное значение, считает Л.В. Засекина, лежит в основе ассоциативного подхода к исследованию значения слова, введенного в научное обращение Дж. Дизом. В основе этого подхода важным

компонентом значения является ряд ассоциативных связей определенного понятия [127]. Ситуационный подход акцентирует внимание на том, что для каждого индивида значение слова реализуется через включение его в конкретную жизненную ситуацию как тривиально типичной динамической сущности. Любое значение всегда включено в ряд событий, которые разворачиваются во времени, а затем являются ситуационными [127]. Итак, констатирует Л.В. Засекина, коннотативное, ситуационное и ассоциативное значения содержат все необходимые условия для конкретного и образного мышления субъекта познания. Это мышление основывается на предметных, функциональных и ассоциативных связях объектов окружающей действительности, которая приближает коннотативное, ситуационное и ассоциативное значения к сути житейского понятия в теории Л. Выготского [127]. Нам представляется, что эти значения могут входить в семантический слой субъективного опыта – картину мира, по Е.Ю. Артемьевой, а не в состав чувственной ткани.

Г. Балл разделяет в теоретической модели значения на: *объективные (реальные)* и *субъективные* и дает им определение [32]. Так, «объективные значения объекта А отождествляются с совокупностью свойств представляемого идеального предмета, который как можно лучше репрезентировал в познании объект А», «субъективное значение указанного объекта А для субъекта S: это совокупность свойств предмета, который репрезентует объект А в сознании данного субъекта». В предлагаемой Г. Баллом теоретической модели «исходным есть понятие объективного значения, а производным от него – понятие субъективного значения» [31,7] и последнее используется для понятия смысла. Таким образом, теоретическая модель состоит из трех понятий: *объективное значение, субъективное значение, смысл*. Эта модель является модификацией предложенной А.Н. Леонтьевым структуры и, по мнению Г. Балла, она облегчила учет следующих моментов: о степени адекватности значений; об общественно детерминированных значениях и смыслах; о том, что каждый человек находится в поле разных общественно выработанных значений и смыслов и должен определиться в этом поле [31, 5].

Исторически значения, прежде всего, понимались как вербальные значения, как значения, «живущие» в системах естественного языка. В большинстве работ А.Н. Леонтьева речь идет именно о языковых значениях, о том, что познавательные результаты действий «...абстрагируются от живой целостности человеческой деятельности и идеализируются в форме языковых значений» [204, 178]. В современной психологии вербальные значения не являются единственной формой существования значений. Так, А.В. Брушлинский, Дж. Брунер, В.В. Столин, В.П. Зинченко, В.Ф. Петренко, А. Паивио, А.П. Стеценко, Е.Ю. Артемьева считают, что значения могут быть представлены в вербальной и невербальной системах репрезентации. В контексте общей психологии разделение *вербальное – невербальное значение* имеет единственный смысл – характеристику значения по форме его существования, по типу носителя [21]. В психологическом словаре [299] так определяют носители значения: «Носителем значения наряду со структурами естественного языка выступают такие знаковые системы, как схемы, формулы и чертежи, системы символических образов, «язык» искусства (живописи и архитектуры, танца и пантомимы и т. д.)». В.Ф. Петренко писал, что «образы, символы могут быть организованы в устойчивую систему отношений, которая функционирует как категориальная система, дублирующая или замещающая в некоторых случаях категориальную систему естественного языка». Таким образом, согласно В.Ф. Петренко, образные системы – тоже язык, и язык, допускающий взаимопроекции с языком естественным. Тем более что речь всегда идет о визуальных текстах-рисунках, плакатах, эмблемах, кинопроизведениях.

Итак, значения являются важнейшими образующими человеческого сознания. В психологии под значением слова понимают способность слова не только замещать или представлять предметы, не только возбуждать близкие ассоциации, но и анализировать предметы, вникать глубже в свойства предметов, абстрагировать и обобщать их признаки. Поскольку в значении фиксируются свойства объекта, его можно рассматривать, по мнению А.А. Леонтьева, как превращенную форму деятельности. Усваивая значения слов,

человек усваивает общечеловеческий опыт, отражая объективный мир с различной полнотой и глубиной. Поэтому, по мнению ученых, «значение», с одной стороны, есть устойчивая система обобщений, стоящая за словом, одинаковая для всех людей, причем эта система может иметь только разную глубину, разную обобщенность, разную широту охвата обозначаемых им предметов, и она обязательно сохраняет неизменное «ядро» – определенный набор связей; а с другой, – это динамическая система, изменяющаяся в течение онтогенеза.

Обобщенное представление о значениях представлено на рис. 1.2.

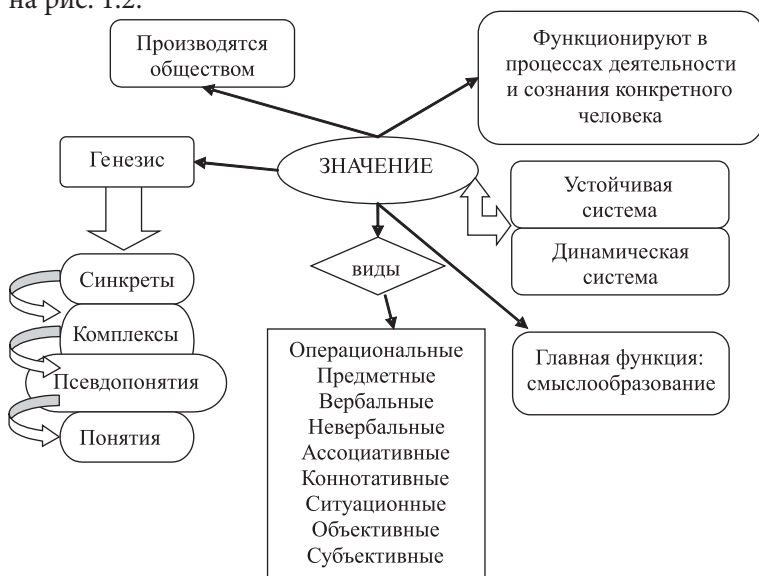


Рис. 1.2. Обобщенное представление о значениях (по материалам литературных источников).

Смысл. В различных психологических подходах обращались к феномену смысла. Понятие смысл рассматривали Г. Фреге [380], Э. Гуссерль [108], Э. Шпранглер [417], К. Юнг [431], М. Вебер [66], В. Франкл [379], Г.Г. Шпет [415], М.М. Бахтин [36], Л.С. Выготский [83], А.Н. Леонтьев [203], Дж. Келли [142], Ж. Нюттен [267], Б.В. Зейгарник [129],

Е.Ю. Артемьева [21], Б.А. Сосновский [342], Г.П. Щедровицкий [419], В.П. Зинченко [130], Л.В. Засекина [127], Д.А. Леонтьев [208], Г.А. Балл [31], Р.И. Павилёнис [276], Б.С. Братусь [54]. Как отмечает А.А. Пископпель, довольно давно сложилась традиция выделения и эмпирического изучения смысла как специфического психического явления [292]. Так, Мюллер называл смыслом *зачаточный образ*; Бине – *зачаточное действие*; Ван дер Вельдт пытался экспериментально показать образование смысла как результат приобретения раньше безразличным для испытуемого сигналом значения условно связываемого с ним действия [цит. по кн. [207]]. В рамках этой традиции наиболее представительной всегда была линия, связанная с изучением смысла как феномена языковой компетенции.

Таким образом, понятие *смысл* для науки не новое, но феномен смысла крайне неоднозначен, обладает множественностью проявлений, полифункциональностью, включаясь в несколько систем отношений, в которых функционирует по особым законам этих систем. Б.А. Сосновский отмечал, что «не следует сужать понятие смысла в соответствии с широко известной формулой А.Н. Леонтьева: сознательный смысл выражает отношение мотива к цели. Смысл по-своему проявляется не только в структуре сознания, но и в сфере эмоций, в направленности человека, во всем его психическом облике [342].

Под *смыслом*, в отличие от *значения*, понимают индивидуальное значение слова, выделенное из объективной системы связей; оно состоит из тех связей, которые имеют отношение к данному моменту и к данной ситуации. В. Франкл как представитель многомерной онтологии отмечал: «Смысл – это всякий раз также и конкретный смысл конкретной ситуации. Это всегда «требование момента», которое, однако, всегда адресовано конкретному человеку. Каждый день и каждый час предлагают новый смысл, и каждого человека ожидает другой смысл. Смысл есть для каждого, и для каждого существует свой особый смысл. Из всего этого вытекает, что смысл, о котором идет речь, должен меняться как от ситуации к ситуации, так и от человека к человеку. Однако смысл вездесущ. Нет такой ситуации, в которой нам бы не

была предоставлена жизнью возможность найти смысл, и нет такого человека, для которого жизнь не держала бы наготове какое-нибудь дело» [379, 39–40]. Решающим обстоятельством, превращающим значения в психологическую категорию, является, по мнению А.А. Пископпель [292], то, что функционируя в системе индивидуального сознания, значения реализуют не самих себя, а движение воплощающего в них себя личностного смысла – этого *для-себя-бытия* конкретного субъекта. Поэтому, когда речь идет о смысле, то первое, на что обращают внимание говорящие и пишущие о нем, это его интенциональность [292]. Еще Э. Гуссерль писал, что именно наше бытие и жизнь нашего сознания придают миру смысл: «каждый смысл интенционально содержится во внутренней сфере нашей собственной... жизни и формируется в нашем субъективном генезисе сознания» [108, 10]. Смысл, по Э. Гуссерлю, это основная образующая ткань сознания.

В. Франкл небезосновательно также полагал, что человек стремится обрести смысл и ощущает фрустрацию или вакуум (в его терминологии: «экзистенциальный вакуум»), если это стремление остается нереализованным. В. Франкл ввел тезис о *смысловых универсалиях*, которыми являются представления о ценностях, и выделил в них три группы: *ценности «созидания»*, *ценности «переживания»* и *ценности «отношения»* [379]. Основным путем реализации ценностей творчества является продуктивные творческие действия. Ценности отношения реализуются в позиции, занимаемой человеком, и связаны с нахождением людьми смысла своего существования в ситуациях, которые представляются безвыходными и бессмысленными. Ценности переживания реализуются в пиковых переживаниях и описаны В. Франклом посредством любви как имеющей богатый ценностный потенциал. Между этими категориями (группами) существует определенная иерархия, обусловленная возможностями, которыми объективно располагает человек. По мере сужения возможностей, отмечает А.А. Пископпель, доступная для реализации ценностная шкала сужается по направлению: *созидание – переживание – отношение* [292]. Но даже тогда, когда у человека практически не остается реальных возможностей, ценности отношения, по мнению В. Франкла, оста-

ются всегда для него доступными. В свете такого строения мира ценностей «становится очевидным, что человеческое существование по сути своей никогда не может быть бессмысленным». Вообще, смыслы, по В. Франклу, не даны нам, они не изобретаются, не создаются индивидом, их нужно искать и находить.

Противоположной точки зрения придерживаются Дж. Ройс и А. Пауэлл [467]. Они считают, что понятие *личностного смысла* является наиболее важным психологическим понятием, «которое не есть нечто существующее во внешнем мире... это видение, которое каждый из нас должен создавать для себя заново» [467, 8]. Далее они пишут: «Осознанно и неосознанно смысл проникает во все, что индивиды делают, думают, чувствуют и во что верят, и вызывает огромный диапазон реакций... Люди переживают свою жизнь в свете того, что они считают «осмысленным», то есть в свете индивидуальных подходов к жизни» [467, 234]. Согласно взглядам этих ученых, ключ к личностному смыслу заложен в структуре эпистемологических и ценностных иерархий каждого индивида, личностный смысл развивается в течении жизни, а путь к обретению смысла, по Дж. Ройсу, связан с более высоким уровнем осознания действительности [467]. Таким образом, Дж. Ройс и А. Пауэлл трактуют смысл как высшую интегративную основу личности.

Ж. Нюттен считал, что окружающие нас объекты осмысленны, а истоки смыслов следует искать в актуальных поведенческих структурах. Смыслом ситуаций и объектов побуждается и направляется конкретное поведение, причем «поведение это... смысл, инкорпорированный в двигательные реакции» [267].

Дж. Келли рассматривал смысл исключительно в контексте репрезентации действительности в сознании как феномен сознания. Так, объективная действительность, по Дж. Келли, существует и движется во времени и открывает возможности для различных ее интерпретаций. Жизнь подразумевает способность отражения окружающей действительности. У человека это отражение носит характер построения системы конструкторов, через призму которых он воспринимает мир. *Конструкторы* – это субъективные пара-

метры категоризации и оценки событий, которые не обязательно могут быть выражены в словесной форме. Конструкты придают личностный смысл событиям, планам, воспоминаниям, высказываниям [142]. Таким образом, в работах Ж. Нюттен, Дж. Келли смысл выступает как структурный элемент сознания и деятельности.

В экзистенциальной онтологии М. Хайдеггера [388] отражено сопряжение понятий смысла и жизненного мира, анализ смысла в контексте жизненных отношений субъекта и мира. К. Ясперс считал смысл предметом не объяснения, а понимания [436]. М. Мерло-Понти рассматривал смысл как основной организующий принцип поведения живых систем. Источником смыслов вещей, по М. Мерло-Понти, выступает действующий субъект. М. Мерло-Понти писал, что нам принадлежит универсальная власть надления смыслом, причем это надление происходит не преднамеренно, а спонтанно [245]. М. Вебер понятие *смысл* выделил как центральное в понимании не только человеческих действий, но и человеческой культуры [66].

У Л.С. Выготского, вслед за Ф. Поланом, смысл сохраняет семантическую трактовку и отражает оппозицию «*смысл – значение*»: «Смысл слова, как показал Полан, представляет собой совокупность всех психологических фактов, возникающих в нашем сознании благодаря слову... Значение есть только одна из зон того смысла, который приобретает слово в контексте какой-либо речи...» [цит. по Д.А. Леонтьеву [209,79]]. Важным моментом является то, что Л.С. Выготский вводит проблему смысла в контекст проблемы человеческого сознания.

Смысл, согласно А.Н. Леонтьеву, «выступает в сознании человека как то, что непосредственно отражает и несет в себе его собственные жизненные отношения» [203]. Как отмечает Д.А. Леонтьев, «проблема смысла была вынесена из плоскости сознания в плоскость порождающих это сознание реальных жизненных отношений субъекта» [209, 83].

Смысл для Г.П. Щедровицкого есть элемент системы деятельности, который может быть задан только через организацию соответствующей системы деятельности, системы акта коммуникаций [419].

Проблематика бытийных смыслов занимает важное место в работах М.М. Бахтина. Понятие смысла, согласно М.М. Бахтину, это укорененные в культуре смыслы, трансцендентные индивидуальному существованию и играющие в нем видную роль благодаря тому, что смысл сливается с фактом в человеческом поступке. Индивидуальная динамическая смысловая реальность, проявляющаяся в различных формах по ходу действия, обозначается как «эмоционально-волевой тон». Последний является активной установкой сознания, момент активности в переживании, *«переживание переживания как моего»* [36,109]. М.М. Бахтин считал, что в отличие от значения, смысл диалогичен: «Смыслами я называю ответы на вопросы. То, что ни на какой вопрос не отвечает, лишено для нас смысла» [36, 350].

В.П. Зинченко считал, что понятие смысла в равной степени относится и к сфере сознания, и к сфере бытия. Оно указывает на то, что индивидуальное сознание несводимо к безличному знанию, что оно в силу принадлежности живому субъекту и реальной включенности в систему его деятельностей всегда страстно, короче, что сознание есть не только знание, но и отношение. Иначе говоря, понятие смысла выражает *«укорененность»* (термин М.М. Бахтина) индивидуального сознания в бытии человека.

Д.А. Леонтьев в монографии «Психология смысла», на наш взгляд, блестяще обобщил и интегрировал то, что было наработано в теоретических, экспериментальных и отчасти прикладных исследованиях смысла в отечественной и мировой психологии. Но, по мнению Р.Р. Гарифуллина, Д.А. Леонтьеву не удалось «вырваться за пределы уже ранее описанной и изученной динамики психической реальности и перейти действительно к описанию динамики смысловой реальности» [92]. А.Г. Асмолов, наоборот, отметил, что Д.А. Леонтьев поднял понятие *«смысл»* на новый, более высокий методологический статус, на роль центрального понятия в новой, неклассической, или постмодернистской психологии, – психологии «изменяющейся личности в изменяющемся мире» [27], о чем свидетельствует, на наш взгляд, выделенный Д.А. Леонтьевым аспект бытийного опосредования смысловой реальности.

Д.А. Леонтьев основное внимание уделил сравнительному анализу понятия «*смысл*» в теории деятельности и гуманистической психологии и предложил разграничить три аспекта рассмотрения смысла: *структурный*, *генетический* и *функциональный*. Структурный аспект включает в себя представления о месте личностного смысла в структуре деятельности, сознания и личности, соотношении его с другими психологическими образованиями. Генетический аспект охватывает выявление закономерностей, факторов и детерминант порождения смысла, процессов и механизмов, лежащих в основе его формирования, развития и изменения. Функциональный аспект отражает представления о месте и роли смысла в процессе сознания и деятельности, о влиянии его на протекание деятельности и на особенности психических процессов [209, 85]. Высокой оценки заслуживает также приводимая Д.А. Леонтьевым многомерность смысловой реальности и выделение трех аспектов (плоскостей) рассмотрения: *онтологического*, *феноменологического* и *деятельностного*. В онтологическую плоскость входит жизненный смысл (понятие «*жизненный смысл*» Д.А. Леонтьева полностью согласуется с определением смысла бытия, которое было предложено Р.Р. Гарифуллиным [92]) и отражающаяся в нем динамика жизненных отношений. В феноменологическую – личностный смысл и отражающаяся в нем динамика субъективного образа реальности, а в деятельностьную плоскость вошли смысловые структуры и отражающаяся в них динамика жизнедеятельности. Личностный смысл не совпадает с жизненным смыслом. Исходя из выделенных плоскостей, Д.А. Леонтьев определяет смысл как «отношение между субъектом и объектом или явлением действительности, которое определяется местом объекта (явления) в жизни субъекта, выделяет этот объект (явление) в образе мира и воплощается в личностных структурах, регулирующих поведение субъекта по отношению к данному объекту (явлению)» [209,165].

Л.В. Засекина предлагает рассматривать личностный смысл как «объединение понятий, которыми оперирует человек (житейские или научные) с мотивационными и эмоциональными свойствами личности, которые пронизывают

особенности хода ее жизнедеятельности», и трактует смысл как энергию [127].

Понятие смысла также изучали В.К. Вилюнас [77], Е.Е. Насиновская [258], В.В. Столин [352], Е.В. Субботский [354], О.К. Тихомиров [365], Ф.Е. Василюк [65]. Эти ученые ввели новые родственные понятия (*смысловое образование, смысловая установка, смысловой конструкт, смысловая сфера личности* и др.), которые позволили говорить о смысловой реальности.

Б.С. Братусь [55] использовал более сложное и структурно дифференцированное понятие, чем смысловое образование, – *смысловую сферу личности*. Рассматривая личность как психологический орган человека, Б.С. Братусь выделяет две сферы человеческой активности – мир «вещей» и мир «идей», или смыслов. В соответствии с этим обозначаются три уровня психического аппарата: 1) *психофизиологический*, 2) *индивидуально-психологический*, 3) *личностно-смысловой*. Первый отражает нейропсихологическую основу, второй реализует опредмечивание отношений, а третий – занимает центральное место, и сущность этого уровня заключается в производстве «смысловых ориентаций», определении «общего смысла», предназначении «своей жизни, отношений к другим людям и к себе» [55]. Личностно-смысловой уровень это уровень смысловых образований, динамических смысловых систем, отражающих действительность и носящих эмоционально-личный, пристрастный характер отношения к ней. Само смысловое образование – не есть личностный смысл как отношение мотива к цели. Это «целостная динамическая система, отражающая взаимоотношения внутри пучка мотивов, реализующих то или иное смысловое отношение к миру» [54]. Общие смысловые образования, являющиеся, по мнению Б.С. Братуся, основными «конституирующими», образующими единицами сознания личности, определяют главные и относительно постоянные отношения человека к основным сферам жизни – к миру, к другим людям, к самому себе. По его словам, смысловые системы «несут в себе функцию не столько отражения, сколько преобразования действительности, связывания разнородных и частных интере-

сов, нижележащих смыслов в единый, определяющий суть и назначение человека взгляд на самого себя и на окружающую жизнь» [55]. Иными словами, смысловые образования несут в себе две функции: первая заключается в создании образа, перспективы развития, сущность второй заключается в нравственной оценке деятельности, имеющей надситуативную опору, которой выступают смысловые образования. Б.С. Братусь явно не разделял личностно-смысловой уровень на подуровни, но между строк такое деление, на наш взгляд, существует: низшему подуровню соответствуют общие смысловые образования, к высшему подуровню можно отнести нравственные оценки и отношение к предназначению своей жизни.

Взглядам Б.С. Братуся релевантны представления Б.А. Сосновского. По мнению последнего, личность осуществляет смыслообразование посредством своих мотивов, а точнее – всей иерархизированной структуры направленности человека, которая по-своему соотносится как «внутри себя», так и с различными внешними явлениями, условиями и обстоятельствами жизни и деятельности человека [342]. В личности существует соподчиненная и динамичная система смыслов, в которой могут быть выделены своеобразные этажи и уровни действенности, степени осознанности и вербализованности (отношения с категорией значения) и т. д. В терминологии традиционного функционального дробления психики Б.А. Сосновский обозначил несколько этапов, или аспектов, общего процесса смыслообразования в личности, исходя из утверждения, что мотив и смысл существуют в единстве, но не в тождестве: это выражение психологических отношений между различными потребностями, потребностями и мотивами, между многими мотивами, между мотивом и целью (по А.Н. Леонтьеву), между мотивом и результатом и т. д. [342].

Итак, смысловая реальность имеет структуру, в психологии описаны теоретические положения о механизмах функционирования личностного смысла и других смысловых образований в феноменальной структуре субъективной реальности, но эмпирических исследований смыслового слоя субъективной реальности человеческого сознания в

психологии недостаточно. Например, известны работы по психологии субъективной семантики (на стыке психосемантики и образа мира) Е.Ю. Артемьевой, в которых изучается семантический слой субъективного опыта. Элементами этого слоя являются следы деятельности, которые, по мнению Е.Ю. Артемьевой, близки к «значениям» в понимании Л.С. Выготского и «индивидуальным значениям» («личностным смыслам») А.Н. Леонтьева. Смысл (объекта, явления, ситуации) в понимании Е.Ю. Артемьевой – это след взаимодействия с объектом, явлением, ситуацией, зафиксированный в виде отношения к ним. Системы смыслов Е.Ю. Артемьева называет *семантиками*, а для того чтобы подчеркнуть их соотнесенность с историями индивидуальных деятельностей (следами) – *субъективными семантиками* [21]. Е.Ю. Артемьевой вводится понятие *напряженности семантического кода* (семантических оценок). Семантический код – это, согласно Е.Ю. Артемьевой, набор оценок по шкалам семантического дифференциала, а напряженность – мера межиндивидуального сходства семантических кодов. При этом, согласно Е.Ю. Артемьевой, семантические оценки нельзя отождествлять со смысловыми оценками, пока не восстановлен жизненный контекст.

Формирование смысла ученые связывают с эмоциональными отношениями и мотивационной сферой. Так, Ю. Джендлин считает, что «смысл формируется во взаимодействии переживания и чего-либо, выполняющего символическую функцию» [449]. М.Б. Карлсен в понятие смысла включает системы всех уровней абстракции, отмечая теснейшую связь смыслообразования с аффективными процессами. Смысл, по М.Б. Карлсен, автору подхода к психотерапии, основанного на идее смыслообразования, есть «одновременно смысл и осмысление, интенция и интендирование, существо и существование» [442,23]. В.К. Вилюнас утверждал, что эмоциональные отношения составляют основу смысловых образований, и не разграничивал две системы терминологии, «эмоциональную» и «смысловую», поскольку «они описывают одни и те же явления, и потому в большей степени взаимозаменяемы» [77]. Г.А. Балл также пишет, что смыслы в субъективном переживании репрезен-

тируются через эмоции [31, 7]. Ф.Е. Василюк эмоции называет «чувственной тканью смысла» [65].

Эту точку зрения не разделяет Д.А. Леонтьев, ссылаясь на то, что эмоция является хотя и главной, но не единственной формой субъективной презентации объектов и явлений. К другим формам Д.А. Леонтьев относит: *феномены сгущения, искажения и пристрастного структурирования образа, метафоры* [209].

Итак, смысл – это: подлинная единица сознания, субъективное отражение объективного мира. Одной из основных черт смысла А.Н. Леонтьев называет неустойчивость, подверженность изменениям: динамика смысла обусловлена динамикой деятельности субъекта. Формой, в которой смысл выступает в действительности, является суждение [209]. К функциям, которые выполняет смысл, относятся:

1) презентацию субъекту о месте и роли отражаемых предметов и явлений действительности на данном этапе онтогенеза. Эта функция реализуется через механизм эмоциональной индикации и механизм трансформации образа [209, 169]. Трансформации представляют собой структурирование образов целостной ситуации, в которой одни объекты и явления выступают на передний план, а другие уходят на второй, меняются субъективные связи между элементами ситуации и искажаются отдельные соотношения [209, 170]. Эффекты трансформации психического образа не нашли в современной науке достаточного изучения. Так, известны работы А.М. Эткинды, В.Ф. Петренко, Т.Т. Иосебадзе, А.В. Запорожец;

2) символическую функцию (вербализованная и невербализованная). Согласно В.К. Вилюнасу, вербализованный смысл шире и богаче, и только он является подлинной единицей сознания [77].

Таким образом, мы рассмотрели теоретические положения и феноменологию смысла в психологии (рис. 1.3.). Проблема смысла является ключевой для решения многих важнейших вопросов: она тесно связана с ведущими категориями психологии – образа, мотива, переживания, личности, сознания.

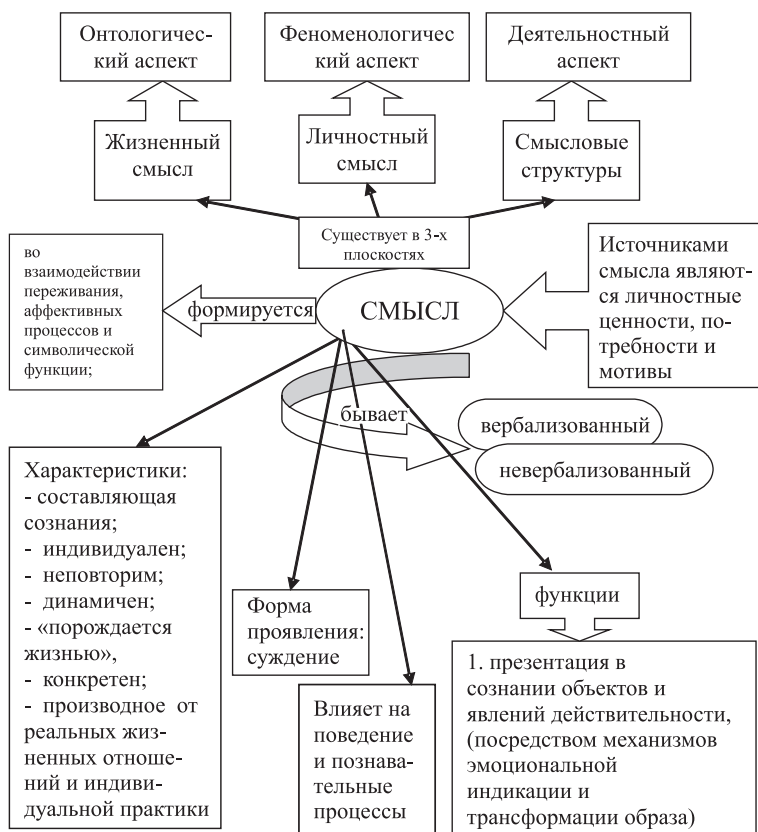


Рис. 1.3. Модель феноменологии смысла (по материалам литературных источников)

В психологии выделяют проблему соотношения смысла и значения. Родоначальником концептуальной оппозиции «значение – смысл» принято считать Г. Фреге. В рамках позитивистски ориентированной логической семантики он писал, что *денотат*, или *значение текста (знака)* – это объективная реалья, которую обозначает текст или знак, *смысл* – это способ задания денотата, характер связи между денотатом и знаком. В этом сформулирован важный для дескриптивной теории тезис о детерминации денотата через смысл (дескрипцию) [309], [381]. Текст может иметь только

одно значение, но несколько смыслов, или же не иметь значения, но при этом иметь смысл [380].

В работах основателя феноменологии Э. Гуссерля, проблема соотношения значения и смысла неоднозначна. Их четкое различие отсутствует, и употребляются эти два понятия как синонимично, так и не синонимично. Каждый смысл интенционально содержится во внутренней сфере нашей жизни и формируется в нашем субъективном генезисе сознания. Источником, приписывающим смысл вещам, является сознание, актуальный упорядоченный опыт. Наше бытие и жизнь нашего сознания, согласно Э. Гуссерлю, придают миру смысл, именно в жизни сознания «впервые получает свой смысл и свою бытийную значимость весь мир и я сам как объект, как сущий в мире человек» [108]. Таким образом, для Э. Гуссерля смысл является образующей тканью сознания, при этом сознание и образующие его феномены интенциональны.

В психологии в рамках деятельностного подхода Л.С. Выготский жестко разграничил понятия «*значение*» и «*смысл*». А.Н. Леонтьев разводил смысл и значение, считая, что смысл не является атрибутом значения, смысл и значение имеют разные источники: значения – усваиваются субъектом, смыслы производны от реальных жизненных отношений конкретного субъекта, от его индивидуальной практики. «Вторая жизнь значений», о которых говорил А.Н. Леонтьев, совпадает с понятием «*смысла*» Л.С. Выготского.

П.Я. Гальперин определял и смысл, и значение сквозь призму индивидуальной практики: значение характеризует вещь в ее отношении к другим вещам, а смысл – ту же вещь в ее непосредственном отношении к индивиду.

А.А. Леонтьев формулировал различие между значениями и смыслами следующим образом: смыслы – это личностная, субъективная форма знания, а значение – «объективная, кодифицированная форма существования общественно-го знания» [200]. А.Ю. Агафонов [4] пришел к выводу, что смысл – это «психический продукт», который принадлежит психическому миру (существует в психическом пространстве и времени), а значение в логико-лингвистическом понимании принадлежит внешнему относительно психики соци-

альному миру, характеризующемуся социальным временем и пространством.

С.М. Морозов отмечал, что когда мы вступаем в процесс общения, мы выражаем в слове смысл, то есть предполагаем, что произносимое или записанное слово полностью отражает деятельностный «узор» данного субъективного смысла. Однако на деле слово «пробуждает» у собеседника его собственный смысловой «узор», в котором общей с нашим смысловым «узором» является та его часть, которую мы называли значением [250]. Так, в двух смыслах общающихся лиц есть общая часть – значение слова. Благодаря значению собеседники понимают друг друга. С.М. Морозов вывел теоретические следствия о неразличимости значения и смысла на феноменологическом уровне: человеку кажется, что он непосредственно воспринимает денотат, в его объективном значении. Положение о том, что словесные значения функционируют в речевой деятельности как инварианты смыслов, высказывали Л.А. Дергачева и А.М. Шахнарович [112], Е.Ф. Тарасов [359], В.П. Зинченко [130]. Так, ученые понимают необходимость преодоления оппозиции «*значение – смысл*». В.П. Зинченко писал: «Заслуживают детального изучения процессы взаимной трансформации значений и смыслов. Это процессы означения смыслов и осмысления значений... Именно в месте встречи процессов означения смыслов и осмысления значений рождаются со-значения (термин Г.Г. Шпета). Конечно, подобные встречи не происходят автоматически. А.Н. Леонтьев повторял, что встреча потребности с предметом – акт чрезвычайный. Подобной характеристики заслуживает и акт встречи значения со смыслом. На самом деле всегда имеется «полисемия значений и полизначность смыслов», имеется избыточное поле значений и избыточное поле смыслов. Преодоление этой избыточности на полюсах внешнего или внутреннего диалога, к тому же диалога нередко эмоционально окрашенного, задача действительно непростая» [130].

Единство значений и смыслов отражено в исследованиях Р.И. Павилёниса, который определял смысл как часть концептуальной системы – системы информации о мире, которая

складывается у человека в процессе познания. Процесс познания и есть процесс образования смыслов, или концептов, в результате которого у индивида складывается концептуальная система – «*субъективная картина мира*» [275]. Л.Л. Гурова отмечает, что система субъективно формируемых смыслов, относящихся к данному значению, является открытой, расширяющейся системой. Значение, которое не «прошло» через личную смысловую сферу, не «пережившее» отбор, сопоставление, обобщение и конкретизацию, будучи сразу дано в его существенных признаках, может быть усвоенным, но не понятым до конца. Отсюда возникает вполне логичный вывод, что понимание – это прохождение получаемой информации через субъективную сферу смыслов, так или иначе охватывающих эту информацию, и конструирование на основе всех имеющихся смысловых связей концепта, адекватного объективному значению этой информации [106].

Д.А. Леонтьев ссылаясь на эксперименты Д.И. Рамишвили и Т.Г. Заридзе, пишет, что отражение объектов и явлений действительности под углом зрения их роли и места в жизнедеятельности субъекта (иными словами, смысла) первично по отношению к отражению квазиобъективных свойств тех же объектов и явлений (их значений). Значения, как и смыслы, генетически связаны с деятельностью. Д.А. Леонтьев отмечает, что через посредство индивидуальной деятельности они не переходят из общественного сознания в индивидуальное, а строятся в индивидуальном сознании, запечатлевая в своей структуре в снятом виде генетически исходные развернутые формы познавательной деятельности [209, 378].

Л.В. Засекина констатирует: «В личностном смысле отображена континуальная мысль, которая порождается соответствующей мотивацией субъекта познания, и дискретное отображение этой мысли в виде понятия научного или житейского» [127].

Таким образом, современные тенденции в психологии направлены на признание того, что в реальной речевой деятельности значение и смысл слиты. Поэтому, исходя из деятельностной трактовки значения и смысла, мы в своем исследовании не будем противопоставлять значение и смысл

в виде полярной оппозиции. Изучение динамики и функционирования индивидуальных систем значений, на наш взгляд, является перспективным для изучения изменений индивидуального сознания в онтогенезе.

1.4. Репрезентация как средство познания действительности

На современном этапе развития психологии на передний план выдвигается понятие репрезентации (Дж. Андерсон [14], А.В. Брушлинский [60], А. Пайвио [463], Дж. Ройс [467], М.А. Холодная [393], А.П. Стеценко [349], Н.И. Чуприкова [406], Е.Ю. Артемьева [17], А.Г. Шмелев [412], Е.А. Сергиенко [326] и др.). Проблема репрезентации в общей психологии связана с проблемой «образа мира» (А.Н. Леонтьев), а в традиционной когнитивной психологии под «*репрезентацией*» первоначально понималась некоторая фиксированная форма определенным образом упорядоченного знания либо та или иная форма его хранения (в виде прототипа, следов памяти, перцептивных эталонов, фрейма и т. д.) [393]. В последующие годы содержание понятия «*репрезентация*», или «*ментальная репрезентация*», было существенно пересмотрено. Поскольку нет более или менее согласованной точки зрения на термин «*ментальный*», то считают, что предпочтительнее использовать термин «*когнитивная репрезентация*». Д. Андерсен выделял репрезентацию, основанную на восприятии (это знания, основанные на перцептивном опыте), и репрезентацию, основанную на значении (репрезентация знаний, которая пытается извлечь некоторые значимые аспекты опыта) [361, 125]. А. Пайвио предложил гипотезу «*двойного кодирования*», которая представляет собой вариант объяснения природы субъективных средств построения репрезентации. Согласно А. Пайвио, существуют две системы репрезентации внешнего воздействия: вербальная (через словесное обозначение) и образная (через наглядное впечатление) [463]. Дж. Ройс также рассматривал природу феномена репрезентации. По его мнению, все умственные образы (или репрезентации) в виде умственных впечатлений, идей, инсайтов и т. п. являются продуктом определенных познавательных

процессов (восприятия, мышления и символизации) [467]. У каждого человека складывается особый баланс этих познавательных процессов, на основе которого вырабатывается специфическая система субъективных «кодов» (средств субъективного представления действительности). Поэтому разным людям присущи разные стили познавательного отношения к миру в зависимости от преобладающего типа познавательного опыта, наличия определенных, субъективно предпочитаемых правил переработки информации и выраженности собственных критериев оценки достоверности своих знаний.

В современной когнитивной психологии репрезентация, отмечает М.А. Холодная, рассматривается уже не как форма фиксации знаний, а как инструмент приложения знаний к определенному аспекту действительности [393].

А.В. Брушлинский [60] понятие «*репрезентации*» считает одним из центральных в психологии. Слово «*representation*» переводится как «*представление*», «*представленность*», «*отражение одного в другом*». Смысл понятия «*репрезентации*» раскрыт в работах Р. Клацки [174], Б.М. Величковского [70] и И. Хофмана [390] через следующие положения:

- знания, которые хранятся в памяти в значительно большей степени в виде более или менее обобщенно-абстрактных продуктов умственной переработки воспринятого. В этих продуктах представлены устойчивые инвариантные характеристики предметного мира, а также инвариантные характеристики внутренних состояний субъекта и субъект-объектных отношений;

- хранящиеся в памяти продукты умственной (когнитивной) обработки образуют более или менее упорядоченные системы, состоящие из ряда подсистем и иерархических уровней;

- эти системы представляют собой не только системы хранения знаний, но и средство познания. Они являются внутренними умственными психологическими формами (матрицами, сетками, моделями...), сквозь которые или посредством которых человек смотрит на окружающий мир;

- это структуры, с помощью которых человек извлекает информацию, на которых происходит анализ и синтез всех поступающих новых впечатлений и сведений. Чем

больше они развиты, тем больше возможности получения, анализа и синтеза информации, тем больше видит и понимает человек в окружающем его мире и в самом себе.

Внутренними относительно стабильными психологическими системами репрезентации знаний в самом широком смысле слова, согласно Н.И. Чуприковой, выступают когнитивные структуры [406]. Б. Величковский, исследуя процессы переработки информации на неинтроспективном уровне, показал наличие особых психических образований – посредников – когнитивных структур, принимающих участие в приеме, преобразовании и хранении информации [70]. Когнитивные структуры недоступны непосредственному наблюдению, отмечает Н.И. Чуприкова, ни со стороны испытуемого, ни со стороны экспериментатора. Н.И. Чуприкова пишет: «Когнитивная структура привлекает, анализирует, синтезирует и обобщает свойства и отношения гораздо более сложные, в том числе такие, которые не даны чувственно, а доступны только опосредствованному познанию». *Когнитивные структуры* – это «кристаллизованные» матрицы получения всех знаний о мире; складывающиеся в процессе жизни относительно стабильной основой динамических процессов анализа, синтеза, абстракции и обобщения [383].

Понятие *когнитивной структуры*, на наш взгляд, осмыслен достаточно глубоко в работах Н.И. Чуприковой [404], [406]. С позиции выдвинутого ею принципа системной дифференциации, онтогенетическое развитие когнитивных структур идет по линии прогрессивного усложнения, по линии роста их системной иерархической организации и подчиняется в числе других одному из наиболее общих законов или принципов такого усложнения – закону или принципу системной дифференциации. Он состоит в том, что более развитые, сложные, высокорасчлененные и иерархически упорядоченные когнитивные структуры, допускающие глубокий, широкий, многоаспектный и гибкий анализ и синтез действительности, развиваются из более простых, диффузных, глобальных или плохо расчлененных структур путем их постепенной дифференциации, причем дифференциация может происходить многократно [404].

Н.И. Чуприкова объединяет понятия *репрезентация* и *когнитивные структуры* на основе собственных представлений и выводов Р. Клацки, Б.М. Величковского и И. Хофмана:

- репрезентативно-когнитивные структуры – это обобщенный результат приобретения знаний, умений, навыков;

- это внутренняя основа всех текущих процессов переработки информации и организации деятельности;

- развитие репрезентативно-когнитивных структур зависит от определенных первичных базовых морфо-функциональных особенностей мозга (задатки);

- для успешного выполнения разных видов деятельности необходимы свои специфические системы репрезентативно-когнитивных структур [406, 341].

М.А. Холодная также отождествляет когнитивные структуры и репрезентацию. Так, когнитивные структуры являются носителями ментального опыта, а репрезентация, согласно М.А. Холодной, – это особая форма организации ментального опыта в виде индивидуального умозрения (того, как человек мысленно видит в данный конкретный момент времени конкретное событие или явление) [393]. Это всегда порожденная самим субъектом ментальная конструкция, формирующаяся на основе внешнего контекста (поступающей извне информации) и внутреннего контекста (наличных у субъекта знаний) за счет включения механизмов реорганизации опыта: категоризации, дифференциации, трансформации, предвосхищения, перевода информации из одной модальности опыта в другую, ее селекции и т. д.). Характер реконструкции этих контекстов и определяет своеобразие умственного видения человеком той или иной конкретной ситуации или явления. И как метко М.А. Холодная замечает: «Кто-то смотрит на этот мир через узкую щель, кто-то – через раскрытое настежь окно, кто-то видит мир широко и ясно до самого горизонта, наконец, кто-то может увидеть даже то, что находится за горизонтом (людей с таким типом умозрения мы обычно называем гениями)» [393].

Представив историко-ретроспективный план возникновения и развития представлений о когнитивных структурах

как носителях ментального опыта, М.А. Холодная отмечает, что во всех подходах (в когнитивном направлении нейрофрейдизма (Д. Рапапорт, Р. Гарднер, Ф. Хольцман и др.), в когнитивной психологии личности (Дж. Келли, О. Харви, Д. Хант и др.) и в когнитивной психологии (Ф. Барлетт, С. Палмер, У. Найссер, М. Минский, Б. Величковский) была предпринята попытка продемонстрировать «роль когнитивных структур как детерминант человеческого поведения» [393, 82]. Поскольку когнитивные структуры являются носителями ментального опыта, то организация последнего, согласно М.А. Холодной, отражается на разделении когнитивных структур и как следствие – репрезентаций. Так, когнитивные структуры (репрезентации) могут быть как минимум двух типов (разделение условно): когнитивные структуры как фиксированные формы опыта, для которых характерен «горизонтальный» принцип формирования (в виде прототипов, перцептивных схем, фреймов, сценариев, семантических универсалий и т. п.), и когнитивные структуры как интегрированные формы опыта, для которых характерен «вертикальный» принцип формирования (соответственно они являются продуктом интеграции всех предшествовавших этапов познавательного развития, и в «снятом» виде содержат различные формы познавательного отражения). К когнитивным структурам второго типа М.А. Холодная относит *«операциональные структуры»*, описанные Ж. Пиаже, и *«понятийные психические структуры»*, занимавшие центральное место в исследованиях Л.С. Выготского [393]. М.А. Холодная обосновывает свои представления, ссылаясь на Л.С. Выготского, который вскрыл основной механизм психического (в том числе интеллектуального) развития, заключающийся в формировании подвижных систем межфункциональных связей (*«психологических систем»*). Л.С. Выготский отмечал, что ведущую роль в перестановке познавательных функций играет понятийное мышление, ибо понятийные системы являются «ключом ко всем процессам развития и процессам распада» [83]. Понятийные структуры, согласно М.А. Холодной:

- отвечают за специфический тип организации знаний, которые оказываются представленными в дифференцированном и иерархизированном виде;

- обеспечивают возможность переработки информации одновременно в системе различных взаимосвязанных когнитивных «регистров» (словесно-речевом, визуально-пространственном и чувственно-сенсорном);
- способствуют развертыванию некоторого психологического пространства отражения, которое имеет определенные закономерности своей организации и в рамках которого строится умственный образ актуального воздействия;
- являются одним из возможных путей исследования природы интеллекта.

Итак, в качестве когнитивной структуры второго типа, в терминологии М.А. Холодной, выступают «*понятийные (концептуальные) психические структуры*» [392]. Еще Л.М. Веккер понятийную структуру называл концептом, которая представляет собой «интеллектообразующую единицу» [68, 281]. В когнитивной психологии понятия «*категория*», «*концепт*», «*схема*» (Ф. Бартлетт [437]) связывается с понятием «*значение*» и включается в более общую проблематику выявления категориальной структуры сознания [349, 13]. Процесс порождения и трансформации концептов, с точки зрения когнитивизма, представляет собой сознание. Существование концепта как сферы сознания возможно только благодаря тому, что последнему присуща такая важная черта, как интенциональность [392]. Концепт является формой бытия когнитивных структур человеческого сознания, мышления и познания, которые находят свое отражение в культуре. Это структура, охватывающая все познавательные способности человека и включающая логическое содержание, аффекты и экзистенциальные рецепции. Концептуальная структура, включая в себя все нижележащие уровни когнитивных структур, характеризуется когнитивной дифференцированностью и иерархической организованностью, в которой словесно-семантические связи отвечают разным уровням по степени обобщенности [392, 58].

Несмотря на очевидную схожесть представлений о репрезентативно-когнитивных структурах Н.И. Чуприковой и М.А. Холодной, во взглядах ученых есть и различия. Так, Н.И. Чуприкова в своих определениях когнитивно-репрезентативных структур показывает на генетические аспекты

их становления. М.А. Холодная учитывает интегрированные формы опыта, которые влияют на разделение репрезентативно-когнитивных структур. Воззрения М.А. Холодной и Н.И. Чуприковой дополняют друг друга.

Т.М. Титаренко, ссылаясь на терминологию концепции Томэ и Лер, говорит о когнитивных репрезентациях событий как результате особенной активности личности, которая исследует и разъясняет обстоятельства, которые сложились под влиянием жизненных «тем», потребностей, мотивов, реактивных тенденций. Человек, который создает когнитивные репрезентации событий, привносит свое настроение, ожидания и весь свой житейский опыт [362, 231]. Когнитивные репрезентации выступают во внутреннем мире личности как значимые переживания. Томэ относил восприятие, представление, схемы (организованные структуры знаний о мире и себе), убеждения, ожидания, прототипы, сценарии, планы к формам когнитивных репрезентаций [362, 232].

Важную роль в функционировании когнитивных структур, по мнению ученых, играют обобщенные структуры опыта. На современном этапе развития психологии опыт приобретает ведущие позиции в системе научного психологического знания. Так, Д.Н. Завалишина считает, что опыт «становится ведущим компонентом, потенциальным резервуаром новых операциональных и предметных знаний...» [128]. А.Н. Лактионов писал, что опыт представляет собой психологическое образование, которое дает возможность не только использовать соответствующие задаче знания, умения и навыки, но и определенным способом адаптироваться к условиям жизни, взаимодействовать с окружающим миром, интерпретировать события в мире и себя в этих событиях [193]. Опыт может оказывать как положительное (повышение скорости и продуктивности решения задач под влиянием ранее усвоенного релевантного опыта, способность мыслить по аналогии), так и отрицательное (тормозящее влияние прошлого опыта на мышление (исследование А. и Е. Лачинсов), проявления «функциональной фиксированности», стереотипности в изменившихся условиях) влияние на интеллектуальную деятельность [393]. Опыт уникален, индивидуален и субъективен, в нем заложено личностное отношение к соб-

ственной жизнедеятельности [193]. А.Н. Лактионовым была предложена структурно-динамическая модель индивидуального опыта, которая включает когнитивную, регулятивную и коммуникативную подсистемы. Центральным моментом в построении теоретической модели явилось выделение трех сфер активности субъекта – *социальной, личностной и мнемичной*, и соответствующих им подструктур как необходимых и достаточных в общей структурно-динамической организации опыта. При этом функцией социального опыта является обеспечение взаимодействия индивида с социумом; функция личностного опыта состоит в накоплении и применении разных интерпретационных комплексов, которые разрешают оценивать себя, других, явления и события во внешнем мире, определять и корректировать собственное поведение и личностное развитие; функция мнемичного опыта состоит в накоплении, систематизации и интеграции распределенной в биографическом времени информации с разной мерой ее отдаленности от настоящего [193]. В пределах парадигмы «*жизнедеятельность – опыт*» опыт становится соизмеримым с протяженностью жизненного пути, взаимодействием «будущего» и «прошлого» в каждый данный момент человеческой деятельности [193]. М.М. Бахтин также считал опыт «связью времен» внутри субъекта: «...моментом существенной связи прошлого с настоящим; моментом необходимости прошлого и необходимости его места в линии непрерывного развития, моментом творческой деятельности прошлого и наконец, моментом связи прошлого и настоящего с необходимым будущим» [36, 217]. Таким образом, опыт разворачивается во времени, в нем отражается жизнедеятельность субъекта, и опыт является одной из детерминант интеллектуальной деятельности субъекта.

Так, анализируя представления о репрезентативно-когнитивных структурах, можно сделать следующие выводы: репрезентации – это обобщенно-абстрактные продукты переработки воспринятого, средства субъективного представления действительности, особого рода психическая реальность, которая хотя и инициируется «извне» внешним воздействием, но зарождается и обеспечивается «внутри» субъекта [392]; репрезентации индивидуальны (могут быть вербальными и

невербальными) важную роль в их функционировании играет опыт, который разворачивается во времени и, следовательно, влияет на изменение когнитивно-репрезентативных структур, с учетом генетически заложенных в них потенциалов развития (задатки); формой бытия когнитивно-репрезентативных структур являются концепты, развивающиеся по дифференциально-интегративному пути и включающие логическое содержание, аффекты и экзистенциальные реакции.

Таким образом, теоретический анализ научной литературы позволяет констатировать, что:

– феномен сознания относят к метапсихологической категории, имеющей центральное значение в психологии. Сознание возникает в процессе осознания окружающего мира как «открывающаяся субъекту картина мира», в которую включен он, его действия и состояния». Оно имеет структуру, функции, виды и иерархическую организацию. Иерархию развития сознания связывают только с этапами онтогенеза и с уровневой организацией познавательных процессов. В психологии выделяют различные подходы к изучению сознания (культурно-исторический, деятельностный, когнитивный). В категориальной системе психологии с категорией сознания сопоставимо понятие «*образ мира*». В отечественной психологии базовой моделью организации сознания выступает структура А.Н. Леонтьева, в которой сознание представлено в единстве трех элементов: чувственной ткани, значений и личностного смысла. Чувственная ткань является материалом, из которого строятся чувственные образы, она соответствует поверхностным структурам в образе мира. Значения рассматриваются как: обобщение, динамическая система, репрезентативная единица, превращенная форма деятельности. Смыслы являются субъективным отражением объективного мира. В реальной речевой деятельности значения и смыслы слиты и генетически связаны с деятельностью:

– сознание, или образ мира, формируются под влиянием опыта. Опыт расширяется во времени, в нем отражается жизнедеятельность субъекта, и опыт является одной из детерминант интеллектуальной деятельности субъекта. Результатом опыта являются репрезентации, которые

определяют: как особую форму организации ментального опыта в виде индивидуального умозрения, как значимые переживания и как существование особого рода психической реальности, порождающейся внешним воздействием, но формирующейся и обеспечивающейся «внутри» субъекта. Репрезентации разделяют на вербальные и невербальные.

– в сознании представлены самостоятельные «элементы» – фундаментальные структуры, как определяющие специфические особенности всех других его составляющих, так и определяющие развитие индивидуального сознания. Одной из таких фундаментальных структур являются репрезентации (представления) человека о времени. Однако несмотря на большое количество исследований сознания, изучение его структуры, функций, видов, а также отражение его формирования в онтогенезе, в психологической науке не было представлено развитие и иерархическая организация сознания, детерминированного познанием темпоральной действительности.

Чтобы изучить время, его надо
очень много, желательно вечность.

С. Кондаков

Время – лучший учитель, но, к сожалению, оно убивает своих учеников.

Г. Берлиоз

РАЗДЕЛ II. РАЗВИТИЕ И ТРАДИЦИИ ИССЛЕДОВАНИЙ ВРЕМЕНИ И ЕГО ОСОБЕННОСТЕЙ В НАУКЕ

2.1. Философские аспекты времени и его универсальные особенности

Время является неотъемлемым атрибутом существования всех предметов и процессов материального мира, важной составляющей жизни и сознания человека, той универсальной категорией бытия, которая всегда вызывала неизменный интерес, была предметом анализа для ученых разных областей знаний и до сих пор остается объектом научных исследований.

Изучение проблемы времени ведет свою историю с древних эпох: Г. Галилей впервые ввел время в научное миропонимание как великую координирующую мысль [цит. по кн. [71, 237]]. В дальнейшем внимание к категории времени было обусловлено, прежде всего, необходимостью его измерения, чем занималась непосредственно физическая наука, основанная на этом понятии. Открытия И. Ньютона, а потом А. Эйнштейна стали основополагающими в теории изучения времени.

П.П. Гайденок [87] проведя логико-теоретический анализ понятия времени со сравнительно-историческим анализом, показала, что каждой крупной эпохе в развитии мысли присущи некоторые общие подходы к исследованию времени. Так, в классической античности время рассматривает-

ся в связи с жизнью космоса (Платон, Аристотель); в эпоху эллинизма оно предстает как форма жизни мировой души (Плотин), а у отцов Церкви – как форма жизни души индивидуальной (Августин). В Средние века на первый план выходит тема «время – вечность». В новоевропейской философии и науке подчеркивается относительность и субъективность времени, имеющего, однако, объективную основу – длительность, еще не утратившую связь с вечностью (Декарт, Ньютон, Лейбниц). Наконец, в постметафизический период XIX–XX вв., когда возобладали дух секулярности (характеристика общественного и индивидуального сознания, свободного от догматического влияния религии, отличающегося рациональностью, склонностью к экспериментам и компромиссам), и на первый план вышла «философия процесса» в разных формах: эволюционизма, историцизма, психологизма, философии жизни и экзистенциализма, – время объявляется последней онтологической реальностью, утрачивая свою укорененность в вечности. Наиболее ярко эта тенденция выражена в «онтологии времени» М. Хайдеггера. Таким образом, в различные периоды развития человечества, как отмечает В.П. Казарян, темпоральность действительности находит различное выражение в формах ее духовного освоения. Иногда это практически элиминация истории – в статической концепции времени. Иногда это элиминация устойчивости и акцент на становлении, эмерджентности, что находит свое выражение в динамической концепции времени. Богатство действительности и исторически конкретный характер познания обуславливают изменение характера видения времени [139].

В истории культуры выделяют четыре модели времени, которые сменяли друг друга: *циклическое* время, *спиралевидное* время, *историческое* время, *линейное* время [278]. Циклическое время возводит все события к первовремени (то есть времени мифов и преданий). Его циклы подобны циклам в природе – суточному и годовому. Спиралевидное время соединяет в себе черты циклического и линейного времени. Точных совпадений у нынешних событий с событиями прошлого уже нет, но у каждого нынешнего события есть свой аналог в первовремени. Историческое время появляет-

ся сначала в иудействе, а потом и в христианстве. Оно продолжает оставаться событийным и качественным. Но при этом оно очень напоминает вектор, который берет свое начало от Творения мира, проходит через Пришествие Иисуса Христа и устремляется ко Второму Пришествию (и Страшному суду). Линейное время, явление новоевропейской мысли, появляется впервые у Декарта. Эта модель может быть представлена в виде прямой линии, ориентированной в определенную сторону. Оно уже полностью абстрагировано как от событий, так и от истории, которая несет моральный смысл. Для линейного времени характерны одномерность и необратимость. Линейное время расчленено некой точкой присутствия на прошлое, будущее и соединяющее их в единый поток настоящее, его главный атрибут, длительность, делает его измеряемым.

В философском словаре время трактуют как «атрибут, всеобщую форму бытия материи, выражающую длительность бытия и последовательность смены состояний всех материальных систем и процессов в мире» [376]. Определение времени через длительность и последовательность, по мнению Я.Ф. Аскина, указывает на наличие соответствующих количественных и качественных сторон времени. Еще у А. Бергсона длительность («*дление*») превращена в альфу и омегу всего мироздания, исходную сущность времени. Длительность отражает постоянную изменчивость мира и переходящий характер вещей, и их устойчивость. Время как последовательность указывает на соотношение положений в процессе существования. Свойства времени имеют как количественную, метрическую, так и качественную, топологическую характеристику, как инвариантное, так и вариантное содержание, образуя единую модель времени. Вообще в основе многих определений времени лежат три основополагающих понятия – следование, длительность и одновременность. К наиболее специфичным свойствам времени относят его течение от прошлого к будущему. Так, Г. Рейхенбах писал о необратимости и направленности времени: «Наиболее очевидным свойством времени является то, что оно не статично, оно движется и движется – от прошлого к будущему» [310]. Согласно Г. Рейхенбаху, прошлое не возвраща-

ется, его нельзя изменить, а будущее можно, но нельзя иметь достоверного протокола о будущем [310]. А. Турсунов [369], В.П. Казарян [139] и другие мыслители также считают, что важнейшим признаком, определяющем «лицо» понятия времени, является его необратимость. Представления о направленности и необратимости времени, определяющее понятие «*стрелы времени*», имеют всеобщее распространение в научной литературе.

В настоящее время ученые говорят о полимодальности времени (М.С. Каган) [137] и выделяют физическое время, биологическое (В.И. Вернадский) [73]; психологическое (Дж. Уитроу [372], Д.Г. Элькин [422], К. Левин [196], С.Л. Рубинштейн [318], Б.Г. Ананьев [10], К.А. Абульханова и Т.Н. Березина [1], Б.И. Цуканов [396], Е.И. Головаха и А.А. Кроник [98], В.И. Ковалев [175]); художественное время (В.Н. Ярская [435]); время социально-исторического бытия (А.Н. Лой и Е.В. Шинкарук [217]); социальное время (В.П. Яковлев [410]), которое подразделяется на время индивида, время поколения и время истории; время как феномен культуры (А.Я. Гуревич [104]). Ученые проводят разноплановые исследования: как по своим непосредственным целям, так и по методикам и исходным концепциям.

Таким образом, в различных областях современной науки – в философии, физике, биологии, синергетике, логике, информатике, психологии, социологии и истории – уделяется пристальное внимание изучению проблемы времени. Эта проблема представляет ряд вопросов, различающихся по своей роли и значимости, поэтому требует различных решений в рамках тех научных дисциплин, в которых она рассматривается.

2.2. Развитие психологии времени в одесской школе Д.Г. Элькина – Б.И. Цуканова

В современной психологической науке многочисленные исследования посвящены проблеме изучения психологического времени. В Одесском национальном университете имени И.И. Мечникова сильны традиции как изучения феномена времени, так и вообще исследования психичес-

ких феноменов. Известно, что первая лаборатория экспериментальной психологии в России и в Украине, отделенная от кафедр психиатрии, физиологии, философии, была открыта в Одесском (Новороссийском) университете в 1896 году. Ее основателем и признанным основоположником отечественной экспериментальной психологии был Н.Н. Ланге [195]. Создание лаборатории экспериментальной психологии, как отмечает Л.Н. Акимова [6], определили самостоятельные экспериментальные опыты широко исследуемых психических феноменов: внимания и перцепции, которые впоследствии принесли Н.Н. Ланге широкую мировую известность (например, закон перцепции). Идеи Н.Н. Ланге о разграничении объединенных в субъекте объективного и субъективного, а со временем и понятия об организме и личности были подхвачены С.Л. Рубинштейном, который работал на кафедре философии и психологии в Одесском университете. Им было пересмотрено основное понятие психологии – понятие *сознания*, создана теория психического как единого психофизиологического процесса, начато фундаментальное экспериментальное изучение мышления.

С именем Д.Г. Элькина связаны фундаментальные экспериментальные исследования в области психологии восприятия времени [166]. Свою научную деятельность, как отмечает Л.Н. Акимова, Д.Г. Элькин начал в 1922 г. с исследований восприятия временных и пространственных отношений у детей, особенностей построения ими временной перспективы [6]. Первые экспериментальные исследования Д.Г. Элькина должны были показать причинную зависимость между непосредственным восприятием времени и формированием временной перспективы, основных понятий и представлений о времени. В этих исследованиях было показано, что дети возрастом от восьми до двенадцати лет, которые воссоздают наиболее стабильно продолжительность до одной минуты, имеют наиболее широкие представления о временных понятиях. Но строгой математической зависимости выявлено не было. Результаты этих исследований нашли свое отражение в первой публикации Д.Г. Элькина (1924 год) «Круг временных представлений школьника». Д.Г. Элькин проводит и педологические исследования по из-

мерению интеллекта, умственной трудоспособности, исследование процессов памяти и др. [6]. Результаты экспериментальных исследований влияния ритма и темпа на процессы памяти и мышление были напечатаны во французских и немецких психологических журналах [6]. В дальнейших исследованиях Д.Г. Элькин обращается к детальному исследованию процесса восприятия времени. В решении вопроса об объективности времени необходимо было выяснить значение систем анализаторов в восприятии времени, поскольку еще И.П. Павлов большую роль в восприятии времени отводил анализаторам. Д.Г. Элькин в своих многочисленных исследованиях доказал, что нет специального временного анализатора, равнозначного по физиологическому смыслу зрительному или слуховому [422]. Каждая анализаторная система может воспринимать время с большей или меньшей точностью. Н.Д. Багрова, ссылаясь на исследования Д.Г. Элькина, отмечает, что слуховой анализатор способен тонко дифференцировать время, зрительный – пространство, кинестетический и кожный в одинаковой мере могут служить для восприятия временных отношений [30]. Но наибольшая точность в восприятии времени (длительности), отмечает Д.Г. Элькин, принадлежит слуховому анализатору. Далее Д.Г. Элькин выдвигает и подтверждает гипотезу, соответствующую которой, природа ошибок, наблюдающихся при восприятии времени, обусловлена общими закономерностями сенсорного процесса, который имеет свою специфику для каждого вида анализатора [6]. В процессе экспериментальных исследований роли анализаторов в восприятии времени обнаружили интересные факты, которые послужили толчком для дальнейших исследований: 1) наблюдались стойкие индивидуальные расхождения в характере ошибок, а также стойкая зависимость длительности ошибки при восприятии времени и ее характер, то есть недоотмеривание или переотмеривание в зависимости от продолжительности цикла локомоторных движений; 2) восприятие ритма сопровождалось повторным аккомпанементом и разнообразными по характеру висцеральными изменениями, которые возникают при эмоциональных состояниях [6]. Вообще процесс восприятия времени Д.Г. Элькин отнес к числу сложных ана-

литико-синтетических процессов, которые характеризуются системным кортикальным строением. Такой вывод согласовывался с теорией И.П. Павлова о системной динамической локализации и А.Р. Лурии о функциональной локализации высших психических функций. Но, как пишет Л.Н. Акимова, Д.Г. Элькин считал, что механизм формирования условного рефлекса на время принципиально другой, чем тот, что описывал И.П. Павлов. Этот механизм заключается, по мнению Д.Г. Элькина, в том, что каждый субъект вырабатывает собственную меру времени, которая выступает как сигнал, который носит опережающий характер. Субъективная мера времени вырабатывается на основе: размерности висцеральных функций, «умственных действий», умение использовать разного рода меры, временные ориентиры, временные понятия. Д.Г. Элькин распространил представление о ведущей роли interoцепции в процессе отсчета времени на процесс дифференциации времени, дополнив его положениями из теории установки, разработанной Д.М. Узнадзе: дифференциация времени в состояниях концентрации внимания испытывает на себе выразительное влияние установок ассимилятивного и контрастного характера. Эти установки, согласно Д.Г. Элькину, не являются результатом сознательного сравнения продолжительности интервалов, а действуют как своеобразная направленность личности, которая не осознается. Она, в свою очередь, зависит от субъективного переживания текучести времени – быстрой или медленной. Так Д.Г. Элькин условно разделил испытуемых на две группы: 1) испытуемые, для которых время течет быстро; 2) испытуемые, для которых течет медленно. Субъективное переживание течения времени, которое вызывает несознаваемую направленность личности, является несознательным компонентом в дифференциации времени. Именно это, по мнению Д.Г. Элькина, является источником возникновения стойких временных ошибок и источником изменения в оценке времени при эмоциональных состояниях. Д.Г. Элькин выделил два равных уровня моделирования времени в психике человека (аналогичные разделены представлены в работах С.Л. Рубинштейна и П. Фресса): *непосредственное моделирование времени* (моделирование времени на уров-

не первой сигнальной системы); *опосредствованное моделирование времени* (моделирование времени на уровне второй сигнальной системы). Причем наиболее эффективное воспроизведение временных характеристик, по мнению Д.Г. Элькина, осуществляется при помощи речевых связей, которые сообщают дифференциации времени очень большую точность [422, 423]. Изучению моделирования времени на уровне второй сигнальной системы были посвящены работы Л.Д. Драголи, который рассматривал временные категории речи и дифференциацию времени у детей [116-118]. Вообще, восприятие времени, писал Д.Г. Элькин, отображая временные особенности объективной реальности, несет на себе печать ее закономерностей [423]. Д.Г. Элькиным были проведены и другие исследования в рамках психологии времени. Сформулированные им идеи и положения внесли значительный вклад в развитие экспериментальной психологии в Украине и в разработку проблемы восприятия времени [6].

Вопросами восприятия времени в Одесском университете занималась Т.М. Козина, которая показала, что в основе процессов восприятия времени лежит моторный аккомпанемент, который, настраиваясь в унисон с действующими раздражителями, становится источником сигналов, поступающих в порядке обратной афферентации в мозг и являющихся условием адекватного отражения времени [176]. Восприятие одновременности и моторики изучала А.А. Бефани, а влияние фактора мотивации на восприятие времени в деятельности изучал Н.Ф. Будиянский.

После смерти Д.Г. Элькина научное направление «Психология дифференциации времени» возглавил его ученик – Б.И. Цуканов. Предыдущие исследования проблемы психологии восприятия времени привели Б.И. Цуканова к идее построения целостной концепции психологического времени на основе экспериментального измерения его единицы. Б.И. Цуканов поставил цель измерить единицу психологического времени индивидов, описав ее относительно объективной временной единицы. Иначе говоря, за акт восприятия каждой астрономической единицы времени заданного интервала отвечает целиком определенная субъективная

единица. Так, Б.И. Цуканов пришел к идее о том, что каждый индивид обладает собственной единицей времени – « τ -типом» (τ -типом), которая в течение жизни не изменяется [397]. На большой выборке с признаками генеральной совокупности Б.И. Цукановым были установлены индивидуальные пределы значений собственной единицы времени в человеческой популяции: $0,7 \text{ с} < \tau < 1,1 \text{ с}$. Как видно, продолжительность этой единицы находится в зоне нейтральных интервалов, и можно предполагать, что она своим происхождением обязана механизму «биологических часов». В.П. Зинченко писал: «Проведенное Б.И. Цукановым исследование удивительно цельно... его идейным ядром является выделение собственной единицы времени» [397]. Несомненным научным и практическим интересом являются исследования Б.И. Цуканова, направленные на установление субъективно-метрологических индивидуальных свойств собственной единицы времени и сопоставление их длительности с индивидуальными свойствами темперамента. Известно, что Б.И. Цуканов выделил пять « τ (τ)-типов», для четырех из них использовал терминологию Гиппократов, а пятому дал название «равновесный» (по Г. Айзенку, индивиды, которые соответствуют «равновесному», находятся в условном нуле; у них средний уровень возбуждения и торможения, которые уравнивают друг друга) [399].

Установленные Б.И. Цукановым пределы ($0,7 \text{ с} < \tau < 1,1 \text{ с}$) позволили разделить индивидов по τ -типу на: «спешащих» ($0,7 \text{ с} < \tau < 1,0 \text{ с}$), «точных» ($\tau=1,0 \text{ с}$) и «медлительных» ($\tau>1,0 \text{ с}$) субъектов, которые находятся в различных временных условиях, а последние проявляются в индивидуальных особенностях отношения к времени и в поведении во времени. Мы отмечаем, что Д.Г. Элькин делил испытуемых только на две группы: на тех, для которых время течет быстро, и тех, для которых течет медленно, но его ученик не только условно разделил испытуемых, а точно установил границы, в которых они находятся в человеческой популяции [399].

Н.Н. Брагина и Т.А. Доброхотова [53], Т.Дж. Коттл [446], П. Фресс [383] и другие отмечают, что отношение к прошлому, настоящему и будущему у разных людей неравнозначно, так как существуют различные типы ориен-

тации. Такие ориентации, по мнению Б.И. Цуканова [399], во многом зависят от конструкции часов индивида, которые откладывают определенный отпечаток на своеобразие временной перспективы личности. Так, индивиды в диапазоне $0,7 \text{ с} < \tau < 0,85 \text{ с}$ ориентированы на будущее. В диапазоне $0,86 \text{ с} < \tau < 0,93 \text{ с}$ для субъектов наиболее значимо настоящее, субъекты, предпочитающие прошлое, находятся в диапазоне $0,94 \text{ с} < \tau < 1,11 \text{ с}$ [399].

В.П. Зинченко отмечал, что на богатейшем экспериментальном, педагогическом, клиническом материале Б.И. Цуканов показывает, как «живет и работает выделенная константа, не только в переживании длительности, но и в поведении, действии, деятельности, здоровье» [399]. Широта научных интересов профессора Б.И. Цуканова коснулась большого количества вопросов и проблем как в современной психологии, так и за ее пределами (генетика, геология, биология, медицина, эволюционная теория). Например, ученый убедительно показал, что психологические переломы, происходящие в определенных возрастных периодах у человека, можно также объяснить с помощью собственной единицы времени, и предложил рассматривать процесс воспроизведения τ -типов «как процесс воспроизведения индивидуального часового механизма (мозга) с заданной механикой собственного хода» [396,101]. Введенная им метафора «хороших» и «плохих» часов может демонстрировать природные предпосылки интеллектуального потенциала личности [398]. Интересны исследования, направленные на изучение дискретного хода глобальных биологических часов в эволюции жизни на планете.

Таким образом, психология времени активно развивалась в Одесской школе Д.Г. Элькина – Б.И. Цуканова [166]. К этой школе изучения феномена времени можно отнести не только исследования Т.М. Козиной, Л.Д. Драголи, а и современные исследования В.Н. Бугановой, Л.Н. Акимовой, Н.В. Головиной, И.А. Страцинской, З.А. Киреевой, В.В. Рыбалко, О.Д. Литвиненко. Так, например, В.Н. Буганова развивала направление, связанное с изучением дискретности психического развития в масштабе времени; Л.Н. Акимова изучала развитие отечественной экспериментальной психологии на материале Южноукраинского региона; И.А. Стра-

цинская. установила цепочку возрастных точек, в которых наблюдаются наиболее яркие проявления самоопределения и самореализации творческой личности; Н.В. Головина установила, что между количественным показателем качества хода собственных часов и психометрическим показателем IQ существует высокая корреляционная связь, З.А. Киреева в 1994 году начала развивать направление по изучению абстрактного (опосредованного, понятийного) времени; В.В. Рыбалко предложил типологию личностей на основах учета их базовых психодинамических свойств. Эта психодинамическая типология, отмечает В.В. Рыбалко, «важна для проведения адекватного профессионального психологического анализа личности, ее поведения и деятельности» [320, 511]. Сегодня психология времени в Одесском университете имени И.И. Мечникова имеет как свою историю, так и свое будущее, которое неотделимо от современного развития психологической науки.

2.3. Анализ эмпирических исследований времени

Накопленные в психологии эмпирические данные хотя и имеют разрозненный характер, все-таки позволяют говорить об организации во времени всей психики, начиная от ощущений и кончая личностью.

Для систематизации этих исследований выделяют три основных направления: *психофизиологический, психологический и личностный*.

Психофизиологический уровень. Из истории экспериментальной психологии известно, что еще в лабораториях Вундта ставились психофизические опыты, касающиеся оценки продолжительности хронометрических ударов.

И.М. Сеченов анализировал возникновение представлений о времени с точки зрения объективной физиологической науки [328]. В первоначальных исследованиях И.М. Сеченова было показано, что решающую роль в восприятии времени играет слух. В дальнейшем И.М. Сеченов в формулу «*слух – анализатор времени*» внес много дополнений и ограничений. Так, ученый убедился, что восприятие длительности доступно любому органу чувств, а «шаг»

является мерой времени [328]. Появление тонкого ощущения времени у развитых сознательных личностей, согласно И.М. Сеченову, связано с возможностью дробления любого психического процесса на отдельные части, с его расчленением. Чувство длящегося времени связано не только с расчленением, но и с обобщением ощущений, с процессом отвлечения, абстракции [328]. Основные представления о физиологии времени, которые, по мнению С.Г. Геллерштейна, вытекали у И.М. Сеченова из глубокого знания органов чувств, получили в дальнейшем подтверждение в экспериментах на животных, проводимых И.П. Павловым, и в исследованиях чувства времени у человека Д.Г. Элькина [95].

В лаборатории И.П. Павлова проводились эксперименты по выработке условных рефлексов «на время», которые показали, что животные в различной форме способны оценивать длительность [277]. Метод условных рефлексов позволил глубже проникнуть в физиологию времени и внести уточнения в понимание связи между работой различных анализаторов и восприятием времени [95]. Павловский условный рефлекс на время, отмечает Ю.П. Фролов, физиологически своеобразен, он принадлежит к наиболее сложным, или синтетическим реакциям первой сигнальной системы [385]. И.П. Павлов считал время необходимым условием восприятия и стремился показать причинно-врожденный характер проявлений психической деятельности. Время в его теории выступало как важный условный раздражитель и как причина, которая детерминирует ряд поведенческих реакций.

Возможности изучения восприятия длительности человеком в зависимости от того или иного аспекта проблемы изложены в работах Д.Г. Элькина, А.С. Дмитриева, Т.М. Козиной, Э. Фридмана, Н.И. Чуприковой, Л.М. Митиной, С.Г. Геллерштейна, Н.Д. Багровой, П. Фресса, Т.А. Меринга, В.П. Лисенковой, Г. Фернандеса, Б.И. Цуканова, У. Сюрвилло, Кларка и Хейя и других, и продолжают исследоваться современными учеными. Так, В.И. Лупандин [223] перечисляет арсенал психофизических методов, которые используются на психофизиологическом уровне для шкалирования

длительности временных интервалов: идентификация, сравнение (Н.Д. Багрова, Забродин, Фришман, Шляхтин; Вудроу), оценка (Н.Д. Багрова, Грегг), отмеривание, воспроизведение (Д.Г. Элькин, Б.И. Цуканов), фракционирование и мультипликация стандартной длительности (Н.Д. Багрова, Чаттериа).

Еще одной формой отражения времени являются *биологические часы*. Это физиологические процессы, задающие ритм жизнедеятельности организма, к ним относят и *циркадианные ритмы* [29]. Более того, циклические ритмы в различных органах человека рассматриваются как физиологическая основа восприятия временных интервалов (Багрова; Дмитриев; Элькин), а формирование перцептуального времени у человека носит деятельный характер и происходит на основе опережающего отражения, согласно П.К. Анохину [15].

По мнению Л.И. Вассерман и Т.В. Чередниковой, психическое время удерживает в каком-то ограниченном объеме течение физического времени благодаря особым антиэнтропийным механизмам [361]. Функции временной интеграции, или удержания последовательных механизмов прошлого, выполняет долговременная память, моментов настоящего – кратковременная память, а моментов будущего – симметричный памяти процесс воображения, или на первичном психическом уровне ощущений – процесс сенсорной антиципации, сенсорного предвосхищения, вероятностного прогнозирования. При этом все они необособимы друг от друга. Память и внимание, таким образом, являются интегрирующей функцией психического времени [361, 31].

Часть исследований психофизиологического уровня посвящена нейрофизиологическим особенностям временной организации человека (Н.Н. Брагина, Т.А. Доброхотова; Ю.М. Забродин, А.В. Бороздина, Н.А. Мусина; Я. Освальд; С. Шервуд и др. Так, Н.Н. Брагина и Т.А. Доброхотова, рассматривая расстройства восприятия времени, изложенные в субъективных переживаниях больных, пришли к выводу, что индивиды с преобладающим доминированием левополушарных структур мозга в большей степени ориентированы на настоящее и будущее, а лица с доминированием право-

полушарных структур больше ориентированы на настоящее и прошлое [53]. В дальнейшем аналогичная тенденция была выявлена и у практически здоровых людей. Установлено, что лица с признаками правополушарного доминирования обнаруживают центрированность на настоящем и большую направленность в прошлое по сравнению с «левополушарными» индивидами, у которых отмечается преобладание направленности в будущее и более высокий уровень прогностических способностей [53].

В современных зарубежных исследованиях подчеркивается тот факт, что среди наших чувств «чувство времени» является своеобразным: оно не материально, не существует органа чувств для восприятия времени, и все сенсорные модальности участвуют в «переводе» с времени физического на время перцептивное. К потенциальным детерминантам восприятия времени относят внимание, память, эмоциональное состояние. Эмпирическая работа в течение последних десятилетий исследования восприятия во времени, в основном, сосредоточена на классической *«модели внутренних часов»*. Но нейробиологические основы для внутренних часов, которые представляют время и продолжительность, не были найдены. Так, анализируя современные зарубежные исследования, направленные на изучение восприятия времени, в которых участвуют представители когнитивной психологии, психиатрии, неврологии и нейроанатомии и других наук (Бухуси, Дж. Гиббон, Ч. Малапани, С.Л. Дейл, Галлистел (1997), Поппел (1997), Раммсейер (1999); П.А. Льюис, Р.С. Майелл и др.), можно заключить, что отсутствует консенсус среди исследователей этого сложного вопроса, в связи с тем что различные нейронные системы, различные процессы и области мозга могут быть вовлечены в обработку временных интервалов различной длительности [475 -477].

Таким образом, как видно из аналитического обзора, в науке накоплен большой фактический материал, способствующий пониманию механизмов временной перцепции. Эти данные неприменимы к более длительным временным промежуткам, таким, как месяц, год, десятилетие. По мнению Е.И. Головахи и А.А. Кроника, для восприятия более продолжительных интервалов времени необходимо вклю-

чение таких психических составляющих, как память, мышление, воображение, на основании которых происходит интеграция конкретных восприятий и оценок времени, временных суждений, относящихся к прошлому, настоящему, будущему и, наконец, формирование осознанного отношения ко времени в целом [94].

Психологический уровень. А. Бергсон психологическое время называл «живое время сознания» и полагал, что оно характеризуется неоднородностью и постоянным изменением [39]. Психологическое содержание проблемы времени наиболее полно, по мнению ученых, зафиксировано в понятии «переживание» (В.И. Вернадский, Е.И. Головаха, А.А. Кроник, С.Л. Рубинштейн, Т.М. Титаренко и др.). В.И. Вернадский писал: «процессы, связанные со временем, мы переживаем» [73, 31]. Субъективно переживаемое время, по мнению С.Л. Рубинштейна, это относительное время жизни (поведения) человека, вполне объективно отражающее план жизни данного человека. Д.Г. Элькин отмечал, что субъективное преломление объективного времени и детерминированность его индивидуальными характеристиками в восприятии человека начинается с восприятия чистой длительности [423]. Е.И. Головаха и А.А. Кроник, ссылаясь на Шахтера и Гросса, пишут: «Психологическое время не является искаженным отражением объективного времени, а выступает собственным временем психических процессов, поскольку именно представленная в сознании длительность воздействует на содержание памяти, социальной перцепции и других процессов, в частности, потребности в пище» [98, 28]. Людям вообще свойственны индивидуальные особенности восприятия времени, например, как плавно текущего или скачкообразного, как сжатого или растянутого, пустого или насыщенного. Обобщая работы С.Л. Рубинштейна, А. Аареланда, Т.Дж. Коттла, Е.И. Головаха и А.А. Кроник выделяют три взаимосвязанных масштаба психологического времени – ситуативный, биографический и исторический, и выдвигают следующее определение психологического времени, исходя из концепции их исследования: «*Это реальное время психических процессов, состояний, свойств личности, в котором они функционируют и развиваются на основе отра-*

женных в непосредственном переживании и концептуальном осмыслении объективных временных отношений между событиями жизни различного масштаба» [98,41].

Т.М. Титаренко считает, что психологическое время есть синтез других времен (биологического, социального) в которых разворачивается человеческая жизнь [347,53], и определяет психологическое время как *психологический факт, внутренний опыт человеческой души, а следовательно, и человеческого сознания* [347, 41]. Содержание психологического времени, по Т.М. Титаренко, связано с наполненностью жизни событиями, переживаниями [362,56]. Переживания являются «формой презентации в сознании психологического времени» [362, 55].

Немало работ в области изучения психологического времени направленно на решение вопроса о том, что считать «настоящим», что «будущим», а что «прошлым». Известно, что одним из наиболее исследованных в психологии разделов жизненного пути является проблема жизненных или временных перспектив (Р. Кастенбаум, К. Левин, Дж. Нюттен и др.) [1, 145–148]. Так, К. Левин [196] установил взаимосвязь между прошлым, настоящим и будущим, он подчеркивал, что когда человек воспринимает, переживает свое теперешнее положение, то оно неминуемо связано с его ожиданиями, желаниями, представлениями о будущем и прошлым. Такое включение будущего и прошлого жизни в контекст настоящего К. Левин назвал временной перспективой [196]. Идеи К. Левина, впервые поставившего вопрос о существовании единиц психологического времени различной направленности, послужили стимулом для дальнейшего исследования «временной перспективы личности».

Одной из часто цитируемых работ по изучению психологического времени является причинно-целевая концепция, разработанная Е.И. Головахой и А.А. Кроником [98]. Ключевое положение этой концепции определяют следующим образом: психологическое время формируется на основании переживания личностью детерминационных связей между основными событиями ее жизни. Специфика детерминации человеческой жизни заключается в том, что наряду с причинной обусловленностью последующих событий

предшествующими (детерминация прошлым) имеет место и детерминация будущим, то есть целями и предполагаемыми результатами жизнедеятельности. Такого рода причинные целевые связи являются единицами анализа психологического времени личности. А концепция, разработанная на этой основе, стала называться «*причинно-целевой*» (в рамках событийного подхода). Концепция Е.И. Головахи и А.А. Кроника проблему взаимосвязи прошлого, настоящего и будущего разрешает следующим образом. Психологическое прошлое определяется совокупностью так называемых реализованных связей, которые соединяют между собой события хронологического прошлого. Психологическое настоящее включает в себя актуальные связи, то есть те связи, реализация которых уже началась, но еще не завершилась, и которые соединяют между собой события хронологического прошлого, с одной стороны, и будущего – с другой. Психологическое будущее личности составляют потенциальные связи, реализация которых еще не началась, поскольку они соединяют между собой предполагаемые события хронологического будущего [98].

Наряду с методологическим аспектом изучения проблемы психологического времени личности развивается и экспериментальное направление, в рамках которого исследуются особенности субъективного переживания времени в норме и у лиц с различного рода аномалиями. Так, как пишут В.А. Москвин и В.В. Попович [251], в дифференциальной психологии выделяется три типа людей, которые могут быть ориентированы в большей степени в прошлое, настоящее или будущее. Проанализировав отношение к настоящему и будущему у детей с отклоняющимся поведением, В.С. Хомик и А.А. Кроник пришли к выводу, что переживания настоящего резко отличается у обычных школьников и воспитанников трудовой колонии (возраст 15-17 лет). Отличительной чертой благополучных юношей является акцент на ценности настоящего времени, а девиантов – на сугубо гедонистическом к нему отношении. На фоне несформированности критериев ценности и актуальности времени картина настоящего у юношей-девиантов оказывается весьма расплывчатой: текущее время они переживают менее значи-

мым и полезным, более скучным и пустым, непривлекательным и т. д. У благополучных юношей протяженность перспективных временных ориентаций существенно длиннее, чем у неблагополучных [249]. Подобные результаты получила Ю.А. Васильева при изучении смысловой сферы личности у молодых людей. Она показала, что лицам с социально неадаптивными формами поведения присуща аморфность временной перспективы, большая обращенность в прошлое, центрированность на настоящем и меньшая направленность в будущее по сравнению со своими сверстниками [249]. Сокращение временной перспективы, ограничение ее настоящим моментом обнаруживается и у лиц в ситуациях хронического стресса, вызванного тяжелыми соматическими заболеваниями.

В возрастной психологии показано, что на разных этапах онтогенетического развития люди по-разному относятся к прошлому, настоящему и будущему: молодым свойственна направленность в будущее, в пожилом возрасте более значимо прошлое, имеет место ретроспективная направленность мотивов. Наряду с возрастной дифференциацией особенностей переживания времени существуют и половые отличия: мужчины склонны к большей актуализации будущего, а женщины – прошлого, которое психологически для них является более значимым [258].

Личностный уровень. Для личностного уровня характерна выработка ценностного отношения ко времени. В.И. Ковалев, опираясь на концепцию В.Н. Мясищева, определил отношение ко времени не как рядоположенное другим отношениям, а как «сердцевину всех отношений личности» [175, 20], носящее ценностный характер: у человека формируется различное отношение к использованию времени собственной жизни.

Стержневым понятием в исследованиях времени личности является понятие жизненного пути. Во взглядах П. Жане была предпринята попытка рассмотреть психологическую эволюцию личности в реальном временном протекании, соотнести возрастные фазы и биографические ступени жизненного пути, связать биологическое, психологическое и историческое время в единой системе координат эволюции

личности [121]. Однако наиболее крупной по своему теоретическому потенциалу была постановка проблемы жизненного пути, сделанная Ш. Бюлер. Она выделила следующие 5 этапов, или, как она пишет, пять *фаз жизненного пути личности*: 1) до 16-18 лет – нет семьи и профессии, 2) 18-30 лет – предварительное определение профессии, спутника жизни, 3) 30-50 лет – зрелось, самореализация в выбранной профессии и семье, 4) 50-65 лет – стареющий человек, у которого к концу периода исчезают жизненные цели и самоопределение и 5) 65-70 – до смерти – старый человек, без социальных связей и целей существования. Таким образом, Ш. Бюлер установила закономерности в смене фаз жизни, в смене доминирующих тенденций, в изменении жизненной активности в зависимости от возраста и назвала жизнь «*индивидуальной историей*» [62]. К.А. Абульханова и Т.Н. Березина отмечают, что Ш. Бюллер предложила анализировать жизненный путь в единицах событий, «однако ей не удалось связать внешние события с внутренними; а тем самым субъективное и объективное времена оказались не соотнесенными» [1, 25], иными словами, Ш. Бюллер предприняла попытку интегрировать биологическое и психологическое времена жизни в единой биографической системе координат. Ее концепция исходит из врожденных свойств сознания – самоопределения, стремления к самоосуществлению, – толкуемых как основные движущие силы развития личности. В работах Ш. Бюлер не раскрывается также и общественно-историческая детерминация жизни человека, на важность которой указывал Б.Г. Ананьев [11]. Он говорил, что «субъективная картина жизненного пути в самосознании человека всегда строится соответственно индивидуальному и социальному развитию, соизмеряемому в биографо-исторических датах» [11].

Б.Г. Ананьев рассматривал жизненный путь человека как историю формирования и развития личности, субъекта деятельности в определенном обществе, современника определенной эпохи. Он разработал понятие *возраста* как основной единицы периодизации жизненного пути личности и показал, что фазы жизненного пути, датируемые историческими событиями, накладываются на возрастные стадии онтогенеза, и пришел к выводу о том, что история личнос-

ти и субъекта деятельности развертывается в реальном пространстве и времени онтогенеза и в известной мере ими определяется. [10].

Л.И. Анцыферова рассматривает жизнь человека как развернутую во времени систему выборов. В основе этой системы лежит базальный выбор – между жизнью и смертью. Каждому человеку на протяжении жизни приходится делать много экзистенциальных, то есть касающихся самой сущности своего существования выборов. Вся жизнь человека представляет собой цепь переходов из одного жизненного мира в другой. Он попадает в новые системы социально-психологических связей, в непривычные обстоятельства, из материала которых он должен создать свой новый уникальный жизненный мир и овладеть новыми способами жизни [16].

В отечественной психологии жизненный путь был объектом исследований В.А. Роменца [316], Т.М. Титаренко [362], В.Г. Панка [279], Т.А. Татенко [357].

Т.М. Титаренко разработала структурно-генетическую модель целостного саморазвертывания жизненного мира личности. Последний Т.М. Титаренко определяет вслед за Г. Томэ как *когнитивно репрезентированный и психически переработанный реальный мир жизни* [362,29]. Одной из координат жизненного мира является психологическое время, а жизненный мир, согласно Т.М. Титаренко, «создается путем означения окружающей реальности, предания ей определенных акцентов, привнесения важных для личности смыслов, окрашивания ее в собственные неповторимые цвета» [362, 359]. При этом влияние понимания течения психологического времени на все проявления жизнедеятельности растет с ростом самосознания личности, которая находится в конкретной временной перспективе и разворачивает свои существенные силы на протяжении ограниченного периода времени, отпущенного в этой жизни [362].

Согласно В.А. Роменцу, человек переживает вспоминаемое прошлое и предполагаемое будущее тем ярче, чем больше событий жизни это переживание охватывает одновременно. Жизнь концентрируется в мгновении, сосредотачивается в настоящем времени как во взаимном переходе

прошлого и будущего. Жизненный путь ученый рассматривал как серию значимых поступков, где финал каждого поступка является началом следующего. Благодаря поступкам человек погружается в глубину жизни, поднимая пласты, которых не было в его предыдущей мотивации. Поступок не может быть завершенным, в нем всегда ощущается стремление к дальнейшему усовершенствованию себя и своих жизненных обстоятельств. Движущими силами жизненного пути личности в связи с направленностью человеческих поступков являются главные мотивы миропонимания – центрация и децентрация. Человек, согласно В.А. Роменцу, никогда не может оставаться равнодушным к собственному жизненному пути [316].

В.П. Панок отмечал, что временное измерение является ведущим в реализации таких базовых категорий, как «жизненный путь личности», «жизненная ситуация», «жизненная перспектива», «активность» и «судьба» [279, 58].

В последние годы в психологии усилиями К.А. Абульхановой-Славской [1], В.И. Ковалева [175], Л.Ю. Кублицкене [189], В.Ф. Серенковой [327] и др. активно разрабатывается личностно-временная проблематика. В концепциях, развивающих данное направление, психологами вводится понятие «личностное время», под которым понимается *«психотемпоральная организация взрослой личностью своего сознания и самосознания, поведения и деятельности в процессе осуществления взрослым человеком его индивидуальной и групповой жизнедеятельности и общения, как сложное развивающееся целостное образование – способ жизни»*. Согласно В.И. Ковалеву, личностное время выступает как последовательный синтез психических времен: субъективно переживаемого, или времени переживания, происходящего на подсознательном уровне; перцептуального времени – времени созерцаний и впечатлений, происходящего на частично осознаваемом уровне; функционального времени, или времени действия, часто происходящего на подсознательном уровне; рефлексивного времени, или времени размышлений, происходящего в сознаваемо-дискурсивной форме; и креативного времени, или времени творения – озарения, вдохновения, происходящего на надсознательном уровне [175].

А.К. Юрчинская [431] предлагает отнести эмпирическую типологию способов жизни В.И. Ковалева [175], в рамках которой ученый выделил на основе активности 4 типа регуляции времени: *стихийно-обыденный, функционально-действенный, созерцательный, творчески-преобразующий*, и изученные В.Ф. Серенковой типологические особенности планирования личностного времени к исследованиям особенностей организации времени жизнедеятельности личности. И с этим можно согласиться, поскольку творчески-преобразующему типу, по В.И. Ковалеву, свойственна пролонгированная организация времени, соотнесенная со смыслом жизни, с общественными тенденциями; глубокое, разностороннее и реалистичное осознание сложных и противоречивых процессов жизни; развитое чувство текущего времени; созидательно-преобразующая активность в процессе осуществления собственной жизнедеятельности, ее продуктивность и плодотворность, одним из условий которой является оптимальное распределение и использование времени для различных дел; широкая временная транспектива. Понятие *транспективы* было предложено В.И. Ковалевым: *транспектива* – это не только движение психики, это способность сознания соединять в настоящем прошлое и будущее и тем самым суммировать, интегрировать время своей жизни [175], то есть сквозное видение из настоящего в прошлое и будущее, способность обозрения индивидом течения времени собственной жизни в любом его направлении, возможность взаимоотношения прошлого, будущего и настоящего и связывания этих временных компонентов человеческой жизни в его сознании и подсознании [175].

В концепции личностной организации времени К.А. Абульхановой и Т.Н. Березиной было сформулировано центральное понятие – понятие *личностной организации времени* – *времени жизни и деятельности*. Через это понятие, по мнению К.А. Абульхановой и Т.Н. Березиной, ими было «определенным образом связано объективное и субъективное время человека, которое в других подходах отрываются друг от друга или противопоставляются друг другу» [1, 25]. Так, К.А. Абульхановой и Т.Н. Березиной была предложена совокупность трех понятий: «*жизненная позиция*»,

«жизненная линия», «жизненная перспектива». Эти понятия, по мнению авторов, позволяют «описать логику жизненного движения личности, его темпы, уровни, ценностные характеристики, масштабы и противоречия, выявить двоякую зависимость времени жизненного пути от личностной способности к организации времени и последней – от способа жизни во времени» [1, 26]. Для определения истинных критериев личностной организации времени вводится понятие «активность личности». К.А. Абульханова и Т.Н. Березина определяют, что «категория личностного времени раскрывается через понятие активности, которая выступает как реальная организация личностью времени жизни – использование времени, его умножение, ускорение, периодизация жизни и т. д.» [1, 18]. Активность личности, в свою очередь, проявляется в следующих временных способностях: 1) ускорение, 2) установление своей временной последовательности или одновременности деятельностей, событий жизни и 3) своевременность как общая способность личности к организации жизни. В результате К.А. Абульхановой и Т.Н. Березиной была сформулирована концепция личностной организации времени в виде нескольких предположений:

- личностная организация времени включает трехкомпонентную структуру: *осознание времени, эмоциональное переживание времени, организация времени деятельности*;

- существуют личностные и типологические различия в личностной организации времени;

- психологическое время может быть представлено как специфический континуум времени, сужающийся на одном полюсе и расширяющийся на другом (расширение связано с личностными особенностями оптимального использования времени);

- личностная организация времени включает также временные возможности сознания (способность к прогнозированию) [1,28].

В результате исследований, проведенных К.А. Абульхановой и Т.Н. Березиной, были получены пять типов личностной организации времени: «оптимальный», «дефицитный», «спокойный», «исполнительский», «тревожный».

Предпочтения отданы «*оптимальному*» типу, который характеризуется сочетанием высокого уровня и пролонгированности активности, он обладает способностью к организации времени, то есть к деятельности во всех временных режимах, он обладает не только когнитивной способностью предвидеть будущее и строить планы, но и личностной перспективой и ее гарантированностью. Его жизненная линия имеет непрерывный восходящий в ценностном отношении характер. Его временная перспектива сочетает осознанность и мотивационную готовность к реализации будущего на основе «*Я-концепции*» [1,63-64]. Однако вопреки заявленному связыванию объективного и субъективного времени в концепции К.А. Абульхановой и Т.Н. Березиной, первый компонент в концепции личностной организации времени – *осознание времени*, который являлся в свободных интервью и мини-сочинениях, не вошел общую типологию. В монографии «Время личности и время жизни» мы находим следующее: осознание времени проявлялось в различных суждениях: ситуативно-прагматических, теоретико-философских и ценностно-деятельностных; к сожалению, примеров этих суждений авторы монографии не приводят [1,62].

В исследовании Н.Ю. Григоровской представлена типология, «интегрирующая сознательные и неосознаваемые представления людей о времени». Ею было выделено три темпоральных типа, различающихся по степени их временной свободы: первый тип ограничен во времени; время для второго типа – сходящаяся или расходящаяся спираль; третий тип обладает наибольшим количеством степеней свободы во времени [1, 35]. Это исследование можно сопоставить с исследованиями Д.Г. Элькина и Б.И. Цуканова. Б.И. Цуканов, как мы говорили, разделял испытуемых по т-типу на: «спешащих», «точных» и «медлительных», которые находятся в различных временных условиях, а последние проявляются в индивидуальных особенностях отношения ко времени и поведения во времени.

Предметом анализа Л.Ю. Кублицкене явилась взаимосвязь переживания времени, его осознания и его практической регуляции. Она представила многообразие форм лич-

ностной организации времени через выявления способов организации деятельности. Изучая соотношение субъективного и объективного времени, она пришла к выводу, что личностная организация времени целостно может быть изучена в единстве трех основных ее структурных компонентов – переживание, осознание и временная организация деятельности. Временная организация деятельности, по мнению автора, является ведущей составляющей. Л.Ю. Кублицкене считает, что индивидуальное многообразие способов временной организации деятельности личностью может быть отражено типологически в шести типах: «оптимальный», «дефицитный», «спокойный», «исполнительный», «тревожный», «неоптимальный» [189]. Каждый человек, зная свои особенности организации времени, может либо избегать трудных для него временных режимов, либо совершенствовать свои временные возможности.

По мнению К.А. Абульхановой, которая ссылается на работы Т.Н. Березиной Н.Ю. Григоровской, Л.Ю. Кублицкене, понятия «личность» и «время» полностью интегрировались, так что стало возможным объяснение самого психологического времени в соответственно личностных категориях. Таким образом, типологический подход к времени жизни и ее организации дает возможность достаточно точно и дифференцированно классифицировать индивидуальные варианты временной регуляции жизненного пути личности.

В психологии имеют место как отдельные исследования временных характеристик деятельности (В.П. Зинченко и др.), так и когнитивные модели времени, включающие характеристики сенсорно-перцептивных процессов, предложенные в зарубежных исследованиях. В рамках этого подхода ученые пытаются выделить «квант времени». Так, например, Блок предлагает дескриптивную структуру. В ней, с одной стороны, рассматривается психологическое время через последовательность, длительность, временную перспективу (как предлагал П. Фресс. – ремарка наша, З. К.), а с другой – выделяются факторы, влияющие на переживание времени: характеристики испытуемого, содержание временного периода, активность в течение временного периода, связанные со временем поведение и суждения.

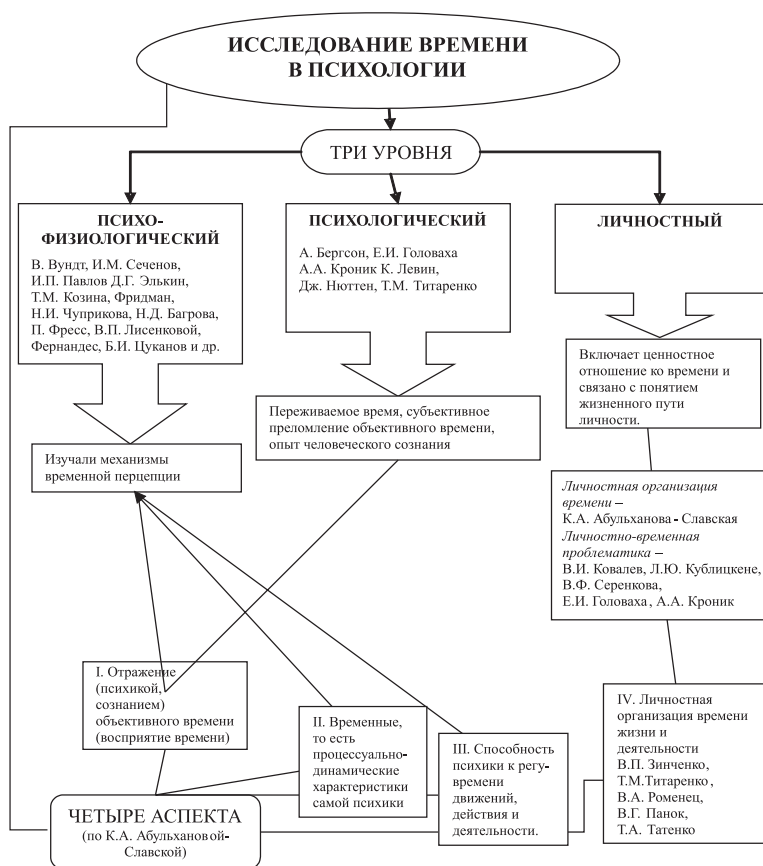


Рис. 2.1. Обобщенная схема исследований времени в психологии, по материалам литературных источников. (I, II, III, IV – аспекты, выделенные К.А. Абульхановой-Славской).

Анализ научной литературы показал, что проблема времени – междисциплинарная проблема, и она решается соответственно на основании различных методологических подходов. В психологии, по мнению ряда авторов, представляется возможным объяснение индивидуальных различий в восприятии, переживании и организации времени. Так, К.А. Абульханова-Славская классифицирует направления изучения времени по четырём основным аспектам. Первый

аспект включает отражение (психикой, сознанием) объективного времени, большую или меньшую их адекватность и механизмы отражения (восприятие времени). Во второй аспект входят временные, то есть процессуально-динамические характеристики самой психики, связанные, прежде всего, с лежащими в ее основе ритмами биологических, органических, нейрофизиологических процессов. Третий аспект отражает способность психики к регуляции времени движений, действия и деятельности. Четвертый аспект передает личностную организацию времени жизни и деятельности, то есть ту временно-пространственную композицию, в которой строятся ценностные отношения личности с миром на протяжении времени жизненного пути. Как видно, эти аспекты частично соответствуют трем уровням изучения психологического времени: первый, второй и третий аспекты связаны с психофизиологическим и психологическим уровнями, четвертый – с личностным уровнем. Обобщенная схема исследований времени в психологии представлена на рис. 2.1.

На наш взгляд, в существующих направлениях изучения времени и концепциях нивелировано изучение опосредованного (понятийного) времени, о котором упоминали С.Л. Рубинштейн, П. Фресс, Д.Г. Элькин. А. Аареланд рассматривал психологическое время в общей структуре временных отношений как сложное системное образование, включающее в качестве высшего уровня концептуальное, личностное время, которое формируется на основе осознанного отражения времени (курсив наш – З.К), позволяющее человеку осуществлять целесообразное управление собственной деятельностью в ее временной упорядоченности [крон, 39-40]. В науке изучение этого высшего уровня практически не проводилось. Так, К.А. Абульханова-Славская и вслед за ней Л.Ю. Кублицкене не расшифровывают, что они понимают под отражением объективного времени психикой (сознанием). В монографии К.А. Абульхановой-Славской присутствует термин «осознание времени», как компонент личностной организации времени — времени жизни и деятельности. Через это понятие, по мнению К.А. Абульхановой и Т.Н. Березиной ими было «определенным образом связано объектив-

ное и субъективное время человека, которые в других подходах, отрываются друг от друга или противопоставляются друг другу» [1, 25], но при этом компонент - осознание времени - не вошел в предложенную ими типологию. А.А. Кроник и Е.И. Головаха вслед за Вудроу пишут, что временной потенциал актуализируется в сознании человека в форме временных суждений и даже приводят исследования Л. Дуб, в которых специфика психологического времени связывается с формированием первичных (спонтанных, феноменологических, не имеющих рационального объяснения) и вторичных (возникающих при переоценке первичных на основе опыта, интуиции, рефлексии или ссылки на определенные объективные стандарты) временных суждений [447, 37]. Но при этом отмечают, что на основе закономерностей, проявляющихся при возникновении и смене непосредственных форм переживания времени в различных жизненных ситуациях, в сознании человека может (выделено нами – З. К.) сформироваться определенная система обобщенных временных представлений, являющихся своеобразной концепцией времени личности в масштабе ее жизни [447, 10], что согласно их концепции получило название «биографический масштаб». При этом биографический масштаб психологического времени соответствует временным отношениям между основными событиями жизненного пути личности [447, 41]. А.А. Кроник и Е.И. Головаха полагают, что понятийная схема является абстрактным теоретическим конструктом, малопродуктивным для развития теории психологического времени. С таким утверждением мы в корне не согласны, и считаем, что, изучая второй уровень отражения времени – опосредованное (понятийное) время, можно не только обогатить теорию психологического уровня, но и показать его взаимосвязь с психофизиологическим уровнем и личностным уровнем изучения времени; продемонстрировать определенные аспекты личностно-временной проблематики и причинно – целевой концепции, интегрирующихся и проявляющихся в репрезентациях времени; проследить развитие индивидуального сознания в онтогенезе детерминированного изменениями репрезентаций времени, отражающих осознание темпоральной действительности.

Таким образом, теоретический анализ показал, что время является неотъемлемым атрибутом существования всех предметов и процессов материального мира, важной составляющей жизни и сознания человека. В основе многих определений времени лежат три основополагающих понятия – последовательность, длительность и одновременность. Свойства времени имеют как количественную, метрическую, так и качественную, топологическую характеристику, как инвариантное, так и вариантное содержание, образуя единую модель времени. К наиболее специфичным свойствам времени относят его необратимость и направленность. В психологии выделяют три основных направления изучения времени: *психофизиологический*, *психологический* и *личностный*. Психофизиологический включает процессуально-динамические особенности психики и особенности временной перцепции. Психологический уровень определяет психологическое время как психологический факт, внутренний опыт человеческого сознания. Одним из важных понятий, изучаемых на психологическом уровне, является понятие *«временной перспективы»*. Для личностного уровня характерна выработка ценностного отношения ко времени. Основными понятиями в исследованиях времени личности являются понятия *«жизненного пути»* и *«личностной организации времени»*. Психофизиологический, психологический и личностный уровни изучаются дифференцированно друг от друга.

Ученые выделяют два уровня отражения времени в психике человека: I – непосредственное переживание времени, на уровне первой сигнальной системы, и II – опосредованное время, на уровне второй сигнальной системы. Изучение формирования второго уровня отражения времени в науке сводилось в большинстве работ к констатации факта перехода от конкретных представлений о времени к абстрактным, не проводилось системное изучение индивидуальных различий в восприятии, переживании (I уровень) и познании времени (II уровень), а также не исследовалось развитие индивидуального сознания в онтогенезе, детерминированное изменениями в репрезентациях времени, отражающих познание темпоральной действительности.

Особенностью живого ума является то, что ему нужно лишь немного увидеть и услышать, для того чтобы он мог потом долго размышлять и многое понять.

Дж. Бруно

РАЗДЕЛ III. КОНЦЕПЦИЯ РАЗВИТИЯ СОЗНАНИЯ, ДЕТЕРМИНИРОВАННОГО РЕПРЕЗЕНТАЦИЯМИ ВРЕМЕНИ

Время входит во все сферы бытия как составная часть объективно-реального внешнего мира. Проблема времени в философии, мифологии, теологии, истории, литературе, грамматике естественного языка и в психологии состоит из ряда вопросов? различающихся по своей роли и значимости.

В рамках нашей работы изучение времени как детерминанты онтогенетического развития сознания осуществляется в нескольких аспектах:

- эпистемологическом, указывающем на возможность познания объективного мира с помощью психики;
- онтологическом, предполагающем исследование закономерностей формирования психики, включая сознание и самосознание, и подход к проблеме субъективного;
- субъектно-специфическом, подчеркивающим, что все явления психической жизни человека находятся внутри ментального пространства и времени.

3.1. Методологические основы исследования времени

В нашем исследовании мы опирались на следующие методологические принципы: принцип системности, принцип единства сознания и деятельности, принцип развития (генетический принцип), принцип причинности, принцип детерминизма, принцип возрастного индивидуального и личностного подхода, принцип дифференциации и интеграции, и на субстанциональную и реляционную концепции времени.

Методологический принцип системности и представления о времени

Время относится к числу категорий, отражающих самые важные, самые существенные связи и отношения действительности и познания. Так, по мнению И. Канта [140], способности деятельности познающего сознания необходимо фиксировать через термин и понятие времени. Категория «*время*» является осмысленной не только в научных дисциплинах и теориях, но и нашла свое отражение в переживаниях, восприятии и осознании на субъективном уровне человеком. Психическое время имеет парадоксальный и обратимый характер, поскольку в своем отражении времени физического оно сочетает его несоединимые характеристики: последовательность моментов времени с их длительностью и одновременностью. Исходя из анализа литературы, мы предполагаем, что на субъективном уровне сознания время может быть представлено в трех взаимосвязанных направлениях: 1) представления о метрических свойствах времени, 2) представления о топологических свойствах времени, 3) представления для ориентировки во времени. Обоснуем наше предположение.

При зарождении западноевропейской цивилизации два источника восприятия времени – качественный и количественный – явились основой дихотомии понятия *время*. Два мыслителя Древней Греции – Платон и Аристотель – наиболее отчетливо выразили эту изначальную дихотомию в подходе к понятию «*время*». Платон видел исключительно количественный аспект понятия «*время*». Это неудивительно, если вспомнить, что изменчивые материальные сущности для него были всего лишь иллюзорным отражением постоянных (вечных) и неизменных идей. Время у Платона есть «некое движущееся подобие вечности... образ, движущийся от числа к числу...» [цит. по кн. [290]]. Именно этот образ времени разрабатывался в классической физике, начиная от Галилея и кончая А. Эйнштейном. Так, образ механического перемещения, причем перемещения равномерного, стал четвертой координатой видения мира (пространства-времени) в классической физике. Аристотель тоже признавал этот образ времени. Но вместе с тем он не отрицал реальности ма-

териального мира, а потому обращал внимание также и на качественные изменения материальных сущностей того, что движется: «видов движения и изменения столько же, сколько и сущего» [290]; «в движении по качеству может быть само по себе неделимое». Таким образом, если платоновский образ времени ассоциируется исключительно с числовой осью, то у Аристотеля, кроме того, образ времени был последовательностью разнокачественных (не делимых произвольно) интервалов. Первый из них – воплощение количественных, метрических свойств; второй – воплощение качественных, топологических свойств времени.

Понимание субъективного времени в зарубежной философии опирается на феноменологический подход к проблеме времени, разработанный в трудах Э. Гуссерля, М. Мерло-Понти, А. Бергсона, Ж.-П. Сартра, Ж. Делез, Ж. Деррида, Э. Левинаса и др. А. Бергсон выдвинул психологическое время – «дление» в противоположность физическому и математическому времени Ньютона [38]. Но наиболее фундаментально феноменологический анализ «внутреннего» (психологического) времени проделан Э. Гуссерлем в его работе «Феноменология внутреннего сознания времени» [107]. В ней важнейшие характеристики времени – длительность, последовательность, непрерывность – определены уровнями сознания времени. Э. Гуссерль пишет: «Какая-либо временная фаза есть актуальное Теперь (исключая начальную фазу), то непрерывность фаз осознается как «прежде», и весь интервал временной длительности от начальной точки до Теперь-точки осознается как истекшая длительность, остальной же интервал длительности еще не осознается. В конечной точке эта последняя сама осознается как Теперь-точка, и вся длительность осознается как истекшая» [107, 26-27] и далее продолжает: «В одном-единственном потоке сознания переплетены друг с другом две нераздельно единые, как две стороны одной и той же вещи, друг друга требующие интенциональности. Благодаря одной конституируется имманентное время, объективное время, подлинное [время], в котором имеет место длительность и изменение диящегося; в другой – квазивременное расположение фаз потока, который всегда и с необходимостью имеет текущую Теперь-точ-

ку, фазу актуальности, и серии до-актуальных и после-актуальных (еще не актуальных) фаз» [107, 87-88].

Согласно Ф. Brentano, нужно обратить внимание еще на одно особенно важное специфическое свойство представлений времени. Временные модусы (*Zeitspezies*) прошлого и будущего обладают тем своеобразием, что они изменяют элементы чувственных представлений, с которыми они связаны, но не определяют (*determinieren*) их [56]. Правда, Ф. Brentano считал, что модифицирующие предикаты времени ирреальны, реально только определение Теперь.

В психологии среди важнейших понятий, обозначающих параметры времени, пишут К.А. Абульханова и Т.Н. Березина, прежде всего, существенны: время развития, изменения, последовательность или одновременность, скорость (в том числе различные темпы, ритмы), кванты (периоды, привязанные к качественным характеристикам определенной сферы), соотношение прошлого, настоящего и будущего, выражающего архитектонику и необратимость времени, связь времени и пространства («хронотоп», по А.А. Ухтомскому), своевременность [1, 13]. Эти параметры складывались в процессе развития проблемы времени в науке. Так, Э. Титченер [364] выдвинул предположение о существовании двух измерений психологического времени – последовательности и одновременности, образующих единое временное поле определенной длительности [98, 22]. Д. Юм считал, что при отсутствии последовательных перцепций у нас нет и представления времени [429]. М. Гюйо выдвигал гипотезу о том, что длительность измеряется количеством ощущений [109]. Э. Мах писал, что время и пространство суть упорядоченные системы рядов ощущений [242]. Вообще, вопрос о том, как человек воспринимает время, был предметом психологических споров вплоть до нашего века. Г. Спенсер считал первичной идею времени и из нее выводил понятие о пространстве. При этом он писал, что время познаваемо только как последовательность наших душевных состояний: «Невозможно думать о времени, не думая о какой-либо последовательности, точно так же, как невозможно думать о какой-либо последовательности, не думая о времени» [343, 218]. М. Гюйо, наоборот, отстаивал происхождение «идеи

времени» из идеи пространства. По мнению Г. Эббингауза, наши представления о времени более ограничены, чем представления о пространственных отношениях [109]. И.М. Сеченов в своих «Психологических этюдах» рассматривал психологическую проблему времени, как и проблему происхождения пространства. Измерителем пространства и времени, по И.М. Сеченову, является шаг: ходьба представляет собой периодическое откладывание «шагов» в пространстве и звуковой ряд с постоянной продолжительностью пустых промежутков [328]. И.П. Павлов доказал, что длительность явлений объективной действительности, порядок их следования может быть условным раздражителем. В восприятии времени большую роль играют анализаторы. Восприятие ритма, как и восприятие времени, вообще носит характер моделирования раздражителя, который воздействует на анализаторы [277]. Т.М. Козина подчеркивала, что восприятие времени человеком представляет собой процесс моделирования длительности, последовательности, ритма действующих раздражителей [176]. Пространственный характер первичных временных представлений все же был подтвержден в психологических и культурологических исследованиях Ж. Пиаже, А.Я. Гуревич, М.И. Стеблина-Каменского [98, 23]. Однако специфика генезиса представлений о времени не может быть сведена только к пространственным представлениям. Так, известно, что человек постепенно поднимается до отвлеченных понятий от единиц измерения, где первоначальный элемент конкретного исчисления времени, как и измерений пространства, отходит на второй план [384], а абстрактное представление о длительности безотносительно к пространственным измерениям движения различных объектов, отмечает Л. Мардер [241].

Известно, что время отмечается человеком при помощи разных циклических явлений – захода и восхода солнца, движения стрелок по циферблату часов. В организме немало процессов также имеют циклический характер (например, ритмы дыхательной и сердечной деятельности). Внешние и внутренние раздражители действуют как одновременные и последовательные комплексные образования [244]. Отражение последовательно действующих раздражений И.М. Сече-

нов называл «чувственными рядами», отдельные элементы которых связаны друг с другом последовательными временными отношениями. В процессе мышления чувственные признаки превращаются в символы: предыдущее и последующее; начало, продолжение и конец; прошедшее, настоящее будущее [328]. С.Л. Рубинштейн писал, что во времени должна быть отправная точка, которая разделяет время на прошлое и будущее. Д.Г. Элькин [423] отмечал, что ориентировка человека во времени часто представляет трудности. В тех случаях, когда временная ориентировка сопряжена с некоторыми трудностями, человек обращается к различным вспомогательным приемам, которые облегчают восприятие времени. Одним из таких приемов является использование так называемых точек отсчета времени.

Итак, мы кратко обосновали используемые нами в исследовании основные свойства времени: *метрические* (длительность), *топологические* (последовательность) и *ориентировка во времени* (временная перспектива, временные ориентиры и эталоны). Такое использование свойств времени связано с методологическим принципом системности, который направлен на проявление основных закономерностей возникновения и развития психики как единого целого [234, 58]. Известно, что компонентами системного подхода являются системно-структурный, системно-функциональный и системно-генетический подход (Л. Берта-ланфи, С.У. Черчмен, М.И. Сетров, Е.Н. Князева, С.П. Курдюмов, И.В. Прангишвили, В.Н. Спицнадель и др.). В русле системно-структурного подхода предполагается описание элементов структуры той или иной системы и взаимосвязей между этими элементами. Использование системно-функционального подхода обеспечивает валидность методов диагностики благодаря раскрытию функциональной сущности изучаемого свойства. Системно-генетический подход обосновывает представления об иерархическом положении исследуемого свойства с учетом его онтогенеза. С.Д. Максименко пишет, что принцип системности обуславливает переход от менее развитого понятия к более развитому [234]: в онтогенезе репрезентации времени и его свойств наполняются новым содержанием, изменяя сознание через ряд ка-

чественных и количественных скачков и обеспечивая переход от конкретного к абстрактному.

Методологический принцип единства сознания и деятельности и онтогенез репрезентаций времени

В психологическом плане сознание выступает как процесс осознания человеком окружающего мира и самого себя. Осознание предметов и явлений окружающего мира имеет различные уровни, глубину проникновения в объект и степень ясности понимания отражения действительности [344]. Более того, согласно А.Р. Лурии, анализ того, как строится наглядное отражение действительности, как человек отражает реальный мир, в котором он живет, как он получает субъективный образ объективного мира, составляет значительную часть всего содержания психологии [228]. По мнению В.Ф. Петренко, важно изучать картину мира «наивного», обыденного сознания и стоящей за ней индивидуальной системы значений, включающей наряду с позитивным знанием и заблуждения, артефакты, иллюзии житейского опыта. Дело в том, что имплицитная картина мира, присущая субъекту, опосредуя его восприятие и осознание мира, приобретает как бы самостоятельный онтологический статус [284].

Сознание структурно организовано. Ощущения, восприятия, представления, понятия, мышление образуют ядро сознания. В структуре сознания наиболее отчетливо выделяются осознание вещей и переживание, то есть определенное отношение к содержанию того, что отражается. Возникновение и развитие сознания как социально-культурного явления и специфически человеческой формы освоения мира неразрывно связано с возникновением и развитием языка как материального носителя. По мнению А.Р. Лурии, подойти к проблемам сознания и отвлеченного мышления можно, объединив данную проблему с проблемой языка, поскольку язык – это сложная развивающаяся семиотическая система, являющаяся специфическим и универсальным средством объективации содержания как индивидуального сознания, так и культурной традиции, обеспечивая возможность его интерсубъективности, процессуального разворачива-

ния в пространственно-временных формах и рефлексивно-го осмысления Я [228]. Слово является основным элементом языка. Слово обозначает вещи, выделяет признаки, действия, отношения, объединяет объекты в системы, кодирует опыт [225]. Л.С. Выготский, заканчивая последнюю главу своей книги «Мышление и речь», писал: «Наше исследование подводит нас вплотную к порогу другой, еще более обширной, еще более глубокой, еще более грандиозной проблемы, чем проблема мышления, – к проблеме сознания: ...все сознание связано в своем развитии с развитием слова» [83]. Слово играет центральную роль в сознании в целом, а не в его отдельных функциях. Слово – это особая форма отражения действительности [225], оно есть самое прямое выражение исторической природы человеческого сознания. Осмысленное слово есть «микроскоп человеческого сознания». Таким образом, наличие у человека сознания означает, собственно, что у него в процессе жизни, общения, обучения сложилась или складывается такая совокупность (или система) объективированных в слове, более или менее обобщенных знаний, посредством которых он может осознавать окружающее и самого себя, опознавая явления действительности через их соотношение с этими знаниями [317]. Более того, поскольку слово является продуктом длительного развития в онтогенезе, то положение Л.С. Выготского о смысловом и системном развитии значения слова связано с фактом развития сознания: если значение слова по мере развития ребенка меняется, меняется и отражение тех связей и отношений, которые через слово определяют строение его сознания. Поэтому учение о развитии слова, согласно Л.С. Выготскому и А.Р. Лурии, может быть одновременно обозначено как учение о смысловом и системном развитии сознания.

Таким образом, учитывая все вышесказанное и тезис о том, что репрезентации времени в сознании изменяются в онтогенезе, мы в своем исследовании использовали принцип единства сознания и деятельности и принцип развития. *Принцип единства сознания и деятельности* (С.Л. Рубинштейн, А.Н. Леонтьев, Б.Г. Ананьев, Б.М. Теплов, и др.) утверждает положение о взаимосвязи и взаимообусловленности сознания и деятельности, а значит, их единство созда-

ет основу объективного познания психики. Согласно этому принципу, сознание человека социально обусловлено, опосредствовано всеми объективными отношениями человека в социальной среде, проявляется в деятельности. А любой деятельности присуща не только длительность, а и совокупность метрических и типологических временных отношений, причем они связаны с сущностными особенностями деятельности [356]. Благодаря деятельности время нашло отражение во временной глагольной структуре языка, которая исторически развивается [356]. Содержание методологического принципа единства сознания и деятельности, по Д.Г. Элькину, необходимо иметь в виду и тогда, когда речь идет о восприятии времени: «Длительность, быстроту и последовательность явлений объективного мира человек отражает в своей голове, активно действуя в окружающем его мире» [423, 210].

С проблемой времени связан самым тесным образом *принцип развития*, или *генетический принцип*. Правильное понимание понятия психического, отмечал Г.С. Костюк, «лучше всего можно понять, если подходить к нему генетически, если присмотреться к тому, как в ходе развития отражательной работы мозга изменяются реальные взаимоотношения живого существа с внешним миром, возникают новые их системы» [182]. В разных формулировках принципа развития признается возникновение нового. Л.С. Выготский, С.Л. Рубинштейн, Б.Г. Ананьев, Г.С. Костюк, С.Д. Максименко к наиболее важным признакам развития относят дифференциацию, расчленение элемента, ранее бывшего единым; перестройку связей между сторонами объекта, появление новых сторон, новых элементов в самом развитии. Новообразования в ходе психического развития не возникают из ничего, а есть закономерный результат «эволюции предшествующих состояний материальных систем и материального субстрата». Новообразования характеризуются: необратимостью изменений, их направленностью, закономерностью преобразований, их трансформацией от этапа к этапу развития, «надстраиванием» новых преобразований над предшествующими, имеющими не только количественные, но и прежде всего, качественные параметры. По мнению А.Ф. Ас-

кина, принцип развития должен учитывать учение о времени, особенно те его варианты или концепции, которые касаются наиболее фундаментальных свойств времени [23]. В своем исследовании мы показали не только характер изменения репрезентаций времени в индивидуальном сознании, а и переходы от одного уровня развития сознания через эти репрезентации в онтогенезе.

Методологической основой нашего исследования времени являются также:

- принцип причинности, который описывает механизм, благодаря которому и происходит смена состояний материальных систем во времени;

- принцип детерминизма, который описывает форму этих последовательностей, ее необходимый и определенный или случайный, неопределенный характер, а также исходит из того, что становление психических функций и свойств и особенности их проявления связаны как с внешними, так и внутренними причинами; согласно принципу детерминизма внешнее преломляется через внутреннее: отражение действительности опосредствуется психической деятельностью субъекта, который так или иначе видоизменяет саму действительность [318];

- принцип возрастного индивидуального и личностного подхода, который подразумевает, что общие законы психического развития проявляются индивидуально, включая закономерные и особенные черты (Б.Г. Ананьев, А.Г. Асмолов, А.А. Бодалев, Т.П. Висковатова, В.У. Кузьменко, А. Маслоу, Ф. Оллпорт, А.В. Петровский, К. Роджерс, Д.И. Фельдштейн, Э. Эриксон);

- принцип дифференциации и интеграции позволяет рассмотреть, как писал Г.С. Костюк, усложнение форм психической деятельности и их упрощение на основе процессов свертывания и стереотипизации, образования новых компонентов психики и перестройки существовавших ранее при их вхождении в новые структуры. Данный принцип является одним из всеобщих для любых систем. Согласно ему, развитие идет от «состояния относительной глобальности к состояниям большей дифференцированности, артикулированности и иерархической интеграции.

Развитие, согласно Н.И. Чуприковой, это всегда постепенно возрастающая дифференциация, иерархическая интеграция и централизация внутри генетического целого. Подобного взгляда на ход развития придерживались многие ученые, начиная от И.М. Сеченова, Г. Спенсера, Т. Рибо и Э. Клапареда, до К. Коффки, Х. Вернера, Э. Гибсона, Ж. Пиаже, Х. Уиткина, А. Богданова и др.

В современной философии представлена концепция времени, в которой выявляют связь гносеологического аспекта осмысления времени и аспекта аксиологического (ценностного, мировоззренческого, смысложизненного, психологического) и определяют основные формы проявления времени, которые можно считать необходимыми и достаточными для получения полного о нем представления [71].

Как известно, существует две пары взаимно дополняющих друг друга концепций времени: *статическая – динамическая* и *субстанциональная – реляционная*.

Первая пара концепций (статическая – динамическая концепции) выражает разные точки зрения на процессы становления, то есть расходится в вопросе об отношении категорий времени и бытия. Согласно статической концепции, момент настоящего времени, или «теперь», отделяющий события прошлого от событий будущего, субъективен. Он зависит от нашего сознания или, как уточняет Ю.Б. Молчанов, самосознания, и означает соотнесение внешних событий с теми мгновениями нашего внутреннего времени, которые мы осознаем [248]. В динамической концепции реально существуют только события настоящего времени; события прошлого уже реально не существуют, а события будущего еще реально не существуют [249]. Ю.Б. Молчанов считает, что обе точки зрения не совсем верны: «сторонники статической концепции неправы, когда утверждают, что момент настоящего, или «теперь», определяется нашим сознанием. Наше сознание фиксирует только события прошлого, в разной степени опережающее данное мгновение переживаемого нами времени [249,68]. А сторонники динамической концепции также неправы, когда говорят, что реально существуют только события и вещи настоящего, поскольку

«подлинно настоящие или одновременные события друг для друга просто не существуют» [249,68].

Во второй паре концепций (субстанциональная – реляционная концепции) по-разному решается вопрос о соотношении времени и материальных систем и взаимодействий между ними [249]. Так, субстанциональную концепцию предложил И. Ньютон, но еще Демокрит и Эпикур считали время и пространство отдельной реальностью и самостоятельной субстанцией наряду с материей, а отношения между материей, пространством и временем рассматривались как межсубстанциональные. И. Ньютон в «Математических началах натуральной философии» [268] писал, что абсолютное, истинное математическое время само по себе и по самой своей сущности, без всякого отношения к чему-то внешнему протекает равномерно, и иначе называется длительностью. Ньютон связывал время с божественной равномерностью движения в природе (божественной потому, что в реальном мире равномерного движения нигде не наблюдалось), то есть время представляло собой некую абсолютно самостоятельную сущность или субстанцию, которая не связана ни с какими материальными телами или системами и взаимодействиями между ними, и совершенно независимую от них [268]. Таким образом, согласно этому подходу, время существует объективно и независимо от человеческого сознания.

Такое понимание времени как объективной, ни от чего не зависящей сущности, как непрерывного, бесконечного, «абсолютного времени», каким оно выступало в концепции И. Ньютона, стимулировало психологические исследования по вопросам изучения особенностей восприятия хронологического времени. Этому способствовало и развитие науки. Теория относительности, открытая в середине XX века Альбертом Эйнштейном, перевернула прежние взгляды на время и пространство как вечные неизменные истины.

А. Эйнштейном [426] было доказано, что время и пространство тесно переплетены между собой: то, что совершается в пространстве, одновременно совершается и во времени, а то, что происходит во времени, находится в пространстве: если какой-либо объект будет двигаться со ско-

ростью, превышающей скорость света, то внутри данного объекта время и пространство изменятся – пространство (материальные объекты) уменьшится, а время замедлится. Таким образом, пространство и время относительны, и относительны они в зависимости от условий взаимодействия материальных тел. Так появилась реляционная концепция, связавшая самым тесным образом временные отношения со свойствами физических взаимодействий между материальными системами. Реляционная концепция отвергает первичный, фундаментальный, независимый и изначальный характер времени и рассматривает его как вторичную сущность, производную от чего-то более фундаментального; здесь, по мнению Ю.Б. Молчанова, появляется возможность тесной связи структуры времени со структурой материальных систем [249]. Реляционная концепция рассматривает время как форму бытия материи, которая выражает длительность существования материальных объектов и последовательность изменений (смены состояний) данных объектов в процессе их развития. Время считают относительным (или системой отношений) между различными событиями. Согласно реляционной концепции времени, направление времени и его необратимость обусловлены направленностью и необратимостью последовательностей состояний материальных систем, образующих Вселенную [249]. Понимание же времени с позиции реляционного подхода, предполагающего наличие различных несводимых друг к другу уровней пространственно-временных отношений, позволяет исследовать различные уровни субъективно переживаемого времени [249].

В настоящее время одной из кардинальных для понимания природы времени проблем является выбор между субстанциональным и реляционным подходом. Реляционные взгляды, как пишет В.В. Аристов [17], связывают представления о времени только с отношениями между частицами материи или между происходящими с ними событиями, то есть время рассматривается как свойство материальных тел. В субстанциональных концепциях время изучается как естественнонаучный феномен, в котором проявляются определенные самостоятельные сущности, а не специфический тип отношений между сущностями [17].

Согласно А.П. Левич [197], отличие рассматриваемых подходов оказывается в нюансах исходных постулатов: в субстанциональном подходе постулируется материя в неидентифицируемых современными экспериментальными технологиями формах и ее упорядоченное движение. В реляционных подходах постулируется материя в известных формах, а упорядочение движения не упоминается. То есть можно заметить, что субстанциональный и реляционный подходы, вводя время через разные виды различных форм материи, составляют не оппозицию, а дополнение друг к другу. Таким образом, мы полагаем, что методологическую основу нашего исследования составили соединенные и признанные в науке субстанциональная и реляционная концепции времени, согласно которым человек обладает двумя уровнями отражения времени, взаимосвязанными между собой и составляющими определенную иерархию в сознании человека.

3.2. Концептуальные положения развития сознания в онтогенезе, детерминированного репрезентациями времени

К теоретическим и эмпирическим положениям нашей концепции мы относим следующие:

Сознание – это обобщенный способ отражения действительности (Л.С. Выготский), это единство переживания и знания (С.Л. Рубинштейн). Сознание мы рассматриваем с точки зрения системно-структурного подхода, то есть как внутренний мир, мир субъективной реальности, субъективной рефлексии, который противостоит в гносеологическом плане миру объективной реальности. Сознание – это не психический процесс в классическом психофизиологическом смысле слова, сознание есть уровень, на котором синтезируются **все** конкретные психические процессы (М.К. Мардашвили [238]).

Сознание имеет присущие ему виды, функции, структуру и развитие. К основной функции сознания относят «атрибуцию существования», выделяют также когнитивную, рефлексивную, регулятивную, интенциональную, репрезентативную, дескриптивную (от лат. *describere* – *описывать*) функции.

В структуре сознания к базовым элементам относят чувственную ткань, значения и смыслы. Чувственную ткань определяет чувственный состав конкретных образов реальности; значения представляют собой как устойчивую систему обобщений, сохраняющую определенный набор связей, так и динамическую систему, изменяющуюся в онтогенезе; смысл отражает индивидуальное значение слова, субъективное отражение объективного мира. Известно, что Г. Фреге и Б. Расселом предложены две семантические концепции, которые рассматриваются как базовые части общей дескриптивной теории референции, основным постулатом которой является утверждение о том, что денотат детерминируется смыслом, представленным в виде дескрипции. Таким образом, значения обыденного сознания, которые проходят через субъективную смысловую систему, включающую как следы взаимодействия с объектом, явлением, ситуацией, так и операции мышления, которые формируют «субъективную картину мира» (Р.И. Павиленис). Поэтому в нашем исследовании мы придерживаемся точки зрения Г.Г. Шпета, В.П. Зинченко, С.М. Морозова о единстве значений и смыслов в реальной речевой деятельности и считаем, что процесс познания есть процесс образования смыслов, и рассматриваем смыслы как со-значения (термин Г.Г. Шпета) или индивидуальные системы значений (А.Н. Леонтьев), или субъективные семантики (Е.Ю. Артемьева).

Обыденное сознание достаточно длительное время выступало фоном в научных теориях, несмотря на то, что еще Л.С. Выготский считал, что возникающие в процессе развития ребенка житейские (спонтанные) понятия рассматриваются как показательные для его мышления. Известно, что в когнитивных исследованиях началось изучение обыденного и научного сознания с позиции структурирования в них знания. В современной психологии различают научные и обыденные понятия по степени существенности, правильности и точности выделяемых признаков, которые субъект выбирает в качестве основы для обобщения предметов. Житейские (спонтанные) понятия могут быть вполне адекватными, мало изменяться под влиянием научных дисциплин и, по нашему предположению, развиваться параллельно с научными понятиями.

Сознание в категориальной психологии сопоставляется с интегральным образованием «*образ мира*». Структура образа мира состоит из поверхностных (чувственно оформленных представлений о мире) и ядерных элементов (включающих знаковые системы, отражения мира в целом). Сознание и образ мира формируются под воздействием опыта.

Опыт имеет трехуровневую организацию (Е.Ю. Артемьева): перцептивный мир (представленческий уровень отражения, который соотносится с поверхностными структурами образа мира и состоит из пространственно-временных координат, значений, смыслов), семантический слой, или картина мира (является переходным слоем между поверхностными и ядерными структурами образа мира и представляет совокупность отношений к актуально воспринимаемым объектам), и слой амодальных структур (формируется при участии понятийного мышления, его соотносят с ядерными структурами образа мира).

Онтогенез сознания в психологической науке связывают с:

- более глубоким отражением окружающей действительности. Это отражение активное и действенное. Оно преобразует чувственную данность явлений, чтобы проникнуть в их сущность, охватывает тенденцию их развития, познает действительность, изменяя ее, и изменяет, познавая (С.Л. Рубинштейн);

- развитием речи (Л.С. Выготский, А.Р. Лурия, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн), переход от одной структуры сознания к другой осуществляется благодаря развитию значения слова (Л.С. Выготский);

- перестройкой системной структуры сознания, которая обусловлена изменением его смысловой структуры, то есть уровнем развития обобщений (Л.С. Выготский, А.Р. Лурия);

- «самодвижением» субъекта, включенного в многообразные взаимоотношения с окружающим (Л.И. Божович), и с процессами познания и осознания субъектом самого себя как некоторого единого целого, способного и стремящегося к активному самовыражению;

– появлением психических новообразований как обобщенного результата психических и социальных изменений, возникающих на данной ступени развития и определяющих сознание человека, его отношение к среде, внутреннюю и внешнюю жизнь, ход развития в данный период. Психические новообразования становятся исходными для формирования психических процессов и личности ребенка следующего возраста (Л.С. Выготский) [82, 248];

– процессом непрерывной смены деятельностей внутри системы «ребенок – общество» (Д.Б. Эльконин).

Основу сознания, его фундамент составляют идеи физического объекта, причинности, времени и пространства. В природе время и пространство образуют целостную систему – пространственно-временной континуум, но трактовка времени как четвертого измерения не означает, что оно теряет свою специфику (А. Эйнштейн). Время относят к фундаментальным структурам сознания, и одновременно время является определяющим в плане изучения развития индивидуального сознания в соответствии с дискриптивной и рефлексивной функциями.

Время выступает объективным и субъективным феноменом. С одной стороны, как первичная реальность, как пространство и материя, из которых возникает сознание, как темпоральный аспект окружающей действительности, с другой – время это универсальная характеристика психики, которая относится к «фундаментальным структурам сознания», детерминирующая особенности восприятия, мышления, памяти, переживаний, создающая из них вполне определенное целое, с третьей – время это важная составляющая жизненного цикла человека (Б.Г. Ананьев), включающая последовательную смену состояний развития, однонаправленности и необратимости времени жизни (топологическая характеристика), и длительность существования индивида (метрическая характеристика жизненного цикла и его отдельных моментов).

Время у человека представлено и традиционно изучается на трех уровнях: психофизиологическом, психологическом и личностном (см. рис. 3.1). На психофизиологическом уровне рассматриваются нейрофизиологические особенности временной организации человека, процессуально-ди-

намические особенности психики; особенности временной перцепции (восприятие длительности); на психологическом уровне изучают в переживании, как внутренний опыт сознания (Т.М. Титаренко); для личностного уровня характерно ценностное отношение ко времени, понятие жизненного пути и личностная организация времени (К.А. Абульханова-Славская), в последнюю включают: а) осознание времени; б) эмоциональное переживание времени; в) организацию времени деятельности (рис. 3.1). Эти уровни взаимосвязаны, но часто изучаются отдельно.



Рис. 3.1. Представленность времени у человека (на примере литературных источников).

Но в рамках концепции нашей работы мы придерживаемся позиции и взглядов С.Л. Рубинштейна, П. Фресса и Д.Г. Элькина, которые считали, что человек обладает двумя уровнями отражения времени, взаимосвязанными между собой и составляющими определенную иерархию в сознании человека, в соответствии с соединенными и признанными в науке субстанциональной и реляционной концепции времени: I уровень отражения времени (переживаемое время в виде непосредственного ощущения длительности (первосигнальное отражение)) и II уровень отражения времени (абстрактное, опосредованное, понятийное время).

Таким образом, очевидная взаимосвязь между временем и сознанием, богатство фактических и эмпирических исследований феномена времени не привело в психологической науке к изучению развития индивидуального сознания в онтогенезе, детерминированного временем; не был прослежен переход от конкретного к абстрактному сознанию (известно лишь, что конкретно-чувственные образы времени трансформируются в абстрактно-логические представления); не определен возраст, в котором изменения в индивидуальном сознании происходят наиболее интенсивно; не выделены стадии и типы развития сознания, детерминированного темпоральными представлениями. Ключом к ответу на поставленные вопросы является исследование генезиса опосредованного, понятийного, высшего концептуального времени (II уровень отражения времени), которое формируется в онтогенезе на основе осознанного отражения темпоральной действительности и детерминирует развитие индивидуального сознания. Поэтому, в соответствии с теорией уровней изоморфизма, и учитывая все вышесказанное, мы предлагаем модель интеграционной роли репрезентаций времени в познании темпоральной действительности и как следствие – в развитии индивидуального сознания (рис. 3.2.).

Обоснуем предложенную модель.

В соответствии с этой моделью осознание, осмысление и репрезентация времени конкретной человеческой индивидуальностью происходит с помощью:

- переживаний, которые выступают как одна из сторон индивидуального сознания и форма презентации психологического времени: субъект репрезентирует время в соответствии своим переживаниям: «процессы, связанные со временем мы переживаем» (В.И. Вернадский). Рефлексия играет одну из ведущих ролей внутри опыта человека, его переживаний, значений, смыслов. В.И. Молчанов отмечает тесную связь рефлексии, времени и сознания, поскольку только через темпоральные характеристики рефлексия получает доступ к сознанию.

- опыта, который понимается нами как психологическое образование, дающее возможность не только использо-



Рис. 3.2. Интеграционная роль репрезентаций времени в отражении темпоральной действительности.

вать соответствующие задаче знания, умения и навыки, но и определенным способом адаптироваться к условиям жизни, взаимодействовать с окружающим миром, интерпретировать события в мире и себя в этих событиях (А.Н. Лактионов) и как одна из детерминант интеллектуальной деятельности субъекта (Д.Н. Завалишина). С помощью индивидуального опыта субъект привносит в воспринимаемую темпоральную действительность свое содержание, наделяет ее смыслом и ценностями, отражающимися в репрезентациях времени.

– социокультурных феноменов времени. Рассмотрение времени обнаруживает социальную форму, которая являет-

ся фактом общественного сознания и феноменом культуры (М.С. Каган). По мнению А.Я. Гуревича: «мало найдется других показателей культуры, которые в такой же степени характеризовали ее сущность, как понимание времени» [104, 153]. Вообще время играет важную роль в мировоззрении, в категориальном аппарате культуры, посредством понятия времени в сознании человека оформляется понимание направленности естественных и общественных процессов и определяется смысл человеческого бытия (А.Н. Лой, Е.В. Шинкарук). Поэтому мы показываем в представленной модели (рис. 3.2.) влияние социокультурного аспекта на понимание и репрезентацию времени. С социокультурными феноменами времени тесно связан факт опосредованности мировоззрения индивида влиянием конкретного языка, который является средством мышления для данного общества, т.е. язык на котором говорит человек прямо обуславливает специфику его восприятия мира, согласно гипотезе Э. Сепира – Б. Уорфа.

– личностного отражения времени. Личностный уровень в научной литературе широко представлен в исследованиях К.А. Абульхановой-Славской, Т.Н. Березиной, В.И. Ковалева [159], Л.Ю. Кублицкене [182], В.Ф. Серенковой, в которых особое внимание уделено личностной организации времени и ценностного отношения к нему (В.И. Ковалев) [159]. Тем не менее, в их исследованиях не показано формирование в онтогенезе ценностно-смыслового отношения ко времени (как сердцевине всех отношений личности, по В.И. Ковалеву) в индивидуальном сознании. Поскольку временные репрезентации существуют как инварианты смыслов (Л.А. Дергачева, Дж. Дридзе, Д.А. Леонтьев, А.М. Шахнарович), а к формам субъективной репрезентации смысла относят эмоции, метафоры, ценности, структурирование (трансформации) психического образа (Д.А. Леонтьев), то временные репрезентации включают ценностно-смысловое отношение ко времени (личностный уровень), которое представлено через: эмоциональное отношение к времени, метафорические суждения, ценностное отношение ко времени и времени жизни. Мы разделяем эмоциональное отношение ко времени и метафоры, не-

смотря на то, что Дж. Лакофф отмечал, что любая метафора имеет как когнитивный, так и эмоциональный компонент, поскольку: а) наличие метафоры, а следовательно и наличие эмоционального компонента (по Дж. Лакоффу) не означает, что аффективное отношение ко времени всегда подразумевает наличие метафоры; б) метафорические понятия, по мнению Дж. Лакоффа не являются обязательным для всех людей способом осмысления времени; в) разные люди осмысливают время по-разному: Л.С.Выготский писал, что сознание всегда отражает действительность по-разному, а Дж. Лакофф отмечал, что существуют культуры, где время осмысливается в других категориях[194]. В нашем исследовании мы установили, что: 1) ценностно-смысловое отношение ко времени появляется у 10-ти летних подростков в значении «время жизни», в метафорических суждениях у 11-ти летних, «культ времени» или осознание темпорального дефицита начинает складываться в сознании подростков 12-ти лет; 2) на разных этапах онтогенеза индивидуально-го сознания смысло-содержащие структуры, служащие концептуальной системой изменяются; 3) каждому возрастному периоду соответствует свое доминантное представление времени. Последнее мы подтвердили, проведя исследование восприятия испытуемыми стоящей за ними темпоральной реальности, на уровне глубинных структур образа мира с помощью метода субъективного шкалирования (в частности семантического дифференциала (СД)). Известно, что в психосемантической парадигме индивид является носителем субъективного опыта со своей собственной системой смыслов, с помощью которой осуществляется репрезентация действительности в сознании, т.е. психосемантический подход в нашем исследовании реализует парадигму «субъектного» подхода.

Время репрезентировано в сознании в рамках вербальной и невербальной (образной) систем (рис. 3.2). Вербальные репрезентации представляют второй уровень отражения времени (С.Л. Рубинштейн, П. Фресс, Д.Г. Элькин) – абстрактное, опосредованное, понятийное время. Одним из проявлений вербальной репрезентации времени является суждение, поскольку именно через него воспри-

нимается время, согласно Г. Вудроу. Суждение как универсальная структурная единица мысли расположено в ряду когнитивных психических структур между представлением и понятием, которое может связывать и непонятные структуры (Л.М. Веккер). К структурным компонентам суждения относятся сенсорно-перцептивные образы, представления (как вторичные образы) и понятийные обобщения (Л.М. Веккер).

Отражение сути темпоральной действительности в сознании в онтогенезе может также происходить в трех взаимосвязанных направлениях: репрезентации метрических свойств времени (длительность), топологических свойств времени (необратимая последовательность протекания событий из прошлого через настоящее в будущее) и репрезентации для ориентировки во времени. Такое деление соответствует исследованиям П. Фресса в которых показано, что психология времени связана с тремя видами проблем [384, 89]: 1) восприятие длительности, 2) восприятие последовательности и 3) ориентировка во времени. Эти параметры изменения могут учитывать все организмы в различной степени. Отличительной особенностью этих параметров для человека является осознание различных аспектов изменения и психологическая переработка данных опыта (П. Фресс). В работах Н.Н. Брагиной и Т.А. Доброхотовой продемонстрировано, что отсутствие ориентации во времени вообще свидетельствует о патологии мозга. Учитывая тот факт, что осознание времени и его свойств имеет длительную историю развития и то, что познание топологических свойств сопряжено с целым рядом трудностей (например, четкая идентификация требует последовательного обозначения одного и того же периода времени различными терминами - вчера, сегодня, завтра или раньше, теперь позже), мы осуществляем комплексный, системный, возрастной, индивидуальный и личностный подходы в изучении времени и его свойств и демонстрируем гетерохронность процесса познания временных свойств индивидуальным сознанием. Мы показали, что репрезентация длительности в индивидуальном сознании начинается раньше репрезентации последовательности и соотнесли их развитие с принятыми психологии понятия-

ми «операнд» (образ, «что познается») и «оператор» (связка, «чем познается»). Так, в формировании суждений о длительности важную роль играет дифференциально-интеграционные процессы, происходящие с операндами(образами), а в формировании суждений о последовательности, главная роль отведена связке (оператору, «чем познается») – «точке отсчета». И, как только в представлениях о последовательности сформируются в сознании операторы, которые соотносят операнды «раньше-позже» в сознании, то можно предположить, что в этот момент и наблюдается известный «скачок» (по С.Л. Рубинштейну), который совершает сознание в познании действительности. В репрезентации свойств времени у детей одной возрастной группы операнды и операторы отражают разные уровни понимания, это в свою очередь может свидетельствовать о разных уровнях актуального развития сознания.

Таким образом, постижение темпоральной действительности конкретной человеческой индивидуальностью выражено в репрезентациях времени и его свойств, обусловленных переживаниями, опытом жизнедеятельности, личностными особенностями и влиянием социокультурных феноменов и языка.

На рисунке 3.2. представлено два уровня отражения времени: I уровень – (непосредственное переживание времени) и II уровень – (опосредованное время). Первый уровень отражения времени (соответствует психофизиологическому уровню (рис. 3.1.)) обусловлен работой главного часового механизма - мозга (Б.И. Цуканов, Н.Н. Брагина) и функционирует по-разному:

– в человеческой популяции выделяют индивидов, живущих в различных временных условиях - с различной собственной единицей времени в пределах сплошного спектра «т-типов» (Б.И. Цуканов), имеющих индивидуальные особенности отношения ко времени. Б.И.Цуканов показал связь между имеющимся у каждого субъекта «т-типом» и дифференциальными оценками скорости переживаемого времени, поэтому индивидуально-динамические особенности психики также могут отражаться в темпоральных репрезентациях;

– на фоне становления основных структур головного мозга (А.Р. Лурия) у большинства испытуемых-подростков происходят изменения на первом уровне отражения времени – отмечается улучшение воспроизведения заданного временного промежутка, что мы впервые экспериментально продемонстрировали в лонгитюдном исследовании и подтвердили статистически;

– в человеческой популяции существуют индивиды, которые имеют «хорошие часы» – с минимумом вариаций хода, и те, которые имеют «плохие часы» – с большой вариативностью (Б.И. Цуканов). В свою очередь, качество «собственных часов» отображает определенной мерой врожденные потенции человека в сфере познания, взаимодействия с окружающим миром (Б.И. Цуканов). Известно также, о существовании связи умственных способностей с особенностями структурной организации познавательных процессов, и простыми физиологическими и психофизиологическими процессами и функциями (Н.И. Чуприкова). Мы подтверждаем эти исследования, используя метод воспроизведения временного промежутка в том, что, точность воспроизведения временного промежутка (первосигнальное отражение) определяет психофизиологическую основу потенциала познавательной человеческой деятельности.

Первый уровень отражения времени мы соотносим с психометрическим интеллектом или с текучим интеллектом, в котором основные свойства нервной системы являются формально-динамическими качествами индивидов. Второй уровень отражения времени мы сопоставляем с социальным интеллектом (Г. Айзенк), эмоциональным интеллектом (Г. Алдер, О.П. Санникова), кристаллизованным интеллектом (Р. Кеттел, Л.Ф. Бурлачук).

Неоднозначные представления о взаимосвязи (С.Л. Рубинштейн, П. Фресс) или не полном соответствии (Д.Г. Элькин) первого и второго уровня отражения времени позволили впервые установить релевантность между этими уровнями и показать, что при относительно разных потенциалах психофизиологической основы (I уровень отражения времени) осознание и репрезентация темпоральной действительности (II уровень отражения времени), обусловлена существенной

ролью опыта в организации познавательного взаимодействия субъекта с миром.

Поскольку каждому возрастному этапу онтогенеза свойственны особенности индивидуального опыта в переживании, жизнедеятельности, усваивании социокультурных феноменов и языка, отражающиеся в темпоральных репрезентациях, а любой результат достигнутый сознанием, включается в совокупную детерминацию психического, выступая предпосылкой либо опосредствующим звеном по отношению к результату следующей стадии, то исследуя генезис репрезентаций времени в онтогенезе (II уровень отражения времени), как развитие житейских (спонтанных, *real-life*) понятий, которые протекают без дидактической помощи, без помощи со стороны взрослого человека(у детей), мы демонстрируем онтологический подход к формированию индивидуального сознания в онтогенезе, прослеживаем стадии и динамику изменений, происходящих в индивидуальном сознании.

Иерархическая организация развития сознания, детерминированного репрезентациями времени отображена в рабочей модели на рис. 3.3, которую мы проверим в процессе выполнения исследования.

Из рис.3.3. видно, что в структуре развития индивидуального сознания мы различаем вертикальную или иерархическую плоскость сознания и горизонтальную или паритетную плоскость. В вертикальную плоскость сознания входят четыре основных иерархических уровня. В них представлены разнопорядковые репрезентации, существенно и качественно различающиеся между собой по значимости и сложности, по которым можно судить о глубине понимания и отражения темпоральной действительности и как следствие об уровне развития сознания. В горизонтальной плоскости в паритетных временных репрезентациях объединены однопорядковые суждения, которые практически не имеют существенных различий по критериям сложности и значимости, но представляют собой степень дифференцированности осознания темпоральной действительности в различных формах концептуализации (свойства времени, ценностно-смысловое отношение ко времени и т.д.).

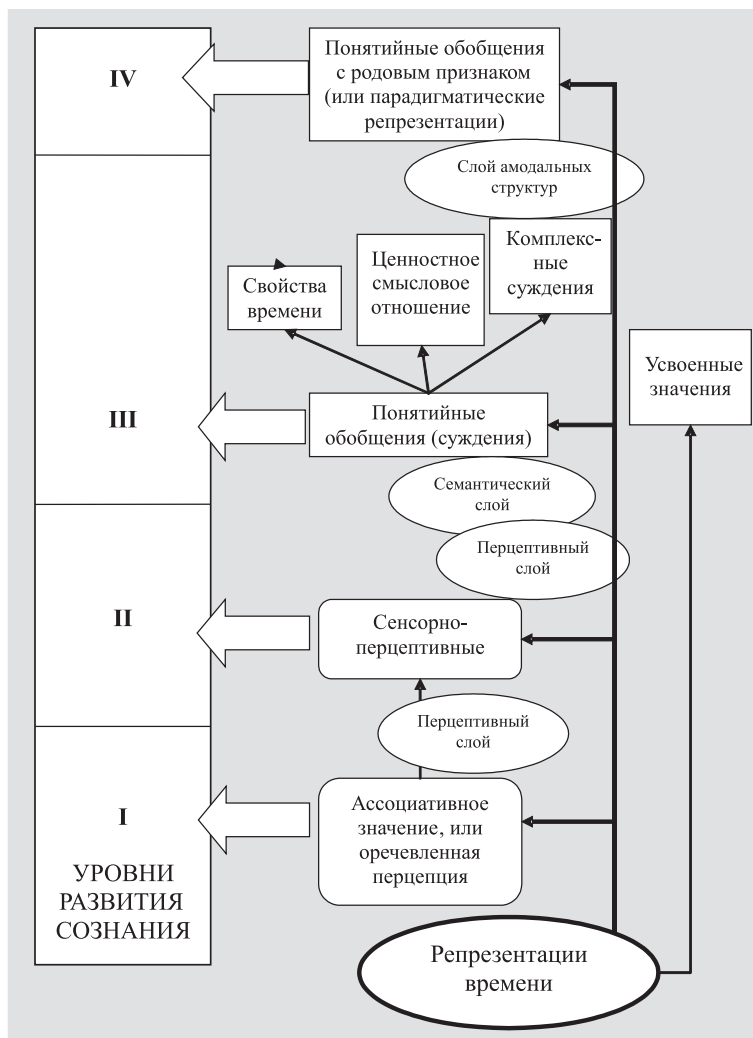


Рис. 3.3. Паритетно-иерархическая модель развития сознания, детерминированного репрезентациями времени.

Так, к I (низшему) уровню развития сознания мы относим оречевленную перцепцию (Л.М. Веккер) или ассоциативное значение (А.Р. Лурия). Оречевленная перцепция – это представление, соединяющее первосигнальные психи-

ческие процессы, «организованные в форму образов» и второсигнальные речемыслительные процессы. Ассоциативное значение - это значение, которое непроизвольно всплывает при восприятии данного слова (время) и которое отражает определенный предмет из наглядного опыта.

II уровень развития сознания состоит из сенсорно-перцептивных репрезентаций, в которых соотносятся предметы и явления по наглядным признакам или по принадлежности их к общей наглядной ситуации. Сенсорно-перцептивные суждения представляют собой элементарные обобщения, в которых отражается сенсорно-перцептивные образы(представления), в них время, как объект, вводится в наглядную конкретную ситуацию.

I и II второй уровень развития сознания представлены перцептивным миром, который включают сенсорно-перцептивный и представленческий уровень отражения, как слой субъективного опыта Образа Мира.

III уровень развития сознания представляют понятийные обобщения. На уровне понятийных обобщений испытуемые воспроизводят одну или несколько форм концептуализации темпоральной действительности: свойства времени, ценностно-смысловое отношение ко времени и др. Высшую ступень генезиса сознания на III уровне составляют комплексные репрезентации – группа взаимодополняющих суждений, выработанных в индивидуальном опыте, отражающих различные представления о времени и его свойствах, в которых проявляется пристрастное отношение субъекта к объекту и которые формируют понимание времени индивидуальным сознанием, как части образа многомерного мира. Развитие этого уровня сознания детерминирует развитие паритетной плоскости – дифференциацию темпоральных репрезентаций в индивидуальном сознании. III уровень развития сознания детерминирован перцептивным и семантическим слоем Образа Мира, его элементами являются следы деятельности, а последние фиксируются в форме отношения к объектам, явлениям, ситуациям мира, являющимся предметом или условием текущей деятельности субъекта.

IV уровень развития сознания представлен понятийными обобщениями с родовым признаком («парадигмати-

ческие репрезентации» в терминологии Дж. Брунера), вероятно представляет слой амодальных структур в структуре субъективного опыта, который образуется при «обработке» семантического слоя при участии и существенном вкладе понятийного мышления. На IV уровне развития сознания темпоральная действительность представлена в сознании в интегрированном виде.

Таким образом, спецификация результатов процессов познания времени в онтогенезе, которой занимается психологическая онтология, позволяет создать модель генезиса сознания в онтогенезе, где каждому возрастному этапу присущи свои доминантные формы репрезентации, отражающие значимое интерсубъективное осознание и отношение ко времени, детерминирующие его генезис. Интерсубъективные репрезентации времени позволяют также проследить гетерохронность психического развития и составить диагностическую шкалу спонтанного развития сознания, детерминированного репрезентациями времени в онтогенезе (о шкалах спонтанного развития упоминал Конштамм).

Суммируя все вышесказанное, мы определяем репрезентацию времени как изменяющуюся систему субъективного представления темпоральной действительности, обусловленную индивидуально-динамическими и личностными особенностями отражения времени, влиянием социокультурных феноменов и языка, формирующуюся в индивидуальном опыте переживания и жизнедеятельности и детерминирующую развитие индивидуального сознания в онтогенезе в соответствии с дифференциально-интегративным принципом. Развитие индивидуального сознания, детерминированное репрезентациями времени мы понимаем как динамический феномен, отражающий качественные изменения в пристрастном познании темпоральной действительности в онтогенезе, имеющий паритетно-иерархическую структуру.

Зрелые суждения успевают созреть только тогда, когда их завязи появились в еще зеленой голове.

Ал. Битиевский

Осмысление – переплавка переживаемого в опыт.

А. Круглов

Три пути у человека, чтобы разумно поступать: первый, самый благородный, – размышление; второй, самый легкий, – подражание; третий, самый горький, – опыт.

Конфуций

РАЗДЕЛ IV. ОНТОЛОГИЯ ВРЕМЕНИ КАК ДЕТЕРМИНАНТА СТАНОВЛЕНИЯ ИНДИВИДУАЛЬНОГО СОЗНАНИЯ

4.1. Ранний онтогенез: освоение времени

Известно, что в развитии психики ребенка выделяется ряд возрастных периодов с характерными особенностями развития психики. Дж. Биррен выделяет в своей классификации младенчество, которое охватывает период до 2 лет, предшкольный возраст, от 2 до 5 лет [439]. В. Квинн отнесла возраст от рождения до 3 лет к младенческому периоду, а возраст от 3 до 6 лет – к раннему детству. У Г. Крайг младенческий возраст длится от рождения до 2 лет, а раннее детство – от 2 до 6 лет [187]. В.С. Мухина младенчество рассматривала как возраст до 1 года, раннее детство – от года до 3 лет [254]. С.Д. Максименко отнес период от рождения до подросткового возраста к четвертому этапу онтогенеза и назвал его «*социальным оплодотворением*» [236]. В отечественной психологии период до 6-7 лет разделяется на ряд стадий: пренатальная (от зачатия до рождения), натальная (роды), новорожденности (до 2 месяцев), младенчество (от 2 месяцев до года), ранний детский возраст (от года до 3 лет), дошкольный возраст (от 3 до 6-7 лет) [322].

В течение первых недель постнатального периода организм адаптируется к новой окружающей среде [185], различные внешние воздействия могут регулировать поведение ребенка, активизировать или тормозить безусловнорефлекторные реакции. Сразу после рождения у ребенка обнаруживается минимальное количество безусловных рефлексов: зрачковый, пищевой, оборонительный, рефлекс хождения, рефлекс Бабинского, Робинзоновский рефлекс. К ранним рефлексам исследователи относят ответы на временные раздражители и ряд органических рефлексов (глотание, чихание и др.), а также ориентировочный рефлекс [232]. Прием пищи, отход ко сну и другие органические отправления осуществляются у детей с первых дней жизни как безусловный рефлекс. Под влиянием налаживания связей со средой начинают образовываться и условные рефлексы [185]. Дети рождаются разными по индивидуальным особенностям в строении и функционировании организма и отдельных его систем. Так, нервная система ребенка морфологично уже сформирована, но большинство нервных путей еще не миелинизировано, следствием чего есть диффузный, разлитый характер реакций ребенка. Зрелость разных отделов нервной системы новорожденного морфологически и функционально неодинаковая [185]. Сенсорная сфера значительно больше готова к функционированию, чем двигательная: первые три месяца у ребенка всецело уходят на усвоение искусства владеть своими органами чувств и пользоваться ими. Ребенок учится видеть, слышать, осязать, – употребляя свои органы чувств в качестве инструментов для восприятия внешнего мира [333]. Начиная со второго полугодия – ускоряется развитие движений (моторики) ребенка. Первые 1,5 года приносят, главным образом, развитие областей, заведующих чувственным восприятием и управлением движениями.

Постоянно взаимодействуя с взрослым, ребенок начинает реагировать на его речь, понимать его слова. Период младенчества характеризуется пассивной речью, заключающейся в «понимании» речи окружающих. Это «понимание» сначала носит дофонематический характер, так как основано на ритм-мелодике говорящего, его выразительных движениях, мимике, пантомимике [424]. А.Р. Лурия пишет: «Пред-

метная отнесенность слова формируется лишь постепенно, сначала в предметную отнесенность слова вплетаются какие-то внеречевые симпрактические факторы, иначе говоря, ребенок понимает слова в зависимости от целого ряда побочных, ситуационных факторов, которые позже перестают играть свою роль. Так что ближайшее значение слова может зависеть от того, в каком положении ребенок находится, кто говорит данное слово и каким голосом, сопровождается слово жестом и интонацией или нет» [228, 58]. Только во втором полугодии первого года жизни понимание речи приобретает фонематический характер, то есть становится подлинным пониманием. Об этом свидетельствуют ориентировочные рефлексy ребенка на речь окружающих, в первую очередь, матери [424].

Ориентировка во времени у младенца складывается на основе индивидуального циркадианного ритма, который является врожденным и состоит из фаз бодрствования (питания) и сна. Приученный к регулярному кормлению, ребенок просыпается точно через каждые 3-3.5 часа [232]. Здесь промежутки времени «измеряются» с большой точностью и почти безошибочно. Такой характер ориентировки во времени у ребенка наблюдается в течение длительного периода, почти все раннее детство. Ориентировка во времени у ребенка, с точки зрения И.М. Сеченова, не выходит за пределы настоящего. «Ребенок, – пишет И.М. Сеченов, – живет почти исключительно настоящей минутой...» [328, 187]. Таким образом, ориентировка во времени у младенца сводится к биологическому механизму отсчета длительности.

Ранний детский возраст (от одного до трех лет) – период важных изменений в анатомо-физиологическом, психическом развитии, общении со взрослыми. Этот период является сенситивным периодом для развития речи. К концу первого года жизни ребенок выполняет функциональные действия с предметами, а также подражает движениям взрослых. Предметное действие выступает не только как необходимое условие формирования механизма сенсорного действия, но оно является одним из решающих условий самого генезиса сенсорных действий. По мнению Н.Х. Швачкина [408], действия ребенка становятся «предметно-осмысленными»,

перерастая затем в действия «предметно-обобщенные». С.Л. Новоселова [263] считает, что к концу первого года действия переходят в «предметно-специфические». Существенным моментом, согласно Л.А. Венгеру [71], является то, что отображение внешних свойств объектов из связей, отношений и выполнение с объектами доступных действий еще «слиты» между собой. Ребенок воспринимает и запоминает мир на основе собственных действий. В ходе таких действий, отмечают Д.Б. Эльконин и Л.А. Венгер, у ребенка формируется представление о явлениях языковой действительности, а потом эти представления он соотносит со своими знаниями о предметном мире [71], [425]. Шанк [468] показал, что эпизоды из последовательности действий являются основным организующим фактором памяти ребенка. Действия ребенка имеют указательный характер, по наблюдениям Л.С. Выготского, это позволяет говорить о том, что действиям присущи собственные знаково-символические функции [цит. по кн. [349]]. Как отмечал А.Н. Леонтьев, вместе с рождением действия возникает основная, общественная по своей природе «единица» человеческой психики – разумный смысл для человека того, на что направлена его активность [202]. А.П. Стеценко, учитывая наличие в структуре внешних практических действий, выполняемых ребенком раннего возраста, внутреннего когнитивного компонента, его знаково-символическую природу и неотделимость от выполняемых ребенком действий, считает возможным говорить о существовании в формирующемся сознании ребенка раннего возраста операциональных значений [348]. В классификации значений, предложенных В.П. Зинченко, операциональные значения первыми возникают в онтогенезе и связаны с биодинамической тканью. Операциональные значения, по А.П. Стеценко, специфичны: «У них меньшая, по сравнению с вербальными значениями, степень абстрактности и произвольности, а также им присуща неотделимость от структуры внешнего действия» [349, 70]. Наличие операциональных значений знаменует один из этапов довербальной субъективной системы значений. К следующему этапу в развитии довербальных значений А.П. Стеценко, вслед за В.П. Зинченко, относит предметные значения. Вооб-

ще, термин «предметные значения» впервые использовался М.М. Бахтиным. С.Л. Рубинштейн под «предметным значением» понимал отнесенность чувственных данных к определенному предмету [317]. К. Хольцкамп предметное значение рассматривал как психологическую реальность, независимую от вербальных значений: «Опыт индивидуальной практической деятельности субъекта в принципе более богат, чем система усвоенных им словесных категорий» [453]. А.П. Стеценко отмечает, что предметное значение представляет собой обобщенную и специфически человеческую форму отражения действительности в сознании, и его следует рассматривать как «психологическое новообразование, которое возникает в структуре субъективного опыта ребенка в результате осуществления им реальных практических действий с предметами внешнего мира. Иначе говоря, предметное значение является продуктом процесса усвоения ребенком социального опыта» [349, 79-80]. Таким образом, усвоение специфического употребления предмета является важной чертой онтогенеза. Этот процесс ведет к выделению значения предмета, при котором ребенок усваивает общественное значение, заключающееся в предмете.

Параллельно с развитием значений развиваются смыслы. А.М. Лобок считает, что между 9 и 12 месяцами возникает «первичная персонификация предметного мира: один за другим предметы окружающего ребенка мира начинают обретать персональные лица: становятся лично узнаваемыми» [211]. Маленький ребенок осваивает смыслы окружающего предметного мира... наблюдая за действиями взрослого и за сопровождающими эти действия эмоциональными репликами. В качестве психологической основы этой формы осмысления действительности А.М. Лобок рассматривает эмоционально-знаковую – память, которая фиксирует связь между прошлыми переживаниями и предметами окружающей действительности [211]. А.М. Лобок пишет, что годовалый ребенок «пока еще совершенно равнодушен к культурным измерениям предметов, но эти предметы уже обладают для него личными измерениями» [211].

Следующий этап развития значения начинается тогда, когда ребенок переходит к активному сознательному упот-

реблению слов. Начало употребления слов рассматривается как переход к новому – знаковому, или символическому, типу сознания [418]. Развитие речевой деятельности ребенка определяется степенью зрелости его ЦНС и зависит от особенностей взаимодействия с внешним миром. Предпосылкой в развитии речи является накопление ребенком впечатлений в процессе его предметно-игровой деятельности, которые и создают основу для усвоения значений слов и формирования связи их с образами предметов окружающей действительности. В онтогенетическом развитии ребенка психологи выделяют такой момент, когда осуществляется переход к осознанию ребенком факта существования в мире отдельных вещей, объектов, не зависящих от совершаемых с ними действий.

В конце второго года жизни совершенствуется грамматическая структура речи ребенка. До трех лет ребенок усваивает почти все звуки родного языка, его словарный запас составляет 1200-1500 слов, ребенок использует распространенные предложения (5-6 слов), что свидетельствует об овладении основами синтаксиса, обнаруживает активность в языковом общении со взрослыми и детьми, овладевает экспрессивно-мимическими действиями (улыбка, контакт глаз, движения, позы, прикосновения и т. п.) [322]. Н.П. Волкова отмечает, что в речи появляются более сложные предложения, морфологические элементы множества, настоящее и прошлое время глаголов, родительный, дательный, винительный падежи [76]. Действия, перемещения, желания, ранее выражавшиеся единым словом, обозначаются теперь короткими фразами, включающими первые глагольные формы [301, 308]. Однако у ребенка еще отсутствует безошибочное пользование глагольными формами – будущим, прошедшим, которые играют важную роль в различении временных отношений, в дифференциации прошлого – настоящего – будущего. Установлено, что в развитии речи ребенка прилагательные возникают до наречий места, а наречия места – до наречий времени. Слово «почему» появляется раньше, чем «когда» и «как долго». Слова «сегодня», «завтра», «вчера» и т. д. появляются в речи к трем годам, однако применяются беспорядочно, по сути, бессмысленно, лишь как симво-

лы времени. «Вчера» путается с «завтра», «завтра» с «сегодня» [45], [117], [178], [232]. А. Валлон [63] объяснял это тем, что для ребенка трудность заключается в том, что обозначение времени и его четкая идентификация требуют последовательного обозначения одного и того же периода времени различными терминами – *вчера, сегодня, завтра*. Такая относительность связи слов и явлений предполагает, пишет он, удвоения плана психической деятельности, что возможно лишь на более высокой ступени умственного развития. Пока это удвоение отсутствует, непрерывность, связанность и дифференцированность мысли носит очень ограниченный характер [48].

Л.Ф. Обухова, рассматривая концепцию Д.Б. Эльконина, приводит следующие данные, касающиеся усвоения времени: «В возрасте около двух лет ребенок улавливает, что если есть вопрос «когда?», то нужно ответить словами из категории времени. Эти слова ребенок сначала использует недифференцированно. Слово «вечером» для ребенка может быть знаком любой ситуации, где говорится о времени. Постепенно эта смутная категория времени дифференцируется. Мир разделяется на категории «сейчас» и «не сейчас». Ребенок начинает различать настоящее и ненастоящее: «сегодня» – все настоящее, «завтра» – все ненастоящее. Прошлое и будущее обозначаются еще не дифференцированным по своему значению словом «завтра». Когда слово-маркер начинает терять свое недифференцированное значение, ребенок использует два слова и ставит их рядом в одном предложении для обозначения ненастоящего времени: «завтра-вчера». К концу второго года ребенок начинает задавать вопросы: «Сегодня завтра?», «Сейчас завтра?». К трем годам ребенок может уже четко выразить временную иерархию» [271]. Последнее утверждение не согласуется с результатами нашего исследования: по нашему мнению, возникновение первых ориентаций во временной последовательности событий не позволяют ребенку раннего возраста различать значение слов «сегодня», «завтра», «вчера» [171].

В исследовании Т.Д. Рихтерман [312] показано, что к трем годам «дети осваивают непродолжительные и конкретные временные отрезки, например, утро–вечер, день–ночь,

поскольку в течение этих промежутков выполняют разную деятельность». Что касается использования ребенком трех лет понятий «день», «вечер», то с этим высказыванием Т.Д. Рихтерман мы не можем согласиться и допускаем, что выделенный ею фактор, с которым это освоение связано, не единственный [312].

Дошкольный возраст (от 3 до 6-7 лет) отечественные ученые-психологи (И.Д. Бех, М.И. Боришевский, З.С. Карпенко, А.Л. Кононко, В.К. Котырло, В.У. Кузьменко, Т.О. Пироженко, В.В. Рыбалко, Т.М. Титаренко и др.) считают одним из важных периодов для становления индивидуальных различий, стабилизации биологических предпосылок личностного развития, формирования психических процессов, произвольности поведения и деятельности. В.У. Кузьменко пишет, что период от 3 до 7 лет связан с течением ряда возрастных кризисов и возникновением существенных личностных новообразований, индивидуальный характер становления которых влияет на процессы самости, отождествления, индивидуализации и социализации человека [190].

Т.А. Пироженко [291], исследуя онтогенез коммуникативно-речевого развития ребенка дошкольного возраста, установила, что коммуникативно-речевое развитие является многоуровневой системой признаков психического становления ребенка как субъекта общения, которое проявляет себя на поведенческом (конативном), когнитивно-лингвистическом, личностном уровнях. Конативные достижения младшего дошкольника приводят к возрастанию когнитивной сложности речевого поведения ребенка среднего дошкольного возраста. Когнитивно-лингвистический уровень достижений ребенка связан с усвоением отношений «человек – ситуация» и отношений «языковая форма – значение». Язык, согласно Т.А. Пироженко, становится объектом манипуляции, осознания, речетворчества. Сформированность различных форм речевых высказываний, адекватных ситуации и партнерскому окружению, обеспечивает ребенку реализацию потребностей общения, дальнейшее развитие и усложнение деловых и познавательных форм взаимодействия, развитие способов и процессов мышления, творчество в речевом общении. Коммуникативные и ког-

нитивно-лингвистические достижения младшего и среднего дошкольного возраста позволяют старшему дошкольнику выбирать адекватные средства общения с широким кругом партнеров. Необходимость полного и качественного решения задач коммуникации предъявляет требования связности и логичности речевых высказываний ребенка, что, в свою очередь, развивает уровень произвольной регуляции общения. Таким образом, по мнению Т.А. Пироженко, коммуникативно-речевое развитие помогает расширить кругозор ребенка, овладеть общественным опытом, влияет на развитие эмоционально-волевой сферы, становление ведущих видов деятельности [291]. Отсюда очевидно, что коммуникативно-речевое развитие ребенка 3-5 лет оказывает влияние и на начало усвоения представлений для ориентировки во времени, в частности, на представления о суточном цикле (см. ниже).

Согласно Г.К. Ушакову, особенно важным в период 3-5 лет является дальнейший процесс освоения ребенком категорий пространства и времени [301]. Так, если уже в ранних повторяющихся ассоциациях движений со зрительными, осязательными, а позднее и слуховыми впечатлениями ребенок формирует первые пространственные ощущения (представления); если уже начальные повторяющиеся ритмические движения становятся измерителем и основой первых ощущений (представлений) времени, то особенности поведения ребенка в этот период свидетельствуют о значительном овладении им этими сложными категориями [301, 309]. Причем Г.К. Ушаков связывает «значительное овладение сложными понятиями» – пространства и времени – с характером предъявляемых ребенком вопросов (где? когда? откуда? куда?). «Вряд ли имеется необходимость, – пишет Г.К. Ушаков, – подробно обосновывать тот факт, что содержание этих вопросов свидетельствует, прежде всего, об усвоении ребенком понятий, более широко раскрывающих категории пространства и времени» [301, 309].

Г.К. Ушаков считал, что во множестве задаваемых ребенком в этом возрастном периоде вопросов (например, «что это такое?») увеличивается растущий круг представлений о пространственно-временных отношениях. Последние

знаменуют собою формирование незаконченных, незавершенных суждений, начало все усложняющегося процесса индукции и новый этап расширения отношений ребенка к окружающей его среде [301, 309]. И к концу третьего года растущее богатство познания фактов, явлений, отношений, пространственно-временных связей проявляется у ребенка в использовании в грамматических конструкциях падежных форм существительных, союзов, предлогов, местоимений, личных форм глаголов, наречий времени (раньше – теперь, сейчас – потом). Спорным моментом в суждениях Г.К. Ушакова является, на наш взгляд, употребление временных наречий (раньше – теперь, сейчас – потом), поскольку мы показали, что у 85% детей в возрасте 3-5 лет практически полностью отсутствуют представления о последовательности в сознании (см. раздел 5.1.).

Б. Пэре [303] констатировал, что у четырехлетнего ребенка представления, касающиеся трех видов времени и продолжительности, должны быть очень расплывчаты. Далее, через несколько строк, он пишет, что представления о времени вполне ограничены, носят личный, конкретный характер. И еще ниже Б. Пэре отмечал, что оценка продолжительности, идущая параллельно различению трех времен, сама по себе требует большего опыта, применения более выгодной формы отвлечения и известной способности к наблюдению, которой не хватает у многих детей [303]. Эти комментарии Б. Пэре вызывают у нас несколько вопросов: 1) Какие из представлений о времени, представления о последовательности или представления о длительности ребенок осваивает раньше? 2) Какие факторы использует ребенок для формирования этих представлений? 3) Остается неясным, что Б. Пэре подразумевал под «более выгодной формой отвлечения», которая требуется для оценки продолжительности. Ответы на эти вопросы не представлены как на страницах его монографии, так и на страницах монографий других авторов.

В исследовании П. Фресса [383] упоминалось, что «умение правильно использовать понятия, обозначающие различные моменты временного цикла, формируются очень медленно, и лишь к пяти годам ребенок научается безошибочно называть утро и полуденное время». Если

принять, что послеполуденное время – это день, то тогда П. Фресс ничего не упоминает об использовании ребенком понятий суточного цикла: вечер и ночь.

В современных исследованиях О.А. Фунтикова, в статье «Темпоральный феномен и его понимание дошкольниками» (2003) [387], указывает на то, что проблема формирования знаний о времени и восприятия времени является наиболее сложной: «Несовершенный детский опыт, с одной стороны, и отсутствие у времени наглядных форм (не слышно и не видно), с другой стороны, не позволяют ребенку без помощи и руководства взрослого (педагога) успешно формировать представления о времени». По этому поводу еще Д.Б. Эльконин писал, что бытие в социальной ситуации, в структуре отношений «ребенок – взрослый» помогает ребенку в разграничении, дифференциации и осознании пространства и времени [цит. по кн. [271]]. О.А. Фунтикова далее отмечает, что освоение таких знаний о времени, как «вчера», «сегодня», «завтра», через собственный опыт затруднено, так как при тождественности этих временных обозначений конкретный момент реальности, на который указывают, непрерывно передвигается» [387]. По мнению О.А. Фунтиковой, в работах А.Н. Гвоздева, Л.А. Ефимова, Н.А. Менчинской раскрыта категория времени в речи детей дошкольного возраста. К сожалению, автор не приводит примеры, и в библиографии к статье нет ссылок на первоисточники, поэтому сложно судить о том, как же понимают дошкольники темпоральный феномен. Далее, ссылаясь на Г.Я. Трошина и В.Л. Ярощук, автор статьи пишет: «Дошкольники говорят о днях недели, месяцах года как об определенных предметах (Г.Я. Трошин), а категория времени отражается словами – «сначала», «потом», «раньше», «позже», затем дети начинают пользоваться словами «давно», «скоро» (В.Л. Ярощук)» [387].

Таким образом, теоретический анализ литературы позволяет констатировать факт малоизученности и противоречивости данных по познанию и репрезентации времени детьми дошкольного возраста.

Наше исследование мы проводили с детьми 3-5 лет (32 испытуемых) и использовали анкету, в которой испытуемые давали характеристику временным наречиям (быстро, мед-

ленно, долго, раньше, позже, теперь и др.) (Приложение А). В соответствии с методом определения понятия, попросили детей 3-5 лет определить: «Что такое время?». Все дети 3-5 лет (100%) определили время – это «часы», что соответствует I уровню развития сознания в предложенной нами модели. Такие ответы могут называться, по А.Р. Лурии, «ассоциативным значением», то есть это значение, которое непроизвольно всплывает при восприятии данного слова (время) и которое отражает определенный предмет из наглядного опыта детей, или, по Л.М. Веккеру, отвечают уровню «оречевленной перцепции» [68,75]. Согласно Л.М. Веккеру, обозначение отдельного образа отдельным словом, реализуя акт называния, составляет существенную предпосылку мышления, но не возводит этот образ в ранг собственно мысли [68, 75]. Это соответствует исследованиям Ж. Пиаже [289], который показал, что мышление ребенка 4-7 лет очень сильно определяется его восприятием. Так, ребенок 3-5 лет наблюдая, переживая изменения в себе и окружающей действительности, не осознает обобщенной связи между ними. У него не существует отвлеченно-познавательного отношения к действительности [144]. У детей в 3-5 лет в сознании преобладают наглядные и конкретные впечатления от реального практического опыта, и часы для них – это основная характеристика времени. Ежедневно дети сталкиваются с часами. Одни из них замечают, что «часы идут», а другие – «часы стоят». И дети 3-5 лет полагают, что «время движется, потому что звенит (будильник)», «стоит, поломались часы», «время движется – часы на стене движутся всегда, их не надо заводить», «время стоит – стоят часы дома». Такие ответы демонстрируют синкретизм мышления ребенка. Дети 3-5 лет отождествляют существенное со случайным, что неизбежно влечет за собой искажение объективных связей. Такое «осмысливание предмета по одной несущественной его части» (Клапаред) или «выражение постоянной ассимиляции всего с субъективными схемами и глобальными схемами, которые потому и глобальны, что не приноровлены» (Ж. Пиаже), и называется *синкретизмом*. «Синкретизм пронизывает всю мысль ребенка» [68], в которой отсутствуют различия между существенными свойствами и случайны-

ми особенностями, а взаимная связь черт, воспринимаемых вместе, гораздо сильнее, чем все остальные отношения.

С синкретизмом мышления связаны и следующие ответы на вопрос исследователя: «Если передвинуть стрелки часов, мы можем обогнать или задержать время?». Часть испытуемых использовала неаргументированные ответы – «обогнать» и «задержать». Другая часть детей «объясняла»: «Задержать, часы не могут так быстро двигаться», «Обогнать, потому что мы первые», «Обогнать, потому что нам надо успеть», «Задержать, потому что они сильно быстро идут», и т. д. В этих суждениях видна органическая связь синкретизма с «субъективизмом допонятийного интеллекта», в котором отсутствует сформированность логических структур, и имеет место недостаточный опыт взаимодействия с вещами и явлениями.

Как мы отмечали в концепции нашего исследования, представления о времени развиваются по трем направлениям: представления о метрических, топологических свойствах времени и представления для ориентировки в нем. Далее, используя анкету (Приложение А), мы констатируем, что у детей 3-5 лет (дошкольного возраста) мы можем говорить только о начале освоения времени и его свойств и гетерохронности этого процесса. Так, у детей 3-5 лет отмечается практически полное отсутствие представлений о последовательности, а метрические свойства времени репрезентированы в сознании с помощью моторных движений тела (см. Раздел 5.1.). Представления о суточном цикле построены на основе собственного циркадианного ритма жизнедеятельности индивида. Д.Г. Элькин [421] писал, что ребенок в возрасте 3-5 лет может спрягать глаголы в настоящем, прошедшем и будущем времени. Но изучая ответы испытуемых, мы пришли к выводу, что именно дети 3-5 лет не имеют представлений о временной перспективе, и в связи с этим они неправильно применяют временные формы глагола для дифференциации периодов времени: «вчера приду», «завтра было», «вчера в детский сад идти», «завтра надо было проснуться». Поскольку понятия «вчера» и «завтра» детьми в возрасте 3-5 лет не осознанны, то у них не может быть представлено и понятие «сегодня», так как настоящее («сегод-

ня») познается через его противопоставление прошлому и будущему [232]. И это понятно, так как для ребенка наиболее значимо настоящее – «здесь и сейчас». Временные меры у детей 3-5 лет также не представлены [144], [155].

Для контроля развития мышления и речи у испытуемых 3-5 лет мы провели констатирующее эмпирическое исследование, в котором использовали следующие методики: методику «Что здесь лишнее?» [134], которая предназначена для детей этого возраста и исследует процессы образно-логического мышления, развитие умственных операций анализа и обобщения; методику «Подумай и дорисуй», направленную на оценку наглядно-образного мышления; тест «Нелепицы», направленного на оценку наглядно-образного и словесно-логического мышления.

Анализ результатов исследования показал, что методика «Что здесь лишнее?» практически не вызвала сложностей: у дошкольников отчетливо преобладает соотнесение предметов по наглядным признакам или по принадлежности их к общей наглядной ситуации. Так, испытуемые могут объединить предлагаемые изображения по цвету, форме или размеру.

Методика «Подумай и дорисуй» также не вызвала затруднений у детей: они выбирали понравившейся им цветной карандаш и продолжали ряд из геометрических фигур, что свидетельствует о том, что у ребенка представлены мыслительные операции: сравнения, анализа, синтеза, дети способны устанавливать аналогии.

Тест «Нелепицы» показал, что освоение речи приводит к развитию: рассуждений как способа решения мыслительных задач, к развитию элементов критичности, мыслительных операций, что свидетельствует о развитии наглядно-образного мышления. Так, испытуемые называли практически все нелепицы, эмоционально реагировали на предложенную им картинку, использовали достаточно сложную для их возраста объяснительную речь, описывая, что на картинке не так изображено, почему не так, и как на самом деле должно быть, но некоторые из детей долго искали нужное слово в своем активном словаре. Таким образом, на основе наглядно-действенного мышления в результате накопления

собственного опыта, обобщенного с помощью слов, ребенок переходит к наглядно-образному мышлению с помощью представлений и их связей [122, 53].

Такое комплексное исследование мышления у детей 3-5 лет позволило нам заключить, что в целом мышление испытуемых соответствует возрастной норме и представлено у большинства на среднем уровне развития (см. таблицу 4.1)

Таблица 4.1. Уровни развития мышления у детей в возрасте 4-5 лет.

	Уровень		
	Высокий	Средний	Низкий
Количество	10	22	–
В процентах	31,25	68,75	–

Таким образом, у испытуемых 3-5 лет мышление развито в соответствии с возрастной нормой. Представления для ориентировки во времени, в частности, ориентировка в фазах суточного цикла складывается на основе циркадианного ритма. Представления о метрических свойствах времени репрезентированы в сознании с опорой на акты ходьбы и бега, представления о последовательности, временной перспективе, временных эталонах отсутствуют. Время репрезентировано в виде оречевленной перцепции или ассоциативного значения «время – часы», что релевантно I уровню развития сознания в предложенной нами модели.

4.2. Невербальная и вербальная репрезентация времени в сознании в младшем школьном возрасте (от 6/7 до 10/11 лет)

В психологии не принята единая периодизация развития, которая, согласно Б.Г. Ананьеву, включает определенные топологические и метрические характеристики [11]. Поэтому в различных периодизациях мы встречаем разную длительность возрастных периодов и их различные названия. Согласно классификации Биррена [439], возраст от 5 до 12 лет назван «детство», Д. Бромли возраст от 5 до 11-13 лет назвала *ранее школьное детство* [441]. Г. Крайг возраст от 6

до 12 лет определила как *среднее детство* [187], Д.Б. Эльконин [425], В.С. Мухина [254] возраст от 6 до 10-11 лет называли *младшим школьным возрастом*, Б.Г. Ананьев выделяет *первый период детства*, 3-7 лет, и *второй период детства* – 8-11 (12) лет. В отечественной психологии возраст от 6-7 до 10-11 лет определен как *младший школьный возраст* (или *зрелое детство*) [322].

Онтогенетические исследования показали этапы становления основных структур головного мозга в процессе индивидуального развития [226]. Данные этих исследований свидетельствуют о постепенной дифференциации систем мозговой коры и о неравномерном развитии отдельных мозговых структур. Согласно системному принципу строения сложных психологических процессов, каждая форма сознательной деятельности всегда является сложной функциональной системой и опирается на совместную работу трех блоков мозга, каждый из которых вносит свой вклад в осуществление психического процесса в целом. Для каждого возрастного периода характерны специфические нейрофизиологические условия формирования и развития психических функций. В возрасте 5-7 лет, по предложенной К. Ханнафорд схеме этапов развития коры больших полушарий в постнатальный период, происходит развитие правого (образного) полушария, которое обеспечивает получение целостной картины на основе образов, движения, ритма, эмоций, интуиции, внешней речи, интегрированного мышления. В возрасте 7-9 лет происходит развитие левого полушария, отвечающего за детальную и линейную обработку информации, совершенствование навыков речи, чтения и письма, счета, рисования, танцевальных движений, восприятия музыки, моторики рук [331]. А.Л. Сиротюк отмечает, что на возраст 7-9 лет приходится второй скачок в темпе роста площади лобных областей мозга. В 8 лет происходит совершенствование навыков тонкой моторики, становление внутренней речи, контроль социального поведения. С 9 лет начинается комплексная обработка информации всем мозгом [331, 15]. На этом отрезке онтогенеза «закрепляются межполушарные асимметрии, формируется преобладающая функция полушарий по речи, индивидуальному лате-

ральному профилю (сочетание доминантного полушария и ведущей руки, ноги, глаза, уха), функциональной активности». Этот этап парного развития мозга «характеризуется активизацией межгиппокампальных комиссуральных (*комиссуры* – нервные волокна, осуществляющие взаимодействие между полушариями) систем, которые играют важную роль в обеспечении полисенсорной, межмодальной, эмоционально-мотивационной интеграции» [331, 16-17]. Опираясь на нейропсихологические, психофизиологические, психологические данные, мы используем отечественную периодизацию развития. Наше исследование мы продолжили с испытуемыми в периоде младшего школьного возраста.

Психодиагностической базой для контрольного констатирующего исследования, направленного на развитие мышления, выступили следующие методики: методика «Подбери слово, противоположное по значению», которая направлена на изучение способности логически мыслить, выделять существенные признаки и адекватно использовать языковые средства; «Найди лишнее слово», которая изучает развитие мыслительных процессов обобщения, отвлечения, выделения существенных признаков. В этой части исследования приняло участие 22 ребенка в возрасте 6-7 лет. Полученные данные мы занесли в таблицу 4.2.

Таблица 4.2. Развитие мышления у детей 6-7 лет

	Методики					
	«Подбери слово, противоположное по значению»			«Найди лишнее слово»		
Уровень	Высокий	Средний	Низкий	Высокий	Средний	Низкий
Количество	8	12	2	19	3	–
В процентах	36,3	54,6	9,1	86,7	13,3	–

Из таблицы 4.2. видно, что у большинства детей по методике «Подбери слово, противоположное по значению», выражен средне-высокий уровень развития мышления, а по методике «Найди лишнее слово» высокий уровень представлен у 86,7% испытуемых 6-7 лет. Качественный анализ методики «Найди лишнее слово» показывает, что задания не

вызывают у большинства детей никаких сложностей, испытуемые часто поясняют, почему тот или иной предмет лишний. Таким образом, дети 6-7 лет способны выделить, абстрагировать, а также зафиксировать «лишние слова» в предложенном им ряду слов-стимулов. Но некоторые испытуемые, в частности, испытуемый С. В., в ряду «стол, табурет, ковер, кровать, кресло» долго думал и ошибся, а в ряду слов «число, деление, сложение, вычитание, умножение» долго перебирал варианты и ответил с подсказкой. Ошибки этого испытуемого свидетельствуют о слабо сформированных операциях обобщения, отвлечения, выделения существенных признаков.

Методика «Подбери слово, противоположное по значению», вызвала у детей больше затруднений, которые выразились в том, что испытуемые часто подбирали слова: с частичкой «не» (например, испытуемый С. В.: «любовь» – «не любовь», испытуемый А. Ф.: «храбрый» – «не храбрый», испытуемый М. В.: «горький» – «не горький» и т. д.); близкие по смыслу или приблизительно правильные, так называемые семантические парафазии [184] (например, испытуемый Б. М.: «сложить» – «разломать», «разделить» – «собрать», испытуемая М. Е.: «храбрый» – «слабый», испытуемый С. И.: «высокий» – «маленький»), и использовали неадекватные реакции на предъявленные слова-стимулы (например, испытуемый С. И.: «легкий» – «твердый»). Таким образом, у большинства испытуемых 6-7 лет представлено наглядно-образное мышление в пределах возрастной нормы, при котором решение поставленной задачи происходит во внутреннем плане, что соответствует форме «чисто» умственного, «идеального» действия, по П.Я. Гальперину, но очевиден и недостаточный словарный запас детей 6-7 лет и слабое развитие смысловых (понятийных) связей.

В соответствии с основными задачами и целями нашего исследования, мы провели анкетирование и метод прямого опроса (Приложение А) и установили, что в сознании большинства испытуемых 6-7 лет время репрезентировано в виде оречевленной перцепции или ассоциативного значения («время» – часы). Поскольку оречевленная перцепция – это представление, соединяющее первосигнальные психи-

ческие процессы, «организованные в форму образов», и второсигнальные речемыслительные процессы [68, 75], а в терминологии П. Фресса, «часы» представляют собой указания социального происхождения [383, 46], то такая репрезентация времени составляет первый (низший) уровень в развитии сознания.

У детей 6-7 лет появляются репрезентации, отражающие собственный циркадианный ритм жизнедеятельности: «время – когда люди ложатся спать или встают», «время идет; играешь, кушать, спать», «время движется, люди спят, и они должны встать», «время движется, когда человек начинает расти, по минутам становится все больше и больше», «время движется, меняется день и ночь», «время движется, оно идет, как утро, день, вечер, ночь». Такие репрезентации (сенсорно-перцептивные представления) составляют второй уровень развития сознания в предложенной нами модели: в них преобладает соотнесение предметов и явлений по наглядным признакам или по принадлежности их к общей наглядной ситуации.

В констатирующем контрольном эксперименте мы показали, что ребенок к семи годам способен преодолеть влияние восприятия и овладевает умением применять логическое мышление к конкретным ситуациям. Согласно Ж. Пиаже, у детей в этом возрасте изменяется структура собственных действий, которые приобретают форму обратимых операций, выполняемых в уме. Это достижение, по мнению Ж. Пиаже, делает ребенка менее зависимым от восприятия и изменяет его мышление. Но на наш взгляд, эти выводы Ж. Пиаже не могут распространяться на абстрактные понятия, в частности, на «время». Это подтверждено и в экспериментах самого Ж. Пиаже, который на примере бега двух кукол по столу перед ребенком показал, что ребенок в 6-7 лет не понимает одинаковой продолжительности пробега для каждой куклы, поскольку одна кукла была впереди другой, и заключает, что ребенку очень трудно уловить значение понятия *время* [289].

Представления о времени у большинства детей 6-7 лет такие же, как и у детей 3-5 лет, – конкретные. Дети не понимают, что время не зависит от желаний людей, и не пони-

мают объективности времени; даже если ребенок может называть время по часам, то это не означает, что у него есть понятие времени. Представления о свойствах времени продолжают в этом возрасте дальнейшее развитие (см. раздел 5.1.)

Согласно общему закону развития Вл.С. Соловьева, представленному в «Философских началах цельного знания»: «Каждое развивающееся образование проходит в своем развитии три обязательных момента: 1) первичная, малоопределенная и слитная целостность; 2) дифференциация, расчленение первичной целостности; 3) внутренняя свободная связность, единство всех элементов внутри целого» [341]. Большинство детей 6-7 лет, как и детей 3-5 лет, в познании времени находятся на первой стадии, выделенной Вл.С. Соловьевым, а уровень развития сознания, согласно предложенной нами модели, представлен у большинства I уровнем (оречевленная перцепция или ассоциативное значение).

Далее в нашем исследовании приняло участие 56 детей в возрасте 8-9 лет и 59 детей в возрасте 10 лет.

В психодиагностической практике для определения уровня развития рече-мыслительной деятельности детей широко используются различные словесные задания, позволяющие установить степень сформированности понятий, обобщений, логических операций [222]. Для проведения констатирующего эксперимента с детьми в возрасте 8-10 лет мы произвольно разделили наших испытуемых на две группы. В каждой группе использовали разную психодиагностическую базу, но направленную на изучение актуального уровня развития мышления и речи. Так, первой группе мы предложили методику, разработанную Л.И. Переслени и Л.Ф. Чупровым [282]. Эта методика изучает словесно-логическое мышление и включает несколько субтестов. Первый субтест направлен на изучение информированности ребенка, второй субтест – на классификацию и сформированность понятий, третий субтест – на обобщение и сформированность понятий. Авторами методики предлагаются эмпирические уровневые критерии оценки успешности решения 25 проб (время обследования – 10-20 мин): IV, наивысший, уровень выполнения заданий – 25-20 баллов (100-80% от макси-

мального балла). III уровень – 19,5-16,25 балла (79-65%), II уровень – 16-12,5 балла (64-50%), I уровень – 12,25 балла и менее (49% и менее).

Второй группе испытуемых были предложены три методики: «Исключение лишнего» [314, 96], которая позволяет оценить способности испытуемого к обобщению и выделению существенных признаков; «Найти противоположное слово по смыслу», которая направлена на изучение способности к сравнению и выделению общих и отличительных признаков; «Понимание переносного смысла пословиц», направленная на исследование особенностей мышления – обобщения, целенаправленности и критичности, способности отделения существенных признаков от второстепенных [427, 207]. Полученные нами результаты мы отразили в таблице 4.3.

Таблица 4.3. Диагностика развития мышления детей 8-10 лет

	Группа 1			Группа 2								
	Методики											
	Л.И. Переслени и Л.Ф. Чупрова			«Исключение лишнего»			«Найти противоположное слово по смыслу»			«Понимание переносного смысла пословиц»		
Уровень	В (IV)	С (III)	Н (II)	В	С	Н	В	С	Н	В	С	Н
Количество	13	9	1	6	25	2	11	18	4	10	15	8
%	56,5	39,2	4,3	18,1	75,8	6	33	55	12	30	45	25

Примечание: В – высокий, С – средний, Н – низкий уровни развития мышления.

Как продемонстрировано в таблице 4.3, среди нормально развивающихся испытуемых 8-9 лет не представлены дети с I уровнем успешности решения вербальных заданий, который, по мнению авторов методики, может быть обусловлен наличием отклонений в умственном развитии (ЗПР, общее недоразвитие речи, олигофрения, а также социально-бытовая запущенность), и лишь в единичном случае мы

столкнулись со II уровнем успешности решения вербальных заданий. У остальных испытуемых представлен средний (III) и высокий (IV) уровни развития мышления: большинство испытуемых может дифференцировать существенные признаки предметов, используя операции мышления. Таким образом, испытуемые – дети первой группы 8-10 лет – имеют средне-высокий уровень развития наглядно-образного мышления и удовлетворительное владение языковыми средствами, что в целом соответствует возрастным особенностям и характеристикам.

У детей второй группы преобладает средний уровень развития наглядно-образного мышления. Качественный анализ результатов показал, что испытуемые не всегда могут строить обобщения по существенному признаку или родовому понятию; используют конкретно-ситуационные критерии; в их активном словаре не представлены понятия столиц и государств.

В методике «Найти противоположное слово по смыслу» испытуемые допускают ошибки или неточности, отражающие семантические парафазии и неадекватные реакции. Эти ошибки могут быть связаны с непониманием логической связи между понятиями, с неустойчивостью сохранения заданного способа рассуждений при решении длинного ряда предъявленных стимулов, неспособности к отвлечению от других, несущественных признаков, или признаков, которые лежат на поверхности. Это в итоге ведет к средней способности обобщать, абстрагировать и выделять существенные признаки предметов.

В задании, направленном на понимание пословиц, испытуемые также допускают ошибки, например, в пословице «Время – деньги» испытуемый Н. Н. выбирает вариант: «Означает, что за определенное время человек зарабатывает деньги»; испытуемые Б. К., П. В., А. С. выбирают: «Означает, что человеку зарплата должна выплачиваться соответственно рабочему времени»; в пословице «Куй железо, пока горячо» испытуемые отвечают: «Потому что застынет – и все»; в пословице «Тише едешь, дальше будешь», отвечают: «Буду тихим – никто не словит», а в пословице «Цыплят по осени считают» отвечают: «Цыплята – это листья»; в послови-

це «Не в свои сани не садись» отвечают: «Сядешь на какое-то чужое место, – хуже будет». Такие суждения детей 8-10 лет свидетельствуют о нечувствительности их к переносному смыслу, о среднем уровне развития речевых процессов.

Таким образом, у испытуемых 8-10 лет первой и второй групп можно отметить следующие особенности, которые отражают средний уровень развития мышления и речи: 1) не все значения испытуемые могут разделить по критерию существенных свойств и случайных особенностей; 2) не всегда могут выделить родовое понятие; 3) имеет место отвлекаемость на существование взаимной связи черт, воспринимаемых вместе, а не на все остальные отношения; 4) нечувствительность к логическому противоречию. Эти особенности соответствуют допонятийному мышлению. В допонятийном мышлении, согласно Ж. Пиаже [288], отсутствует сформированность логических структур, и имеет место недостаточный опыт взаимодействия с вещами и явлениями.

В соответствии с основными задачами и целями нашего исследования, мы провели качественный анализ вербальной и невербальной репрезентации времени, который позволил нам разделить детей на три группы.

К первой группе относится 71% детей 8-9 лет, которые вербально (в виде оречевленной перцепции или ассоциативного значения) или невербально (в виде визуальных символов) определили: «Время – это часы», – что соответствует первому (низшему) уровню развития сознания. Причем большая часть этих детей нарисовали часы, что подтверждает возможность фиксации значений в индивидуальном сознании не только в языковых формах, а и в символах (см. рис. 4.1.). Э.Фромм различал три вида символов: *условные, случайные и универсальные*. Условные символы характеризуют устоявшуюся связь между знаком и обозначаемым, которая основана на каком-то реальном их подобии. Случайные символы базируются на запечатлении какой-то условной связи, а универсальный смысл – это устойчивый символ, основанный на внутренней связи. На наш взгляд, *часы* относятся к универсальным символам, представленным в индивидуальном сознании. Согласно Д.А. Леонтьеву [209], символ – это бывший смысл, который утратил динамич-

ность и перешел в иную статичную форму существования. В этом разнообразии визуальных символов просматривается фиксированный смысл с социально возникшими связями.

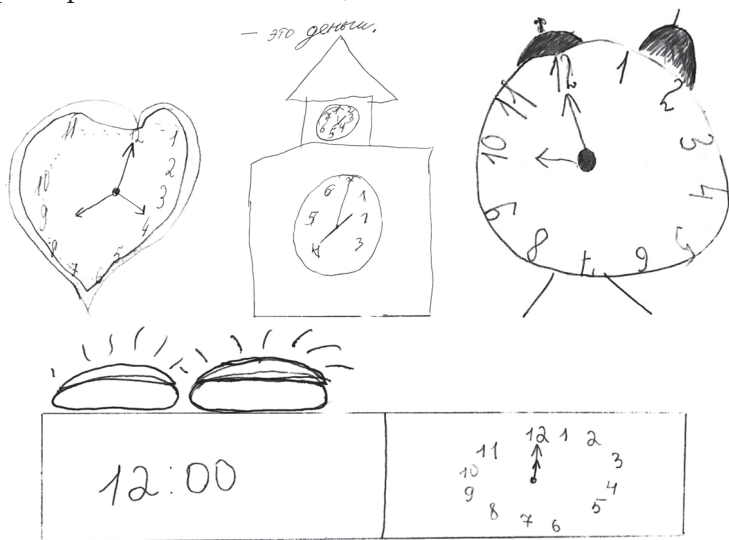


Рис. 4.1.

Еще одной особенностью, на наш взгляд, является то, что большинство визуальных символов (часы) показывают статичное время: 14:00, 12:00. Так, в сознании большинства детей 8-9 лет (I группа) время не предстает как изменение, а П. Фресс писал: «Время не дано субъекту познания как некая самостоятельная, независимая сущность, оно может быть познано только через процессы, вещи, явления» [383], [384]. «Время – это изменение. Все непрерывно меняется в субъектах. Мысли, чувства, движения постоянно приводят индивидов к новым состояниям» [384].

Ко второй группе мы отнесли 14% испытуемых 8-9 лет, которые вербально или невербально передали свое представление о времени, отличное от ассоциативного значения «время – часы». Так, с помощью визуальных образов время можно репрезентировать как изменение. Например, испытуемая П. С. нарисовала изменения, происходящие с цветом в течение какого-то промежутка времени (см. рис. 4.2).



Рис. 4.2.

Испытуемая С. П. (9 лет) изобразила циклические изменения, происходящие в природе в течение года (см. рис. 4.3).

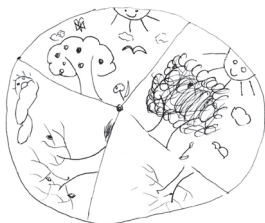


Рис. 4.3.

Рисунок испытуемой С. П. (рис. 4.3) отражает известную из архаических культур циклическую модель времени. А.Я. Гуревич [104] отмечал, что циклическое восприятие времени пришло из первобытной культуры и господствовало у народов древнего Востока и в античности. В такой модели время представляется сознанию через повторяемость, последовательность и предопределенность событий в природе, в частности, времен года.

В этих невербальных репрезентациях детей изменилась предметная отнесенность, и как следствие, изменилось значение «время»: через образное отображение ребенок перешел к новой анализирующей и обобщающей функции, то есть к новому значению, и поэтому к новому уровню в развитии индивидуального сознания (II уровень, сенсорно-перцептивные представления). Таким образом, изменения в чувственной базе приводят к изменениям индивидуальных значений, и как следствие, изменяется сознание, то есть время предстает в сознании этих испытуемых как изменение.

Остальные испытуемые этой группы так определили время вербально: испытуемая А. А. (8 лет): «Время – это жизнь»; Ш. В.: «Время – то, что идет и никогда не кончается»; Т. Д.: «Время – это единица измерения»; С. П.: «Время человеку нужно больше всего, если бы мы не знали, что такое время, мы не могли бы нормально жить, распределять свой день». У испытуемых второй группы в процессе индивидуального развития изменилась связь между словом и значением. Как писал Л.С. Выготский, «структура и связь между словом и значением может изменяться и фактически изменяется в ходе развития» (*но не объяснил механизм изменения* (ремарка наша. – З. К.), они преодолели ассоциативные связи и перешли в своем развитии значения «время» в сознании на новый уровень развития. Наличие в сознании детей таких вербальных и невербальных форм репрезентации, отличных от ассоциативного значения «время – часы», может свидетельствовать об опережающем индивидуальном темпе развития познания действительности, при этом традиционные тесты не дают возможности дифференцировать развитие сознания ребенка, поскольку направлены на изучение развития определенного психического процесса, в данном случае – мышления, а сознание не является одним из психических процессов, оно является уровнем, на котором синтезируются **все** конкретные психические процессы [238]. Таким образом, на наш взгляд, уровень актуального развития сознания всех испытуемых второй группы выше, чем остальных детей 8-9 лет, но тесты на мышление не показали такой дифференциации.

К третьей группе испытуемых мы отнесли 3% детей 8-9 лет, у которых в сознании ассоциативное значение сосуществует с суждением о времени, например, испытуемая Б. С.: «Время – это вечность», – но при этом Б. С. дорисовала песочные часы; испытуемый Г. Б.: «Время это то, что тратит человек, – и дописал: – часы». Такие репрезентации можно отнести к промежуточной стадии развития сознания, которая в нашей модели (рис. 3.3) не была предусмотрена.

Таким образом, мы можем отметить, что в возрасте 8-9 лет у большинства испытуемых (71%) репрезентации времени представляют первый уровень развития сознания («вре-

мя – часы»), эти репрезентации выражены как невербально, так и вербально. Но уже у 14% и 12% испытуемых сознание переходит на II и III уровень развития соответственно, что обусловлено соответствующими репрезентациями.

Мы продолжили исследование с детьми 10 лет. В нем приняло участие 59 детей. У 64% присутствует в сознании оречевленная перцепция или ассоциативное значение «время – часы», которое чаще получает объективацию в рисунках (рис. 4.4.), например, у испытуемых Ш. А., О. Д., Д. А., А. Т., И. А., К. А., Б. А., П. М., Р. Н., И. В., Т. О., К. Д., В. А., Ш. В., П. О., А. Ш., З. Т., С. Н., Ф. Л., В. Ч., К. И., Г. А., О. К., Т. М., Я. Н., П. В., К. М., К. В., Л. О. С. С. и др. Оречевленная перцепция (или ассоциативное значение) занимает в нашей иерархии развития сознания I (низший) уровень, отображая изолированные объекты, а не предметные отношения [68, 75].

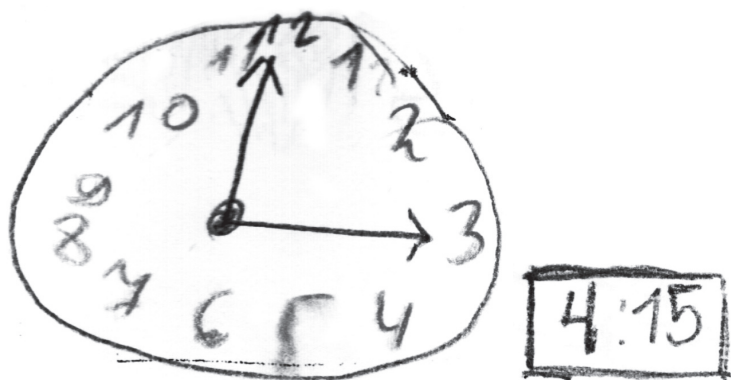


Рис. 4.4.

Л.С. Выготский говорил, что ассоциативная точка зрения приводит к невозможности и к необъяснимости развития смысловой стороны речи в детском возрасте. У ребенка развитие значения слова может сводиться только к чисто внешним и количественным изменениям ассоциативных связей, объединяющих слово и значение, к обогащению и закреплению этих связей – и только [81]. Но оказалось, что при наличии ассоциативного значения (оречевленной перцепции) сознание детей изменяется, например, испытуе-

мая Д. А.: «Время – часы, но даже если часы остановились, то время все равно идет». Такое суждение испытуемой отличается от суждений испытуемых 3-5 лет («Время стоит – стоят часы дома»), и его можно отнести к промежуточной стадии развития сознания. Согласно Ж. Пиаже, в таких суждениях ребенка восприятие преобладает над логикой, но так как не сформированы обратимые операции, и мышление остается в полной зависимости от эмпирического контроля [289]. А пока умственные операции не сформируются, человек не может понять то, что его окружает. П.Я. Гальперин и Д.Б. Эльконин, которые придерживались противоположной точки зрения и категорически не разделяли позицию Ж. Пиаже, писали: «Фактическое продвижение в познании вещей ведет к изменению самого мышления, к выделению тех самых общих отношений изучаемых вещей, которые (отношения) становятся далее его собственными схемами, – движение идет не от развития операций к углублению познания, а от углубления познания к развитию мышления» [68, 233]. На наш взгляд, развитие мышления и познания окружающей действительности идут симультанно (одновременно): познавая, ребенок формирует мышление, и наоборот, формирование мышления приводит к новым этапам развития познания. Репрезентация испытуемой Д. А. показывает, что ее уровень актуального развития сознания выше, чем у детей, которые имеют в индивидуальном сознании только ассоциативное значение.

Репрезентации остальных испытуемых 10 лет можно отнести к следующим уровням развития сознания:

II уровень составляют сенсорно-перцептивные представления. Согласно С.Л. Рубинштейну, представление является «...ступенькой или даже целым рядом ступенек, ведущих от единичного образа восприятия к понятию и обобщенному представлению, которым оперирует мышление» [317]. Сенсорно-перцептивные суждения представляют собой элементарные обобщения, в которых отражаются сенсорно-перцептивные образы (представления), или время как объект вводится в наглядную конкретную ситуацию. Например, Ю. В.: «Это когда крутится наша Земля»; К. Д.: «Время – это по чему мы определяем, когда нам надо куда-

то идти, и мы еще опознаем, когда вечер, ночь, утро, день»; К. Ю.: «Время – это когда темнеет и рассветает, и это часы». У испытуемого К. Ю. репрезентация времени отражает промежуточную стадию развития сознания, в которой наряду с ассоциативным значением существует и сенсорно-перцептивное представление. Суждения сенсорно-перцептивного уровня можно отнести к суждениям с наглядно-образным и ситуационным типом связей.

Сенсорно-перцептивные репрезентации могут быть выражены и невербально. Например, испытуемый Х. А. 10 лет (рис. 4.5) представил рисунки, в которых отражена модель изменений в природе.

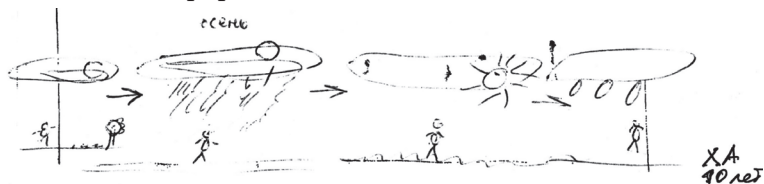


Рис. 4.5.

III уровень развития сознания, согласно предложенной модели, представляют понятийные обобщения. На уровне понятийных обобщений испытуемые воспроизводят какой-нибудь один или несколько признаков, свойств времени, ценностно-значимые аспекты времени. Все репрезентации времени отражают смысловые составляющие сознания (смысл – это пристрастная составляющая индивидуального сознания), и согласно Е.Ю. Артемьевой, передают «след взаимодействия с объектом или явлением в виде отношения к ним» [21,11]. Этот уровень у 10-летних состоит из:

а) репрезентаций, отражающих свойства времени. Например, С. Д.: «Время это неосязаемое пространство, которое идет, как часы, а вернуть нельзя»; З. О.: «Время – то, что проходит и идет всегда»; Ш. М.: «Время – это перемена всего, продвижение к совершенству, движение». Репрезентация Ш. М. достаточно зрелая для ребенка 10 лет, с точки зрения личностного взросления, поскольку отражает стремление найти себя и свой жизненный путь;

б) ценностно-смысловых репрезентаций.

Большую часть этой группы составляют репрезентации в значении «время жизни». Мы выделяем эти репрезентации в отдельную подгруппу, поскольку в них отражается не только интервал от рождения и до смерти, длительность существования (биологическое время), но и жизнь в них является самой большой ценностью и особым измерением личности, в котором, по С.Л. Рубинштейну, личность объективирует свою сущность. Репрезентации могут быть вербальными и невербальными (рис. 4.6.). Например, С. Н.: «Время – это жизнь»; Ч. С.: «Время это отсчет до конца нашей жизни. Все на Земле умирает и рождается»; Т. Ю.: «Когда время летит, мы взрослеем, и определяется наше будущее». Суждение испытуемой Т. Ю. можно рассматривать как осознание собственных изменений и общей направленности в дальнейшем.



Рис. 4.6.

В целом суждения группы понятийных обобщений у детей 10 лет занимают промежуточное положение между наглядно-образными и логическими связями.

IV уровень развития сознания представляет понятийные обобщения с родовым признаком. К этому уровню мы отнесли единственную репрезентацию испытуемого П. И. (10 лет): «Время – это то, с какой скоростью и последовательностью все меняется(!)». Испытуемый П. И. продемонстрировал высокий понятийный уровень отражения действительности. Такое суждение представляет собой предметный вывод, который в методологии науки определяется как делающийся на базе свойств и отношений самого исследуемого предмета [285, 55-63]. На этом примере виден описанный Л.М. Веккером феномен: понятие, будучи производным и тем самым более поздним продуктом развития мышления, вырастает из двух компонентов. Первым из них являются,

согласно К. Бюлеру, обобщенные и сгруппированные представления, а вторым – функция суждения. Представления и суждения, взаимодействуя между собой, порождают понятие как вторичную, более сложно организованную и вместе с тем более частную структурную единицу мысли [68].

Развитие сознания, детерминированное временными репрезентациями в младшем школьном возрасте представлено в таблице 4.4.

Таблица 4.4. Развитие сознания, детерминированное репрезентациями времени в младшем школьном возрасте

Возраст, в годах	Уровень развития сознания, в %				
	I	II	III	IV	Промежуточная стадия
6-7	84	16	–	–	–
8-9	71	14	12	–	3
10	64	11,8	22,5	1,7	–

Примечание: I уровень – ассоциативные значения, или оречевленная перцепция («время–часы»); II уровень – сенсорно-перцептивные представления; III уровень – понятийные обобщения; IV– понятийные обобщения с родовым признаком, или парадигматические репрезентации; промежуточная стадия – ассоциативные значения (или сенсорно-перцептивные суждения) и понятийные обобщения.

Таким образом, возраст 10 лет можно считать возрастом начала паритетной (горизонтальной) и иерархической (вертикальной) дифференциации в развитии сознания, что, по общему закону развития Вл.С. Соловьева, отвечает второй стадии, на которой происходит дифференциация, разложение первичной целостности.

Сопоставляя данные контрольного исследования, направленного на изучение мышления и речи и исследование развития репрезентаций времени, мы можем сделать вывод о том, что традиционные психодиагностические методики позволяют рассматривать развитие понятийного мышления, а генезис репрезентаций времени дает возможность проследить изменения индивидуального сознания в соот-

ветствии с критериями его развития (см. концепцию (Раздел 3.2)) и гетерохронность его развития у разных детей одного возраста.

Таким образом, в периоде младшего школьного возраста (зрелое детство) развитие сознания, детерминированного репрезентациями времени, представлено разными уровнями. В 6-9 лет преобладает первый уровень развития сознания, представленный ассоциативным значением, или оречевленной перцепцией («время – часы»), в 10 лет в сознании уменьшается количество ассоциативных значений («время – часы») до 64%, и начинается дифференциация репрезентаций времени на III уровне развития сознания – уровне понятийных обобщений.

4.3. Паритетно-иерархические изменения сознания в подростковом возрасте и ранней юности

Как известно, подростковый и юношеский возраст в разных периодизациях определяется в границах от 10 до 19 лет. Так, для Г. Крайг подростковый возраст – это возраст от 12 до 19 лет [187]. Ф. Райс выделяет ранний (до 14 лет) и старший подростковый (до 19 лет) возраст, Дж. Биррен возраст от 12 до 17 лет называет юностью [439]; Д. Бромлей юность разделяет на две стадии: старшее школьное детство (от 11 до 15 лет), поздняя юность (от 15 до 21 года) [441]; Б.Г. Ананьев подростковый период определил от 13 до 16 лет для мальчиков и от 12 до 15 лет для девочек [11]; Д.В. Эльконин – от 11 до 15 лет [425]; Д.И. Фельдштейн определяет границы подросткового возраста от 10 до 17 лет [395]. М.В. Савчин и Л.П. Василенко подростковым возрастом считают период от 11(12) лет до 15 лет, а период ранней юности – от 15(16) лет до 17(18) лет [322]. Подростковый период С.Д. Максименко относит к пятому периоду онтогенеза, когда происходит «выход личности на существенный этап развития» [236]. Согласно генетико-психологической теории личности С.Д. Максименко, в подростковом возрасте возникает сложный узел с тремя определяющими силами: биологическое созревание, социальные условия и психические структуры личности. Эти силы сложно взаимодействуют и приводят

к новым интенциям и к дальнейшему саморазвитию человека [236,132]. Так, подростковый период – это время чрезвычайно быстрых физиологических изменений: это время эндокринных преобразований и нарушения уравновешенности нервных процессов: большую силу приобретает возбуждение, замедляется прирост подвижности нервных процессов, ослабляется деятельность коры и второй сигнальной системы. Происходит становление межполушарного взаимодействия, закрепление приоритета лобных отделов левого полушария, которое организует активную, сознательную психическую деятельность [331]. Исходя из вышесказанного и учитывая также ускорение (в последние годы) соматического развития и физиологического созревания детей и подростков, нами принимаются границы подросткового возраста и ранней юности от 11 до 17 лет.

Поскольку биологические изменения влекут за собой изменения психической сферы, каждый год в подростковом периоде может продемонстрировать ведущие временные модальности, детерминирующие изменения сознания. Рассмотрим каждый год в течение подросткового периода.

В нашем исследовании приняло участие 44 испытуемых 11 лет. Они давали свое определение в ответ на вопрос: «Что такое время?».

Уровень развития сознания представлен у 57% испытуемых. Они репрезентируют время вербально и невербально (рис. 4.7) с помощью ассоциативного значения, или оречевленной перцепции «время – часы», как дети 3-10 лет.



Рис. 4.7.

На рисунке 4.7 с помощью песочных часов испытуемая К. О. передала течение времени, что может свидетельствовать о промежуточной стадии развития ее сознания: в невербальной репрезентации присутствует ассоциативное

значение «время – часы», но время течет, время – изменение. Из рисунка испытуемой К. О. видно, что время в ее сознании течет дискретно.

II уровень развития сознания представлен у 12% испытуемых 11 лет с сенсорно-перцептивными суждениями. Они в экспликации значения «время» воспроизводят конкретную ситуацию. Например, Ч. В.: «Время это когда человек опаздывает»; Ч. К.: «Время года; сколько времени».

Промежуточную стадию между I и II уровнями развития сознания и III уровнем представляют испытуемые (6,8%), у которых имеют место комбинированные суждения (в предложенной нами модели рис. 3.3 мы не предусмотрели наличие промежуточной стадии в развитии сознания). Последние включают наряду с сенсорно-перцептивными суждениями, или ассоциативными значениями, суждения уровня понятийных обобщений. Например, З. К.: «Время – это вещь, которую можно проводить разными способами. Время никогда не останавливается, так же, как движение Луны вокруг Земли»; Т. В.: «То, что тикает очень быстро и не дает сделать что-то, потому что не успеваешь»; М. Д.: «Это жизнь» + рисунок, часы; К. М. (рис. 4.8).

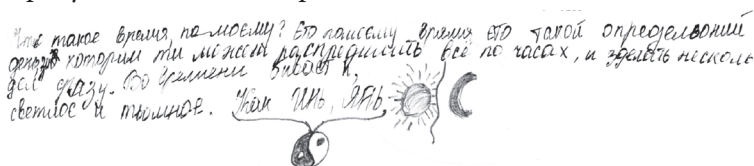


Рис. 4.8.

III уровень развития сознания представлен понятийными обобщениями (как высшая, частная форма суждений), который у 11-летних испытуемых включает:

1). Репрезентации, отражающие свойства времени посредством:

- субъективной скорости течения времени. Например, Т. Д.: «Дни, которые летят с большой скоростью»; Ц. Н.: «Время – то, что проходит быстро, время летит»;

- движения как сущности времени. Например, Щ.: «То, что людям нельзя остановить»; Л. Л.: «Это вещь, которая не

останавливается»; Х. А.: «Время – то, что нельзя остановить, то, что нельзя нарушить, то, во что нельзя вмешаться»;

– бесконечность как свойство времени. Например, испытываемая Г. С. вербально определила: «Время – это бесконечность, его вернуть нельзя», – и невербально отразила это свойство (рис. 4.9.)



Рис. 4.9.

– субъективную относительность течения времени. Например, П. Н.: «Время надо ждать, бывает быстро оно проходит, бывает медленно. Без времени все остановится. Когда тебе нравится то, что ты делаешь, тогда время быстро проходит»; С. И.: «Очень быстро летит иногда время, иногда медленно». Как видно из приведенных примеров, в возрасте 11 лет впервые появляются суждения, отражающие субъективную относительность течения времени в индивидуальном сознании. Известно, что на первом уровне отражения времени – переживаемом времени – П. Фрессом, Д.Г. Элькиным, Хоуглендом, Франкензхаузером, Штайнбергом, Конрадом, Б.И. Цукановым и др. были выделены причины, влияющие на субъективную оценку времени (индивидуальные особенности, повышение температуры тела, влияние физико-химических агентов, фармакологических веществ, психоделических препаратов). На втором уровне – опосредованном (понятийном) времени – испытуемые в суждениях, отражающих субъективную относительность течения времени, также утверждают, что продолжительность временного промежутка в различных ситуациях кажется им короче или длиннее (подобные феномены были описаны в науке П. Фрессом и Д.Г. Элькиным). Такие репрезентации наших испытуемых 11-ти лет передают особенности непосредственного переживания, сложившиеся в зависимости от характера деятельности, от ее мотивации.

Переживание, согласно Л.С. Выготскому, это «внутреннее отношение человека к тому или иному моменту действительности» [84,382]. А.Н. Леонтьев считал переживание вторичным и произвольным фактом, а деятельность являлась опосредующим звеном, определяющим переживание: «То, как я переживаю данный предмет, в действительности определено содержанием моего отношения к этому предмету, или, точнее говоря, содержанием моей деятельности, осуществляющей это отношение» [203]. Для С.Д. Максимова переживание выступает центральным компонентом внутреннего мира личности [235]. Известно, что подростковый возраст представляет «время оперирования человеком сложнейшими переживаниями, непосредственно затрагивающими его экзистенциальность как духовную, так и физическую» [2, 492]. Поэтому появление суждений, отражающих собственные переживания как внутренние отношения (по Л.С. Выготскому), в феноменах недооценки или переоценки скорости течения времени в различных ситуациях не случайно. Возникновение смысловых связей обусловлено развитием у испытуемых С. И. и П. Н. рефлексии (как осознание определенных аспектов внешней ситуации), и как следствие – отражает более широкий и гибкий анализ и синтез действительности, который приводит к изменениям в содержании мышления подростка. Как писал Л.С. Выготский: «Отражение собственных переживаний связано с функцией образования понятий» [85, 65], при этом под «*понятием*» ученый понимал «*сложную систему суждений*» [85, 77]. Суждения этих испытуемых можно рассматривать как следующий шаг в паритетном развитии сознания на уровне понятийных обобщений.

2). Репрезентации, отражающие ценностно-смысловое отношение ко времени представлены:

– в значении «время жизни» у 6,8% испытуемых 11 лет. Например, М. Е.: «Это ресурс, который дан Богом при рождении»; К. Ж.: «Время – это когда проходит жизнь. Время вечно, но есть мгновения. Время было до того, как появилась Вселенная»; С. А.: «Время это минуты, часы, секунды бесконечности. Время это то, что будет всегда, оно было всегда. Время это часть жизни»;

– в метафорических суждениях. У 4,5% 11-летних испытуемых впервые появляются такие репрезентации в сознании. В метафорических суждениях отражается образное сближение значений: одни объекты представлены на языке атрибутов другого рода. Метафорические суждения относят к ассоциативным компонентам мышления, к образному, или операндному составу мышления, по Л.М. Веккеру [68]. При этом метафорические суждения часто являются общими у разных людей или интерсубъективными, например, М. Я.: «Это река, которая течет своим чередом»; и индивидуально-субъективными, например, К. А.: «Время похоже на реку, на берегу сидит дракончик, он бросается в воду и выхватывает кусочек времени. Есть разные драконы, и каждому из них нужно давать свою порцию времени». Известно, что метафорическая часть тезауруса человека является базой для личностных смыслов, которые возникают, прежде всего, в связи с индивидуальным эмоционально-оценочным опытом человека. Так, можно фиксировать у 4,5% 11-летних испытуемых связь субъективных семантических координат с осознанием времени.

Еще одну группу 11-летних испытуемых составили суждения, в которых время репрезентировано в виде значений, которые были восприняты от окружающих или усвоены в обучении. Например, М. Б.: «Время – незупинна безтільна речовина». Этих испытуемых мы не относим ни к одному уровню развития сознания, поскольку усвоенные значения не могут представлять интереса для исследователя, по мнению Ж. Пиаже и Л.С. Выготского [85, 414].

Таким образом, в сознании 11-летних испытуемых наряду с оречевленной перцепцией (I уровень) существуют сенсорно-перцептивные репрезентации о времени (II уровень), а на III уровне развития сознания *впервые появляются*: бесконечность как свойство времени, субъективная относительность скорости течения времени, эмоционально-оценочные репрезентации (метафоры). Появление новых суждений у части испытуемых 11-ти лет демонстрирует продолжение процесса дифференциации сознания, отражающего познание действительности. Вообще увеличение числа семантического поля темпоральных признаков ведет к

горизонтальному (паритетному) расширению индивидуального сознания.

С самых ранних стадий процесса индивидуального развития происходит накопление ряда представлений о времени, которые «лежат в основе понятия». Причем на каждой последующей фазе онтогенеза индивиды могут как использовать представления, накопленные с помощью собственного опыта, так и привносить новые, приобретенные, которые в дальнейшем приведут к увеличению объема представлений, и как следствие, к изменению качественного уровня содержания понятия. Так, Ж. Пиаже постоянно подчеркивал, что переход от ранних стадий к более поздним осуществляется путем особой интеграции всех предшествовавших когнитивных структур, которые оказываются органичной частью последующих.

Далее в нашем исследовании приняло участие 43 испытуемых 12-ти лет. У 21% испытуемых время репрезентировано в сознании на первом уровне в виде ассоциативного значения. Для 11,5% испытуемых время представлено на промежуточной стадии развития сознания, которая включает комбинированные суждения. Последние могут быть представлены вербально и невербально. Например, П. В.: «Это промежуток часа, который невозможно вернуть назад ни при каких обстоятельствах» + рисунок: часы; К. М.: «День и ночь, вечная нехватка времени» + рисунок: часы. Комбинированные суждения соответствуют, с одной стороны, конкретному мышлению (ассоциативное значение «часы» (вербальное или невербальное)), а с другой – абстрактному мышлению, выраженному понятийными обобщениями. Таким образом, по отражению времени в сознании мы можем фиксировать постепенное внедрение абстракции в мышление, которое, по мнению Л.С. Выготского, является центральным фактором развития в переходном возрасте [85, 103].

Развитие сознания у подростков 12-ти лет выглядит следующим образом:

II уровень представляют сенсорно-перцептивные суждения. Например, К. М.: «Время – это день и ночь»; А. Р.: «Время это постоянная смена времени суток. За днем приходит

вечер, за вечером – ночь, за ночью – утро». В таких сенсорно-перцептивных суждениях отражено житейское сознание, которое использует непосредственный опыт в спонтанном познании мира: а именно последовательность дней и ночей как «основное условие нашего существования», согласно П. Фрессу, формирует сенсорно-перцептивные репрезентации времени. Такие внешние ориентиры относятся к одной из первичных модальностей времени – последовательности. Такие репрезентации являются одним из аспектов овладения фазами суточного цикла и законом последовательности индивидуальным сознанием (в разделе 5.1 подробно рассмотрен вопрос об особенностях осознания последовательности посредством формирования топологических свойств времени и представлений о временной перспективе). Вообще, по мнению М.А. Холодной [392], хорошо сформированная и эффективно работающая понятийная структура характеризуется включенностью чувственно-сенсорного компонента, то есть представленный в содержании понятия объект переживается испытуемым через некоторое множество дифференцированных по интенсивности чувственно-сенсорных впечатлений. Недостаточная включенность чувственно-сенсорного компонента значительно снижает отражательные возможности понятийной структуры. Однако и его чрезмерная выраженность, отмечает М.А. Холодная, также отрицательно сказывается на продуктивности работы понятийной структуры [392].

III уровень развития сознания у 60,6% 12-летних подростков представлен понятийными обобщениями, включающими:

1). Репрезентации, отражающие свойства времени выражены у 16,2% 12-летних подростков. К ним относятся суждения, передающие:

– субъективную скорость течения времени. Например, Г. Г.: «Время бывает продолжительным и быстрым»; Кр. М.: «Время – это то, что нельзя остановить»; Мл. А.: «То, что течет медленно и заставляет ждать»; К. Д.: «Время это вещь, которая пролетает и не вернется, быстрая и невозвратная»; Ц. А.: «Время это скорость, с которой происходит все во Вселенной». В исследованиях Б.И. Цуканова [396] была проде-

монстрирована очевидная связь между имеющимся у каждого субъекта «т-типом» и дифференциальными оценками скорости переживаемого времени. Так, субъекты, которые в своих речевых схемах используют «время летит», «бежит» и «движется», принадлежат, по Б.И. Цуканову, к группе «спешащих» индивидов. Субъекты, для которых «время стоит», относятся к группе «точных», и для которых «идет медленно», – к группе «медлительных» субъектов [396, 116]. П.В. Симонов [339] считал, что сильная мотивация присуща холерикам и сангвиникам, а такие индивиды, согласно А. Бинэ [45], будут спешить достигнуть результата, и переживают время как «летающее». Аналогичную точку зрения, основанную на высокой корреляции между скоростными метафорами времени и потребностью в достижении высказывали Р.Х. Кнапп и Й.Т. Гуртбулт [457];

– «бесконечность» как свойство времени. Например, Яв. К.: «Это промежуток, у которого нет начала и нет конца, оно вечно»; Х. А.: «Мне кажется, время бесконечное». Такие представления появлялись впервые в сознании подростков 11 лет и отражают характерное для подростков, как пишет Р.М. Грановская, философствование на фоне быстро развивающихся мыслительных операций и субъективного приписывания безграничных возможностей своему мышлению [101, 417].

2). Репрезентации ценностно-смыслового отражения времени. К ним относятся:

– суждения в значении «время жизни». Например, Ив. Д.: «Это понятие течения человеческой жизни, процессов»; Л. С.: «Время это продолжительность жизни»; В. Д.: «Это течение событий и действий, их смена, смена жизни и смерти»; Ж. Д.: «Це певні числа, під якими йде життя»; О. А.: «Время это жизнь. Где-то не успеешь – уже с кем-то какое-то несчастье случилось»; А. А.: «Время это жизнь» + рисунок (рис. 4.10).

У 12-летних испытуемых репрезентированы суждения в значении «время – моя жизнь». Например, К. А.: «Это тогда, когда ты становишься взрослее и теряешь радости детства, и погружаешься в тяжесть взрослой жизни, узнаешь тяжелые для тебя тайны». В этих суждениях 12-летних подростков жизнь

рассматривается как собственное изменение. А изменение – это одно из центральных значений времени [383], поэтому время – это жизнь, в соответствии с правилом транзитивности, принятом в науке. В этих репрезентациях отражается и жизненный смысл, в силу того что время (явление) становится небезразличным для самого испытуемого, для его жизни, поэтому эти суждения мы относим к ценностно-смысловым образованиям;

– метафорические репрезентации, представлены у 6,9% испытуемых 12-ти лет. Например, С. С.: «Время штука сложная. Время тесно связано с психологией и философией. Я считаю, что время нескончаемая нить, даже если человек остановит часы, время будет все равно идти дальше»; Р. Е.: «Время это окова для людей, которое никогда не останавливается. Иногда время полезно, иногда оно заставляет торопиться и волноваться». Репрезентацию С. С. можно отнести к интерсубъективному суждению (время – нить), а репрезентацию Р. Е. «время – окова» – к индивидуально-субъективному, но эти две репрезентации отражают континуальное время в сознании. Также эти репрезентации можно отнести и к следующей группе понятийных обобщений – к комплексным суждениям. Таким образом, можно констатировать тот факт, что при переходе от конкретных представлений о времени к абстрактным происходит встреча объекта с субъектом, в результате объект приобретает смысл и занимает определенное место в жизни субъекта. Как видно, этот процесс в сознании происходит индивидуально и сукцессивно;

– репрезентации с добавлением эмоциональной компоненты. Например, Л. Н.: «Это такая вещь, которую не вернешь. Это доля жизни, которая бывает грустной или веселой». Согласно Е.Е. Насиновской [258], В.К. Вилюнаса [74], Г.А. Балла [32], эмоциональные переживания имеют статус формы существования личностного смысла и основу смысловых образований. В обычных состояниях сознания, писал Ф.Е. Василюк, эмоция составляет непосредственную чувственную основу личностного смысла [65]. В их соединенности эмоция осмысленна, а смысл эмоционален. Причем эта соединенность, по мнению Ф.Е. Василюка, не является

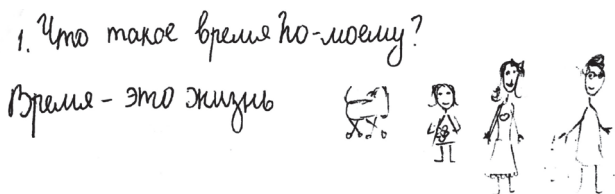


Рис. 4.10.

застывшей связью, а является динамичной игрой, в которой мысль ищет «объяснения, оправдания и выражения эмоции, и они то сливаются в единстве, то отдаляются и снова ищут нового слияния» [65]. Эмоциональная компонента состоит из эмоционально значимых переживаний как динамических смысловых образований, которые заставляют отнестись ко времени положительно или отрицательно, как к чему-то для нас значительному.

3). Комплексными репрезентациями времени. В работах Л.С. Выготского был сделан акцент на то, что «нельзя игнорировать вопрос о том, как представлена, отражена и обобщена действительность в мышлении». В комплексах, отмечал Л.С. Выготский, различные конкретные предметы объединяются на основе взаимного дополнения по какому-либо одному признаку и образуют единое целое, состоящее из разнородных взаимно дополняющих друг друга частей. Такой тип комплекса был назван «псевдопонятием» на том основании, что «комплексное объединение ряда конкретных предметов, которые фенотипически, то есть по своему внешнему виду, по совокупности внешних особенностей совершенно совпадают с понятием, но по своей генетической природе, по условиям своего возникновения и развития, по каузально-динамическим связям, лежащим в его основе, не являются понятием. С внешней стороны перед нами понятие, с внутренней стороны – комплекс» [83]. В псевдопонятиях происходит мышление в обыденной жизни, писал Л.С. Выготский. В нашем исследовании комплексными репрезентациями является группа взаимодополняющих суждений, выработанных в индивидуальном опыте, отражающих различные представления о времени, в которых проявляется пристрастное отношение субъекта к времени, и которые

формируют его понимание индивидуальным сознанием как части образа многомерного мира.

Так, у 18,6% 12-летних испытуемых появляются комплексные репрезентации времени, например,

– суждения, в которых отражаются свойства времени и ценностное осмысление времени. Например, К. Д.: «Это вещь, которая пролетает и не вернется, быстрая и невозвратная, его надо беречь»; Л. И.: «То, что никогда не сло-вишь, и его не остановишь. Это то, чего всегда не хватает»; Кр. В.: «То, чего никогда не хватает, то, что бежит, и оста-новить нельзя, то, что не подвластно никому». А.Я. Гуревич писал, что никогда в предшествовавшие эпохи время не це-нилось столь высоко, как ныне, и не занимало такого мес-та в сознании человека. «Современный человек – «торопя-щийся человек», его сознание определяется отношением ко времени [104]. Время порабощает человека, вся его жизнь разворачивается *sub specie temporis*. В обществе сложился своего рода «культ времени». К.А. Абульханова-Славская пишет: «Время заявляет о себе в явной категорической, ка-тастрофической форме – в форме «дефицита времени» [1, 11]. Мы можем дополнить, что «культ времени», или осоз-нание его дефицита, начинает складываться в сознании в 12 лет. Такая субъективная нехватка времени, которую, на наш взгляд, подросток меньше переживает, а больше «присва-ивает» под влиянием «культурологического аспекта» [137], сохраняется в индивидуальном сознании на протяжении всего онтогенеза.

Таким образом, в сознании 12-летних испытуемых уменьшается количество конкретных представлений – до 21%, выраженных с помощью оречевленной перцепции, на III уровне развития сознания появляются комплексные репрезентации времени (18,6%), в которых проявляется при-страстное отношение испытуемого к времени. По развитию смыслов как инвариантов значения можно судить о гори-зонтальном развитии сознания, смыслы, в свою очередь, «содержат указание на те мотивы, которые придают личност-ную значимость данному явлению» [209, 169]. В возрасте 12 лет впервые подростками присваивается дефицитарное от-ношение ко времени того социума, в котором они живут.

Далее в исследовании приняло участие 40 испытуемых в возрасте 13 лет. I уровень развития сознания представлен у 15% испытуемых: время для них представлено ассоциативным значением «часы». Интересной является невербальная репрезентация испытуемого С. О. (рис. 4.11.).



Рис. 4.11.

Так, интерпретация этой невербальной репрезентации может говорить об ассоциативном значении «время – часы», а с другой, расположение часов на голове может быть расценено как имплицитное (наивное) знание о внутреннем времени каждого из нас, то, что в науке описал Б.И. Цуканов: «Переживаемое время течет, его течение заложено в механизме собственных часов... которые подчинены регуляции ЦНС» [396, 24], ход этих часов осознается субъектом как «течение непосредственно переживаемой длительности», и на определенном этапе онтогенеза время для субъекта приобретает черты объективной реальности» [396, 31].

Вообще анализ невербальной репрезентации показывает, что рисунки детей и подростков изменяются в онтогенезе. Так, символизация времени в сознании испытуемых началась с изображения универсального символа «часов», затем появились индивидуальные репрезентации в виде изображения изменений с цветком, в окружающей среде, в жизни человека (рис. 4.1–4.10). По развитию невербальных репрезентаций можно также судить о развитии индивидуально-го сознания.

В вербальной репрезентации времени II уровень развития сознания у 13-летних испытуемых представлен сен-

сорно-перцептивными суждениями. Например, М. Н.: «Есть два вида времени – время года и в часах»; Г. С.: «Время – всего лишь движение дней, недель, лет».

На III уровне развития сознания происходит дальнейшая дифференциация репрезентаций времени, выраженных с помощью понятийных обобщений в виде:

1). Репрезентаций, отражающих свойства времени (25%) на основе:

– субъективной скорости течения времени, например, Б. Е.: «Время это то, что идет, несмотря на то, что мы его не видим»; Эт. А.: «Время это момент, который шел, идет, и будет идти. Момент, в который мы совершаем действия»;

– непрерывности, необратимости времени. Я.Ф. Аскин считал, что подлинная необратимость времени существует сама по себе, как нечто первичное, независимое от какого-либо закона. Познание этой модальности времени отражено в следующих примерах: испытуемый Ж. Е.: «То, что быстро уходит и невозможно вернуть»; Д. С.: «Текущий процесс, который не остановить, не вернуть ни назад, ни вперед»; Вин. В.: «Время это то, что невозможно остановить или вернуть назад по собственному желанию»; М. Е.: «Время нельзя вернуть»; Б. Д.: «Штука, которую нельзя остановить. Никому оно не подвластно». В таких суждениях отражается понимание практической невозможности обратного течения времени, то есть попадания в одну и ту же «временную точку».

– топологических свойств времени, например, З. С.: «Время это последовательность событий, течение событий». Такие суждения с высоким уровнем обобщенности появляются в сознании впервые (искл. исп. П. И. (10 лет)). Так, на более ранних этапах онтогенеза отражение последовательности происходило на уровне чувственного отражения в виде сенсорно-перцептивного обобщения (А. Р., 12 лет: «Время это постоянная смена времени суток. За днем приходит вечер, за вечером – ночь, за ночью – утро».) и в виде невербальной репрезентации (рисунки 4.3, 4.5, 4.8, 4.9). Отражение последовательности как одной из модальностей времени стало возможным с развитием вербального мышления, что, по Р.Г. Натадзе [260], соответствует процессу непрерывного перевода информации с языка образов или пространс-

твенно-предметных структур на психолингвистический, символически-операторный язык, представленный речевыми сигналами [68] без опоры на наглядный материал.

2). Репрезентации ценностно-смыслового отражения времени, в которых:

– осмысленна власть бега времени над жизнью. Например, Ш. Е.: «Самая драгоценная вещь. Время не догнать, время не вернуть»; К. Ч.: «Время дорого, и его надо ценить, летит быстро, и его не вернуть»; Коч. Р.: «Время – это то, чем надо дорожить, мы живем при помощи времени»; Дуг. В.: «Время это наша жизнь. Его нельзя проводить впустую». Время в таких суждениях осознается ценностно, оно «глубоко затрагивает реальное существование человека» (цит. по Д..А. Леонтьеву [209]) и определяется конечностью жизни, необратимостью времени. Такие суждения передают отношение подростков ко времени, и можно согласиться с В. Франклом, что такие «смыслы нельзя передать, на них нельзя указать, им нельзя обучить, они должны быть пережиты» [291]. Как мы отмечали, В. Франкл ввел представление о ценностях как универсалиях смысла и разделил их на три группы ценностей: ценности творчества, ценности переживания и ценности отношения. Из числа ценностей переживания он выделял любовь, которая обладает ценностным потенциалом. На основании нашего исследования, ценность времени можно также отнести к числу ценностей переживания;

– отражается значение «время – деньги». Например, Бр. К.; «Время это период, протяженность. Время лечит, время деньги»; К. А.: «Время это как банк, в который каждый день добавляют деньги. Если неправильно расходуешь минутки, ты как бы теряешь деньги. Минута ценная монета. Поэтому нужно стараться сохранить свои деньги и расходовать их равномерно». Такие суждения могут представлять спонтанные ассоциации, не отражающие смысловую нагрузку (как у исп. Бр. К.), а могут представлять отношение ко времени, которое высказывали Э. Булвер-Литтон, Вудроу (понятие «время» – это то же самое, что и понятие «ценность денег»). У испытуемого К. А., на наш взгляд, такое суждение является продуктом внутренней деятельности;

– делается акцент на субъективную нехватку (дефицит) времени. Например, В. В.: «То, что нельзя остановить, то, что нам всегда не хватает»; У. А.: «Это штука, которая бежит очень быстро, и его нельзя вернуть, и его всегда не хватает»; Ш. Н.: «То, что всегда не хватает»; Мл. А.: «Его вечно не хватает. Мы тратим его на пустяки, а на важные вещи его не хватает». Динамизм современной социальной жизни ведет к информационной неравномерности его течения и субъективному уплотнению социального времени, и как следствие, в терминологии В.В. Быčkova, может развить темпофобию [61]. М.С. Каган писал о том, что «культурологический аспект проблемы времени является переходным от времени социального ко времени экзистенциальному: отношение ко времени, складывающееся в той или иной культуре, обобщает ту форму переживания времени, которая свойственна представляющей данную культуру и порожденной ею личности» [137, 122]. Такая дефиниция М.С. Кагана совпадает с гипотезой лингвистической относительности Э. Сепира – Б. Уорфа, которая, в свою очередь, восходит к идее В. Гумбольта об интеллектуальном своеобразии народов. Гипотеза Сепира-Уорфа постулирует опосредованность мировоззрения индивида влиянием конкретного языка, который является средством мышления для данного общества, то есть язык, на котором говорит человек, прямо обуславливает специфику его восприятия мира. Таким образом, в репрезентациях времени, указывающих на его субъективный дефицит, социальное время (как форма реального движения человеческого общества) переплетается с непосредственно переживаемым индивидом временем.

3). Комплексные репрезентации времени (22,5%). Например:

Г. Е.: «Что-то бесконечное. Иногда его хочется его остановить, а иногда ускорить, время нам не подвластно, и с ним нужно мириться. Время управляет нами»;

Г. М.: «Время в моем понимании это дни года. Времени не хватает, оно быстро уходит и исчезает. Оно может быстро уходить или медленно плыть»;

Г. В.: «Время – неуловимая вещь, которая бежит так быстро, что невозможно понять, когда будет конец. У всех вечно

не хватает времени на что-то. Время очень быстро летит: вот ты родился, а уже умер. Время можно сравнить с водой. Ты не можешь его удержать или вернуть его. Для меня это что-то неописуемо ценное и важное для всего человечества»;

С. И.: «Время удивительная вещь, вольная, неукротимая. Иногда льется очень медленно, а иногда очень быстро. Времени иногда мне не хватает, а иногда хочется, чтобы оно длилось вечно»;

Кс. В.: «Время это то, что летит быстрее всего, что нельзя измерить. Это то, что по-своему прекрасно, и то, что нужно ценить. Время неповторимо, его нельзя остановить»;

Крм. К.: «То, что проходит очень быстро. Это рамки, в которых мы должны что-то сделать. Это то, что мы проводим зря, теряем безвозвратно»;

М. Н.: «Время неуловимая быстрая штука. Его не остановить. Время есть во всем – и в работе, и в личной жизни. Время меняет ночь на день. Время лечит раны душевные чувственные»;

С. В.: «Время это длительность чего-то, что развивается. Время это то, что нужно беречь».

Такое комплексное отражение времени в индивидуальном сознании построено на активном процессе внутренней и внешней деятельности и связано с удовлетворением познавательной потребности, которая, как пишет Б.В. Гиппенрейтер, наряду с социальной потребностью необходима для становления человека [97, 117]. Известно, что познавательная деятельность предполагает единство трех моментов: это объект познавательной деятельности, то есть реальный мир (и человек как часть этого мира); субъект познавательной деятельности, являющийся носителем известных психофизиологических особенностей, обуславливающих специфически человеческие формы познания, и, наконец, система общезначимых форм и способов внешнего выражения идеальных явлений, в частности, система знаков языка [200]. Внутренняя и внешняя деятельность состоит из последовательности действий и реализующих их операций. Во внутренней деятельности действия осуществляются в образах [97, 131]. Образы, по мнению Л.М. Веккера и М.А. Холодной, возникающие в условиях понятийного познания, нельзя рассматривать всего лишь в

качестве чувственной основы понятийной мысли, некоторого ее наглядного аккомпанемента. Образы несут в себе немало от человека, который их создал, поэтому образы, согласно Ж. Пиаже, есть активная копия действительности [289]. Вообще, комплексные репрезентации о времени представляют результат развития речи, мышления подростка, отражающих результат рефлексии собственных переживаний и развития смысловых отношений в сознании и представляют высшую ступень на III уровне развития сознания (рис. 3.3). Расширение понятийных обобщений в виде комплексных суждений, которые являются «неотъемлемой органической составляющей внутри понятийной структуры» [393], эксплицируют особой форму семантического синтеза, благодаря которой время может одновременно осмысливаться подростком в единстве его конкретно-ситуативных, предметно-структурных, функциональных признаков.

Еще одну группу суждений представляют значения, которые были восприняты от окружающих или усвоены в обучении (5%). Например, Б. М.: «Неостанавливаемый механизм, который человек изучает».

Таким образом, возраст 13-ти лет можно назвать возрастом дальнейшего паритетного развития III уровня сознания, опосредованного интенсивным развитием семантического поля времени. Различные смыслы, которыми наделяют подростки время в индивидуальном сознании, в той или иной мере сохраняют свою ценность на протяжении всего онтогенеза. В этом возрасте впервые появляются репрезентации, характеризующие топологические свойства времени.

На следующем этапе исследования участвовало 38 подростков 14 лет. I уровень сознания у подростков 14 лет не представлен, то есть ассоциативное значение «время – часы» регрессирует из актуальной репрезентации, но, вероятно, остается на уровне глубинных ассоциаций, о которых упоминала С.А. Безгодова [47]. На II втором уровне – сенсорно-перцептивном, имеют место единичные репрезентации, которые мы встречали у испытуемых 9-11 лет, и будем встречать у испытуемых на более поздних этапах онтогенеза. Например, П. Я. (14 лет): «Время – это момент дня, который обозначен в часах, минутах и секундах»; П. С. (14 лет):

«Повторение времен года». Появление таких репрезентаций на различных этапах онтогенеза не случайно. Еще И.П. Павлов [277], П. Фресс [384], Н.Д. Багрова [30], Д.Г. Элькин [423] отмечали, что в науке было высказано утверждение о том, что информация о времени дается человеку в восприятии циклических процессов, протекающих вне организма. Считается, что чувственно-сенсорные образы чаще активизируются в группе понятий с высокой и максимально высокой степенью общности [393], к которым относится время.

На III уровне развития сознания – уровне понятийных обобщений – время репрезентировано у 90,7% испытуемых в:

1). Суждениях, отражающих различные модальности времени: длительность, движение, относительную скорость течения времени, субъективную скорость течения времени, необратимость времени. Например, К. Е.: «Время – это то, что нельзя остановить и обогнать»; Д. А.: «Это, то, что нельзя остановить или изменить»; Д. Н.: «Время нельзя остановить»; Л. К.: «Время – это движение. Время нельзя ни обогнать, ни возвратить. Время цельное»; Гл. Кр.: «Это продолжительность, когда можно сделать все свои планы и дела, а также отдохнуть. Время бывает разное для каждого человека»; П. В.: «Это течение, которое происходит быстро, а у кого-то медленно, оно бывает разное»; П. А.: «То, что бесконечно, независимо от нас, может течь быстро или медленно тянуться»; К. И.: «Это бесконечное явление, с помощью которого течет жизнь во Вселенной, оно может течь медленно и быстро, не подвластно человеку»; Д. Д.: «Время бежит, его нельзя вернуть».

2). Репрезентациях ценностно-смыслового отражения времени. К ним относятся:

– суждения в значении «время жизни» и в значении «время – моя жизнь». Например, М. С.: «Время это жизнь, которая протекает под него»; Л. Н.: «Это жизнь и возможность сделать то, что хочется, самореализоваться, исправить ошибки». Суждение испытуемой Л. Н. заслуживает отдельного внимания, поскольку подросток рассматривает время в контексте логики смысла или жизненной необходимости. В этом контексте, согласно Д.А. Леонтьеву, учитывается

дальняя временная перспектива. У испытуемой Л. Н. уже в сознании представлены цели жизнедеятельности (*терминальные ценности*, в терминологии Ю.М. Жукова, А.А. Самарчяна, К. Клакхона, Рокича). Они переживаются как идеалы – конечные ориентиры желательного состояния дел с точки зрения личных или общественных стандартов, согласно К. Клакхону и Д.А. Леонтьеву [208]. Репрезентации времени, отражающие склонности к самореализации, представлены в сознании у некоторых детей с 10 лет;

– суждениях, отражающих ценность времени. Например, К. А.: «Это вещь, энергию которой невозможно остановить, можно только использовать на пользу или тратить». Такое спонтанное, бытийное отношение ко времени как индивидуальной ценности созвучно представленным воззрениям в философии Гесиода, Платона, Сенеки, Марка Аврелия, Данте, Монтеня, Гете, Франклина, Достоевского и многих других. Анализ Е.И. Головахи и А.А. Кроника показал, что суждения философов, писателей носили «умозрительный характер и, по сути, являлись афористически выраженным обобщением обыденного опыта. Их основное содержание заключалось в том, что время – индивидуальная ценность, потеря его невозполнима, а течение неравномерно и зависит от характера и возраста человека, его поступков и особенностей жизненных ситуаций. Главное же для индивида – уметь правильно распоряжаться временем, не растрачивать его на пустые занятия, не отставать от времени и не опережать его, согласовывая темп своей жизнедеятельности со «скоростью» времени» [98, 15], принятым в культуре. О. Шпенглер отмечал, что «заострение» чувства времени является специфичным для современной культуры [416], но каждый тип культуры, по М.С. Каган, осознает ценность времени по-своему [137, 120]. Поэтому суждения испытуемых, отражающие ценность времени, интересны не только с позиции осмысления времени в индивидуальном сознании, но и представляют социокультурный интерес. В психологии они практически не исследовались, но в ряде работ А.Я. Гуревича, А.Ф. Лосева, А. Лихачева по истории культуры показано, как под воздействием концепций времени, свойственных различным историческим эпохам и культу-

рам, формируется специфика и многообразие индивидуальных переживаний времени;

– метафорические суждения: например, Т. М.: «Бесконечная полоса, по которой мы идем».

3). В комплексных репрезентациях у 37% испытуемых. Например:

Ч. К.: «Время это продолжение жизни. Время идет очень быстро, и многое в жизни не успеть. Нужно дорожить временем, потому что с каждым годом время все быстрее и быстрее идет»;

Чек. В.: «Это то, что проходит быстро и не оставляет следа, время нужно ценить и проживать каждый день и каждую минуту так, как будто она последняя. Нельзя терять время зря»;

С. С.: «Время – не тихий ручей, а целый океан с бурей. Время тягуче и быстро. Времени не хватает никому»;

Р. А.: «Это то, что быстро идет, когда весело, и медленно, когда скучно»;

С. В.: «То, что проходит очень быстро, бывает разное, и доброе, и злое, может приносить приятные подарки, не всегда приятные, но в то же время не однообразное»;

Б. М.: «Время – понятие растяжимое. Это слово обозначает и меру (дня, месяца, года). Но для меня «время» обозначает больше – жизнь. Бесконечность»;

Яв. Д.: «Это восприятие человека окружающей среды, умение оценивать длительность действий. Это такая штука, которую изменить нельзя».

Таким образом, у 14-летних подростков I уровень развития сознания не представлен, возрастает до 37% количество комплексных суждений на III уровне развития сознания, но качественных различий в комплексных суждениях подростков 14 лет не выявлено – относительно 13-летних испытуемых.

В следующем этапе исследования приняло участие 32 подростка 15 лет. Первый уровень развития сознания у испытуемых не представлен. На втором уровне имеют место единичные сенсорно-перцептивные суждения. Например, Я. Т.: «Время это все. Оно исчисляет месяцы, года, минуты и часы». Третий уровень развития сознания представлен по-

нятийными обобщениями, в которых репрезентированы свойства времени, ценностно-смысловые суждения и комплексные суждения.

15-летние подростки представили следующие репрезентации, отражающие свойства времени: Ф. Е.: «Бесконечное, быстрое или долгое изменение, невидимое»; К. Н.: «Это бесконечность, которую человек никогда не поймет»; Щ. В.: «То, что никогда не вернуть назад»; Р. Ю.: «То, что нельзя изменить»; Л. Л.: «Время текуче»; Д. В.: «Есть время относительное, это когда человеку короткий миг кажется вечностью, а долгий период – мигом»; Б. Т.: «Особенно быстро проходит время, когда много работы, когда бездельничаешь, – день кажется вечностью».

К репрезентациям ценностно-смыслового отражения времени относятся:

– суждения в значении «время жизни». Например, П. В.: «Это жизнь, период от рождения (первого дыхания) до смерти (последнего дыхания)»; П. А.: «Время ассоциируется с жизнью, которая недолгая, и когда ты это понимаешь, хочешь все успеть сделать»; А. Д.: «Вся моя жизнь, которая у всех когда-то закончится, или участок времени, данный мне от рождения, чтобы сделать все, что человек должен сделать за жизнь». В репрезентациях П. А. и А. Д. проявляется смысл жизни и смысл жизненного пути. Подростки хотят раскрыть свои способности, выполнить жизненное предназначение, реализоваться;

– суждения, отражающие ценность и дефицит времени. Например, Ф. Т.: «Время – бесценное, независимое, неподвластное»; М. В.: «То, чего мне всегда не хватает».

Наибольшую группу (37%), как и у 14-летних подростков, представляют комплексные репрезентации, соответствующие высшей ступени на третьем уровне развития сознания. Например:

Ч. В.: «Время это то, от чего мы зависим. Его нельзя потрогать, понюхать. Абстрактное понятие. Тихое. Спокойное. Быстрое. Медленное»;

Ц. М.: «Время это бесконечное сегодня, измеряется оно понятиями минут, секунд, часов, дней, месяцев, световых лет. Иногда времени не хватает, иногда оно медленно течет»;

Х. А.: «Время – минуты, секунды. Время можно проводить по-разному: бездельничать или работать. Время для всех одинаково. Время может пролететь незаметно, а может тянуться, как вечность»;

З. Т.: «То, что на самом деле можно контролировать своим разумом, но никто не знает, как. Оно такое непонятное, и постоянно шалит измерениями, а кто-то пытается придумать этому логическое объяснение»;

В. М.: «Время это тот промежуток времени, который дан нам для определенного действия. Но люди часто не понимают, что это время дано с какой-то целью, и тратят его впустую»;

Г. А.: «Время это что-то, когда я ничего не успеваю, это то, что проходит то быстро, то медленно, то день длится так долго, что я даже не могу представить, когда он закончится. Или наоборот, я даже не успею проснуться, а уже и спать пора. Время – это жизнь»;

О. Н.: «Время – это то, что человек преодолевает всю жизнь, но не может преодолеть. Время безжалостно истачивает все в этом мире, лишь немногие бросают вызов ему»;

Т. А.: «Время лучшее лекарство от несчастной любви. Его всегда мало»;

И. А.: «Отрезок времени, в который я узнаю что-то новое, совершаю разные поступки, развлекаюсь и многое еще. Оно для меня быстротечно, и я стараюсь наслаждаться каждой минутой»;

Е. А.: «Время – это отрезок всей моей жизни с приятными или не очень хорошими переживаниями, мыслями, случаями. Оно может длиться очень долго и пролетать быстро и незаметно»;

В. А.: «Время для меня хороший способ научиться самореализации».

Суждение испытуемой В. А. схоже с суждением испытуемой Л. Н. (14 лет), время рассматривается в контексте как логики смысла или жизненной необходимости Д.А. Леонтьева, так и с «моделью потребного будущего» Н.А. Бернштейна. «Жизнедеятельность каждого организма, – писал Н.А. Бернштейн, – есть не уравнивание его со средой... а активное преодоление среды, определяемое... моделью

потребного ему будущего» [43, 456]. Л.Ф. Обухова отмечает, что в подростковом возрасте строится программа жизни, а Л.С. Выготский перечислил несколько основных групп наиболее ярких интересов подростков, которые он назвал доминантами. К ним относится и «*доминанта дали*» (установка подростка на обширные, большие масштабы, которые для него гораздо более субъективно приемлемы, чем ближние, текущие, сегодняшние) [269]. Такие суждения испытуемых («Время для меня хороший способ научиться самореализации») можно отнести к «*доминанте дали*» Л.С. Выготского. Подобные репрезентации представлены и на более поздних этапах индивидуального развития, поскольку личность, по мнению К.А. Абульхановой и Т.Н. Березеной, всегда переживает себя как проект, осознавая свою перспективность [1].

Отдельную группу (6,2%) составляют суждения, которые были восприняты от окружающих или усвоены в обучении. Например, Б. Ю.: «Время – физическая величина».

Вероятно, что репрезентации, представленные на третьем уровне развития сознания, связаны, с одной стороны, с ориентацией подростков на самонаблюдение, самовосприятие, рефлексия и систематизацию собственных переживаний и рациональную обработку своего опыта, что приводит к познанию реальности через собственные переживания, а с другой, по мнению Л.С. Выготского, – с исчезновением наглядных образов, развитием языка подростка и развитием абстрактного мышления» [86,103]. М.А. Холодная отмечает, что стадия рефлексивного интеллекта длится до 14-15 лет. В этом возрасте мыслительные операции постепенно приобретают качественно новые свойства: скоординированность (взаимосвязанность и согласованность множества операций), обратимость (возможность в любой момент вернуться к начальной точке своих рассуждений, перейти к рассмотрению объекта с прямо противоположной точки зрения и т. д.), автоматизированность (непроизвольность применения), сокращенность (свернутость отдельных звеньев, «мгновенность» актуализации).

Развитие сознания через темпоральный феномен у 13-15-летних идет горизонтально (паритетно), значительно

расширяется семантическая матрица в соответствии с принципом дифференциации. К 15 годам в репрезентациях времени отражается стремление к самореализации.

Система взаимосвязанных дифференцированных суждений, сформированная у 13-15-летних подростков на основе индивидуального опыта как совокупность сведений об объекте, представляет собой актуализацию различных признаков понятия, отражающих субъективную меру знания о времени, но не отвечает сущности понятийного понимания.

В таблице 4.5 представлены обобщенные данные по изменениям в индивидуальном сознании в подростковом возрасте.

Таблица 4.5. Изменения в горизонтальном и вертикальном уровнях развития сознания в подростковом возрасте

Возраст, в годах	Уровень развития сознания, в %				
	I	II	III	IV	Промежуточная стадия
11	57	12	24,2	–	6,8
12	21	6,9	60,6	–	11,5
13*	15	7,5	72,5	–	–
14	–	5,2	94,8	–	–
15*	–	3,1	90,7	–	–

Примечание: I уровень – ассоциативное значение, или оречевленная перцепция («время – часы»), II уровень – сенсорно-перцептивные представления, III уровень – понятийные обобщения, IV – понятийные обобщения с родовым признаком, или парадигматические репрезентации, промежуточная стадия – ассоциативные значения (или сенсорно-перцептивные суждения) и понятийные обобщения. Условное обозначение – 13* и 15* лет: 5% и 6,2% – соответственно усвоенные значения в обучении.

Далее мы продолжили исследовать развитие сознания через репрезентации времени в онтогенезе. В нашем исследовании приняло участие 47 испытуемых в возрасте ранней юности. Первый уровень сознания у 16-17-летних испытуемых отсутствует. Второй уровень, включающий сенсорно-перцептивные репрезентации, имеет место у 4% испытуе-

мых – студентов. Например, Т. И.: «То, с помощью чего мы ориентируемся в днях, часах, минутах».

Количество комплексных репрезентаций (как высшая ступень III уровня развития сознания) в возрасте ранней юности расширяется и достигает своего максимума – 58% (относительно всего онтогенеза). Такое дифференцированное отражение времени является одной из важнейших особенностей понятийного познания. Субъект создает многомерную модель реальности времени, выделяя в ней множество взаимосвязанных сторон. Но, согласно нейродинамическому закону индукции [318], в сознании испытуемых на первый план выходят суждения, отражающие переживания юношей, которые являются сильными раздражителями. Вообще, в терминологии С.Д. Максименко, переживания «принадлежат к таким психологическим явлениям, в которых в едином мгновенном акте сливаются все составляющие. Возникает целостность, которая дальше так и существует, больше не распадаясь. Даже те переживания, которые перестали быть актуальными, сохраняются в таком же целостном виде, образуя опыт личности» [236, 209-210]. Такая дифференциация внутреннего субъективного пространства репрезентаций обусловливается увеличением альтернативных схем для представления времени за счет увеличения количества правил комбинации, сравнения и интерпретации признаков объекта является, по Л.М. Веккеру, «синтезом снизу» [68, 303] и демонстрирует, по М.А. Холодной, функционирование индивидуального интеллекта [393]. Поэтому на высшей ступени третьего уровня развития сознания представлены репрезентации, выраженные у 58% испытуемых в комплексных суждениях. Например, В. Ю.: «Время это то, чего при удовольствии не хватает, а при скуке слишком тянется. Оно неумолимо. Оно приносит радость и дает встречи с теми, кого мы хотим видеть»; Ч. К.: «Время это то, что проходит и никогда не вернется назад. Оно имеет много свойств, делает людей взрослее, умнее, выше, сильнее. Со временем людям свойственно стареть»; К. К.: «Это то, что нельзя остановить, что идет само собой, не зависит от нас; это то, что будет после нас, но для нас умрет вместе с нами»; С. А.: «Время – это нечто, что иногда идет очень медлен-

но, а иногда пролетает в один миг. Это некая абстракция»; С. М.: «Время это то, что мы все больше и больше замечаем и ценим с возрастом. Его всегда не хватает, но, по-моему, это лучше, чем если бы оно было в избытке. У него переменчивая скорость течения»; А. Д.: «Время – вечно не хватает, всегда нужно, физическая величина, которая дается для выполнения определенного рода деятельности»; Л. Е.: «Время – замкнутый круг, управляющий всем на Земле, относящийся к одним благосклонно, а с некоторыми играет злую шутку»; Т. А.: «Что такое время, мы не знаем, как течет оно, куда бегут года, но когда пройдет оно, мы понимаем, а затем опять все забываем. Время переменчиво, непостоянно».

В комплексных суждениях испытуемых раннего юношеского возраста синтезированы и комбинированы обобщения, представляющие видовой уровень. Нам представляется, что комплексные репрезентации не могут называться концептами, в которых отражается спонтанное развитие сознания, поскольку концепт как психическая структура обуславливает такое воспроизведение объекта, которое связано с выделением некоторого множества его разнокачественных и взаимосвязанных признаков, и в которой разведены уровни разной степени обобщенности [392,30]. У испытуемых 16-17 лет выполняется первое условие (выделение некоторого множества модальностей времени) и не выполняется второе – выражен только видовой уровень.

Остальные испытуемые 16-17 лет используют репрезентации, отражающие III уровень развития сознания:

- свойства времени (21%): субъективную скорость течения, безграничность, бесконечность, необратимость, неповторимость, относительность скорости течения («может тянуться долго либо пролететь очень быстро»). Например, Ф. Т.: «Время это явление, которое происходит постоянно, быстро или медленно, которое нельзя вернуть»; З. К.: «Время – это бесконечность, оно практически не останавливается, его невозможно догнать. Длительность»;

- ценностно-смысловое отношение ко времени. Последние представлены суждениями: а) в значении «время жизни», например, Д. С.: «Время это то, что невозможно вернуть назад. Время жизнь»; З. А.: «Время это жизнь, или единица, с

помощью которой ведется отсчет жизни»; С. В.: «Время – это ускорение, замедление, старение»; Ф.: «Время – жизнь. Течет безвозвратно, лечит, старит». В репрезентациях С. В., Ф, появляются значения: «старение», «старит». Для человека старение всегда имело особое значение, но у старших подростков, вероятно, чувство необратимости времени может усиливаться паническим страхом старости и смерти. Такие суждения, отражающие переживания 16-17-летних, представлены и в литературе: «Вот мне исполнилось уже семнадцать лет, кажется, как недавно еще был я маленьким карапузиком, – а теперь уж ровесницы мои совсем взрослые девушки, и сам я – уж юноша с пробивающимися усами. О время, время! Как скоро летишь ты! Не успеешь и оглянуться, как придет старость – холодная, дряхлая старость» [72, 177–178];

б) отражающие ценность времени, например, Я. Д.: «Время это то, чем нельзя пренебречь, и то, что нельзя торопить. Время это самая ценная роскошь»; К. А.: «Время – это деньги»; О. А.: «Время – бесконечность, в которой мы живем, оно плывет, как река» (метафорические суждения).

У 16-17-летних испытуемых можно выделить отдельную группу репрезентаций (5%), носящих парадигматический или логически-научный способ мышления (в терминологии Брунера) [58], которые можно отнести к IV уровню развития сознания на основе спонтанных репрезентаций времени. При таком способе мышления руководящими принципами являются как логические правила аргументации, так и нарративные, при которых главное не истинность, а «жизненность». Например:

К. Е.: «Время – это измерение; базис, на основе которого и происходят все процессы. Это условная единица, взятая для удобства. Времени как такового не существует»;

Б. А.: «Четвертое измерение, оно сопровождает все проявления жизни; характеристика прошлых событий. Оно необратимо и быстротечно»;

П. А.: «Время – особый вид материи, который имеет свойства невозвратимости, равномерного течения и не имеет наглядного отображения, однако в нем существует все, что нас окружает. Невозвратимость, равномерность, быстротечность».

Испытуемые К. Е., Б. А., П. А. в своих репрезентациях комбинируют усвоенные знания (материя, четвертое измерение) и индивидуальный опыт (необратимое, быстрое, речное). Нам представляется, что такие парадигматические репрезентации отвечают двум условиям существования концепта: в них выражено некоторое множество модальностей времени и присутствуют разные уровни обобщенности.

Представленность уровней развития сознания, детерминированных темпоральными репрезентациями, в раннем юношеском возрасте отражено в таблице 4.6.

Таблица 4.6. Представленность уровней развития сознания в раннем юношеском возрасте

Возраст, в годах	Уровень развития сознания, в %				
	I	II	III	IV	Промежуточная стадия
16-17	–	4	91	5	–

Примечание: I уровень – ассоциативное значение, или оречевленная перцепция («время–часы»), II уровень – сенсорно-перцептивные представления, III уровень – понятийные обобщения, IV – понятийные обобщения с родовым признаком, или парадигматические репрезентации, промежуточная стадия – ассоциативные значения (или сенсорно-перцептивные суждения) и понятийные обобщения.

Таким образом, в течение периода ранней юности происходит расширение сознания на III уровне за счет увеличения комплексных суждений до 58%, и отмечается формирование нового IV уровня сознания, включающего парадигматические репрезентации (5%).

Вообще, в подростковом и юношеском возрасте происходит дифференциация плана отражения темпоральной действительности благодаря рефлексии, которая, согласно И.Д. Беху, дает возможность юности анализировать жизнь, смотреть на нее сбоку, что является важным моментом ее психического развития [41], и собственному опыту, с которым развиваются индивидуальные значения, отражающиеся в языке и включающие эмоциональную компоненту, метафоры, символы. Появление в сознании репрезентаций

времени в подростковом и юношеском возрасте можно отразить в диагностической шкале спонтанного развития (см. табл. 4.7).

Таблица 4.7. Диагностическая шкала спонтанного развития сознания в подростковом и юношеском возрасте

Уровни сознания	Репрезентации											
	I	II	Промежуточная стадия	III								IV
Возраст	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
3-5	+											
6-7		±										
8-9			±									
10				±			±					+ (1 чел.)
11					±			±				
12									±	±		
13						±					±	
14	-											
15		(ед.)										
16-17		(ед.)										±

Примечание: I, II, III, IV – уровни развития сознания; репрезентации: 1 – время часы, 2 – сенсорно-перцептивные суждения, 3 – промежуточные репрезентации, 4 – субъективная скорость течения времени, 5 – относительность течения времени, 6 – время как ценность, 7 – «время жизни», 8 – метафоры, 9 – дефицит времени, 10 – эмоциональные репрезентации, 11 – комплексные репрезентации, 12 – парадигматические репрезентации.

Условные обозначения: (±) – появление репрезентации в сознании; (-) – отсутствие репрезентации в сознании; ед. – единичные репрезентации.

Таким образом, понимание и осознание времени становится все сложнее по мере накопления субъективного

опыта. В течение подросткового возраста и периода ранней юности с 11 до 17 лет происходят изменения на горизонтальном и вертикальном уровнях развития сознания. В вертикальной плоскости отмечается переход от первого к третьему уровню развития сознания, то есть от конкретных к абстрактным репрезентациям времени, в горизонтальной – на III уровне индивидуального сознания отмечается дифференциация по всем выделенным модальностям (свойства времени, ценностно-смысловые репрезентации, комплексные суждения). К 17 годам – возрасту ранней юности – начинает формироваться IV уровень развития сознания, – у 5% испытуемых суждения выражены в концепте, в виде парадигматических репрезентаций.

Параллельно с основным исследованием мы проводили констатирующее эмпирическое исследование актуального развития понятийного мышления у подростков и юношей. В этой части работы для испытуемых перечисленных возрастных категорий мы использовали единую психодиагностическую базовую методику – «Направленный ассоциативный эксперимент» [192]. Вообще, вербальные ассоциации рассматриваются в различных науках: психологии, лингвистике и психолингвистике, логике, информатике, теории коммуникации и т. д. Однако многие проблемы словесного ассоционирования как в естественном речевом общении людей, так и в эксперименте остаются все еще недостаточно изученными. В психолингвистике вербальные ассоциации обычно рассматриваются с позиций теории речевой деятельности, то есть главным образом не как результат, а процессуально, – непосредственно в процессе их порождения в естественном речевом общении людей и в эксперименте. Речевые действия испытуемых в ассоциативном эксперименте расцениваются в качестве составляющих собственно речевой деятельности. Порождение словесных реакций, создание того или иного словесного выражения мотивировано условиями задания. Но с другой стороны, можно сказать, что ассоциативный эксперимент есть искусственно вызванная речевая деятельность людей, спровоцированное экспериментатором проявление индивидуального и общественного языкового сознания, тогда как речевые действия и операции, осу-

ществаемые людьми в процессах общения, являются не чем иным, как естественным, поставленным самой реальной жизнью экспериментом. В.Ф. Петренко отмечает, что ассоциативная техника отражает как когнитивные структуры, стоящие за языковыми значениями, так и индивидуальные особенности испытуемых, их личностные смыслы [296, 49].

Направленный ассоциативный эксперимент от разных вариантов свободного отличается тем, что испытуемый в ответ на слова-стимулы отвечает не любыми словами, которые пришли ему в голову, а в соответствии с инструкцией экспериментатора, таким образом, ассоциативные реакции испытуемых направляются по определенному руслу. Это накладывает ограничения на процессы умственного поиска испытуемых при выборе подходящих слов из имеющихся в их распоряжении. В нашем направленном ассоциативном эксперименте испытуемые должны были подобрать словам-стимулам антонимы. Это слова, противопоставленные друг другу по смысловому признаку, который составляет ядро их значения. При этом антонимы имеют в своем значении много общего, принадлежат к одной части речи и могут быть употреблены в одном высказывании при противопоставлении. С помощью направленного ассоциативного эксперимента мы можем показать уровень языковой активности испытуемых, проявлять стандартные (стереотипные) и индивидуальные (отдельные) реакции, но и умение логически мыслить, соотносить разные типы связей и понятий, умение выделять общий существенный признак, дифференцировать индивидуальные отличия в речевой деятельности.

Вообще, нужно отметить, что стимульный материал к методике «Направленный ассоциативный эксперимент» можно условно разделить на две группы. К первой группе можно отнести слова-стимулы, которые имеют предметную отнесенность, которая, в свою очередь, позволяет человеку, как пишет А.Р. Лурия [230, 258], вызывать образы предметов, имеющиеся во внутреннем представлении, с помощью слова. К ним мы отнесли такие значения: черный, смех, буря, злость, вершина, красивый, женщина, ребенок, мороз, работа, гладкий. К словам другой группы можно отнести слова-стимулы, которые связаны с функциями абстракции и обоб-

щения [228], [230]. К ним мы относим такие слова-стимулы с высоким уровнем обобщенности: нерасторопность, гуманность, культура, надежда и др.

Рассмотрим изменения в понятийном мышлении на протяжении подросткового и возраста ранней юности. Полученные нами результаты отражены в таблице 4.8 и в рисунке 4.12. Задание испытуемые выполняли индивидуально. В итоге эмпирическое исследование показало, что испытуемые используют следующие языковые реакции на слово-стимул:

- адекватные слова, то есть слова-антонимы, соответствующие денотативному значению (их предлагает словарь антонимов русского языка) и составляющие первый уровень периферии, поскольку «семантическое ядро» семантического поля представляет собой само слово-стимул;

- приблизительно правильные слова, которые называются «*семантические парафазии*» (*пара* – около, *фазус* – смысл), включающие денотативно-коннотативные значения или субъективные семантики (Е.Ю. Артемьева), составляющие второй уровень «семантической периферии» (А.Р. Лурья, О.С. Виноградова) [229];

- неадекватные слова, которые не соответствуют поставленной задаче и находятся за пределами семантического поля.

Как показало исследование (таблица 4.8, рис. 4.12), большинство испытуемых 11 лет имеют средний уровень развития понятийного мышления: у большинства испытуемых 11 лет представлено 65% адекватных реакций, релевантных значениям слов-стимулов, семантические парафазии, сформированные в индивидуальном опыте взаимодействия с окружающими, и познания действительности, которые позволяют судить об их языковой активности.

Количественный анализ (таблица 4.8 и рис. 4.12) говорит о том, что мы отмечаем общее увеличение ответов до 80% у 12-летних испытуемых, но при этом происходит снижение на 7% количества адекватных реакций, при одновременном увеличении семантических парафазий на 6%. Иными словами, можно сказать, что 12-летние подростки расширяют свою категориальную систему, но не всегда четко осознают

Таблица 4.8. Результаты исследования уровня развития мышления и речи у подростков и юношей

Возраст, в годах	Кол-во испытуемых	Методика «Направленный ассоциативный эксперимент»				
			Всего	Адекватные реакции	Семантические парафазии	Неадекватные реакции
11	39	Кол-во ответов	797	515	231	51
		В %	100	65	29	6
12	30	Кол-во ответов	722	419	250	53
		В %	100	58	35	7
13	54	Кол-во ответов	134	898	335	111
		В %	100	66,8	24,9	8,2
14-15	36	Кол-во ответов	817	561	196	60
		В%	100	69	24	7
16-17	50	Кол-во ответов	1379	923	358	98
		В %	100	67	26	7

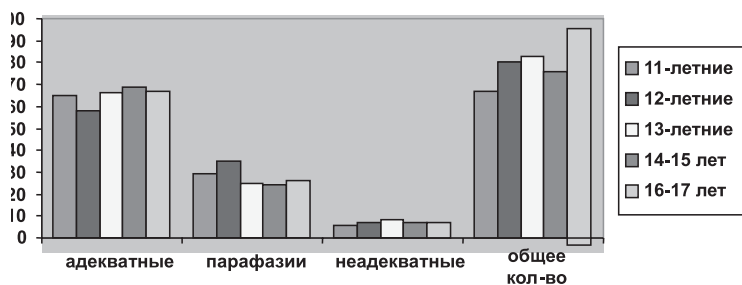


Рис. 4.12. Изменения в речевой деятельности в подростковом возрасте и возрасте ранней юности.

значение используемых понятий: то есть эти значения представлены в сознании подростков, и подростки ими интуитивно правильно пользуются, но подобрать точный, отражающий существенный признак антоним не могут.

У испытуемых подростков 13 лет продолжается развитие речи, которое идет как за счет расширения богатства словаря, так и за счет усвоения множества значений общественного языкового сознания. Из таблицы 4.8 и рисунка 4.12 видно, что общее количество ответов возрастает до 83%, адекватных реакций становится больше 66,8% – относительно 12-летних. Отмечается снижение до 24,9% семантических парафазий.

К возрасту 14-15 лет (табл. 4.8 и рис. 4.12) общее количество ответов составляет 76%, повышается количество адекватных реакций и снижается количество семантических парафазий относительно 12-летних подростков. Качественный анализ показал, что большинство семантических парафазий и неадекватных реакций 14-15-летних подростков касаются того же стимульного материала, что и у 11-13-летних. Например, семантические парафазии: «ребенок – взрослый», «смех – грусть», «взять – дать», «соперник – друг»; неадекватные реакции «злость»: «радость» (Л. К., Г. С.); «нерасторопность»: «расторопность» (исп. З. Э., М. М., Т. М., П. Я., Р. А.), «быстрый» (исп. Д. Ю.), «быстрость» (исп. К. Е.). Часть испытуемых (Т. А., З. О., М. А., Ф. В., П. Д., Ч. Р. и др.) не могут подобрать антонимов на следующие слова-стимулы: «нерасторопность», «соперник», «целина», «гуманность», «надежда», «адажио».

Вообще, на слова-стимулы первой группы (имеющие предметную отнесенность) мы чаще получали адекватные реакции и семантические парафазии. Это связано с процессом припоминания, при котором человек осуществляет выбор данного слова из целого комплекса всплывающих связей. Затрудненность выбора как может быть связана с тормозными состояниями коры головного мозга, так и проявляться у умственно отсталых индивидов [226]. У здоровых индивидов на припоминание влияют, по мнению А.Р. Лурии, два фактора: 1) привычность слова-стимула: привычные слова припоминаются легче, чем относительно редко встречающиеся;

«Нерасторопность»					
1 уровень: проворливость, ловкость, прыть					
Возраст, в годах	11	12	13	14-15	16-17
Адекватные реакции	Нет ответа у 87%	Нет ответа	Нет ответа	1 ответ: прыткость (Ф. Е.)	5 ответов: ловкость
Семантические парафазии	Единичные ветви: расторопность торопливость быстрый быстрая	быстрый, скоростной, расторопность, торопливость, торопиться	быстрый, скоростной, расторопность, торопливость, спешка	46%: быстрая, расторопность	72%: быстрое решение, расторопность, образительность, оперативность, шустрость,

«Гуманность»					
1 уровень: мизантропия					
Возраст, в годах	11	12	13	14-15	16-17
Адекватные реакции	Нет ответа у 98%	Нет ответа	Нет ответа	Нет ответа	Нет ответа
Семантические парафазии	негуманность	нечеловечность	Единичные ответы: плохое отношение к человеку, жестокий, зверство, садизм	Единичные ветви: негуманность, бесчеловечность	42%: бесчеловечность, жестокость, фашизм, тирания

«Надежда»					
1 уровень: <i>отчаяние</i>					
Возраст, в годах	11	12	13	14-15	16-17
Адекватные реакции	Нет ответа у 92% <i>отчаяние</i> (1 испытуемый, П. И.)	Нет ответа. <i>отчаяние</i> – единичный от- вет	4 ответа: <i>отчаяние</i>	3 ответа: <i>отчаяние</i>	17 ответов: <i>отчаяние</i>
Семантические парафазии	Безнадёжность, нет надежды	потеря, безна- дежность, ра- зочарование, безнадега	74%: потеря, безнадеж- ность, обречен- ность, безнадега	безнадеж- ность, безнадега	безнадеж- ность, разо- чарование, безнадега

«Культура»					
1 уровень: <i>невежество</i>					
Возраст, в годах	11	12	13	14-15	16-17
Адекватные ре- акции	1 ответ (А. Н.): <i>невежество</i> У 93% нет ответа	Нет ответа	Нет ответа	Нет ответа	Нет ответа
Семантические парафазии	Единичные от- веты: не культура, бес- культура, хамс- тво, дикость	дикость, не- культурность, бескультура, вандализм	дикость, бес- культура, вар- варство, необ- разованность	бескультура, дикость, без- грамотность	дикость, бес- культура, хамс- тво, варварс- тво, деградация, свинство

2) вхождение слова в определенную категорию: слова, относящиеся к определенной категории, припоминаются легче, чем слова, не имеющие обобщенного характера. На слова-стимулы второй группы (то есть слова со «сложным значением» (А.Р. Лурия) или высоким уровнем обобщенности (Л.М. Веккер)) подростки значительно меньше давали адекватных реакций, они не отвечали, применяли семантические парафазии или неадекватные реакции. Сложность, на наш взгляд, состояла с отнесением слова-стимула к определенной категории с учетом существенных родовых признаков. Для иллюстрации вышесказанного мы построили схемы семантических полей (объединение языковых единиц по содержательным критериям) для значений «нерасторопность», «гуманность», «культура», «надежда» у испытуемых подросткового возраста. Первый уровень периферии составили адекватные реакции, второй – семантические парафазии.

Как видно из приведенных таблиц, уровень адекватных значений практически ни качественно, ни количественно не изменяется к 16-17 годам, а уровень семантических парафазий расширяется только количественно, то есть расширяется индивидуальная языковая деятельность, основанная на сближении и подмене близких по смыслу значений.

К возрасту 16-17 лет (табл. 4.8 и рис.4.12) общее количество ответов составляет 91% (у 11-летних – 67%), количество адекватных реакций незначительно увеличивается, семантических парафазий – незначительно снижается относительно 11-летних подростков.

Далее на основе статистических методов (метода ранговой корреляции Спирмена (r_s)) мы провели сравнительное исследование установления корреляционной связи между показателями количества ответов и адекватными реакциями, между показателями количества ответов и семантическими парафазиями у младших и старших подростков. В этом исследовании участвовало 27 испытуемых – подростков и 27 испытуемых ранней юности 16-17 лет. Для подростков $r_{s_{\text{эпм}}} = 0,44$, для юношей $r_{s_{\text{эпм}}} = 0,68$. Полученные эмпирические значения r_s сравнили с критическими значениями $r_{s_{\text{крит.}}}$: $r_{s_{\text{крит.}}} = 0,38$ ($p < 0,05$) $r_{s_{\text{крит.}}} = 0,49$ ($p < 0,01$). Тогда для подростков: $r_{s_{\text{эпм}}} > r_{s_{\text{крит.}}}$ ($p < 0,05$), а для испытуемых в ранней юности:

$rs_{\text{эпм}} > rs_{\text{крит.}}$ ($p < 0,01$). На основании этого можно сказать, что корреляция для подростков между количеством ответов и адекватными реакциями статистически значима ($p < 0,05$) и является положительной, корреляция для испытуемых в ранней юности между количеством ответов и адекватными реакциями высокая ($p < 0,01$) и является положительной.

Применение этого статистического метода к установлению корреляционной связи между количеством ответов и семантическими парафазиями позволило говорить о том, что для подростков корреляция между количеством ответов и семантическими парафазиями статистически значима отрицательная, то есть высоким рангам по одному признаку (количеству ответов) соответствуют низкие ранги по второму признаку (семантические парафазии): $rs_{\text{эпм.}} = -0,44$, при $rs_{\text{крит.}} = 0,38$ ($p < 0,05$) и $rs_{\text{крит.}} = 0,49$ ($p < 0,01$), таким образом для подростков: $rs_{\text{эпм.}} > rs_{\text{крит.}}$ ($p < 0,05$). Для испытуемых в ранней юности корреляция между количеством ответов и семантическими парафазиями не отличается от нуля: $rs_{\text{эпм.}} = 0,37$, при $rs_{\text{эпм.}} < rs_{\text{крит.}}$ ($p < 0,05$).

Что касается качественного анализа, то схемы семантических полей показывают, что у испытуемых в возрасте 16-17 лет расширяется пространство семантических парафазий на сложные, абстрактные значения, что свидетельствует об увеличении «широты» слова (по Л.С. Выготскому), развитии понятийного мышления, функции обобщения, увеличения логических связей.

Проводимое нами исследование имеет генетический характер и характеризует традиционный способ изучения развития мышления. В настоящее время в психологии генетические исследования с помощью ряда последовательных «поперечных срезов» постоянно сопровождаются «продольными исследованиями» [269]. Потому мы проследили развитие понятийного мышления на одной группе подростков в 12 и 14 лет ($N = 17$). Полученные нами данные мы подвергли статистической обработке с помощью метода ранговой корреляции Спирмена (rs). В результате математических вычислений оказалось, что статистически значимых различий между количеством общих ответов, адекватных ответов, парафазиями или неадекватными реакциями у под-

ростков 12-14 лет не выявлено. Однако установлено, что у 12-летних подростков между количеством ответов и адекватными реакциями есть значимая статистическая связь: $rs_{\text{эпм}} = 0,65$ ($rs_{\text{крит}} = 0,48$ ($p < 0,05$)), которая является положительной. У 14-летних подростков между количеством ответов и адекватными реакциями также есть значимая статистическая связь $rs_{\text{эпм}} = 0,68$, при $rs_{\text{крит}} = 0,48$ ($p < 0,05$) и $rs_{\text{крит}} = 0,62$ ($p < 0,01$), что согласованно с предыдущим исследованием (см. выше). Отсутствие статистически значимых различий может быть связано как с малой выборкой ($N = 17$), так и с невозможностью с помощью этой методики фиксировать *качественные изменения в развитии мышления и речи* (выделено нами. – З. К.), причем эта методика может констатировать актуальный уровень развития понятийного мышления, но не демонстрирует изменений в сознании.

В целом можно сказать, что развитие языковой деятельности у подростков и юношей находится в пределах нормы, испытуемые овладевают умением строить обобщения для значений с разной мерой общности, пытаясь выделять существенные связи и отношения. На протяжении подросткового возраста и возраста ранней юности происходят изменения в общем количестве ответов, но адекватные ответы, семантические парафазии, неадекватные ответы находятся практически на одном уровне (что подтверждено статистически). Причинами такого развития значений и понятийного мышления в подростковом возрасте могут выступать: недостаточный уровень развития языковой активности, отражающий активный и пассивный словарь подростков; рассеянность и невнимательность, слабые волевые процессы и процессы припоминания. Исключением является возраст 12-ти лет, у подростков резко снижается количество адекватных реакций и увеличивается количество семантических парафазий. Этот феномен может быть связан с интенсивностью процессов социализации – индивидуализации в подростковом возрасте.

Таким образом, с помощью контрольного исследования мы показали актуальный уровень развития понятийного мышления, уровень языковой активности, умение логически мыслить и выделять общие существенные

признаки в подростковом и раннем юношеском возрасте, но эти данные не позволяют демонстрировать изменения в сознании. Развитие сознания на горизонтальном (паритетном) и вертикальном (иерархическом) уровнях в подростковом и раннем юношеском возрасте мы фиксируем с помощью репрезентаций времени, поскольку каждый год развития подростка и юноши связан с приобретением нового в осознании темпоральной действительности, происходит перестройка смысловой структуры сознания (принцип системного и смыслового строения сознания и его развития в онтогенезе Л.С. Выготского), появляющиеся новообразования изменяют характер восприятия и отношения к времени. Так, в вертикальной плоскости отмечается переход от I уровня (конкретных) к III уровню (абстрактным репрезентациям времени), в горизонтальной – происходит дифференциация индивидуального сознания на III уровне, по всем выделенным модальностям (свойства времени, ценностно-смысловые репрезентации, комплексные). К 17 годам у 5% испытуемых репрезентации времени выражены в концепте, в виде парадигматических репрезентаций, которые свидетельствуют о начале формирования IV уровня развития сознания.

4.4. Развитие IV уровня сознания в ранней взрослости

Известно, что Л.С. Выготский и Ж. Пиаже закончили свои исследования в старшем подростковом возрасте, полагая, что в этом возрасте сформировались высшие формы умственной деятельности – «мышление в понятиях», по Л.С. Выготскому, и «формальные операции, или рефлексивный интеллект», по Ж. Пиаже. Б.Г. Ананьев считал, что линия онтогенеза пронизывает всю жизнь человека, поэтому исследователь должен изучать и ранний, и поздний онтогенез [11, 103], а также связи между ними. На каждой стадии, согласно Б.Г. Ананьеву, происходят изменения статусов и ролей, возникновение новых ценностных ориентаций, обретение человеком новых идеалов, переосмысливание субъективных отношений к миру и т. д.

Ранняя зрелость в современных периодизациях имеет следующие границы: Г. Крайг определила ее от 20 до 40 лет [187], Биррен [439] выделил среднюю продолжительность фаз жизненных промежутков человека, и возраст от 17 до 25 лет обозначил как *раннюю зрелость*, Е. Эрикссон [391] ранней зрелостью считал возраст от 20 до 25 лет, а В. Квинн называет период от 18 до 40 лет молодостью. М.В. Савчин и Л.П. Василенко возраст 18-20 лет обозначают как *зрелая юность*, возраст 20-40 лет – как *ранняя зрелость*, а от 40 до 60 лет – *зрелая зрелость* [322]. Д. Бромлей использует термин «*зрелость*» вместо термина «*зрелость*», который употребляют другие ученые, и делит зрелость на три стадии: ранняя зрелость от 21 до 25 лет, средняя зрелость от 25 до 40 лет и поздняя зрелость от 40 до 55 лет [441]. Известно, что возрастные пределы зрелости определяются комплексом социальных и биологических причин и зависят от конкретных социально-экономических условий индивидуального развития человека. Так, в периоде ранней зрелости происходит окончательное морфофункциональное созревание всех физиологических систем человеческого тела. Значительно повышается роль корковых процессов в регуляции психической деятельности и физиологических функций организма, ведущее значение обретают корковые процессы, обеспечивающие функционирование второй сигнальной системы [227]. В исследованиях Б.Г. Ананьева и Е.И. Степановой [13] показано, что в возрасте 18-21 года избирательность внимания имеет только одну связь с переключением внимания, а корреляционные связи между показателями внимания и мышления составляют 14,1%, в возрастном промежутке от 18 до 25 лет самым мощным является показатель долговременной памяти, за ним следует показатель словесно-логического мышления [13].

Д. Бромлей пишет, что ранняя зрелость – это овладение ролью взрослого человека, правовая зрелость, избирательные права, экономическая ответственность – в общем, полное включение во все виды социальной активности своей страны (хронологическая характеристика стадий зрелости связана у Д. Бромлей с особенностями экономической, правовой жизни в Англии). На этой стадии складывается соб-

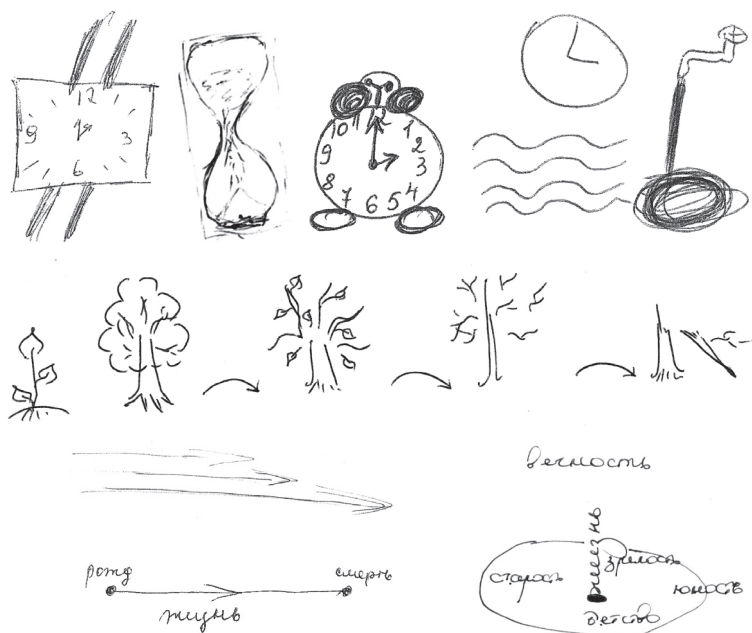


Рис. 4.13.

ственная семья и строится собственный образ жизни: вступление в брак, рождение первого ребенка, установление круга знакомств, связанных с работой. На работе осваиваются профессиональные роли, продолжается профессиональная подготовка и начинается совершенствование мастерства [441]. На наш взгляд, это описание совпадает с характеристикой социальной жизни в Украине людей от 18 до 25 лет. Учитывая все вышесказанное, раннюю взрослость мы будем рассматривать в границах от 18 лет («окончание средней школы и начало самостоятельной жизни») до 25 лет, при этом возраст 18-19 лет мы называем началом периода ранней взрослости (или возрастом зрелой юности), а возраст 24-25 лет считаем концом периода ранней взрослости.

В нашем исследовании приняло участие 114 испытуемых в периоде ранней взрослости. Из них 63 – в возрасте 18-19, и 51 индивидуум в возрасте 24-25 лет.

Испытуемым в периоде зрелой юности мы предложили не только ответить, «что такое время», а отдельной группе (37 человек) – нарисовать время в их понимании, поскольку на предыдущих этапах вербальные репрезентации заменили невербальные. У этой группы испытуемых рисунок «часы» представлен у 74% испытуемых (что подтверждает предположение о глубинной ассоциации: время – часы [45]); единичные: изменения в природе, стрела времени, изменения в человеке, течение воды, жизненный цикл (рис. 4.13).

Развитие сознания у испытуемых 18-19 лет, вербально репрезентирующих время, представлено на следующих уровнях: на II уровне – сенсорно-перцептивные суждения о времени, например, Х. В.: «Это поэтапный период прохождения часов, минут, секунд в сутках»; Ц. М.: «Это абстрактное переживание различной смены суточного вращения Земли вокруг своей оси. Время беспрерывно движется вперед»; Б. Ю.: «Промежуток, за который совершается действие, например – оборот Земли вокруг своей оси».

На III уровне – уровне понятийных обобщений, который, в свою очередь, включает:

а) репрезентации, отражающие свойства времени:

– скорость течения, невозвратность, однонаправленность. Например, Х. О.: «Это такое состояние, при котором действия происходят с определенной скоростью, и человек пытается эту скорость понять. Время непостоянно, и его невозможно вернуть»; М. Е.: «Определенный период. Время быстро, активно»; Г. Д.: «Время это что-то неуловимое, бесконечное, вечное»; Н. Ю.: «Это то, что нельзя остановить или вернуть назад». Такая фиксация линейного и однонаправленного течения времени, с которой мы сталкиваемся с подросткового возраста, опирается как на индивидуальный опыт, так и на философское осмысление этой понятийной категории в данной культуре. Согласно А.Н. Лактионову, человек в течение всей жизни строит личностную «теорию» мира. Формирование такой теории становится возможным благодаря личностному интерпретационному комплексу, который отражает содержание личностной подструктуры индивидуального опыта. Последний является полимодальной совокупностью самооценок, оценок, мыслей, установок,

которые формируются при помощи субъективных рационализаций и обобщений и при помощи окружающих. При этом полимодальность включает разные интерпретационные комплексы относительно разных сфер жизни [193]. Несомненным является и факт направления течения времени, и восприятие различных временных планов, связанных с членением времени, принятом в европейских культурах (известно, что существуют благополучно развивающиеся островные культуры с отсутствием линейности времени, или что в некоторых восточных культурах существуют циклические отношения между прошлым, настоящим и будущим). Таким образом, субъективное отражение онтологии времени несет на себе следы совокупной деятельности общества и индивида;

– относительность течения времени в сознании. Например, П. А.: «Время – это когда не успеешь оглянуться, а уже год пролетел»; Б. Н.: «Время – это года, которые пролетают незаметно, когда ты счастлив, и тянутся до невозможности медленно, когда ты чего-то ждешь»; Р. О.: «Время сравнимо с мигом, который длится вечно»; К. А.: «Мера оценивания происшествий в жизни индивида относительно друг друга. С возрастом оно бежит все быстрее. За интересным делом оно идет быстрее». В репрезентации К. А. отражается содержание психологического времени, принятого в науке и заключающегося в наполнении жизни событиями как вехами жизненного пути, а у испытуемой К. А. – «происшествиями».

П. Фресс выделял несколько ситуаций, которые влияют на относительность течения времени в сознании. К ним относятся: ситуация ожидания и ситуация выполнения деятельности, не поглощающая субъекта полностью, в них происходит переоценка длительности, и время субъективно течет медленно; повышение интереса к выполняемой деятельности приводит к уменьшению оценки субъективной длительности временных интервалов: «чем выше уровень активности и мотивации, чем больше интереса вызывает работа, чем более целостной, интегрированной является задача, тем относительно короче при прочих равных условиях кажется длительность времени» [384]; предчувствие неудачи заставляет течь время

в сознании медленно. Уольеч и Грин [470] также показали, что в ситуациях дефицита субъективная ценность времени возрастает, а его течение переживается как ускоренное. Еще одна ситуация продемонстрирована в экспериментах Д.Г. Элькина [423]: она возникает при выполнении деятельности, которой человек полностью поглощен – в этом случае время течет субъективно быстро, и длительность временных интервалов недооценивается. Переживание и рефлексивное осмысление подобных ситуаций, форм деятельности, наполненности жизнедеятельности в индивидуальном опыте формирует в сознании отношение к переживаемому времени, отраженных в вербальных репрезентациях;

– суждения, отражающие изменение как одно из основных свойств времени. Например, А. Б.: «Неизбежное изменение окружающего мира»; Д. Е.: «Это какой-либо период, за который происходят любые изменения в процессах существования Вселенной»; П. В.: «Это определенный процесс, при котором все в мире изменяется»; У.Я.: «Время показывает, как быстро меняются какие-либо явления, или их постоянство»; Г. М.: «Постепенная смена, изменение действий, которое упорядочивает нашу жизнь». Такие суждения житейского сознания созвучны категориям научного сознания. Так, С.А. Аскольдов писал, что «изменение... составляет корень, или сущность времени, осложняемую лишь различными привходящими подробностями и обстоятельствами, отвечающими на вопрос, как это изменение совершается» [24]. В определении С.А. Аскольдова изменение является единством исчезающего, пребывающего и появляющегося. Иными словами, изменение есть единство прошлого, настоящего и будущего. Поэтому время и изменение не связаны друг с другом, а просто есть одно и то же, лишь выражаемое разными словами и в разных аспектах мысли» [24].

б) ценностно-смысловые репрезентации, которые выражены:

– в значении «*время жизни*», например, Ц. О.: «Это течение жизни, изменение всех и вся, которое не в силах остановить никто. Неизбежность того, что каждое мгновение никогда не повторится»; Ш. Ю.: «Единица определения жизни человека»; К. А.: «Это наша жизнь, она уходит по истека-

нию времени»; С. Д.: «Процесс, который в психике человека течет индивидуально и имеет основные маркеры – начало и конец»; Д. А.: «Время – это промежуток, который дан для того, чтобы все успеть, а главное – жить»; М. Ю.: «Это определенный промежуток, за который человек выполняет поставленные цели в жизни, живет, развивается, умирает»; Дз. А.: «Время это то, что заставляет нас спешить делать добрые дела, зная, что оно быстротечно и закончится в момент нашей смерти». Суждения испытуемых Дз. А., М. Ю. связаны с главной ценностной характеристикой времени жизни, с потребностью личности в самовыражении, самореализации, самоосуществлении в разных формах жизни, на что впервые обратила внимание Ш. Бюлер в своей концепции жизненного пути. Потребность в самовыражении отражена и в суждении испытуемого Г. О.: «Это возможность человека сделать что-нибудь хорошее для себя и для людей», – такая потребность может проявляться в соответствующей организации жизни, жизненных установках и задачах. Подобные единичные семантические суждения, отражающие возможность реализации своих способностей, мы встречали у испытуемых в подростковом возрасте (испытуемая Л. Н.: «Это жизнь и возможность сделать то, что хочется, самореализоваться, исправить ошибки», – и в периодах средней и поздней зрелости, например, испытуемая С. И. (38 лет): «Время – это усовершенствование свое и ребенка», – и у испытуемого Д. Е. П. (50 лет) в периоде поздней зрелости: «Время это то, что нельзя остановить, сделать подвластным кому-то, а попытаться в течение жизни изменяться самому и совершенствовать все вокруг. Для меня это «объемность» знаний, профессиональный рост, положительная энергетика взаимоотношений всего живого на Земле». Рефлексируя свою жизнь, испытуемые Д. Е. П., С. И. пытаются конструировать свое будущее, найти смысл жизни и реализовать свои жизненные замыслы;

– с помощью метафор («веревочка с узелками», «бурлящий поток, который нас закручивает в водовороте», «река», «песок, который просачивается сквозь человека, меняя его по своему усмотрению и оставляя в нем неизгладимый след»);

– дефицита времени (К. В.: «Это то, что мы не можем вернуть назад, то, чего мы не видим, то, чего всегда не хватает»; П. А.: «Время это то, чего не хватает»);

в) комплексные суждения представлены у 19% испытуемых 18-19 лет. Например, К. Г.: «Это течение событий, которые могут происходить днем или ночью... Хронологичность, последовательность, зависимость от эмоционального состояния»; К. М.: «Время это то, что нельзя ощутить, оно неосвязаемо, его можно только исчислять в секундах и минутах. Оно движется только вперед»; Р. И.: «Это то, что у каждого индивидуально, в зависимости от внутреннего состояния, свойств и особенностей, и скорость движения стрелки часов»; Т. К.: «Это определенный промежуток, происходящий в течение всей жизни, время деньги, время нужно беречь и использовать его в определенных целях».

В развитии сознания у испытуемых зрелой юности (18-19 лет) увеличивается количество репрезентаций времени, соответствующих IV уровню развития сознания (16%), выражающиеся в понятийных обобщениях с родовым (более общим) признаком и демонстрирующие интеграционные процессы в сознании. Например:

У. В.: «Отражение объективной длительности, скорость и последовательность явлений действительности»;

К. П.: «Время – феномен восприятия человеческим сознанием событий в объективном пространстве»;

Д. А.: «Понятие, используемое для измерения и обозначения скорости выполнения действий либо протекания процессов»;

Б. Л.: «Это постоянная величина, благодаря которой измеряют события, явления и т. д.»;

Д. М.: «Единица измерения скорости течения происходящего».

Эту форму репрезентации, согласно Л.М. Веккеру, нельзя было бы назвать понятийной, поскольку известно, что первым критерием понятийной единицы является наличие в понятийном операнде минимум двух уровней обобщенности, являющихся отображением одного и того же объекта мысли [68, 248]. На одном из этих уровней отображаются более общие (родовые), а на другом – более частные

(видовые) признаки отображаемого объекта. Вторым критерием является инвариантное отношение между двумя уровнями [68, 264]. Сохранение инвариантного соотношения уровней, разных по рангу обобщенности, означает иерархизованность структуры понятийной единицы (концепта). Разным уровням обобщенности соответствуют разные уровни существенности отображаемых признаков объекта [68, 266]. Переходу от видового уровня к родовому соответствует операция обобщения, а переходу от родового уровня к видовому – операция конкретизации, или индивидуализации. Л.М. Веккер отмечал, что «пара операций «обобщение – индивидуализация» органически включена в самый принцип организации отдельной понятийной единицы и представляет операционный эквивалент ее двухуровневой структуры» [68, 264]. Инвариантность соотношения родового и видового уровней обобщенности по своей логико-психологической сущности означает, что видовые модификации остаются в пределах общего рода. У большинства испытуемых 18-19 лет родовой признак и видовой не представлен в двухуровневой понятийной форме. Уровни разобщены, и каждый из них представляет одноуровневую структуру, где межуровневая развертка не произведена. Но если учитывать, что: 1) у абстрактных концептов (понятийных структур), по мнению Л.М. Веккера, такая деиерархизация вызывается трудностью выделения более общего родового уровня, 2) мы изучаем картину мира «наивного», обыденного сознания, значения которого, по мнению В.Ф. Петренко, могут подниматься до уровня понятийных форм [284,36], 3) Г. Гегель считал, что познание, начинаясь с нерасчлененной чувственности, постепенно «отнимает» от вещей и явлений их разные свойства и отношения, и затем упорядочивает их, что знаменует и начало собственно понятийного мышления, то представленные парадигматические репрезентации, или спонтанные понятийные обобщения с родовым (более общим) признаком испытуемых можно относить к бытийным понятийным структурам (концептам) и говорить о IV уровне развития сознания (как у испытуемых 16-17 лет), при котором явление представлено в сознании в интегрированном

виде, осмысливается субъектом как некоторое синтетическое целое в единстве его конкретно-предметных, функциональных, обобщенно-категориальных характеристик.

У испытуемых 18-19 лет в сознании имеют место значения, которые были восприняты от окружающих или усвоены в обучении (17%). Например, З. Л.: «Одно из измерений»; К. М.: «Это четвертая координата пространства, имеющая направление»; Ш. И.: «Время одна из характеристик существования мира»; Ф. Ю.: «Это единица измерения, продолжение жизни на Земле».

Таким образом, к особенностям развития сознания испытуемых в начале ранней взрослости (зрелой юности) можно отнести уменьшение комплексных суждений (до 19%) и увеличение репрезентаций с более общим (родовым) признаком (16%), или парадигматических репрезентаций. Интеграционные процессы, происходящие в сознании, могут информировать о третьем уровне развития, по Вл.С. Соловьеву, и о IV уровне развития сознания посредством репрезентации времени в предложенной нами модели.

Б.Г. Ананьев рассматривал умственную деятельность взрослого человека как сложное взаимодействие множества познавательных функций, составляющее фундамент человеческого интеллекта. По его утверждению, каждая развитая во взрослом состоянии форма интеллектуального отражения представляет собой единый ансамбль парциальных когнитивных механизмов, располагающихся по широкому диапазону от психомоторной до абстрактно-логической формы познавательной активности. В конце периода ранней взрослости (24-25 лет) в развитии сознания представлены следующие уровни:

II уровень – сенсорно-перцептивные репрезентации, например, Ф. А.: «Изменение времени суток»; Ц. Н.: «Постепенная смена действий»; Ч. Ю.: «Это то, чего мы так долго ждем, смена дня и ночи»;

III уровень – понятийные обобщения, включающие:

а) репрезентации, отражающие свойства времени: скорость и относительность течения времени, односторонность его в индивидуальном сознании, например, К. К.: «Время невидимое, быстротечное, и его невозможно оста-

новить»; С. Г.: «Это то, что проходит, и нельзя вернуть», Т. Е.: «Безмерная быстротечная величина»; П. Л.: «Это необратимый процесс, в зависимости от ситуации замедляется, ускоряется, останавливается»; З. Я.: «Это движение»; Т. М.: «То, что течет. Нельзя вернуть назад, но и промотать вперед не хочется»;

б) ценностно-смысловые суждения

– в значении «*время жизни*» (16%), например, Г. М.: «Период, за который проходит вся жизнь человека»; М. А.: «Субъективное ощущение процесса жизни»; М. Я.: «Последовательность жизни»;

– отражающие ценность времени, например, М. И.: «Это то, что нельзя вернуть, опередить, для большинства людей не хватает, это то, что лечит»; М. В.: «Время – это чего нам все время не хватает»; Н. Е.: «Это то, что забирает ценные годы жизни, иногда сглаживает раны и с каждым годом летит все быстрее»;

в) комплексные суждения (16%), например, Г. В.: «Промежуток времени, который воспринимает человек по-разному, и что характеризует его возраст и расположение человека в часовом поясе»; Б. А.: «То, что нельзя потрогать, пощупать, увидеть, бесконечно, и не зависит от нашего желания и возможностей»;

IV уровень – темпоральные понятийные обобщения с родовым (более общим) признаком, или парадигматические репрезентации, представлены у 38% испытуемых в возрасте 24-25 лет, например:

Д. Д.: «Мера длительности происходящих событий»;

М. С.: «Процесс последовательной смены состояния чего-либо»;

Б. И.: «Характеризует продолжительность, скорость и количество пройденных секунд того или иного события, действия»;

О. Т.: «Измеряемая величина, характеризующаяся различными признаками: текучесть, безвозвратность, изменение свойств, вещей, предметов»;

А. Г.: «Бесконечное движение материи в определенном пространстве, в данный момент его нельзя потрогать, услышать, остановить»;

Ф. А.: «Степень измерения и исчисления существующей действительности и пространства посредством деления на периоды, интервалы»;

Т. Е.: «Это абстрактное понятие, которое характеризует длительность того или иного процесса»;

О. А.: «Это определенное понятие, которое характеризуется неограниченностью, необратимостью процессов»;

К. Ю.: «Это разбиение бытия на отдельные фрагменты, связанные зачастую с движением светил (Солнце) или эпохальных событий (эпохи)»;

Ч. А.: «Это величина, которая показывает, насколько наше восприятие соотносится с окружающей действительностью»;

Р. К.: «Чувство и понятие, которое дает всем существам знак, когда что делать (рождение, спаривание, старость, смерть)»;

М. С.: «Время это неисчисляемая категория, которая существует на протяжении всего периода существования материи. Для удобства определения и жизнедеятельности люди придумали разбивать время на определенные отрезки, придумывать им названия, чтобы легче ориентироваться в познании всего живого»;

А. Н.: «Это то, что стоит особняком, и его трудно с чем-то сравнить, невозполнимый ресурс, его течение неумолимо и вечно».

В возрасте ранней юности (16-17 лет) мы начали наблюдать развитие IV уровня сознания: в репрезентации времени осуществляется переход от видовых к родовым признакам времени. К концу периода ранней взрослости (к 25 годам) темпоральных суждений с более общим родовым признаком становится 38%, что может свидетельствовать как о обобщенном способе отражения действительности в сознании, так и о продолжающемся процессе интеграции и фиксации перехода от предпонятийных к спонтанным (житейским) понятийным структурам. Процесс понятийного обобщения (в условиях образования понятийных обобщений с родовым (более общим) признаком) заключается не в отбрасывании различных обобщаемых признаков, а в интеграции, синтезировании этих различных признаков в ито-

говом обобщающем понятии, в котором они сохраняются уже в каком-то измененном виде. При этом такое понятийное обобщение может рассматриваться по своему характеру в качестве интегральной когнитивной процедуры. Такой уровень понятийного отражения связан, с одной стороны, с тем, что «...как бы разрываются рамки индивидуального опыта» (Б.Ф. Ломов) [220], а с другой – мы осознаем время по законам собственной субъективности: «Именно через сознательную субъективную активность человека мир завершается в своем бытии» (Т.А. Татенко) [358]. В возрасте 24-25 лет такие понятийные обобщения достигают своего максимума в индивидуальном сознании (табл. 4.9).

Значения, которые были восприняты от окружающих или усвоены в обучении, также присутствуют в сознании 24-25-летних испытуемых. Например, М. Ю.: «Единица измерения»; С. О.: «Бесконечная материя»; П. А., Т. С.: «Это физическая величина».

Таблица 4.9. Развитие сознания, детерминированного репрезентациями времени в ранней взрослости

	Уровень развития сознания, в %				
Возраст, в годах	I	II	III	IV	Усвоенные значения
18-19	–*	6,3	60,7	16	17
24-25		5,8	42,5	38	13,7

Примечание: I уровень – ассоциативное значение, или оречевленная перцепция («время – часы»), II уровень – сенсорно-перцептивные представления, III уровень – понятийные обобщения, IV – понятийные обобщения с родовым признаками парадигматических репрезентаций, промежуточная стадия – ассоциативные значения (или сенсорно-перцептивные суждения) и понятийные обобщения.

Условное обозначение: –* 74% испытуемых представляют невербальные репрезентации («время – часы»).

Таким образом, к концу периода ранней взрослости (к 25 годам) основной особенностью является развитие IV уровня сознания, в предложенной нами модели проявляющегося в увеличении темпоральных понятийных обобще-

Таблица 4.10. Результаты исследования уровня развития мышления в зрелой юности – взрослости

Возраст, в годах	Кол-во человек	Методика «Направленный ассоциативный эксперимент»				
			Всего	Адекватные реакции	Семантические парадоксы	Неадекватные реакции
18-19	53 91%	Количество ответов	1452	990	362	100
		В %	100	68	25	7
20-24	53 91%	Количество ответов	1455	937	386	132
		В %	100	64	26,5	9,5
30-40	39 98%	Количество ответов	1157	825	266	66
		В %	100	71,3	22,9	5,8
41-60	53 96%	Количество ответов	1536	1059	388	98
		В %	100	68,9	25,1	6

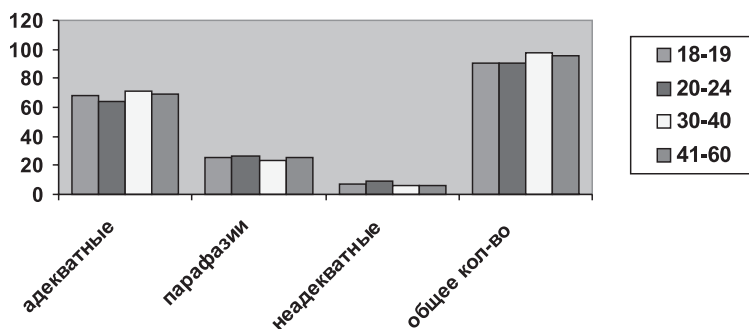


Рис. 4.14. Представленность различных значений в периоде взрослости.

ний с более общим родовым признаком у 38% испытуемых, свидетельствующего о преобладании интеграционных процессов в развитии сознания.

Параллельно в контрольном эксперименте мы изучали развитие понятийного мышления в периоде зрелой юности

(18-19 лет) – взрослости (20-60 лет). Испытуемых в периоде взрослости мы разделили на три группы: 20-24 (ранняя взрослость), 30-40 лет (средняя взрослость) и 41-60 лет (поздняя взрослость).

Полученные нами результаты по направленному ассоциативному эксперименту в период взрослости мы отразили в таблице 4.10 и рис. 4.14.

У испытуемых 18-19 лет количественных отличий от испытуемых ранней юности нами не выявлено (см. табл. 4.8, рис. 4.12). У испытуемых 16-17 лет адекватных реакций 67%, а у зрелых юношей – 68%; семантических парафазий 26% и 25% соответственно. Качественный анализ показал, что расширяется диапазон словесных понятий, появляются адекватные реакции на значения с высоким уровнем обобщенности, что отражает влияние социокультурных детерминант: «культура» – «невежество» (исп. Г. М.); «целина» – «пахота» (исп. У. Е.), «перепаханное поле» (исп. К. М.), «запаханная земля» (исп. П. А.); «гуманность» – «мизантропия» (исп. Р. М.), «адажио» – «аллегро» (исп. Ф. Е., М. К.). Так же, как и 16-17-летние, зрелые юноши могут означать понятия: «нерасторопность» – «ловкость» (исп. М. Ю.), «надежда» – «отчаяние» (исп. К. М., Д. О., В. Н., Р. М., Т. К., Г. Д., З. Г. А.). Но в языковом сознании сохраняются и приблизительно правильные слова, присущие 16-17-летним испытуемым:

«Культура» – «бескультурие» (исп. У. Е., М. Ю., Л. Р., Б. Ю., О. М., М. А., Х. Е., К. М., К. П., П. А., Ф. Ю., К. Г., К. А., Г. Д., Д. А., Г. А.); «варварство» (исп. Д. Е., Б. А., Б. Ю.); «дикость» (исп. Р. М.);

«Надежда» – «безнадежность» (исп. У. Е., М. А., О. М., Х. Е., К. П., К. А., К. Г., Ф. Ю., Л. Р., Д. А., Г. А.); «падение духом» (исп. С. А., В. А.);

«Ребенок» – «взрослый» (исп. К. Г., У. Е., Х. О., М. Е., Г. Л., Х. Е., К. М., К. П., С. А., Ц. М., Д. О., Г. М., М. Ю., Л. Р., Р. М., Х. К., К. А.);

«Гуманность» – «антигуманизм» (исп. У. Е., Х. О., Б. А.); «безгуманность» (исп. Г. Д.); «диктатура» (исп. Б. Ю.); «жестокость» (исп. Х. Е., С. А., Г. М., В. Н.); «деспотизм» (исп. С. А., В. А.) и др.

У 7% испытуемых 18-19 лет в сознании представлены и неадекватные реакции на словесные значения. Причем нужно отметить, что такое количество неадекватных реакций сохраняется на протяжении всего онтогенеза (рис. 4.15). Вероятно, это связано с несколькими причинами: 1) не все значения, используемые в тесте, представлены в сознании на уровне языковой компетенции (языковой способности), которую Д. Слобин, в отличие от «языковой активности», определяет, указав на различие «между тем, что человек теоретически способен говорить и понимать, и тем, что он на самом деле говорит и понимает в конкретных ситуациях» [332]. Например, понятие «целина» практически не знакома современной молодежи, и профессионально направленные значения не известны большинству испытуемых (например, понятие «адажио»), 2) человек в своей рече-мыслительной деятельности заменяет или подменяет одни значения другими – индивидуальными, это касается так называемых «сложных значений», или значений высокого уровня обобщенности (например, «нерасторопность», «гуманность», «культура», «надежда»).

Как видно из таблицы 4.10 и рисунка 4.14, значимые статистические отличия в понятийном мышлении испытуемых 20-24 лет, 30-40 лет и 41-60 лет не выявлены.

Значения, представленные у испытуемых, отражают категориальную структуру сознания. Причем направленный ассоциативный выбор одних значений осуществлялся испытуемыми легко (например, «черный», «суша», «женщина»), и представляет собой денотативное значение (общественное, стереотипное), то есть всегда одинаковое для всех, пользующихся данным словом, что скорее связано с ежедневностью, конкретностью самого значения, чем с опытом, возрастом, образовательным уровнем испытуемого.

Выбор других понятий (например, «злость», «вершина», «яркий» и др.) был сопряжен как с трудностью припоминания слов, при которых искомое слово как бы находится «на кончике языка» (широко известное явление «*tip of tongue phenomenon*», описанное Брауном и Нилом (1966), когда искомое слово замещается другим, взятым из общего смыслового поля), так и с индивидуальными особенностями представленности этих слов-понятий в сознании.

Как известно, «ассоциативный эксперимент» позволяет испытуемым работать со значениями в «режиме употребления», а ассоциативная техника отражает как когнитивные структуры, которые стоят за языковыми значениями, так и индивидуальные особенности испытуемых, их личностные содержания. На наш взгляд, «направленный ассоциативный эксперимент» может продемонстрировать и разные уровни семантической близости – отдаленности значений, которые входят в семантическое поле (совокупность языковых единиц, объединенных каким-то общим семантическим признаком). Так, мы установили, что такие слова-понятия, как «нерасторопность», «гуманность», «культура», «надежда», в возрасте 20-24 лет, 30-40 лет и 41-60 лет имеют свое семантическое поле (как в подростковом возрасте). В центре находится ядро, или доминанта, – слово, которое может служить наименованием поля в целом. На первом уровне периферии находится максимально точное слово по значению (адекватные реакции), на втором уровне периферии – слова, близкие по значению, комплексы ассоциативных значений. Эти комплексы представляют собой денотативно-коннотативные значения (у некоторых испытуемых возможен переход к «коннотативному» смыслу). Структура коннотативного значения включает стилистический, экспрессивный, эмоциональный и оценочный компоненты значения).

Сравнивая семантические поля испытуемых подросткового периода (см. выше) и периода взрослости, можно отметить, что различий на уровне семантических парафазий практически нет. Исключение составляет понятие «*нерасторопность*»; испытуемые в возрасте 20-60 лет используют понятия: «*подвижность*», «*динамичность*», «*предприимчивость*», которые не представлены в сознании подростков.

Что же касается неадекватных реакций, то они, как и в других возрастных категориях, касаются «сложных значений», или значений с высоким уровнем обобщенности, и специфических значений. У испытуемых в возрасте 20-24 лет самое большое количество неадекватных реакций – 9,5%. Следующие слова-понятия вызывали у студентов неадекватные реакции:

«Нерасторность»			
1 уровень: проворливость, ловкость, прыть			
Возраст	20-24 года	31-40 лет	41-60 лет
Адекватные реакции	Только у испытуемых: ловкость (М. И.); прыть (С. М.)	Только у испытуемых: проворность (Н. В. В., С. О. В.); прыть (Ю. Н.); ловкость (У. Т.); спринтерность (Д. А.)	прыть (С. В. А., Г. Г. В., Т. П. М.); проворность, ловкость (З. М. И., М. З. П., Г. Т. Т., Н. И. В.)
Семантические парафазии	подвижность, динамичность, предприимчивость, расторопность, шустрость	подвижность, скорость, смекаемость, успешность, расторопность	подвижность, скорость, расторопность, шустрость
«Гуманность»			
1 уровень: мизантропия			
Возраст	20-24 года	31-40 лет	41-60 лет
Адекватные реакции	Нет ответов	Нет ответов	Нет ответов
Семантические парафазии	тирания, жестокость, зверство, негуманность, бессердечность, садизм, бесчеловечность	тирания, жестокость, зверство, садизм, бесчеловечность	тирания, жестокость, садизм, фашизм, бесчеловечность, расизм, человеческое

«Культура»				
I уровень: невежество				
Возраст	20-24 года	31-40 лет	41-60 лет	
Адекватные реакции	невежество (Б. И.)	невежа (Л. О. А.), невежество (П. М., Ц. Р. В., Я. О. Н., Ю. Н.)	невежество (З. М. И., Д. М. М., Ч. А. А., Т. В. Б., К. Н. Г.)	
Семантические паразиты	бескультуры, вульгарщина, вандализм, варварство	бескультуры, хамство, дикость, варварство	бескультуры, хамство, дикость, вандализм, варварство, безграмотность	

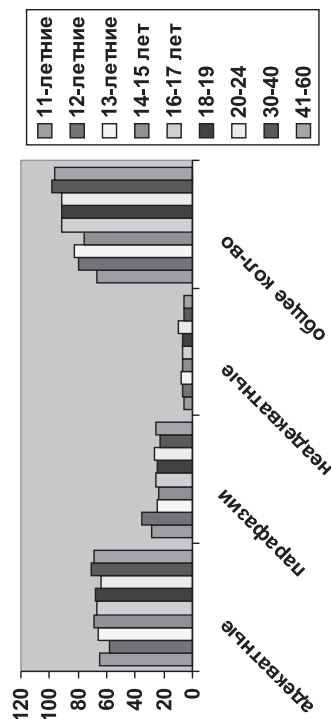


Рис. 4.15. Представленность различных значений в онтогенезе.

– «нерасторопность»: «внимательность» (исп. А. Г. Ю., Г. М. В., П. Л., К. В. П.), «аккуратность» (исп. Г. В. А., Х. Н. В., Б. Г. А., Р. Д. А.), «осторожность» (исп. К. И. Б., Ф. Н. В., Д. О. Ф., Д. Д.), «собранность» (исп. Ф. А. А., З. Я., М. Я. Г., О. Д., К. Т. М.), «невнимательность» (исп. Б. И. А.), «схватывает на лету» (исп. Б. И.);

– «гуманность»: «безразличие» (исп. М. Ю. Н.), «убийство» (исп. Ч. Ю. А.), «несправедливость» (исп. З. Я.), «эгоизм» (исп. М. А.), «некомпетентность» (исп. Т. С. А.), «равнодушие» (исп. Б. И.), «антисоциальность» (исп. О. А. М.);

– «целина»: «горы» (исп. А. Г. Ю., Х. Н. В., Б. И.), «здания» (исп. П. Л.), «лес» (исп. Ф. Н. В., О. Д.), «болото» (исп. У. И. В.), «дробь» (исп. С. О. Н.), «город» (исп. М. Я. Г., Д. Д., П. Э. В., П. Н. В.), «сад» (исп. Ф. А. Н.), «раздельность» (исп. О. А. М.);

– «культура» – «безграмотность» (исп. К. Н. В.), «антикультурный» (исп. К. С. В., Т. Э. А.), «инстинкты» (исп. А. Н. В.), «невоспитанность» (исп. Б. Г. А., О. А. М.), «разруха» (исп. Ч. Ю. А.), «разврат» (исп. О. Д.), «Интернет» (исп. К. Т. М.), «бесценность» (исп. Г. М. В.), «хаос» (исп. А. Н. Н.);

– «надежда» – «апатия» (исп. Ф. Н. В., У. И. В.), «уверенность» (исп. Б. И.);

– «адажио» – «пиано» (исп. М. А.), «интермеццо» (исп. Р. М.).

У испытуемых в возрасте 30-41 года неадекватных реакций меньше на 3,7%, чем у 20-24-летних, но затруднения вызывают практически те же слова-понятия. У испытуемых 41-60 лет представлены следующие неадекватные реакции:

– «надежда»: «реальность» (исп. Т. В. Б.);

– «культура»: «аморально» (исп. К. Э. А.), «разврат» (исп. В. И. И.), «убожество» (исп. Б. А. П.);

– «адажио» – «увертюра» (исп. Б. В.), «рок'н'ролл» (исп. С. А. Ю., Т. П. М.), «либретто» (исп. К. Л. А.), «соло» (исп. Ю.), «ария» (исп. Г. Г. В.), «спорт» (исп. Д. Э. Л.), «балет» (исп. Г. И. В.) и др.

Подводя итог контрольного эксперимента, можно отметить, что испытуемые на разных возрастных этапах умеют выделять и обобщать признаки понятий, логически мыслить, соотносить различные типы связей в использовании

языковых средств в соответствии с возрастными нормами, предъявляемыми для определения развития мышления на разных этапах онтогенеза (рис. 4.15). Значения в сознании могут быть представлены с помощью: адекватных реакций, семантических парафазий и неадекватных реакций. Адекватные реакции и семантические парафазии представляют первый и второй уровни семантического поля.

Как видно из рисунка 4.15, с возрастом общее количество значений возрастает, но категориальные (адекватные) значения представлены в онтогенезе приблизительно на одном количественном уровне. Своей высшей количественной точки адекватные значения достигают в возрасте 30-40 лет. Неадекватные реакции присущи человеческому сознанию на протяжении онтогенеза в количестве 6-7% от общего количества ответов. Таким образом, с помощью контрольного констатирующего эксперимента мы смогли диагностировать актуальный уровень развития понятийного мышления (рис. 4.15), а с помощью репрезентаций времени – развитие сознания.

4.5. Интенциональность к жизни как отражение времени в сознании в средней и поздней зрелости

Среднюю зрелость Д.Б. Бромлей [441] характеризует следующим образом: годы от 26 до 40 – это годы оптимума для интеллектуальных достижений, время консолидации социальных и профессиональных ролей по роду профессиональной деятельности, накопление сравнительно постоянных материальных средств и социальных связей, лидерство в различных видах деятельности, легкий упадок некоторых физических и умственных функций, проявляющийся при максимальной деятельности.

Б.Г. Ананьев, исследуя возникновение межфункциональных связей в структуре интеллекта взрослого человека, выявил основные закономерности этого процесса [12]. В 18-21 год корреляционная плеяда из разных функций выступает в виде относительно простой структуры – цепочки связей. В 22-25 лет корреляционные связи образуют сложно ветвящийся комплекс, группирующийся вокруг двух цент-

ров – мнемологического (единая структура памяти-мышления) и аттенционного (фактор внимания). Этот комплекс по своей структуре сохраняется, а по количеству положительных и отрицательных корреляций увеличивается. В 30-35 лет весь сложно ветвящийся комплекс перестраивается в связи с тем, что единый мнемологический центр расщепляется, и возникают два самостоятельных ядра (мнемическое и логическое) при сохраняющем свое положение аттенционном факторе [321]. В 30-35 лет отмечается постепенная стабилизация, а затем и снижение уровня развития невербальных функций, вербальные функции прогрессируют наиболее интенсивно, продолжается развитие вербально-логического мышления [300]. В исследованиях Х. Лемана показаны кульминационные моменты интеллектуальной активности, которые относятся к 35-40 и 40-45 годам жизни. Средний максимум творческой активности для многих специальностей приходится на 35-39 лет.

Отношение испытуемых средней зрелости к темпоральной действительности, опыт познания мира мы изучали с помощью 59 испытуемых в возрасте от 26 до 40 лет. II уровень развития сознания в виде сенсорно-перцептивных представлений у испытуемых нашей выборки был представлен в единичных суждениях «Время – это лето, весна, осень, зима», отражающих цикличность процессов в природе.

Уровень понятийных обобщений (III уровень развития сознания) включает:

а) репрезентации, отражающие свойства времени. Например, В. Л.: «Это то, что никогда не останавливается, не возвращается назад»; Н. В.: «Время это скоротечность и бесконечность»; Т. К.: «Растяжимое понятие. Когда дома, – быстро пролетает, а когда на работе, – по-разному», Т. К. Ж.: «Время стоит, было, когда быстро двигалось, лет десять назад, на это ощущение повлияли и внешние условия, и внутренние»; Д. А., Ю. Р.: «Бесконечность»; К. Е.: «Быстротечное, насыщенное и бесконечное явление»; Т. А.: «Время не существует. Прошлое – уже нет, будущее впереди, настоящее – меньше, чем вспышка искры». Репрезентация Т. А. показывает не только феномен асимметричности психологического времени в сознании, но и принятые в науке статическую и

динамическую концепцию времени, согласно которым, момент настоящего времени, или «теперь», отделяющий события прошлого от событий будущего, субъективен, «меньше, чем вспышка искры» (статическая концепция), и реально существуют только события настоящего времени; события прошлого уже не существуют, а события будущего еще не существуют (динамическая концепция) [249].

б) ценностно-смысловые репрезентации представлены:

– в значении «время жизни», например, Б. О.: «Это мы, наша жизнь, события, которые не вернуть»; С. Л.: «Время – это то, что нам дает Бог»; Д. А. Н.: «Движение всех процессов жизни, существования и нахождения в пространстве»; Ш. Л. Л.: «Это мерка, которой мы меряем жизнь. Это понятие, которое необходимо людям, для того чтобы упорядочить свою жизнь: день-ночь, зима-лето, жизнь до рождения, рождение, жизнь до понятия «сейчас», сейчас, жизнь в будущем, конец жизни, жизнь после конца (дети, внуки, правнуки)»; Н. В.: «Это мера нашего существования»; С. О.: «Закольцованный процесс рождения, изменения и отмирания всего окружающего». У испытуемых Ш. Л. Л. и С. О. в суждениях отражаются циклические модели времени, основанные на представлениях о предопределенности и повторяемости событий, циклы человеческой жизни, времен года и др., и реализуются в соответствующей лексике, называющей данные циклы: ночь, день, зима, лето, каникулы, рождение, детство, юность, старость, смерть и др. Кроме того, репрезентация испытуемой Ш. Л. Л. отражает отношение к переживаемому жизненному пути как к незавершенному и открытому. Т.М. Титаренко отмечает, что никому не известно, когда жизненный путь завершится, и даже факт смерти не является последней точкой, поскольку живут наследники, продолжаются дела, остаются сочинения и открытия [362, 96].

В возрасте средней зрелости отмечается рост репрезентации времени посредством индивидуального значения «время жизни» (37% испытуемых). Очевидно то, что соединенность в сознании человека времени с жизненным смыслом на протяжении всего онтогенеза обусловлена объективной характеристикой роли времени в контексте жизни

человека и жизненного пути. Поскольку каждому возрасту присущи свои особенности репрезентации времени, то возраст средней зрелости можно назвать возрастом начала «напряженного внимания к жизни» (термин А. Бергсона, или интенциональностью к жизни. И это релевантно особенностям этого периода онтогенеза. Так, в возрасте от 26 до 40 лет жизнь для человека раскрывается в полном многообразии. Человек не отягощен физическими недугами, менее зависит от внимания других, более свободен от ожиданий и воспоминаний, достаточно деятелен и активен [101, 442]. Активность пронизывает профессиональную сферу, сферу межличностных отношений, сферу досуга. Возраст средней зрелости является самым продуктивным жизненным периодом отношений к собственной жизни: человек должен реализовать свои способности в настоящем, проявляя себя. Это происходит в субъективном дефиците времени, соответствующие репрезентации представлены у 17% испытуемых, например, К. А.: «Его всегда не хватает»; Д. Е. В.: «Время это то, чего всегда не хватает и чего невозможно вернуть»; Г. В. Н.: «Чаще всего его не хватает, но бывает, не знаешь, как его убить. Отговорка, если не хочешь что-то делать, говоришь: «У меня не хватило времени»; Б. А. А.: «Природа времени недоступна нашему пониманию. У каждого человека свое понимание. Если потеряешь время, то не можешь вернуть его назад. Главный принцип времени: либо мы его используем, или теряем его». Ценностное отношение к фактору времени отражается как в традиционных высказываниях типа «время деньги», так и в индивидуальных, например, И. М.: «Вторая по важности после здоровья величина для человека».

Комплексные суждения (высшая ступень третьего уровня развития сознания) у испытуемых 26-40 лет практически не встречаются. А понятийные обобщения с родовым (более общим) признаком (IV уровень развития сознания) выражены у 17% испытуемых, например, Я. О.: «Единица измерения происходящих с человеком событий»; П. В.: «Последовательная смена событий»; Д. А. Н.: «Движение всех процессов жизни, существования и нахождения в пространстве»; В. В.: «Четвертое измерение нашей действительности, пребыва-

ет в постоянном движении»; Н. Н.: «Период развития всего, что нас окружает, продолжительность существования каких-либо явлений, предметов». В суждениях Я. О., П. В. прослеживается связь психологического времени и жизненного пути, для разворачивания которого события являются решающими.

Как видно, комплексные репрезентации и понятийные обобщения с родовым признаком испытуемых этого возрастного периода количественно отличаются от репрезентаций испытуемых более ранних периодов, как бы опровергая тот факт, что возраст до 40 лет считается возрастом максимума интеллектуальной продуктивности. Если считать, что репрезентация рассматривается как инструмент приложения знаний к определенному частному аспекту действительности, и что это конструкция, построенная в конкретных условиях для специфических целей [313], и учитывать жизнедеятельность и субъективную активность испытуемых этого возраста, и условия дефицита времени (которое, по Л.М. Веккеру, в условиях эксперимента ведет к несрабатыванию собственно понятийных структур), то становится понятным, почему испытуемые немногословны и выдвигают на первые позиции репрезентацию: «время жизни». Еще аргументами выступают: известный «парадокс определения», выделенный психолингвистами и состоящий в том, что испытуемый, субъективно уверенный, что знает данное слово, объективно правильно его использующий, не может объяснить, что это слово значит [57], и предположение Ж. Пиаже, что многие взрослые люди с очевидностью демонстрируют эффекты допонятийного мышления. Так, репрезентации времени испытуемых 26-40 лет становятся емкими и отражают осмысление своей жизни и напряженного внимания к ней.

Еще одну группу составляют значения, которые были восприняты от окружающих или усвоены в обучении, например, Ю. Н.: «Одно из основных понятий физики и философии, одна из координат пространства, в быту – время суток»; Ч. П.: «Длительность бытия».

Таким образом, в периоде средней взрослости на наиболее значимые позиции для человека выходят репрезентации времени, соответствующие III уровню развития сознания: в

значении «время жизни» (37%), и дефицит времени, которые можно объединить, и обозначить этот возраст как возраст «напряженного внимания к жизни», и одновременно в репрезентациях значимо снижается количество комплексных суждений и понятийных обобщений с родовым признаком, что связано с особенностями жизнедеятельности испытуемых, «парадоксом определения» и с присутствием допонятийных форм мышления в сознании.

Поздняя зрелость, в периодизации Д. Бромлей, – это помежуток от 40 до 55 лет. Возрастные изменения, происходящие в этом возрасте, выражаются в снижении физических возможностей, сенсомоторных и моторных процессов. Исследования Л. Шоемфельдт и В. Оуэнс показали, что вербально-логические функции могут возрастать до 50 лет, и постепенно снижаются лишь к 60 годам.

Познание человека изначально направлено на выделение во внешнем мире объектов, предметов, явлений и предполагает активную познавательную деятельность, а также «принятие ряда допущений, выдвижение определенных предположений, которые затем апробируются в сенсорной и предметно-практической деятельности» [199]. В течение жизни представление о мире, отмечает В.В. Столин, изменяются, уточняются, обогащаются новыми связями между объектами [351]. Т.М. Титаренко считает, что «на протяжении жизни формы интерпретации мира видоизменяются, иногда кардинально, резко, чаще – почти незаметно» [362, 306]. Изменения, происходящие в сознании индивидов в поздней зрелости в репрезентациях времени, мы изучали с помощью 67 испытуемых в возрасте 41-55 лет. В сознании этих испытуемых присутствуют единичные сенсорно-перцептивные суждения, отражающие II уровень развития сознания, например, Д. В. И.: «Смена эпох, времен, суток, месяцев».

III уровень сознания представлен понятийными обобщениями, включающими:

а) суждения, отражающие свойства времени. Известно, что временная ось эксплицирует такие временные особенности физических объектов, как длительность (временные интервалы на временной оси), последовательность

моментов времени (временная ось – некоторое упорядоченное множество моментов), однородность, непрерывность, одномерность, направленность, бесконечность, безграничность [139]. Эти свойства времени находят отражение и в сознании испытуемых 41-55 лет. Например, «движение» (исп. Г. А. Г., Т. А. П.), «движение, темп, вечность» (исп. Д. Е. Л.), «это явление, которому свойственно движение» (исп. У. П. И.), «бесконечность» (исп. П. А. Е., О. И. А., Г. И. В.), «время это действие, которое невозможно остановить», «беспрерывность, безостановочность, движение вперед» (исп. О., Д. М. М., С. В. А., Ч. Л. А.), «неизбежное течение событий и явлений, безвозвратное и неизменное» (исп. Г. Т.), «то, что постоянно меняется» (исп. М. З. П.), «необратимое течение» (исп. К. В. В.), «быстротекущая, переменчивая, бесконечная, непрерывная величина» (исп. К. Н. Г.), «то, что никогда не останавливается, а может только ускоряться или замедляться» (исп. М.), «субъективная субстанция, имеющая свойство растягиваться и сжиматься, в зависимости от сознания» (исп. Х. А. Б.), «понятие, позволяющее определить момент происходящего события как в прошлом, так в настоящем и в будущем» (исп. П. В.), «то, что существует помимо нас, то, что вечно» (исп. Д. А. И., И. Е.);

б) суждения, ценностно-смыслового отражения:

– в значении «время жизни» (34% у испытуемых 41 года и 47% у испытуемых 55 лет), например, О. В. Т.: «Это жизнь человека, отведенная ему для поиска смысла жизни»; Р. И. С.: «Это сумасшедшая жизнь, которая летит вперед»; Н. И. В.: «Это форма существования постоянно развивающейся материи, или проще, определенный момент жизни». Такая «сращенность смыслов с жизненными процессами» человеческого существования, по мнению В.П. Козловского, обуславливает то обстоятельство, что в смыслах открываются те горизонты мира, которые выражаются в проективной потенции человеческого опыта, в жизненной практике людей» [209, 123];

– в виде дефицита времени и в значении «деньги», например, Х. Н.: «Возможности, деньги, жизнь»; С. Е. П.: «Время это то, чего всегда не хватает и очень быстро заканчивается (так же, как и деньги)»; Е. А.: «Время сложно, и его

всегда не хватает на все, что хочешь сделать (работа, отдых, семья)»; Б. В. С.: «Нехватка, способность лечить раны (душевные) или хотя бы уменьшать боль»;

– метафорические суждения, например, П. Т. А.: «Время – это быстрокрылая птица, уносящая на своих крыльях мою молодость»; Ю. Т.: «Строгий учитель и неподкупный судья жизни»; Д. Г. А.: «Лекарь»; Т. В. И.: «Время это хороший врач, но плохой косметолог». Испытуемая Т. В. И. использует известный афоризм, который отражает ее отношение ко времени. Вообще, в большинстве представленных метафорических переносах абстрактное понятие репрезентируется с помощью перцептивных символов из других, концептуально более освоенных семантических областей. Но в отличие от подросткового, юношеского возраста эмоциональный тон суждений не является позитивным, отражая неутомонное течение времени. Известно, что переживания составляют универсальный фон любого предметного знания. И в этом возрасте поздней зрелости восприятие времени определяется целостным образом мира, а он – всем опытом жизни человека в мире, его общественной практики.

В сознании 21% испытуемых в возрасте поздней зрелости представлены и комплексные суждения. Например, Л. С. Г.: «Один из миров, в котором мы существуем. Одно из проявлений жизни на Земле. Время в мозгу, его можно растягивать, сжимать, с ним нужно взаимодействовать. Мы взаимодействуем не на физическом уровне»; Д. Г.: «Время – деньги. Время улетает на работе, а дома стоит. Летит время, и его не замечаешь. Когда без дела, то скучно, время длится медленно»; Д. Е. П.: «Время это то, что нельзя остановить, сделать подвластным кому-то, а попытаться в течение жизни изменяться самому и совершенствовать все вокруг. Для меня это «объемность» знаний, профессиональный рост, положительная энергетика взаимоотношений всего живого на Земле»; О. Г.: «Время – это работа, жизнь. После 40 лет начинает идти быстро. Пока ты молодой, время не чувствуешь, когда ты становишься старше, ты начинаешь ощущать и ценить время»; М. В. И.: «Секунда, минута, час – это все быстротечное, неумолимое время, которое движется только вперед»; А. А. А.: «Время – это все. Время ушло, но надо дерзать

и жить»; Р. О. С.: «Абстрактно ассоциируется с событиями. Безвозвратно уходит»; П. О.: «Время – это успеть что-то сделать (работать, посадить дерево, построить дом, отдохнуть). Когда спешишь, – летит. Время пролетело быстро».

Отрицательная эмоциональная компонента имеет место и в комплексных репрезентациях и выражается в соответствующей лексике: *«ушло»*, *«пролетело»*, *«безвозвратно уходит»*. Б.М. Гаспаров писал, что «говорящий субъект потенциально вкладывает в процесс осмысления весь свой опыт, все имеющиеся у него знания, ассоциативные способности, эмоциональные реакции» [91, 390]. Благодаря эмоциональной насыщенности репрезентации выступают во внутреннем мире личности как значимые переживания, согласно Г. Томэ [367]. Вообще, Л.С. Выготский считал, что отрывать мышление от аффекта нельзя: «Кто оторвал мышление с самого начала от аффекта, тот навсегда закрыл себе дорогу к объяснению причин самого мышления, потому что детерминистский анализ мышления предполагает вскрытие движущих мотивов мысли, потребностей и интересов, побуждений и тенденций, которые направляют движение мысли в ту или иную сторону» [83]. Мышление и язык взаимосвязаны, поэтому истинность человеческого мышления проявляется в речевых поступках, в том числе и в эмоциональных. В них обнаруживается практичность, ощутимость, реальность мышления вообще и его эмоционального аспекта в частности. В этой лексике проявляется отношение испытуемых ко времени [407]. Испытуемая М. Л. И. определила время как *«утраченные иллюзии»*. В этом суждении проявилось горькое ощущение чего-то утраченного, отчаяние, возможно, переживание экзистенционального кризиса.

Время репрезентировано и с помощью понятийных обобщений с более общим родовым признаком у 7,4% испытуемых (IV уровень развития сознания). Например, Б. А. П.: «Придуманное человеком точки отсчета для удобства управления всеми жизненно важными процессами»; Б. В. С.: «Это субстанция, неподвластная влиянию человека. Единственная им не управляемая»; О. А. Р.: «Понятие субъективное, ограниченное в шкалу, для удобства организации жизни на Земле»; М.: «Познание себя в этом мире»; О. Т. В.: «Понятие

время условно и субъективно».

В сознании испытуемых в возрасте поздней взрослости имеют место усвоенные значения (5,9%), например, У. Л. К.: «Физическая величина»; М. В. О.: «Четвертое измерение»; К. И. И.: «Одна из форм существования материи»; Т. П. М.: «Одна из систем координат, в которой мы живем».

Таким образом, возраст поздней взрослости репрезентирует время в сознании с помощью метафорических переносов, комплексных суждений (у некоторых с отрицательной эмоциональной компонентой), к концу этого возрастного периода увеличивается количество суждений, отражающих время посредством индивидуального значения «*время жизни*» (от 34% в 41 год к 47% в 55 лет). Основная масса репрезентаций (86,7%) детерминирует III уровень развития сознания.

4.6. Осознание времени в предпенсионном возрасте и старости

Возраст 55-65 лет Д. Бромлей называет переходным к циклу старости. В этой части исследования приняло участие 43 испытуемых.

Предпенсионный возраст характеризуется более очевидным упадком физических и умственных функций, дальнейшим ослаблением сексуальных функций и интересов. Вместе с тем это годы пик для наиболее общих социальных достижений – положения в обществе, власти и авторитета, частичной освобожденности от занятий и отбора наиболее интересных для личности общественных дел. Не в меньшей мере существенно, как подчеркивает Д.Б. Бромлей, изменение всей мотивации в связи с подготовкой к предстоящему пенсионному образу жизни, ожиданием старости или сопротивлением ее наступлению.

Интерсубъективное семантическое поле значения «*время*» в предпенсионном возрасте включает:

– единичные сенсорно-перцептивные суждения (II уровень развития сознания), например, З. Л. Ю.: «Период, может быть, секунда, минута, час, год и т. д.»; П. Н. П.: «Время суток, утро, вечер, полдень»; Ч. В.: «Время связываю с де-

тельностью: подъем на работу, в выходной ползет, когда рабочий день, – идет своим чередом, сейчас быстрее время протекает. Не успел повернуться – годы пролетают»;

– понятийные обобщения (III уровень развития сознания), которые выражаются:

а) в репрезентациях свойств времени: «Быстротечность» (Т. Л.), «Время летит безжалостно» (А. Т.), «Время летит. После 55 стало лететь ракетой. Это миг» (П. О.), «Время течет быстро, я связываю время с работой, домом, семьей» (Х. Б.), «То, что мы не видим, но хорошо чувствуем» (Л. М.);

б) в ценностно-смысловых репрезентациях:

– в значении «время жизни» (С. Л. Л., 57 лет); «Это перемены, изменения в жизни» (Н. М. А., 59 лет); «Отрезок жизни человека на земле» (С. А. Н., 54 года); «Жизнь, счастье» (Л. Л. Г., 56 лет); «Состояние, в котором происходят все события в мире, рождение, юность, зрелость, старость, радость, печали, потери» (В. С. А., 64 года); «Промежуток жизни, за который человек может сделать что-то: осуществить желания, сделать работу» (исп. К. М., 59 лет); «Мгновения жизни» (Ц. А. Г., 58 лет); «Один из важнейших жизненных факторов» (Л. Е. М., 60 лет); «Время – это мир, в котором мы живем, творим, ошибаемся, ощущаем перемены, события в мире» (В. И. Ф., 57 лет); «То, что неумолимо приближает нас к концу жизни. Это то, над чем мы не властны и чем не можем управлять» (А. Н. М.). В этих репрезентациях остается уверенность, что жизнь имела и имеет смысл, но и проявляется осознание приближающейся смерти. Вообще, ценностный характер времени жизни определяется ее ограниченностью, необратимостью, то есть фактором смерти. С.Л. Рубинштейн проявлял экзистенциальное отношение к конечности человеческой жизни и считал, что наличие смерти превращает жизнь в нечто серьезное, ответственное, в срочное обязательство, срок выполнения которого может истечь в любой момент.

– единичных репрезентациях, отражающих дефицит времени, например, К. В. И.: «Его не хватает»;

– в суждениях о самореализации, например, Л. В.: «Время это возможность что-то сделать»; Л. Г. С.: «Умение уложиться в свои желания, возможности, что-то сделать и

достичь». В представленных репрезентациях еще отражено стремление к самореализации, которая, по Ш. Бюлер, является основной движущей силой развития. В.А. Роменец писал, что личность всегда стремится выполнить свое жизненное предназначение, дойти до закономерного конца в каждой значащей деятельности. Завершенность, согласно В.А. Роменцу, есть исчерпанность, которая не предусматривает страха смерти [315].

в) комплексных суждениях, например:

Б. Р.: «Летит, когда много лет. Раньше не летело. Раньше на все хватало. Жизнь стремительная. Все стало не так, как раньше, время сжалось. Проснулась – понедельник, а уже опять понедельник. У моей дочери так же, ей 30»;

Г. В.: «Это большая ценность. Замедлилось, как вышел на пенсию. Летело раньше: некогда было оглянуться, был занят делом»;

Э. В.: «Время – это все. Его хронически не хватает. Не могу распоряжаться своим временем, как хотела. У меня «надо» на первом месте. Работа. Воспитание»;

Б. М. Е.: «Настоящее, прошлое, будущее. Идет быстро, в молодости средне текло. Забот не было таких, как сейчас. Нужно дорожить и успевать делать все. За прожитую жизнь я своих целей достиг». Репрезентация испытуемого Б. М. Е. отражает чувство удовлетворенности жизнью, такая позитивная оценка своей жизненной истории дает возможность испытуемому, по Е. Эриксону, личностного взросления.

П. М.: «Время дает возможность подумать, что ты сделал за жизнь, что можно еще сделать. Если человек благополучен, то он меньше реагирует на время, а если есть проблемы, то оно летит. Мыслящий человек живет от события к событию. Сейчас время летит, а раньше медленнее шло, в молодости, а с 40 – летит». Испытуемый П. М. пытается понять путь своего развития, и буквально по С.Л. Рубинштейну задает себе вопросы: «Чем я был? Что я сделал? Чем я стал?» [317, 246].

IV уровень сознания представлен единичными понятиями обобщениями с родовым признаком, например, Л. В.: «Необратимый процесс»; У. Г. Д.: «Определенный промежуток между какими-то событиями».

Таким образом, в предпенсионном возрасте мы отмечаем незначительное увеличение репрезентаций о времени в значении «время жизни» до 48%, появление репрезентаций, отражающих возможность самореализации, поскольку жизнь имела и еще имеет смысл.

Старость представляет собой одну из последовательных стадий развития человека. Г.С. Никифоров [94], [262] отмечает, что старость отличается большой интенсивностью разрушительных процессов, ведущих к прекращению существования жизни. Цикл старения, в периодизации Д. Бромлей, состоит из трех стадий: 1) «удаления от дел» (65-70 лет); 2) старости (70 и более лет) и 3) последней стадии – дряхлости, болезненной старости и смерти (максимум – около 110 лет в условиях Англии и Западной Европы) [441]. Современная статистика говорит о том, что средняя продолжительность жизни в мире за последние десятилетия увеличилась, а вот в странах Восточной Европы она сокращается – с 69,6 лет в 1965-1970 годах до 69,2 в 2005-2010 годах. В Украине в настоящее время самые низкие показатели ожидаемой продолжительности жизни среди развитых стран – ниже 70 лет.

Первая из этих стадий характеризуется повышением впечатлительности (восприимчивости) к нарушениям жизненного стереотипа и «психическим беспорядкам» в ближайшем окружении; увеличивающейся потребности в коммуникации, обострением чувства родства и привязанностей к близким людям; освобождением от служебной роли и общественных дел или продолжением некоторого рода деятельности с целью поддержания авторитета и власти; адаптацией к новым условиям жизни без постоянных и напряженных занятий; ухудшением физического и умственного состояния.

Вторая стадия (старость) характеризуется Д.Б. Бромлей весьма лаконично: полная незанятость в обществе, отсутствие каких-либо ролей, кроме семейных, растущая социальная изоляция, постепенное сокращение круга близких людей, особенно из среды сверстников, физическая и умственная недостаточность.

Последняя стадия – одряхление, болезненная старость – характеризуется нарастанием явлений сенильности в по-

ведении и психической сфере, окончательным нарушением биологических функций, хроническими болезненными состояниями, смертью. Для этой стадии Д.Б. Бромлей, по мнению Б.Г. Ананьева, уже не нашла каких-либо социальных характеристик и определений состояния личности, субъекта и внутреннего мира престарелого человека, переживания им прожитой жизни и ожидания смерти [11].

В этой части исследования приняло участие 42 испытуемых, из них 15 в возрасте 65-70 лет и 27 испытуемых в возрасте от 70 до 88 лет.

Время репрезентировано в сознании у большинства испытуемых 65-70 лет в значении «время жизни, или время – жизнь»: «время – это основа жизни». К. А., 69 лет: «Жизнь, прожитые годы, будущее, настоящее»; Д. В. И., 65 лет: «Жизнь, дышать, время остановилось – и конец тебе»; К. П., 70 лет: «Жизнь. Двигается в среднем темпе. В молодости неуловимо. В пенсионном возрасте движется медленно»; Д. Т. А., 70 лет: «Время – жизнь: детство, отрочество, подросток, молодой человек, старость». Для человека в возрасте старости время выступает формой самоощущения, переживания и осознания собственного бытия, движения своего «я» через жизнь.

В старости (70 и более лет) время репрезентировано III уровне развития сознания, которому свойственны комплексные суждения, в них:

1) большинство испытуемых говорит о субъективной скорости течения времени. Например, испытуемый С., 73 года: «Время улетает. В молодости текло медленно, а сейчас в старости стало улетать»; Ж. С., 75 лет: «Летит, летит. Пролетели годы. В молодости не так летело»; Б. И., 84 года: «Пролетело, как черт знает что. Пролетели годы, не и заметил, как и не жил. Жизнь мгновение перед вечностью, которая нас ждет. Жизнь была насыщенная. Молодости не знали. Война (Второй фронт). Ранение»; П. В., 86 лет: «Время быстро прошло, не заметил. Сейчас течет медленно, нечего делать»; Д. В. Н., 80 лет: «Очень быстро идет»; В. М., 82 года: «Время идет постепенно: не очень быстро и не очень медленно. Ценно для человека, который находится в живых. В молодости шло быстро, не замечали его. С 70 лет средне те-

чет»; Б. Д., 70 лет: «Время начало уплотняться с 1990 года, из-за неукладываемости что-то сделать. Теперь дни мелькают еще быстрее. Стрелка летит неумолимо. Из-за быстро уходящего времени мои полезные мечты по работе отложены»; С. П. Ф., 84 года: «Быстро идет. До инсульта в 2004 время шло нормально. Сейчас не хватает: не успел оглянуться, – а уже ночь. Хочется жить. Брал Берлин, освобождал Прагу. Ранение. На войне было сначала страшно, а потом привыкли. Хочется на что-то надеяться».

Как видно из приведенных примеров, большинству испытуемых кажется, что с возрастом время проходит быстрее. Ученые выдвинули несколько гипотез феномена убыстрения течения времени в старости. Наше исследование показало, что начиная с 24-25 лет (например, Н. Е.: «Это то, что забирает ценные годы жизни, иногда сглаживает раны и с каждым годом летит все быстрее»), и в более старших возрастах (например, О. Г., 52 года: «Время – это работа, жизнь. После 40 лет начинает идти быстро, пока ты молодой – время не чувствуешь, когда ты становишься старше, ты начинаешь ощущать и ценить время») в сознании присутствует феномен субъективного убыстрения времени: испытуемые, оглядываясь назад, субъективно полагают, что раньше время шло медленнее.

Объяснение этого феномена связывают многочисленными причинами: с неврологическими и физиологическими изменениями, происходящими в стареющем организме, которые способны оказать прямое или косвенное влияние на восприятие времени. Уменьшение содержания дофамина, играющего роль нейротрансмиттера, также является причиной возрастных изменений в восприятии времени (Менген и др.) [410]. П. Фресс отмечал, что чем выше активность, тем короче кажется время; у пожилых активность и работоспособность снижается, а время кажется быстро текущим. У. Джемс считал, что «чем больше стареешь, тем короче кажется время», а время, заполненное разнообразными впечатлениями, кажется короче – у пожилых впечатлений становится меньше, пожилого человека мало что удивляет, а время кажется летящим. А. Шопенгауэр выдвинул предположение, что «чем старше мы становимся, тем меньше

сознательного в нашей жизни: все мелькает мимо, не производя впечатления, подобно художественному произведению, которое мы видели тысячу раз; мы делаем то, что нужно сделать, а потому даже не знаем, сделали мы это или нет. Именно благодаря тому, что жизнь наша становится все менее сознательной и все скорее подвигается к полной бессознательности, – начинает ускоряться и течение времени. А. Шопенгауэр предположил также, что для человека время течет все быстрее, пропорционально отдаленности его от начала жизни [413]. Джуберт, Лемлих, Уолкер полагают, что при восприятии определенного промежутка времени собственный возраст человека служит некой шкалой сравнения. Поэтому и продолжительность промежутка времени между ежегодными событиями (например, днями рождения) воспринимается человеком относительно его собственного возраста [410]. Например, для 4-летнего ребенка год – это 25% его жизни, и воспринимается как сравнительно продолжительный период. Напротив, 60-летнему человеку год кажется незначительной частью уже прожитой им жизни (1/60, или менее 2%). Именно поэтому авторы этой гипотезы утверждают, что время кажется пожилому человеку более быстро текущим [410, 784].

Еще одной версией стало предположение, что феномен убыстрения течения субъективно переживаемого времени в пожилом возрасте связан с тем, что по мере старения каждое движение заметно уменьшает будущее время, и менее заметно добавляется к прошлому. Гай Пентрит выразил этот феномен так:

Когда я был младенцем, я спал и плакал,
А время ползло.
Когда я был мальчиком, смеялся и болтал,
Время шло.
Затем, когда я стал мужчиной,
Время побежало.
А чем старше становился,
Время улетало;

2) в значении «жизнь», и в значении «конечность жизни» («жизнь прошла»), например, Д. Т. И., 77 лет: «Время это жизнь. Течет быстро. Долго шло в молодости, было интерес-

ное»; Д. В. Д., 83 года: «Жизнь!»; Г. И., 88 лет: «Жизнь. Время прошло. Как будто не жил. Больше плохого, чем хорошего. Пережил нэп, голодомор, войну, разруху. Паршивое время сейчас, нет хозяина»; А. Е. Г., 81 год: «Время это жизнь. Быстро идет, а раньше медленно»; Мужч. 80 лет: «Жизнь. Незаметно прошло все время. На отдыхе время шло медленно, а дома вертишься, крутишься, и оно идет быстрее»; О. С., 75 лет: «Времени не хватает, хотя возраст такой, что надо скоро умирать. Оно ценное, но его не измерить деньгами, как и здоровье. Для бедных время ценность»; Д. Н. М., 71 год: «Время – это когда я просыпаюсь, утро. Хочется жить, не хочется умирать. В детстве жил в концлагере, под проволоку лазили за буряком, морковкой. Ждали паек на неделю, время текло медленно до 20 лет, за 50-60 – быстро»; К. Д., 80 лет: «Ближе к концу очень быстро идет для всех. Раньше я не замечал, до 50 лет, не обращал внимание на время»; Ф. Е., 83 года: «Растяжимое понятие – резина, которая разрывается. Пролетело так быстро... Голод пережил, оккупацию (румыны), был на фронте – Югославия, Венгрия, Австрия в пехоте». Репрезентации испытуемых содержат переживания, которые, по С.Л. Рубинштейну, существуют в форме эмоционально насыщенных процессов, например, мнемических, которые в личностно-биографическом плане выступают как процессы исторической памяти – воспоминания, последние отражают собственную историю, благодаря которой человек становится личностью [317]. Память представляет собой огромный резервуар образно-эмоционального опыта человека, который насыщает энергией, жизненной силой и смыслом то, что происходит в настоящем [317]. В.В. Нуркова отмечает, что «человек обладает широчайшим «каталогом» доступных ему эпизодов прошлого. Эти эпизоды представляют собой «живые картины» событий, в которых запечатленная информация репрезентируется полимодальностью (зрительный образ, тактильные ощущения, запахи, вкус, звуки)» [266, 220]. Видно, что во всех типах воспоминаний испытуемых в периоде старости тесно переплетены чувственные образно-эмоциональные, словесные и смысловые компоненты.

Г.С. Никофоров [262] отмечает, что у людей, которым не грозит немедленная смерть, больше времени на то, чтобы

привыкнуть к мысли, что они когда-нибудь умрут. В суждениях видно, что испытуемые вспоминают прошлое и заново переживают старые радости и яркие эпизоды своей жизни. Согласно Р. Батлеру, это обозрение жизни является важной ступенью, на которую индивидуум поднимается в конце долгого жизненного пути. Вообще жизненный путь, по мнению Б.Г. Ананьева, складывается на основе событий, оказывающих преобразующее влияние на личность. Одной из составляющих жизненного пути выступает и история индивидуальности, которая представляет собой замкнутую систему, на которую влияет развитие личности и субъекта деятельности. События жизни, по С.Л. Рубинштейну, это поворотные этапы жизненного пути человека, когда от принятия решения зависит вся дальнейшая жизнь. А поскольку все испытуемые пережили войну, то их суждения репрезентируют индивидуальные переживания, связанные с внешними обстоятельствами жизни, и с субъективными, связанными с их деятельностью и поступками;

3) отражается ценность времени, например, Б. Е. Н., 77 лет: «Время это неопиcуемая цена. Время идет быстро. Я люблю поспать, а потом не успеваю»; Л. Р. П., 78 лет: «Время это золото. Течет не быстро. Я успеваю все, что задумываю: должна выполнить»; В. А., 77 лет: «Время мы должны ценить. В госпитале время течет медленно. В 20 лет шло очень быстро. Я нахожу себе занятие»; О. С., П. М., 78 лет: «Время спать, гулять. Время летит, раньше стояло, а сейчас летит (с 50 лет). Особой деятельности нет, но не успеваешь проснуться, а оно летит, на закат. Пока молодые – берегите время, оно ценно».

Можно отметить, что большинство наших испытуемых отличаются конструктивным отношением к старости. Д. Бромлей отмечала, что конструктивное отношение человека к старости отличается внутренней уравновешенностью, хорошим настроением, удовлетворительными эмоциональными контактами с окружающими людьми, например, испытуемый И. Н. П., 83 года: «Время приходит – уходит. Уже прошло время. Мне кажется, быстро идет: вот СССР, а вот развал, а уже 20 лет прошло. В 16-18 лет попал на фронт, прошел Белоруссию, дошел до Берлина, до Потсдама. На вой-

не холодно, близко линия фронта, и думаешь: «Хоть бы уже убило». Все успел: семья, дети, внуки, правнуки».

Таким образом, репрезентации времени у испытуемых в периоде старости соответствуют III уровню развития сознания (табл. 4.11), в них отмечается субъективное ускорение переживаемого времени, время репрезентируется в значении «жизнь», которая прошла и которая была наполнена событиями, окрашенными положительными и отрицательными эмоциями, время ценно, это золото, его нужно беречь. Позволим себе не согласиться с Т.М. Титаренко, которая пишет: «В преклонном возрасте, как в детстве, кажется, что время не принадлежит человеку. Основной жизненной целью становится желание «спокойно дожить», или даже «спокойно умереть» [362, 258]. Такие желания не выражены у наших испытуемых.

Таблица 4.11. Представленность III уровня развития сознания во взрослости – старости

Возраст, в годах	Уровень развития сознания, в %				
	I	II	III	IV	Усвоенные значения
26-40	–	ед.	77,2	17	5,8
41-55	–	ед.	86,7	7,4	5,9
55-65	–	ед.	95,35	ед.	–
65-88	–	ед.	97,1	–	–

Примечание: I уровень – ассоциативное значение, или оречевленная перцепция («время – часы»), II уровень – сенсорно-перцептивные представления, III уровень – понятийные обобщения, IV – понятийные обобщения с родовым признаком, промежуточная стадия – ассоциативные значения (или сенсорно-перцептивные суждения) и понятийные обобщения.

Условное обозначение: ед. – единичные суждения.

Отдельного внимания заслуживают представления о времени, которые репрезентированы на основе пространственных представлений на разных этапах онтогенеза. В каждом возрастном периоде их представлено около 2% от общего количества суждений. Например:

Р. М.: «Характеристика пространства, которая помогает ориентироваться в жизни и оперировать понятиями, что уже было, будет, что есть»;

М. Г., 12 лет: «Представляемое пространство, его нельзя вернуть»;

З. О., 14 лет: «Способность пространства безостановочно меняться и двигаться»;

Т. В., 16 лет: «Время – пространственная характеристика, которая постоянно бежит»;

Б. Г.: «Это пространственная хронологически измеряемая характеристика бытия людей»;

Я. С., 35 лет: «Измерение пребывания человека в пространстве в любое время суток»;

А. О. 39,8 лет: «Способ измерения пребывания человека в пространстве».

В гносеологическом плане понятия «*время*» и «*пространство*» представляют разные формы существования бытия. В онтологическом – «*пространство*» и «*время*» составляют единый пространственно-временной континуум. В.И. Панов отмечает, что когда мы говорим о времени, то имеем в виду такие явления, как «длительность», «динамичность», «процессуальность», но представляем и описываем их как изменение пространственных свойств и отношений [361, 181-182]. А.А. Кроник отмечал также, что более убедительной была позиция тех психологов, которые считали, что временные представления исторически и онтогенетически формируются на основе пространственных представлений [98]. Например, М. Гюйо приводил многочисленные аргументы в пользу данной концепции в монографии «Происхождение идеи времени», сыгравшей значительную роль в изучении времени как психологической проблемы: «Желать, подобно Спенсеру, построить пространство с помощью времени, – пишет М. Гюйо, – следовательно, впасть в противоречие с истинными законами эволюции, ибо напротив, лишь с помощью пространства мы приходим к представлению времени» [109, 24]. В дальнейшем пространственный характер первичных временных представлений был подтвержден в психологических и культурологических исследованиях. Так, Ж. Пиаже показал, что сравнительные оценки времени дви-

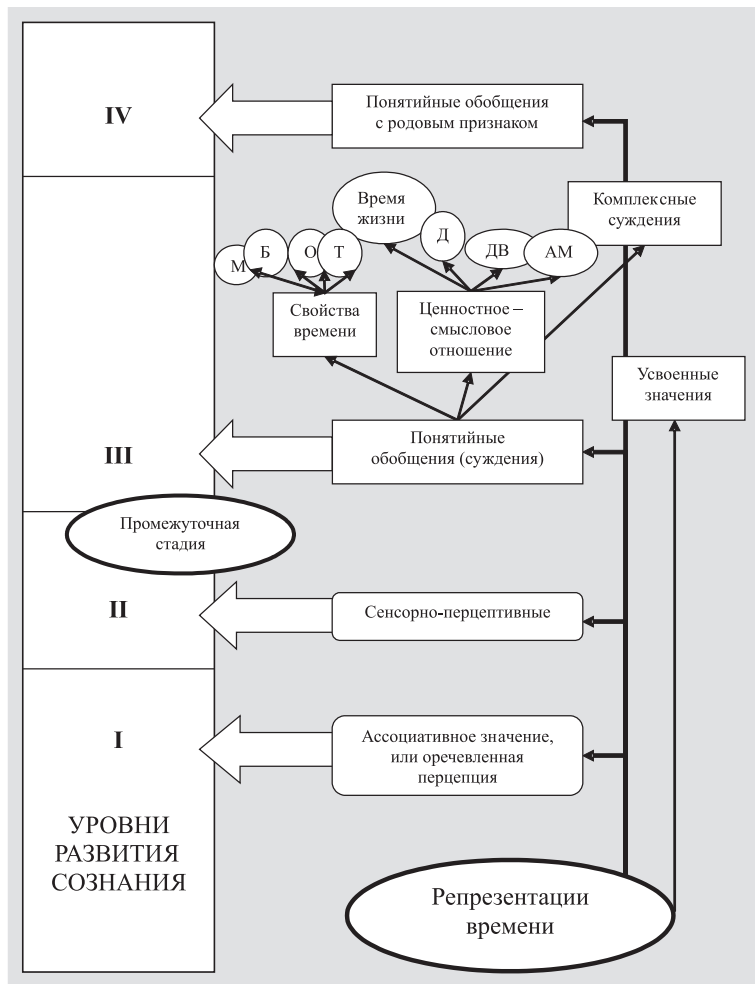


Рис. 4.16. Уточненная теоретико-экспериментальная модель развития сознания, детерминированная репрезентациями времени.

Примечание: М – метрические свойства времени, Б – бесконечность, О – относительность течения времени, Т – топологические свойства; Д – время деньги, ДВ – дефицит времени, АМ – ассоциации, метафоры.

жения двух объектов у детей младшего возраста формируются не на основе объективного соотношения длительностей этого движения, а посредством сопоставления скорости их движения или протяженности отрезков пространства, пройденных объектами за данное время [289]. Л. Мардер был прав, когда писал, что лишь постепенно в сознании ребенка формируется абстрактное представление о длительности безотносительно к пространственным измерениям движения различных объектов [241, 97]. Анализ временных отношений в структуре мифологического сознания также свидетельствует о пространственности временных понятий, свойственных традиционным культурам [100]. Эти пространственные представления до сих пор сохраняются во временной лексике [331, 45], но, как мы установили в исследовании, таких людей, которые опосредуют время пространственными представлениями, только 2%, и в возрасте поздней взрослости и старости не встречаются.

Таким образом, мы проследили развитие и изменения в индивидуальном сознании в онтогенезе. Уточненная теоретико-экспериментальная модель развития сознания, детерминированная репрезентациями времени в сознании в онтогенезе представлена на рис. 4.16.

4.7. Динамика репрезентаций времени в онтогенезе, определяющих развитие сознания

Далее в этой части исследования с целью определения репрезентаций, качественно детерминирующих развитие сознания на разных этапах онтогенеза, мы рассчитали критерий χ^2 (хи-квадрат) для всех полученных нами репрезентаций времени в исследовании по формуле:

$$\chi^2 = \sum (\Theta - T)^2 / T;$$

$$df = (k - 1) \times (l - 1),$$

где k – число градаций сопоставляемых распределений, l – количество сопоставляемых распределений.

По всем суждениям, которые представлены в исследовании, $\chi^2 = 41,432$. Различия можно считать достоверными на уровне значимости $p < 0,001$.

Далее мы рассчитали критические значения χ^2 Пирсона для каждого исследуемого значения по формуле $df = (k - 1)$, где k – число градаций сопоставляемых распределений.

Полученные нами результаты мы отразили в рисунке 4.17.

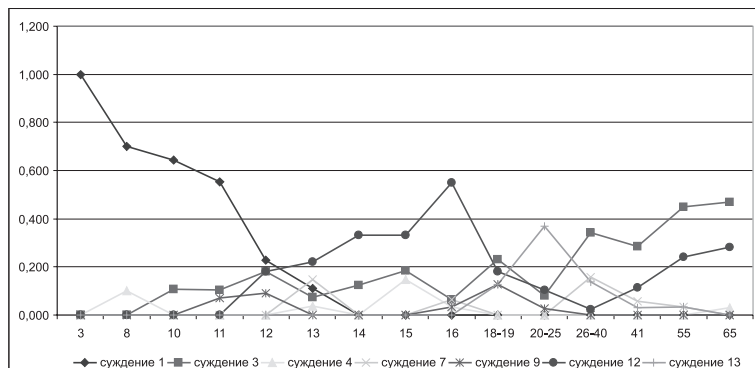


Рис. 4.17. Изменение частоты встречаемости репрезентаций времени в относительных величинах в онтогенезе.

Примечание: 1, 3, 4, 7, 9, 12, 13 – значения, имеющие достоверные различия; 1 – «время – часы», 3 – «время жизни», 4 – ценность времени, 7 – дефицит времени, 9 – «время – изменение», 12 – комплексные суждения, 13 – понятийные обобщения с более общим (родовым) признаком. Ось ОХ – возраст в годах, ось ОУ – частота.

По первому значению, «время – часы», $\chi^2 = 233,826$, различия можно считать достоверными на уровне значимости $p < 0,001$. Как видно из рисунка 4.14, с возрастом количество конкретных значений «время – часы» уменьшается. К 12 годам таких суждений остается 0,21 в относительных величинах. Особенно резко снижение происходит в возрасте от 10 (рис. 4.17) до 12 лет. Затем продолжается снижение, и к 14 годам в речи не появляется.

По второму значению, «сенсорно-перцептивные представления», $\chi^2 = 9,926$, различия нельзя считать достоверными.

По третьему значению, «время жизни», $\chi^2 = 40,405$, различия можно считать достоверными на уровне значимости

$p < 0,001$, то есть, как видно из рисунка 4.11, с возрастом количество таких значений увеличивается. Причем начиная с 10 лет и на всем дальнейшем протяжении онтогенеза эти суждения присутствуют в сознании, и их количество увеличивается в 12 лет, 15 лет, 18-19 лет. Значительное увеличение приходится на 26-40 лет и на возраст 55 лет и старше (конец периода поздней зрелости и начало старости). В возрастах 55 лет и старше эти значения становятся детерминирующими сознание.

По четвертому значению, «время как ценность», в том числе и «время деньги», $\chi^2 = 33,176$. Различия можно считать достоверными на уровне значимости $p < 0,01$. Время для человека ценно в течение всего онтогенеза, как видно по рисунку 4.17, но особенную ценность (0,18 в относительных величинах) оно составляет для испытуемых в 15 лет.

По пятому значению, объединившему свойства времени, $\chi^2 = 14,368$, различия нельзя считать достоверными.

По шестому значению, «время – бесконечность», $\chi^2 = 11,822$, различия нельзя считать достоверными.

По седьмому значению, «дефицит времени», $\chi^2 = 36,701$, различия можно считать достоверными на уровне значимости $p < 0,001$. По графику видно, что выражены два максимума. Первый приходится на 13 лет, в котором усваиваются культурологические особенности восприятия времени, а второй приходится на среднюю зрелость (26-40 лет), связанную со стремлением к самореализации в настоящем.

По восьмому значению, «ассоциации, метафоры времени» $\chi^2 = 22,578$ (различия можно считать достоверными на уровне статистической тенденции $p < 0,1$).

По девятому значению, «время – изменение», $\chi^2 = 28,384$, различия можно считать достоверными на уровне значимости $p < 0,05$. На графике видно, что в онтогенезе есть два пика по этому значению: первый происходит к 12 годам, и очевидно, что он связан с психофизиологическими изменениями, отражающимися в сознании с помощью рефлексии как особого самостоятельного вида деятельности, в терминологии Л.И. Божович. Второй происходит к 18-19 годам и связан с отношением к индивидуальному своеобразие, с потребностью отделяться и отличаться от других, с исследо-

ванием собственных глубин, внутренних реальностей, как пишет Т.М. Титаренко, которые приоткрываются в собственном сознании.

По десятому значению, «время – это условная величина, усвоенное значение», $\chi^2 = 20,314$, различия нельзя считать достоверными.

По одиннадцатому значению, «время – это самореализация», $\chi^2 = 20,314$, различия нельзя считать достоверными.

По двенадцатому значению, «комплексные представления о времени», $\chi^2 = 55,012$ (различия можно считать достоверными на уровне значимости $p < 0,001$). Максимумом этих представлений приходится на возраст 16 лет. Комплексные репрезентации подростков отражают последовательную композиционность, экспрессивную функцию речи, демонстрируя расширение и дифференциацию сознания и фиксируя познание действительности.

По тринадцатому значению, «понятийные обобщения с более общим (родовым) признаком», $\chi^2 = 78,511$ (различия можно считать достоверными на уровне значимости $p < 0,001$). Такие репрезентации в большей мере представлены в возрасте ранней взрослости.

Таким образом, анализируя рисунок 4.17 в целом, можно отметить, что изменения в репрезентациях времени в онтогенезе детерминируют развитие сознания. Каждому возрастному этапу присущи свои формы репрезентации, отражающие значимое интерсубъективное отношение ко времени. Так, возраст 3-11 лет – возраст конкретных представлений о времени: «время – часы», в 12 лет в сознании на промежуточной стадии сосуществуют ассоциативное значение «время – часы» и понимание времени как жизни и как изменения, появляются комплексные суждения о времени, в 13 лет в репрезентациях проявляются социокультурные детерминанты в виде дефицита времени: «времени не хватает», в 14 лет увеличиваются комплексные репрезентации, в 15 лет отмечается максимум в акмеологических отношениях ко времени, возраст 16-17 лет отмечен максимумом комплексных суждений о времени. В возрасте 18-19 лет возрастает количество суждений «время жизни» и отмечается второй пик суждения «время – изменение», сукцессивно происходит

увеличение понятийных обобщений с более общим (родовым) признаком; к концу периода ранней взрослости (24-25 лет) в сознании представлен максимум репрезентаций – понятийных обобщений с более общим (родовым) признаком (парадигматические репрезентации), в периоде средней взрослости (26- 40 лет) отмечается второй пик в суждении, отражающем субъективный дефицит времени, и повышается количество суждений «время жизни»; в периоде поздней взрослости (41-55 лет) время в сознании представлено комплексными репрезентациями, но основным значением выступает значение «время жизни», и от 55 и выше отмечаются максимальные значения репрезентации «время жизни».

Таким образом, каждому этапу онтогенеза релевантны разные репрезентации времени, детерминирующие развитие сознания.

Для определения основных смыслодержущих структур, служащих концептуальной системой, посредством которой в сознании изменяется значение «время», и для возможности сравнить эти смыслодержущие структуры у индивидов разных возрастных категорий, мы использовали метод субъективного шкалирования (в частности, семантического дифференциала (СД)). Метод семантического дифференциала предложил родоначальник психосемантики Ч. Осгуд [461]. В.Ф. Петренко отмечает, что метод СД является комбинацией метода контролируемых ассоциаций и процедур шкалирования, в котором измеряемые объекты оцениваются по ряду градуальных (трех-, пяти-, семибалльных) шкал, полюса которых заданы с помощью вербальных антонимов [284, 54]. Субъективное шкалирование позволяет оценить не столько само понятие, сколько восприятие испытуемыми стоящей за ним реальности, поскольку ответы испытуемого «...оказываются весьма относительно связанными со значением слова в том смысле, в каком его принято толковать в семантике. Слово как бы погружается испытуемым в некий глубинный контекст; на глазах экспериментатора происходит осмысление и оценка стоящего за ним представления в воображении информанта» [119]. Ч. Осгуд писал так: «Значения, которые мы собираемся измерять, это те состояния, которые следуют за воспринятым симво-

лом – раздражителем» [37]. На основе семантического дифференциала строится семантическое пространство, которое, по Ч. Осгуду, является пространством коннотативных (субъективных, индивидуальных), или аффективных, значений. Коннотативное значение связано с социальными установками, стереотипами и другими эмоционально насыщенными, слабо структурированными и мало осознанными формами общения. Его близким аналогом в понятийном аппарате отечественной психологии является понятие личностного смысла [284, 38]. Соответственно в этом пространстве сближаются понятия, на которые человек эмоционально реагирует сходным образом. Семантические пространства представляют собой обобщенные смысловые основания, которыми стихийно пользуется испытуемый для соотнесения и противопоставления объектов в своей системе отношений. Процедура Ч. Осгуда не выявляет денотативных факторов семантического пространства и обобщения понятий по объективным, предметным основаниям. Поэтому в психосемантическом подходе реализуется не «объектная», а «субъектная» парадигма анализа. Известно, что психосемантическая парадигма рассматривает индивида как носителя субъективного опыта со своей собственной системой смыслов. Субъективный опыт представляется в виде самостоятельного пространства, осями которого являются обобщенные смысловые основания, используемые испытуемыми для соотнесения стимулов или объектов. Таким образом, такой подход позволяет рассматривать субъекта как некое пространство смыслов, значений, социальных отношений, идентификаций.

В основе построения семантических пространств лежат статистические процедуры (факторный анализ, многомерное шкалирование, кластерный анализ), позволяющие сгруппировать ряд отдельных признаков описания в более емкие категории-факторы [284]. Каждый такой фактор представляет собой, по словам Д.А. Леонтьева, «...устойчивую категориальную шкалу, представленную в психике субъекта на уровне глубинных структур образа мира, выражающую значимость для субъекта определенной характеристики (параметра) объектов и явлений действитель-

ности (или отдельного их класса), и выполняющую функцию дифференциации и оценки объектов и явлений по тому параметру, следствием которой являются приписывание им соответствующего жизненного смысла» [209, 217]. При этом факторы вбирают в себя множество характеристик, и одинаковые характеристики, как показано Р.Х. Тугушевым [473], могут быть связаны с различными факторами. Факторный анализ дает возможность получить не только содержательное, но и количественное описание образа. Благодаря этому возможен переход от большого количества признаков к более емким категориям. При этом каждый фактор можно рассматривать как смысловой инвариант содержания входящих в него шкал: каждый фактор определяется переменными, которые коррелируют друг с другом на высоком уровне, и может быть интерпретирован через них. Психологическим механизмом, объясняющим взаимосвязь и группировку шкал в факторы, Ч. Осгуд считал явление синестезии, а согласно В.Ф. Петренко, синестезия – психологический феномен, состоящий в возникновении ощущения одной модальности под воздействием раздражителя другой модальности [284]. Качественный смысл факторного анализа заключается в том, что определяется некоторая ненаблюдаемая и прямо не измеряемая величина, которая связана с множеством близких к ней характеристик, которые могут быть измерены [473].

В нашем исследовании мы использовали пятибалльную шкалу (Приложение Б). Испытуемый должен прошкалировать тестируемый объект по 18 признакам. Так, испытуемые, оценивая объект, размещали его между двумя полюсами пятибалльной шкалы, полюса которой заданы с помощью вербальных антонимов таким образом, что исследуемому понятию фактически приписывается значение оцениваемого признака в соответствии с субъективной оценкой. Далее мы использовали факторный анализ как неотъемлемую часть психологического исследования, в котором имеет место многопараметрическое описание изучаемого объекта, и в целях «сжатия» полученной информации. Полученные нами сведения обширного числового материала приводятся к нескольким независимым факторам по выделенным

Таблица 4.12. Факторный вес значений, которые определяют фактор 1 – «жизненный цикл»

Возраст в годах	Значение	Факторный вес
10-11	<i>я расту</i>	0,642
	<i>быстро движется</i>	0,554
12	<i>развитие</i>	0,736
	<i>я расту</i>	0,555
13	<i>я взрослею</i>	0,596
	<i>движется</i>	0,596
14	<i>я взрослею</i>	0,808
	<i>оно движется</i>	0,787
	<i>бежит</i>	0,766
15	<i>я взрослею</i>	0,879
	<i>развитие</i>	0,768
16	<i>моя жизнь</i>	0,792
	<i>бежит</i>	0,721
18-25	<i>взросление</i>	0,757
	<i>мои ценные годы</i>	0,598
26-40	<i>моя жизнь</i>	0,930
	<i>летит все быстрее</i>	0,663
41-55	<i>мгновение</i>	0,834
	<i>я взрослею</i>	0,732
55-65	<i>я взрослею</i>	0,837
	<i>время для меня</i>	0,695
	<i>бежит</i>	0,629
Старше 65	<i>я старею</i>	0,709
	<i>бежит</i>	0,629

Таблица 4.13. Факторный вес значений, которые определяют фактор 2 – «оценка»

Возраст в годах	Значение	Факторный вес
12	<i>бежит</i>	0,733
	<i>зависит от настроения</i>	0,732
	<i>насыщенное событиями</i>	0,691
13	<i>его не хватает</i>	0,714
	<i>эмоционально позитивное</i>	0,682
	<i>река</i>	0,617
14	<i>эмоционально позитивное</i>	0,790
	<i>зависит от настроения</i>	0,607
	<i>общее</i>	– 0,649
	<i>не хватает</i>	– 0,564

Возраст в годах	Значение	Факторный вес
15	насыщенные событиями не зависят от настроения хватает мое	0,691 – 0,680 0,621 0,561
16	эмоционально позитивное река	0,916 0,751
18-25	эмоционально позитивное мое бежит река	0,703 0,698 0,694 0,612
26-40	насыщенные событиями безжалостное ракета	0,648 – 0,630 – 0,666
41-55	зависит от настроения насыщенные событиями летит все быстрее	0,688 0,583 0,543
55-65	эмоционально позитивное не зависит от настроения	0,598 – 0,657
Старше 65	мгновение	0,638

Таблица 4.14. Факторный вес значений, которые определяют фактор 3 – «свойства»

Возраст в годах	Значение	Факторный вес
10-11	длительность	0,663
12	последовательность мгновение	0,646 0,550
13	последовательность	0,717
14	физическая величина	– 0,509
15	вечность последовательность	– 0,611 0,511
16	последовательность	0,678
18-25	последовательность	0,695
26-40	последовательность река общее	0,510 0,636 – 0,691
41-55	последовательность ракета	0,631 – 0,637
55-65 и старше	последовательность	0,751

существенным компонентам. В качестве метода факторизации было выбрано варимакс-вращение. *Varimax normalized* (варимакс-вращение) является процедурой ортогонального вращения, в которой факторные оси остаются перпендикулярными друг к другу [59, 165]. Так, мы с помощью статистической процедуры факторного анализа выявили три латентных конструкта, или основных вектора (оси), определяющих восприятие объекта исследования [246, 5], по которым «движется» индивидуальное сознание членов целевой аудитории при восприятии объекта.

При решении проблемы числа факторов (3 или 4) статистически установили, что достаточное количество факторов равно 3, поскольку при проверке четырехфакторной структуры признак не идентифицировался по переменным. Факторы, выделенные нами, являются ортогональными, что позволяет говорить о своего рода «объеме» субъективного восприятия.

Итак, исследование проводилось с испытуемыми в возрасте от 10 до 87 лет. Проведенный факторный анализ на основе семантического дифференциала позволил идентифицировать каждый из трех полученных факторов – векторов, которые определяют семантическое пространство значения «время», и по которым движется и изменяется индивидуальное сознание в онтогенезе. Что касается интерпретации, названия факторов условные, но на наш взгляд, максимально отражают их смысловую нагрузку. Фактор 1 – «жизненный цикл», Фактор 2 – «оценка», фактор 3 – «свойства». Фактор 1 состоит из переменных, включающих этапы жизненного цикла и скорость течения субъективного времени, Фактор 2 состоит из эмоционально-ценностных значений и скорости течения субъективного времени, и Фактор 3 включает свойства времени и его характеристики. Наиболее информативным является первый фактор (см. таблицу 4.12).

Количественно-качественный анализ значений в онтогенезе в пределах выделенных факторов позволяет описать и сравнить семантическое пространство для значения «время» в онтогенезе. Пространство индивидуальных смысловых оснований, которые используют испытуемые, имеют в онтогенезе как сходные характеристики, так и различные.

Так, к общим характеристикам можно отнести скорость течения субъективного времени (бежит, быстро движется), эмоционально-оценочные характеристики (время – эмоционально положительное, его хватает или нет, насыщенное событиями, ассоциативными реакциями (река, ракета)), свойства времени (последовательность). Основные различия представлены по первому фактору. В этих обобщенных смысловых образованиях время как реальность в зависимости от возраста воспринимается по-разному:

В 10-12 лет: «я расту», 13-15 лет: «я взрослею», в 16 лет: «время – моя жизнь», в 18-25 лет: «время – мои ценные годы», в 26-40 лет: «время – моя жизнь, и оно летит все быстрее», в 41-55 лет: «время – это мгновение», в 55-65 лет: «я взрослею» и «время для меня», и у испытуемых старше 65 лет: «я старею». В онтогенезе время периодически субъективно выступает как «мое» в возрастах 10-11 лет, 15 лет и 18-25 лет, и «общее» в 14 лет и 26-40 лет.

Таким образом, в четвертом разделе мы рассмотрели онтологию времени как детерминанту развития сознания, подтвердили предположение, что каждому этапу онтогенеза присущи репрезентации времени, детерминирующие развитие сознания, и что в обобщенных смысловых образованиях время как реальность в зависимости от возраста воспринимается по-разному.

Хоть время говорит отчетливо и внятно,
А все же речь его не каждому понятна.
Абу-ль-Атахия

Трояк седого времени полет:
Грядущее идет медлительной стопой,
Всегда безмолвное прошедшее стоит,
А настоящее летит крылатою стрелою
Конфуций

РАЗДЕЛ V. ИЗМЕНЕНИЯ В ИНДИВИДУАЛЬНЫХ ОСОБЕННОСТЯХ ОТРАЖЕНИЯ ВРЕМЕНИ И ЕГО СВОЙСТВ

5.1. Изменения в представлениях о свойствах времени в онтогенезе

А. Бергсон писал, что в процессе постижения закономерностей бытия важно не только знать, что процессы протекают во времени, но уметь сопоставлять по своей временной протяженности процессы друг с другом [37], [38]. И. Кант отмечал, что время – это реальное выражение способа существования (последовательности) объектов, вещей, не зависящее от самих вещей. Таким образом, постижение глубины феномена времени неразрывно связано с метрикой и топологией. Итак, для вербальной объективизации мы предъявляли детям и подросткам наборы слов-стимулов (временных наречий), соответствующие трем направлениям, которые выделял П. Фресс [384] в познании времени: 1) представления о длительности (метрические свойства); 2) представления о последовательности (топологические свойства), 3) представления для ориентировки во времени.

В результате проведенного исследования, при изучении начальных этапов генезиса метрических свойств времени, качественный анализ показал, что в сознании детей 3-4 лет большинство репрезентаций об этих свойствах основа-

ны на сенсорно-перцептивных образах (операндах), отражающих собственные моторные движения, связанные с перемещением тела в пространстве. И это не случайно, поскольку акты ходьбы и бега сопровождаются ощущениями, связанными с разным темпом движений, с процессами дыхания, с движениями рук, и представляются сознанию, как отмечал И.М. Сеченов, «периодическим рядом коротких звуков, промежутки между которыми заполнены мышечным чувством». Все эти ощущения являются не только «школой», в которой слух смог выучиться оценивать различную продолжительность интервалов в пределах ускорения или замедления шага при ходьбе, но являются и сенсорно-перцептивным источником, материалом «мысли» (по Л.М. Веккеру) о длительности. А.Н. Леонтьев также отмечал, что исходным пунктом досоциального развития мышления является первосигнальный сенсорно-перцептивный уровень психической деятельности [202]. А.И. Шинкарук пишет: «Граница между психикой и движениями является условной. Моторика находится с психикой в неразрывной связи и взаимовлияниях, без исследования которых невозможно понять и саму психику» [409, 395]. Так, воспринимаемая различная продолжительность индивидуальных движений отражается большинством детей в их речи и представляет собой сенсорно-перцептивные образы, или II уровень развития сознания: например, испытываемая К. Е., 3 года: «быстро-быстро бежать», «медленно-медленно ходят» [140], [144]. Представленные репрезентации нельзя отнести к суждениям как структурной единице мысли, поскольку минимальная структура суждения – двухкомпонентна (по И.М. Сеченову, содержит подлежащее и сказуемое), или такие репрезентации соответствуют дооперационной стадии, по Ж. Пиаже, на которой осуществляется переход от сенсорно-моторных функций к внутренним символическим действиям. Несколько детей 3-4 лет использует в своих репрезентациях длительности трехчленное предложение. Оно построено на основе конкретной ситуации, в которую они были включены или которую наблюдали, что соответствует II уровню развития сознания [162], [164]. Например, испытываемая Б. М., 4 года: «медленно» – «мама медленно шьет»; испытываемый М. А., 4 года: «быстро» – «быстро машина едет».

В таких трехчленных предложениях оператор (связка) передает предметные отношения, то есть с помощью операторов связываются и соотносятся операнды, но эти суждения можно отнести к первоначальным понятийным обобщениям, относящимся ко II уровню развития сознания. Таким образом, репрезентация метрических свойств времени у большинства детей 3-4 лет основаны на сенсорно-перцептивных образах (операндах), отражающих собственные моторные движения, связанные с перемещением тела в пространстве, которые являются проявлением допонятийного мышления и соответствуют II второму уровню в предложенной нами модели развития сознания.

У детей 6-7 лет в репрезентациях метрических свойств времени представлены II и III уровни развития сознания: второй представлен сенсорно-перцептивными представлениями, сложившимися на основе актов ходьбы и бега, отражающими («быстро – когда быстро бежишь», «медленно – когда человек медленно шагает», «медленно – потихоньку идет»), третий – обобщенными представлениями (например, «быстро – что-то делать быстро», «медленно – что-то делать медленно»), представлениями, выраженными сложными суждениями («медленно – когда один ребенок бежит быстрее, а другой медленно», «быстро – когда человек опаздывает на работу, бежит быстро», «медленно – когда человек устал, что-то делает медленно»). Так, возрастающее психомоторное поведение (деятельность), согласно А.И. Шинкарьку, обогащает психику, развивает ее и является тем источником, в котором до определенной степени преодолевается дихотомия психических образов и физических движений [409, 396]. Таким образом, возрастающий индивидуальный опыт ребенка позволяет использовать качественно разные операнды, в которых он оценивает то, что происходит с ним, с другими, а также явления действительности, и приводит к изменению операций мышления и горизонтальной дифференциации в сознании. Ж. Пиаже писал: «Развитие психической деятельности от восприятия и навыков к представлениям и памяти вплоть до сложнейших операций умозаключения и формального мышления является функцией от все увеличивающихся масштабов взаимодействий» [288, 67].

Изучив дальнейшее развитие представлений о длительности, можно отметить, что изменяются операнды, с помощью которых испытуемые 10-11 лет характеризуют слова-стимулы («быстро», «медленно», «долго») и изменяются применяемые ими операции мышления. Так, дети в возрасте 10-11 лет практически не прибегают к обобщению собственных действий («быстро – что-то делать быстро»), редко используют сравнение («быстро – больше скорости моей ходьбы», а в основном, строят репрезентации на перечислении спектра индивидуальных действий, которые можно выполнять с различной протяженностью во времени. Например, испытуемый Х. И., 10 лет: «быстро – мыслить, сказать, читать, бегать, писать, ехать, работать, чинить», «медленно – думать, ходить, читать, плавать, завязывать шнурки». Видно, что в сознании испытуемых 10-11 лет происходят процессы дифференциации и интеграции: с одной стороны, представления о метрических свойствах времени дифференцируются (испытуемыми используется широкий спектр операндов, связанных с их деятельностью), с другой (интеграция), – опираясь на возрастающий индивидуальный опыт и развитие когнитивных процессов, большинство детей 10-11 лет подчеркивают, что одни и те же виды деятельности можно выполнять с различной продолжительностью во времени: быстро, медленно и долго. Рассматривая эти репрезентации с точки зрения теории Ж. Пиаже, можно косвенно указать на формирование обратимых операций – разную деятельность можно выполнять в разном темпе, но эти операции совершаются только с конкретными действиями, что свидетельствует о предпериоде конкретных операций, или допонятийному мышлению, по Ж. Пиаже.

В подростковом возрасте репрезентации метрических свойств времени построены, в основном, на: субъективных оценках скорости течения переживаемого времени; психологической относительности течения субъективного времени; ассоциациях, что соответствует III уровню развития сознания – понятийным обобщениям, в которых, в отличие от образной генерализации, не только уходят от индивидуального своеобразия отображаемого объекта, но и

приближаются к нему в тем большей мере, чем глубже обобщение [68, 195], как показано с гносеологических и психологических позиций. Известно, что ассоциативные компоненты мышления относятся к операндному составу мышления. Ассоциативные сочетания могут быть интерсубъективными (общими у разных людей) и несут на себе печать интеллектуального штампа [68, 105], и индивидуально-субъективными, последние зависят от особенностей опыта данного человека. Таким образом, дальнейшее познание метрических свойств времени тесно связано с развитием смысловой сферы, в частности, с «индивидуально-специфическими категориальными шкалами, служащими инструментом выделения и оценивания субъектом значимых характеристик объектов и явлений действительности» [209, 215]. Причем, как отмечала Е.Ю. Артемьева, разные лица используют разные наборы признаков для семантической категоризации одних и тех же объектов или явлений действительности, например, «быстро-быстро жизнь идет», «быстро – неуверенно, на скорую руку», «медленно – ползущая черепаха» и др.

В периоде ранней взрослости (18-25 лет) уже большинство испытуемых репрезентирует метрические свойства времени с помощью эмоционально-оценочных признаков семантической категоризации. В.К. Вилюнас подчеркивал положение о том, что эмоции неособобимы от когнитивного компонента. Эмоции двухкомпонентны и представляют собой единство отражаемого содержания и собственно эмоциональное переживание, то есть той специфической окраски, с помощью которой данное содержание отражается субъектом [69, 43]. По утверждению Д.А. Леонтьева, эмоции сигнализируют нам о смысле объектов или явлений действительности. Р.А. Шпитц и К.М. Вольф [469] доказали, что эмоциональные переживания важны в каждой человеческой деятельности, будь это восприятие, память или изобретательность. Так, метрические свойства времени у 18-25-летних испытуемых выражены с помощью:

– собственных эмоциональных переживаний: «медленно – скучно», «медленно – скучно, уныло, однообразно», «долго – нудно, противно, невыносимо», «медленно – я люблю все делать медленно», «я люблю быстрые ритмы жизни»,

«медленно – очень раздражительно», «быстро – когда мне не скучно»; «медленно – я не люблю ничего, что тянется очень медленно»;

– метафор, которые так же, как и эмоции, являются одной формой выражения смысла, как мы отмечали в разделе 1.4. Например, «быстро – как пуля, молниеносно», «быстро – как загорающаяся спичка», «медленно – как растекающаяся краска», «быстро – оторванный бинт, раз – и нет», «быстро – похоже на падающую звезду, есть – нет», «медленно – как черепаха», «быстро – как смерч», «быстро – быстрая лань». Употребление и осмысленная репродукция ассоциативных связей, которые сформировались в сознании юношей на основе субъективного сходства обозначаемых явлений, и их выражение с помощью образных средств языка (метафор, фразеологизмов и др.), демонстрируют влияние смысловых категоризаций на индивидуальные представления о длительности. Как показало наше исследование, наибольшее количество ответов, в которых применяются ассоциации, принадлежат студентам факультета романо-германской филологии. И это не случайно, так как их профессиональный опыт неразрывно связан с изучением культуры народов, выраженной в языке и литературном творчестве.

Для репрезентации метрических свойств времени испытуемые 18-25 лет применяют так же, как и подростки 12-15 лет, индивидуальную оценку скорости течения времени («быстро – летит время быстро», «быстро – большая скорость действий, оправданная в экстремальной ситуации, и, по-моему, не нужна в нормальной», «быстро – быстро течет время, взрослеешь, стареешь, все меняется», «медленно – такое ощущение, что время остановилось», «быстро – не успеешь оглянуться, а чего-то уже нет»). Основу таких представлений обеспечивают, с одной стороны, «собственные часы индивида» [396]. Б.И. Цуканов показал, что для группы крайне «спешащих» субъектов (холероидная группа) время «летит», с группой «спешащих» субъектов (сангвиноидная группа) время «бежит», с группой немного «спешащих» (равновесный тип) время движется, с группой «неспешащих» (меланхоликоидная группа) оно «стоит, не двигаясь с места», а с группой «медлительных» субъектов (флегматоидная группа)

время идет шагом [396, 117]. А с другой – личностным смыслом, обусловленным индивидуальным опытом юношей. Таким образом, подростки используют понятийные обобщения, в которых особым образом сочетаются обобщение с индивидуализацией, абстракция с конкретизацией.

Одним из способов выражения представлений о метрических свойствах времени являются индивидуально-специфические категориальные суждения испытуемых 18-25 лет о психологической относительности течения времени («быстро – когда все происходит незаметно», «медленно – стояние на месте», «долго – не меняется со временем, стабильно», «быстро – инстинктивное, сделано раньше, чем подумано», «долго – невозможно дождаться», «медленно – минута равна часу». Такие суждения, на наш взгляд, уходят корнями в самые ранние этапы онтогенеза. Так, уже в фазе преддошкольного возраста и в начале периода детства индивиды описывали наречие «долго» посредством ситуации ожидания («долго – ждешь», – дети 3-4 лет, «долго – когда человек ждет», – дети 6-7 лет) и состояния покоя («долго спать»). В подростковом возрасте испытуемые констатируют, что «время в определенных условиях летит, это происходит во время занятия любимым делом. Ожидая приближения долгожданного момента, время проходит медленно». Вероятно, что при переживании этих ситуаций у испытуемых сложилась устойчивая смысловая диспозиция (то есть есть ситуации, в которых время кажется медленно текущим – болезнь, ожидание, и есть ситуации, в которых время кажется летящим – высокая активность и др.), которая у испытуемых разных возрастов выражается разными суждениями.

Так, очевидно, что для испытуемых в периоде ранней взрослости первичным является использование индивидуально-специфических категориальных шкал, отражающих значимые для субъектов характеристики действительности (метрические свойства времени), а не существенные свойства тех же явлений, что соответствует III уровню развития сознания. Наши исследования совпадают с исследованиями Е.Ю. Артемьевой, которая экспериментально показала, что для характеристики объекта вначале используются эмоционально-метафорические категории, обозначающие отноше-

ние к объекту, а затем появляются логико-категориальные характеристики [21].

Некоторая часть испытуемых (в основном, студентов-психологов) описала представления о «быстро», «медленно» и «долго» как «скорость протекания процессов». Такая характеристика метрических свойств времени представляет парадигматические репрезентации, которые можно отнести к IV уровню развития сознания. Такие репрезентации сформировались в онтогенезе. Так, дети 3-4 лет говорили, что «быстро – бежать», а «медленно – ходить», дети 6-7 лет описывали «быстро (медленно) – бежать (что-то делать)», индивиды 10-11 лет и 37% подростков уточняли: «быстро (медленно, долго) – писать, рисовать, читать, убирать». Таким образом, прослеживается, с одной стороны, индуктивный путь развития представлений о метрических свойствах времени от конкретных к общим, что соответствует переходу на уровне мышления от наглядно-образного к словесно-логическому, в структуре которого присутствуют обобщения, с другой – дифференциально-интегративный путь, который, согласно Г.С. Костюку, «отражает образование новых компонентов психики и перестройки существовавших ранее при их вхождении в новые структуры» [182]. Данный вид обобщения, «скорость протекания процессов (явлений)», индивиды самостоятельно выработали путем дифференциации и увеличения объема знаний (экстенсивности) в процессе индивидуального развития с последующей их интеграцией.

В возрасте средней взрослости испытуемые характеризуют свойства времени с помощью:

- субъективной скорости течения времени, например, С. О.: «Время летит»; Я. О.: «Быстротечность»; В. В.: «Движение, невозвратность, постоянство»; В. Л.: «Непостоянно, быстротечно»; Т. А.: «Мгновение, скорость, неумолимость»;
- относительности его течения в индивидуальном сознании, например, М. Ж.: «То нехватка времени, или медленно идет»; А. И. «Быстротечность, медлительность, неотвратимость»;
- эмоционально окрашенных суждений, например, Н. В.: «Веселое, разнообразное, быстрое».

Такие же свойства времени, соответствующие III уровню развития сознания, были выделены и испытуемыми в возрасте поздней зрелости. Например, Б. В.: «Быстротечно»; В. Л. С.: «Невозвратность, быстротечность»; К. О. Г.: «Время бежит быстро»; Х. А. Б.: «Сжимаемость, растягиваемость». Отрицательный эмоциональный тон у некоторых испытуемых подчеркнут такими характеристиками, как «неумолимость времени» и «быстрота убывания». Такие характеристики на предыдущих этапах онтогенеза не были представлены.

После 60 лет у испытуемых присутствуют в характеристиках свойств времени скорость течения: «быстротечность», «молниеносность», «быстротечность, нельзя вернуть»; скорость течения и ассоциации: «высокая скорость, уходит подобно воде через решето»; некоторые испытуемые используют такие свойства: «такт, периодичность, частота, цикличность» и «долгота, изменения».

Таким образом, на примере генезиса метрических свойств времени мы наблюдаем процессы, происходящие в индивидуальном сознании в онтогенезе. Метрические свойства в 3 года базируются на сенсорно-перцептивных операндах, отражающих акты ходьбы и бега (II уровень развития сознания), к 6 годам на основе происходящих изменений в деятельности, опыте появляются качественно разные операнды, приводящие к изменению в репрезентациях и в мышлении, важную функцию выполняет обобщение (II и III уровни развития сознания), к 10 годам испытуемые не выходят за пределы непосредственного опыта, но наблюдается накопление, расширение, дифференциация и интеграция представлений в пределах наглядно-образного мышления и появление обратимых операций (III уровень развития сознания). В подростковом возрасте в сознании осуществляется дифференциация в репрезентации метрических свойств времени посредством индивидуально-специфических категориальных шкал, в которых особым образом сочетаются обобщение с индивидуализацией, абстракция с конкретизацией, отражающих понятийные обобщения III уровня развития сознания. В возрасте ранней зрелости у части испытуемых мы отмечаем переход к парадигматичес-

ким репрезентациям, которые можно отнести к IV уровню развития сознания, у большинства студентов представлены эмоционально-оценочные характеристики в отражении длительности, которые выходят на первые позиции и соответствуют III уровню развития сознания. Эмоционально-оценочные характеристики преобладают и в возрастах средней, поздней зрелости и старости, но в периоде поздней зрелости появляются суждения с отрицательным эмоциональным фоном. Так, изменяются операнды, индивидуальные значения, определяющие отношение к метрическим свойствам времени на разных стадиях онтогенеза, и изменяется развитие сознания.

Изучая генезис репрезентации времени и его свойств в сознании, мы можем акцентировать внимание и на гетерохронности процесса его познания. В современной науке принят термин «системная асимметрия», который выражает идею временной обусловленности развития психологической активности человека: иными словами, вне решения вопроса о системной асимметрии его статусов не имеет смысла сама идея развития личности как процесса, протекающего во времени [324]. Системная асимметрия, кроме того, представляет личность как некоторую целостность, поскольку на фоне единой структуры макрохарактеристик естественным образом возникает возможность рассмотрения проблемы интегративного, или системного личностного развития человека [324]. Этот феномен особенно ярко проявляется на примере более позднего формирования представлений о последовательности относительно представлений о длительности.

Так, освоение топологии (последовательности) времени сопряжено с многочисленными трудностями. Они состоят в осознании того, что одно конкретное явление сменяется другим: то, что находится в поле зрения, связано с предшествующим ему, а за непосредственно воспринимаемым следует то, чего еще нет; в установлении определенных соотношений между частями единого процесса; в активной синтетической деятельности мышления и т. д. Первым следствием такого мышления, как писал В. Вундт, является система понятий, представленных в языке. «Речь и связанные с ней представ-

ления открывают ребенку новую возможность – в известной мере овладевать разными фазами последовательности путем называния их», – пишет П. Фресс [384, 49]. Однако в начале онтогенетического развития речевые конструкции, как отмечали Б. Пэре, А. Валлон, П. Фресс, Л.М. Веккер, став вербальными, еще не становятся познанными. Они функционируют в мышлении «инстинктообразно и бессознательно», хотя уже проникли в язык. Как показало наше исследование [148], [162], у 85% детей в возрасте 3-5 лет в сознании практически полностью отсутствуют представления о последовательности, то есть они не смогли объяснить временные наречия *«раньше – теперь – позже»*. В сознании детей 6-7 лет имеет место начало развития представлений о топологических свойствах времени, которое на данном возрастном этапе ограничено только дифференцированным описанием временных наречий *«раньше»*, *«позже»*, *«теперь»* с помощью различных сенсорно-перцептивных репрезентаций: *«раньше – придешь в детский сад»*, *«позже – заводят в детский сад»*, *«теперь – мы играем»*, *«теперь – мы пишем»*, *«теперь – дети рисуют»*. Известно, что важным направлением в развитии языка ребенка 6-7 лет является появление контекстной речи. Ее возникновение обеспечивается освоением грамматического строя речи и обогащением словаря. Контекстную речь отличает связность, то есть содержание высказывания раскрывается в самом его контексте. Поэтому большинство речевых конструкций, отражающих представления о *«раньше»*, *«позже»*, *«теперь»*, построены индивидами 6-7 лет с помощью отрывка устной речи (*«теперь – теперь я уже сделал»*, *«теперь – теперь будет занятие»*, *«теперь – сейчас, так говорят»*, *«теперь – когда теперь тебе 7 лет»*), сложных предложений или диалога. В них испытываемые репродуцируют реальные ситуации, которые были ими пережиты или которые были предметом их «целенаправленного, мыслящего восприятия» (то есть наблюдения, по С.Л. Рубинштейну [318]), а также дети механически воспроизводят выражения, которые применяются взрослыми, что соответствует I уровню развития сознания – оречевленной перцепции. Например, испытываемая А. А., 6,5 лет: *«раньше – я тебя заберу пораньше»*, *«позже – я тебя заберу попозже»*;

испытуемая С. А., 7 лет: «позже» – «Мама, когда ты пойдешь в магазин?» – «Я пойду чуть позже»; испытуемый Б. С., 6,5 лет: «Теперь – это говорят: «У меня кончилось терпение»; испытуемый М. Ю., 7 лет: «Теперь – теперь давай что-то делать». Как видно, дети с помощью диалогической речи передают речевые штампы, которые они приобрели в многочисленно повторяемых ситуациях общения с взрослыми.

Содержание слова-стимула «*теперь*» у нескольких испытуемых 6-7 лет отражается в конкретных представлениях и имеет субъективные рамки: «теперь – то, что теперь начинается что-то», «теперь – теперь уже настало», «теперь – наступило», «теперь – этот день», «теперь – то, что ты делаешь сейчас», «теперь – зима». Такие репрезентации соответствуют I и II уровню развития сознания.

Таким образом, на данном этапе онтогенеза начинают развиваться представления о топологических свойствах времени. Но несмотря на разнообразие и увеличение количества ответов, а также попытки описания последовательности «*раньше – теперь – позже*» (например, «раньше – раньше я пришел», «теперь – настало», «позже – позже пришел»), можно констатировать, что представления о топологических свойствах времени связаны с дифференцированным описанием наречий «*раньше*», «*позже*», «*теперь*» с помощью оречевленной перцепции и сенсорно-перцептивных представлений.

Существенно картина развития этих представлений не изменяется и к 10 годам. Происходит дальнейшая дифференциация суждений, изолированно отражающих временные наречия «раньше», «теперь», «позже». Испытуемые 10-11 лет используют различные суждения, не допускают ошибок, не используют выражений взрослых, как дети 6-7 лет, но несмотря на разнообразие и увеличение количества ответов, использование дву- и трехчленных суждений, в которых согласованы операнды с оператором, в представлениях о топологических свойствах времени большинство детей 10-11 лет не понимают и не принимает «теперь» как «привилегированную, естественную и отправную точку, которая разделяет время на предшествующее ей прошлое и последующее будущее», например, испытуемый А. К., 10 лет: «Рань-

ше – прийти домой», «теперь – я рисую», «позже – смотреть телевизор»; испытуемая Н. Е., 11 лет: «Раньше – я начну писать», «теперь – уже тепло», «позже – я уйду со школы». Как видно, дети 10-11 лет для пояснения «теперь» употребляют различные речевые конструкции, которые грамматически показывают на одновременность протекания действия с моментом речи («теперь – я сейчас сижу и пишу») и с опорой на конкретные образы, но в них «теперь» не является ориентиром – «точкой отсчета», с помощью которого можно упорядочить элементы последовательности.

Как мы отмечали, структурная формула суждения (которая является одновременно и структурной формулой обобщенности как характеристики мысли) [68, 77]) состоит из двух операндов и одного оператора. Операнды представляют собой образы (или понятия [68, 73], что изучается), а оператор – связку (чем познается). Такая трехкомпонентная структура отражает не только изолированные объекты, а и предметные отношения [68, 67], в мысли структурные и операционные компоненты едины [68, 74]. На наш взгляд, для осознания целостного понимания последовательности «раньше – теперь – позже» необходимо соотнести временные наречия «раньше» и «позже» с наречием «теперь», которое будет выступать связкой (или оператором, «чем познается») и выражать отношение между членами последовательности (по аналогии с трехкомпонентной структурой мысли). В случае сформировавшихся представлений о последовательности, компоненты ее должны быть равноправно и совместно представлены в ее структурной формуле: «раньше – теперь – позже», и тесно связаны с пониманием. Понимание зависит от того, насколько реально представлены в мысли операции с операндами: если представлены отношения между операндами, то сохраняется не только внешняя речевая форма мысли, а мысль выступает как специфический познавательный акт. Подростки впервые используют оператор («точку отсчета») – «теперь», относительно которой характеризуют предшествующее ей «раньше» и последующее «позже» [159], [162]. Причем оператор («точка отсчета») «теперь» имеет субъективную длительность и представлена ими как «теперь», «сейчас же», «уже», «в данное время», «на-

стоящий момент», «когда сейчас все происходит». Тогда слова-стимулы «раньше», «позже» они описывают так: «раньше – это когда действие было сделано до определенного момента», «позже – это когда это же действие было сделано после определенного промежутка времени» и т. д. Некоторые испытуемые представили развернутые речевые конструкции, представляющие высшую ступень III уровня развития мышления – комплексные репрезентации, в которых сочетаются индивидуальные грамматические и стилистические средства языка: испытуемая Б. О., 14,5 лет: «Чтобы объяснить, что такое «раньше» или «позже», нужно иметь точку отсчета, и тогда можно сказать, что данное событие произошло раньше (до точки отсчета) или позже». Более того, на этом возрастном этапе репрезентации о метрических и топологических свойствах времени интегрируются в сознании индивидов, благодаря тому что «оператор» «теперь» не только соединяет «операнды» «раньше» и «позже», но и имеет субъективную длительность.

Таким образом, в сознании индивидов в возрасте 12-15 лет представлен феномен целостного понимания последовательности событий или процессов во времени: операционные компоненты в суждениях о последовательности принципиально необособимы и представляют собой мысль как специфический познавательный акт. В этом проявляется особенность нового уровня развития мышления и сознания. У нас есть все основания соотнести феномен генезиса представлений о последовательности с переходом на новый уровень развития сознания, поскольку переход опосредствован включением символически-речевых операндов и включением реальных операций в познавательный акт.

Как было показано, у индивидов пубертатного возраста в описании представлений о топологических свойствах времени произошли качественные изменения. Для отражения этих представлений они прибегают к «умственной конструкции» [317] – индивидуально выбранному ориентиру («точке отсчета»), с помощью которого ведется порядок очередности. Все ответы субъектов 18-25 лет, характеризующие представления о последовательности, можно разделить на три группы. К первой группе относятся характеристики ис-

пытуемых, которые выделяют субъективную «точку отсчета» – «теперь» (так же, как и подростки), относительно которой описывают остальные элементы последовательности и представляют целостную картину единства «раньше – теперь – позже», например:

– испытуемая Д. Т., 18 лет: «Раньше – то, что было до настоящего момента», «теперь – отрезок времени между прошлым и будущим (данный момент)», «позже – отдаленное время»;

– испытуемый С. Ю., 18 лет: «Раньше – определенного момента», «теперь – данный момент», «позже – после определенного момента».

Ко второй – представления субъектов, в которых отражается последовательная смена временных форм, и с ее помощью «субъектам открывается течение времени» [383], например:

– испытуемая Б. Е., 19 лет: «Раньше – предшествует настоящему», «теперь – настоящее время», «позже – будущее»;

– испытуемый М. Г., 23 года: «Раньше – то, что, было, произошло уже», «теперь – сейчас», «позже – то, что будет не сейчас, а немного спустя»;

– испытуемая Ч. Н., 20 лет: «Раньше – то, что было до моего рождения», «теперь – то, как я живу в сегодняшнем дне», «позже – то, что будет после моей смерти»;

– испытуемый К. Г., 19 лет 10 мес.: «Раньше – событие произошло перед чем-то», «теперь – реальность», «позже – то, что произойдет после чего-то»;

– испытуемая З. Е., 19 лет: «Раньше – то, что уже произошло, и мы о нем будем вспоминать», «теперь – настоящее, но еще будет длиться маленький промежуток времени», «позже – то, что нам предстоит пережить»;

– испытуемая О. С., 19 лет: «Раньше – в прошлом, которое недавно было настоящим», «теперь – замершее мгновение, хотя изменяющееся, но очень медленно».

К третьей группе относятся репрезентации индивидов в возрасте 18-25 лет, в которых они рассматривают последовательную картину изменений, происходивших в собственной психической жизни. Эти испытуемые отмечают свои желания, стремления, изменение эмоциональных состояний:

– испытуемая П. И., 21 год: «Раньше – глупости, смешно», «теперь – ничего не происходит, скучно», «позже – далеко, надежда, светлое»;

– испытуемая Я. А., 18 лет. «Раньше – обязательно светлое», «теперь – спокойствие, нет ощущения одиночества, жажда новых впечатлений», «позже – будущее, беспроblemность», «напряжение, усилие счастье»;

– испытуемая Б. Н., 18 лет: «Раньше – беззаботность, мечты, желания», «теперь – молодость, веселье, красота, счастье», «позже – любовь, семья, проблемы»;

– испытуемый А. В., 18 лет: «Раньше – детство, безмятежность, необдуманность», «теперь – радость, на душе у меня весна»; «теперь – нетерпение», «позже – разочарование».

Как видно, и в репрезентациях последовательности (раньше – теперь – позже) «теперь» присутствуют эмоционально-оценочные категориальные шкалы.

Как показал факторный анализ (см. подраздел 4.7), последовательность как свойство времени выделяется практически на всех этапах онтогенетического развития.

На нашем примере генезиса метрических и топологических свойств мы сопоставили процесс их развития с развитием сознания. На наш взгляд, в формировании суждений о длительности важную роль играет дифференциально-интеграционные процессы, происходящие с операндами (образами, «что познается»), а в формировании суждений о последовательности главная роль отведена связке (оператору, «чем познается») – «точке отсчета». И как только в представлениях о последовательности сформируются в сознании операторы, которые соотносят операнды «раньше – позже» в сознании, то можно предположить, что в этот момент и наблюдается известный «скачок» (по Рубинштейну), который совершает сознание в познании действительности. Эти изменения обусловлены тем, что в подростковом возрасте в мысли реально симультанно представлены и соотнесены операнды и операторы, которые отображены в суждениях о длительности и последовательности. Причем необходимо отметить, ссылаясь на наши исследования [159], [162] в репрезентации свойств времени: у детей одной возрастной

группы операнды и операторы отражают разные уровни понимания, это, в свою очередь, может свидетельствовать о прогрессирующей или регрессирующей стадии актуального развития.

К представлениям для ориентировки во времени относятся репрезентации индивидов о временной перспективе, фазах суточного цикла и временных мерах.

Становление репрезентаций о временной перспективе, как мы показали в предыдущих исследованиях [148], характеризуется скачкоподобным переходом от полного невладения временной перспективой в возрасте 3-5 лет до качественных и количественных изменений в представлениях 85% индивидов 6-7 лет: перед ребенком 6-7 лет открывается временная перспектива с полярностью прошлого и будущего, но дети еще не могут представить «сегодня» в ряду последовательных изменений «вчера – сегодня – завтра», в этом проявляется связь с репрезентациями топологических свойств времени (раньше – теперь – позже). Так, «сегодня» они определяют: «то, что сейчас», «сегодня дети играют в группе», «сегодня утром», «что-то сегодня было», «сегодня что-то будет». Описывая понятия «вчера», «сегодня», «завтра», испытуемые обращаются к собственным наблюдениям или к речевым конструкциям, которые употребляют взрослые и сверстники. Например, «завтра – это говорят: «завтра пойдешь гулять», «вчера – это говорят: «только вчера покупался», «сегодня – когда люди говорят: «сегодня приеду», «завтра – когда люди ничего не успевают, говорят: «завтра». Одновременно с вышеперечисленными ответами испытуемых, находящихся в начале фазы детства, есть ответы, предоставленные индивидами, в которых проявляется способность к постижению последовательности событий с помощью субъективных ориентиров, приобретенных на основе индивидуального опыта. Например: «завтра – когда пройдет ночь», «завтра – когда еще не наступило», «сегодня – когда обещали вчера, что пойдут сегодня в цирк», «завтра – ждешь один день», «вчера – когда уже прошел день».

В подростковом периоде и в ранней взрослости испытуемые выделяют наиболее значимую временную перспективу, которая зависит от психического склада человека, как

показано в исследованиях Б.И. Цуканова, и находится под непосредственным влиянием эмоциональной жизни личности, как продемонстрировано в исследованиях Т.М. Титаренко [362, 54]. Ведущей временной перспективой для испытуемых 12-15 лет выступает настоящее, в котором они пытаются познать и понять себя, то есть разрешить для себя основной вопрос подросткового возраста: «Кто я?». Испытуемые подростки и испытуемые в возрасте 18-25 лет строят свои репрезентации на основе: 1) субъективной оценки скорости течения переживаемого времени («настоящее – быстрое, интересное»); 2) эмоциональной окраски, с помощью которой испытуемые передают индивидуальные отношения к настоящему, прошлому и будущему («настоящее – грустно», «будущее – хорошее, красивое», «настоящее – веселое», «прошлое – нервное», «прошлое – доброе, хорошее», «прошлое – хорошее, настоящее – радостное и грустное»); 3) отражения таких универсальных свойств времени, как неповторяемость и необратимость: («прошлое не имеет значения, что прошло, того больше не будет, наверно, никогда», «прошлое – то, что нельзя изменить», «настоящее – это то, что уже делаешь, и изменить его потом нельзя»).

Исследование ведущей временной перспективы в возрасте средней (26–40 лет) и поздней (40–55 лет) взрослости были проведены Б.И. Цукановым, в которых было показано, что испытуемые имеют неодинаковое отношение к прошлому, настоящему и будущему в зависимости от принадлежности к типологическим группам [396, 125-126]. Т.М. Титаренко констатирует, что психологическое время является асимметричным по отношению к событиям прошлого, настоящего и будущего находятся под непосредственным влиянием эмоциональной жизни личности [362, 54]. Таким образом, индивидуальные особенности временной перспективы зависят от психического склада человека (Б.И. Цуканов), находятся под непосредственным влиянием эмоциональной жизни личности (Т.М. Титаренко), а выделение значимой временной перспективы начинается в подростковом периоде (З.А. Киреева).

Г.С. Никифоровым показано, у многих людей после 50 лет меняется перспектива времени. В пожилом возрасте че-

ловек «больше оглядывается на прошлое. Настоящее и будущее воспринимает менее активным, маленьким, мгновенным, непонятным, чем прошлое... При этом настоящее время воспринимается наполненным положительными переживаниями, в большей мере упорядоченным, чем будущее» [94,189]. В представлениях о будущем проявляется недостаточное оптимистическое к нему отношение, сомнения неуверенность и подчеркивается его малая величина

Представления о фазах суточного цикла. Эпикур писал, что «время не поддается такому расследованию, как все остальные свойства предметов... Надо обращать внимание на то, с чем мы связываем наш предмет. Связываем мы его с такими понятиями, как день и ночь, части дня и ночи...». Намного позже И.П. Павлов [277] и П. Фресс [384] выделяли внешние ориентиры (движение Земли вокруг своей оси, движение стрелок по циферблату часов и т. д.), которые помогают человеку отличать время. По их мнению, в определении фаз суточного цикла система ориентиров, образуемая сменой дня и ночи, в частности, положение Солнца и теней (солнечные часы) является наиболее важной. Мы показали (1999), что в представлениях о фазах суточного цикла у детей 6-7 лет главным фактором выступает циркадианный ритм жизнедеятельности. Подростки используют как периодические изменения окружающего мира, так и циркадианный ритм жизнедеятельности [149].

Представления о временных эталонах. Большинство детей 3-7 лет (77%) не владеют временными эталонами. Индивиды в 10-11 лет описывают временные меры с помощью общепринятых стандартов.

Таким образом, в процессе возникновения и становления репрезентаций о свойствах времени наблюдаются качественные сукцессивные, гетерохронные изменения, которые приводят к изменению индивидуального сознания в онтогенезе.

5.2. Исследование изменений индивидуального сознания в суждениях о времени

Проведение исследований в психологии развития предполагает использование двух основных организационных

методов: метода возрастных, или «поперечных», срезов; лонгитюдного метода, или метода «продольных» срезов, и методов математической обработки полученных данных. Такого рода стратегия исследования, где предполагается сравнение характеристик разных возрастов, позволяет выявить возрастную динамику и специфические черты изучаемого процесса или явления и установить на их основе «закономерности возрастной и индивидуальной изменчивости психики» [321, 13].

На этом этапе нашего исследования изменений репрезентаций о времени в индивидуальном сознании приняло участие 3 группы детей и подростков. Первую группу, назовем ее группой А, составило 29 детей 9-ти лет, которых мы исследовали на протяжении 4,5 лет: 10 лет, 11 лет и 11,5 лет. Вторую группу (группа Б) составили одни и те же подростки в возрасте 11, 13, 14 лет (25 человек), и третью (группа В) – подростки (28 человек) в возрасте 11, 13, 15 и 15,5-16 лет.

В разделе IV мы показали, что у большинства детей (71%) 8-9 лет время репрезентировано в сознании с помощью вербальных или невербальных значений «время – часы». К 10 годам количество таких значений уменьшается до 64%, к 11 годам – до 57%. Г.П. Щедровицкий писал, что адекватное изображение «развития» какого-либо предмета или явления включает две противоположных друг другу и вместе с тем связанных между собой системы [396]. Одна должна изобразить процесс изменения исходно заданного предмета или явления, другая – механизм этого изменения. Поэтому в разделе IV мы показали изменения сознания посредством репрезентаций времени, а с помощью лонгитюдного исследования испытуемых группы А продемонстрируем стадии этого развития.

По результатам исследования разделим испытуемых группы А на три подгруппы. К первой подгруппе группы А мы относим детей, у которых на протяжении 9-11 лет в сознании представлена оречевленная перцепция «время – часы», и детей, у которых к 11,5 годам в сознании сосуществуют как ассоциативное значение, выраженное вербально или невербально, так и суждение о времени (таблица 5.1).

Таблица 5.1. Репрезентация времени в сознании детей в течение 9-11,5 лет (первая подгруппа группы А)

Инициалы	Репрезентации			
	Возраст			
	9	10	11	11,5
К. С.	часы	часы	часы	
П. Я.	часы	часы	часы + время – это расстояние, время лечит	идет и не останавливается + рис. часы
К. А.	часы	часы	часы + рис. взросления человека, время деньги	время это передвижение, наши действия
К. Л.	часы	часы	часы + это период, когда мы стаем взрослее, это график, по нему люди знают и успевают туда, куда надо	часы
С.	часы	часы	часы	рис. + время – это количество часов
Р. И.	часы	часы	бесконечная река, которая течет всегда и везде и не кончается + часы	время как река, которая течет вечно, в одном и том же направлении

Как видно из таблицы 5.1, у испытуемых этой подгруппы изменений в сознании на протяжении 9-10 лет не происходит – у испытуемых представлен I уровень развития сознания, обусловленный индивидуальными особенностями испытуемых: неготовностью и несформированностью необходимых для этого психических свойств, функций и операций. К 11 годам у большинства детей к ассоциативному значению «время – часы» добавляется суждение о времени, выраженное с помощью ассоциации или собственных изменений. В 11,5 лет в сознании практически не происходит изменений, только в репрезентациях испытуемых Р. И. и К. А. можно фиксировать абстрактное понимание времени.

Вторую подгруппу группы А составили испытуемые, у которых уже к 10 годам в сознании представлено суждение о времени, представляющее II или III уровни развития сознания (таблица 5.2).

Таблица 5.2. Изменения в репрезентации времени у испытуемых второй подгруппы группы А

Иници- и- алы	Репрезентации			
	Возраст			
	9	10	11	11,5
Л. Л.	Часы	Это когда тебе надо куда-то идти.	Это то время, которое мы учимся, мы растем, и мыслей у нас становится много.	Время это часть жизни, в которой за какое-то время мы растем в мыслях и в возрасте, или это то, что мы ждем.
Щ.	Секунда, минута, день, неделя, год, век	То, что людям нельзя остановить.	Это единственное, что нельзя остановить. Его невозможно купить и продать.	Это абстрактное понятие. Это самое дорогое, что есть.
У. О.	Часы	Промежуток, в котором что-то происходит.	То, что тратится людьми + рис. часы.	Это то, что никогда не останавливается, оно все льется и льется + рис. часы.
Б. Н.	Часы	То, что нельзя остановить.	То, что нельзя остановить, задержать + часы.	Это понятие растяжимое, но его нельзя вернуть, остановить, ускорить.
Н. Н.	Часы	Когда Солнце вокруг Земли, у нас проходит время + рис. часы.	Часы	Время определяется по Солнцу.
П. Л.	Часы		Вещь без начала и конца. Каждую секунду происходит действие, появляются еще люди, строятся города, появляются планы. Время – физическое измерение бесконечности.	Время нельзя пощупать, нельзя услышать. Это объясняется тем, что физическое оно не существует. Оно всего лишь показатель периода в жизни.

Изменения, которые происходят в индивидуальном сознании детей 10 лет по сравнению с 9-летними детьми, связаны с переходом от ассоциативного значения (I уровня развития сознания) ко II и III уровням: сенсорно-перцептивным представлениям (испытываемый Н. Н.) или к суждениям, отражающим свойства времени (испытываемый Щ.) соответственно. Но к 11 годам часть испытуемых с прогрессивными изменениями использует новые суждения, отражающие изменения, ценность времени и его свойства (Л. Л., Щ.), а часть возвращается к оречевленной перцепции (испытываемый Н. Н.) или к комбинированным репрезентациям, включающим ассоциативное значение и суждение о свойствах времени, его ценности (Б. Н., У. О.), которые у них были зафиксированы в предыдущие годы. Эти суждения отражают явление вертикального декаляжа, который заключается, согласно Ж. Пиаже, в повторении на новом уровне развития таких интеллектуальных феноменов, которые были преодолены на предшествующем уровне. На наш взгляд, такие суждения можно отнести к регрессивным, или к ретардационным (от лат. *retardatio* – замедление) изменениям сознания. Суждения этих испытуемых неустойчивы, что, вероятно, связано, с низким уровнем рефлексии, малым опытом, с индивидуальным темпом и потенциалом развития.

Третью подгруппу группы А составили испытуемые, у которых в сознании в 9 лет были представлены репрезентации о времени или невербальные значения (рисунки), отличные от ассоциативного значения «часы» (см. таблицу 5.3).

Как видно из таблицы 5.3, дети, у которых уровень актуального развития по индивидуально-своеобразным способам осмысления времени был выше среди 9-летних сверстников, в 10, 11 и 11,5 лет используют или те же суждения, что и в 9 лет (например, Ш. В., П. И.). Так, у этих испытуемых не происходит формирования нового плана отражения действительности, обусловленного, по А.В. Запорожцу, коренной перестройкой системы отношений ребенка с окружающими людьми и переходом к новым видам деятельности [120], и как следствие – нового уровня развития сознания.

Таким образом, мы фиксируем переход индивидуального сознания от конкретного к абстрактному в диапазоне от 10 к

Таблица 5.3. Суждения о времени у испытуемых третьей подгруппы группы А

Инициалы	Репрезентации			
	Возраст			
	9	10	11	11,5
П. И.	<i>То, с какой скоростью и последовательностью все меняется.</i>	<i>Это то, что продолжает бытие.</i>	<i>То, что измеряет бытие.</i>	<i>То, что измеряет бытие. Бытие это когда проходят дни, прохождение жизни. Таким образом, время это то, что измеряет дни, часы, минуты, секунды.</i>
Г. Б.	<i>То, что теряет человек.</i>	<i>То, что мы не можем вернуть назад.</i>	<i>Это такая вещь: не успеешь оглянуться – и жизнь пролетит. Надо время экономить и уважать.</i>	
Ш. В.	<i>То, что идет и никогда не кончается.</i>	<i>То, что идет и никогда не заканчивается.</i>		<i>Время это то, что идет и никогда не заканчивается, и не останавливается.</i>

11,5 годам у большинства испытуемых, но суждения абстрактного уровня у большинства (76%) испытуемых всех подгрупп отражают отдельные видовые качества времени, что согласуется с продольными исследованиями, изложенными в разделах 4.2 и 4.3 Переход от наглядной репрезентации (время – часы) I уровня сознания к III уровню косвенно подтверждает деятельность третичных зон задних отделов коры, которая, как известно, необходима не только для успешного синтеза наглядной информации, но и для перехода от уровня непосредственного наглядного синтеза к уровню символических процессов, для оперирования значениями слов, сложными грамматическими и логическими структурами, системами

чисел и отвлеченными соотношениями [227], [331]. Также такое развитие значений косвенно подтверждает свойственную этому возрасту активацию левого полушария, в котором локализованы речевые функции [331].

С помощью этой части лонгитюдного исследования можно предложить схему стадийного изменения индивидуального сознания посредством изменений в репрезентациях времени у испытуемых от 9 до 11,5 лет:

Комментируя предложенную схему можно говорить о нескольких особенностях в индивидуальном развитии сознания. К первой особенности мы относим два пути изменения сознания, в процессе перехода от конкретных репрезентаций к абстрактным. Первый путь является сукцессивным, т.е. часть детей может перейти от I уровня (ассоциативное значение «время часы») к III уровню (понятийные обобщения) последовательно I – Пс – III, через одновременное

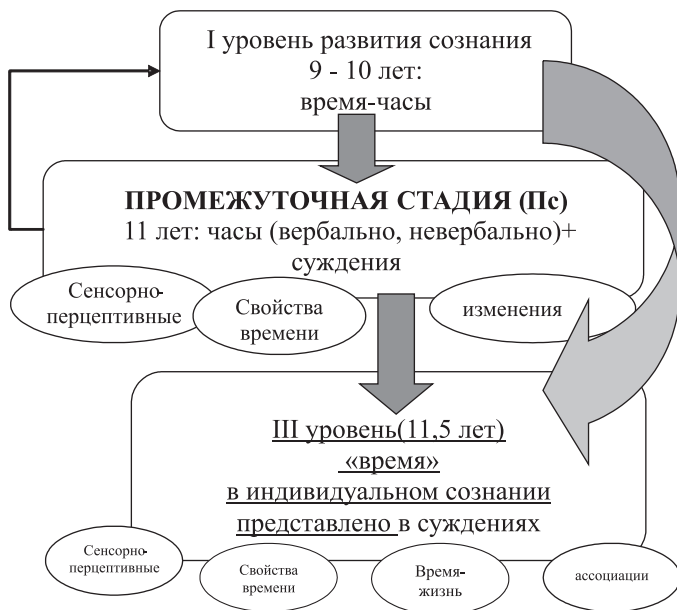


Рис. 5.1. Пути изменения сознания в процессе перехода от конкретной репрезентации времени к абстрактной у детей в периоде 9-11,5 лет.

существование в сознании ассоциативного значения и суждения о времени на промежуточной стадии (Пс). Такой сукцессивный переход отражает идеи генетического подхода, когда каждое новое, более сложное психическое образование выступает как результат преобразований в структуре предшествовавших ему по времени психических образований. Структурное совершенствование, составляющее содержание этих качественных изменений, раскрывалось Г.С. Костюком как единство дифференциации психики и ее интеграции, усложнения форм психической деятельности обеспечивающих различные типы познавательного отражения. Второй путь – скачкообразный, когда дети в репрезентациях переходят от I уровня (время-часы) к III (суждения о времени) без промежуточной стадии. Такой путь развития связан, на наш взгляд, с процессом созревания психики, который идет, как показано в теории систем репрезентации Дж. Брунера, по собственным, врожденным законам и вероятно, связан с интеллектуальным потенциалом.

Ко второй особенности можно отнести начало процесса дифференциации в развитии индивидуального сознания. Так, до перехода от конкретного к абстрактному большинство детей мыслят практически одинаково («время – часы»), после перехода в сознании время репрезентировано в единичных субъективных суждениях. Такие репрезентации являются как детерминантой «естественной умственной компетентности», по Э. Ханту, так и «трансляциями личного опыта» [288, 144], по Ж. Пиаже.

К третьей особенности мы можем отнести фиксацию разных уровней понимания действительности, проявляющихся в репрезентациях времени у детей одного возраста, и как следствие, разных уровней актуального развития сознания у одногодочек.

Поскольку мы выделили четко выраженный возрастной период от 10 до 11,5 лет, в котором у большинства отмечается переход индивидуального сознания от конкретной к абстрактной репрезентации времени, последняя к 11,5 годам отражается у большинства подростков в виде сенсорно-перцептивных представлений, понятийных обобщений, отражающих свойства времени, собственные изменения подростков.

В психологии познавательных процессов, как отмечает Н.И. Чуприкова, традиционно принято говорить о признаках объектов и понятий разных уровней обобщенности и характеризовать достигнутую степень умственного развития по способности индивида осознанно выделять и оперировать общими и существенными признаками вещей и явлений.

Рассмотрим с помощью групп Б и В дальнейший процесс дифференциации в развитии индивидуального сознания. Разделим испытуемых группы Б на три подгруппы, исходя из предоставленных суждений – репрезентаций о времени.

Первая подгруппа испытуемых (в группе Б) представляет практически статично-ретардационные репрезентации I или II уровня развития сознания (таблица 5.4).

У подростков этой подгруппы в сознании в течение трех лет (от 11 до 14 лет) не происходит перехода от чувственных данных к абстрактным репрезентациям. Подростки остаются на уровне конкретного мышления. Известно, что наиболее важной структурной характеристикой индивидуальной понятийной системы, по мнению Харви, Ханта, Шрёдера [452], является «конкретность-абстрактность», в основе которой лежат такие психологические процессы, как дифференциация и интеграция. «Конкретная» понятийная система, представленная у испытуемых этой подгруппы, характеризуется незначительной дифференциацией и недостаточной интеграцией имеющихся у субъекта понятий [392]. Поскольку репрезентация является продуктом определенных познавательных процессов (по Дж. Ройсу) [467], то такая статичность суждений испытуемых этой подгруппы показывает ретардационное развитие в познании окружающей действительности.

Ко второй подгруппе испытуемых в группе Б (таблица 5.5) мы отнесли подростков, у которых происходит от 11 к 13 годам переход от I (II) ко II и III уровням развития сознания, а затем от 13 к 14 годам имеет место некоторая дифференциация суждений в горизонтальной плоскости.

Анализ таблицы 5.5 показывает, что в промежутке с 13 до 14 лет содержание суждений у испытуемых второй подгруппы группы Б практически не изменяется, что отражает

Таблица 5.4. Суждения испытуемых первой подгруппы группы Б

Ин- ни- ци- а- лы	Суждения		
	11	13	Возраст
Г. В.		Протяжения мгновений 60 секунд, 60 минут, 24 часа	14
М. Н.	Не знаю	Есть два вида времени – время года и в часах	Это циферки, которые показываются на ча- сиках Это могут быть часы и может быть время года

Таблица 5.5. Суждения испытуемых второй подгруппы группы Б

Иници- иации	Суждения		
	Возраст		14
	11	13	
Г. М.	Время суток	Время в моем понимании – это дни года. Времени не хватает, оно быстро уходит и исчерпывается. Оно может быстро уходить или медленно плыть.	Время – это понятие, это часть жизни, время никогда не стоит и всегда движется вперед, ни когда не ждет, движется быстро, уходит.
К. А.	Часы	Время это как банк, в который каждый день добавляю деньги. Если неправильно рассчитаешь минутки, ты как бы потеряешь деньги. Минута ценная монета. Поэтому нужно стараться сохранить свои деньги и расходовать их равномерно.	Это как банк или копилка. С каждым днем мы что-то накапливаем.
Гр. С.	Время суток	Время – всего лишь движение дней, недель.	Время – это величина, которая в вечном движении.
А. Р.	Время показывает на часах	Постоянная смена времени суток. За днем приходит вечер, за вечером ночь, за ночью – утро. Постоянное движение стрелок на часах.	Время это период, в котором мы живем, период, который разделяет день и ночь.

явление горизонтального декаляжа, когда суждение остается практически тождественным самому себе, то есть содержит новые элементы, которые не исключают и не искажают прежние. Как известно, с помощью понятия горизонтального декаляжа Ж. Пиаже показывал наличие в жизни интеллекта устойчивых образований, сохраняющих и уточняющих картину мира.

К третьей подгруппе группы Б мы отнесли испытуемых, у которых отмечается рост когнитивной дифференцированности репрезентативных структур на III уровне развития сознания за счет изменения и увеличения отдельных признаков, на которых осуществляется познание окружающей действительности (см. таблицу 5.6).

Анализ таблицы показывает, что у испытуемых-подростков этой подгруппы усложняются представления об окружающем мире в соответствии с принципом дифференциации. Репрезентации испытуемых третьей подгруппы группы Б отражает процесс интеллектуального движения в постижении времени, когда с каждым годом происходит формирование нового плана картины мира, и когда в субъективную реальность включаются новые элементы объективной действительности, последние используются в дальнейшем как базовые для освоения нового опыта. Понимание достигается, как видно, через прохождение получаемой информации через субъективную сферу смыслов [106], [275] с помощью включения объекта понимания во все новые связи, «поворачивание» его элементов той стороной, где они обнаруживают нужное качество, согласно С.Л. Рубинштейну [317].

Испытуемых группы В (исследование с ними проводилось в 11, 13, 15 и 15,5-16 лет) мы разделим только на две подгруппы, поскольку испытуемых с I уровнем развития сознания (оречевленная перцепция) не выявлено (искл. – исп. М. С.). К первой подгруппе мы отнесли подростков, у которых происходит некоторая дифференциация суждений (как у второй подгруппы группы Б) на III уровне развития сознания, но практически не изменяется количество структурных уровней с возрастом, в данном случае от 11 до 15, 5 лет (см. табл. 5.7).

Инициалы	Суждения		
	Возраст		14
	11	13	
Мл. А.	То, что течет медленно и заставляет ждать.	Его вечно не хватает. Мы тратим его на пустяки, а на важные вещи его не хватает.	То, что нельзя терять, надо проводить весело, чтоб не жалеть потом. Время надо ценить.
Ц. Н.	То, что проходит быстро, время летит.	Время это для меня эпоха, то есть время, в котором мы живем.	Время это то, что дается человеку для достижения своих целей.
М. Е.	Это ресурс, который дан Богом при рождении.	Время нельзя вернуть.	Это такая штука, которой надо пользоваться по максимуму, пока она не закончилась.
Г. М.	Время суток	Время, в моем понимании, это дни года. Времени не хватает, оно быстро уходит и исчезает. Оно может быстро уходить или медленно плыть.	Время – это понятие, это часть жизни, время никогда не стоит и всегда движется вперед, никогда не ждет, движется быстро, уходит.
М. Б.	Незупинна безтільна речовина	Неостанавливаемый механизм, который человек изучает.	Это такая штука, которая то очень долго тянется, то быстро проходит.

Как показано в таблице 5.7, у испытуемых первой подгруппы группы В происходит частичная дифференциация паритетной плоскости сознания в возрасте от 11 к 13 годам, затем к 15,5-16 годам содержательная часть представлений практически не изменяется, что может свидетельствовать о наличии устойчивых образований, сохраняющих картину мира, о недостаточном влиянии опыта на формирование нового плана отражения действительности, и возможно предположение о среднем потенциале интеллектуального развития.

Ко второй подгруппе группы В (таблица 5.8) мы отнесли испытуемых, у которых отмечаются постоянные изменения паритетной плоскости индивидуального сознания посредством дифференциации суждений о времени на протяжении всего лонгитюдного исследования.

Данные таблицы 5.8 демонстрируют факт репрезентации времени в сознании в 11 лет в суждениях, отличных от ассоциативного «время – часы», и с каждым годом видовые представления о времени изменяются, дифференцируясь. В этой подгруппе у испытуемых в процессе взаимодействия с окружающим миром, рефлексии над полученным опытом формируются схемы как организованные, взаимосвязанные, активные когнитивные структуры. Последние, по мнению У. Найссер, неизбежно влияют на мысли и действия. Так, наблюдая за событиями, человек активно соотносит их с уже сформированными психическими системами, от которых зависят его последующие выводы, ожидания и действия [257].

На примере расширения и изменения репрезентаций этих испытуемых и испытуемых второй подгруппы группы Б, можно увидеть процесс мыслительной деятельности; проследить изменения в семантическом слое: индивидуальные значения изменяются самим субъектом соответственно его познавательным возможностям и под влиянием разных видов опыта, что формирует новое индивидуальное содержание сознания; согласиться с точкой зрения Ч. Кофера и Д. Фоли о том, что характеристики процесса перехода от одних значений слов к другим являются важной детерминантой интеллектуальной деятельности, и соответственно, могут служить

Таблица 5.8. Изменения в репрезентациях времени в индивидуальном сознании у испытуемых от 11 до 15,5-16 лет (вторая подгруппа группы В).

Инициалы	Репрезентации			
	Возраст			
	11	13	15	15,5-16
Кс. А.	Время может все изменить.	Время есть нужное и ненужное. Нужное – когда ты чего-то ждешь. Ненужное время быстро летит.	Незаконченное, бесконечное действие, от которого зависит весь мир.	Жизнь
К. А.	Время это деньги.	Вещь, которая быстро идет, которую невозможно остановить.	Это вещь, энергию которой невозможно остановить, можно только использовать на пользу или тратить.	Условная величина
С. М.	Часовая капсула, которая бежит.	Это величина, в которой определяется... время. Оно течет.	Это необъятная величина, которая лечит и рушит, убивает и дает жизнь. Оно совершенно бесконечно: никогда не начиналось и никогда не закончится.	То, чего всегда не хватает
Х. Н.	Помощник в моей жизни		Для меня это нечто само по себе текущее. Ты не можешь остановить или промотать его. Его катастрофически не хватает. Иногда я переживаю, что трачу его на обиды, ссоры. Хочется его ловить руками, а оно – как песок сквозь пальцы.	Условность, которую придумали люди. Оно относительность.

мерой интеллекта (цит. по: [374]). Последнее дает нам право предполагать, что испытуемые этой подгруппы обладают высокими потенциями интеллектуального развития.

На основе проведенного качественного анализа изменений репрезентаций времени мы предполагаем наличие разных типов развития индивидуального сознания. Для выделения типов мы используем метод автоматической классификации, предназначенный для анализа структуры взаимного расположения исследуемых параметров, – *кластерный анализ*. Известно, что кластерный анализ позволяет производить объективную классификацию испытуемых по большому набору признаков, анализировать структуру взаимного расположения признаков, определять степень их склонности проявляться совместно. Меры расстояния – наиболее специфичные показатели для кластерного анализа. Различие между двумя объектами, выраженное мерой расстояния, показывает, насколько в среднем различаются совокупности оценок для двух объектов, или насколько в среднем удалены друг от друга профили оценок. В нашей работе в качестве меры расстояния использовалось Евклидово расстояние. Оно является кратчайшим расстоянием (по прямой) между двумя точками (объектами) в пространстве двух, трех и более координат – в соответствии с числом признаков. Из предлагаемых статистической программой (SPSS Statistics 17,0) методов кластеризации использовался метод Д. Варда. Кластерному анализу были подвергнуты репрезентации испытуемых. Результат работы метода представляется графически в виде дендрограммы – ветвистого древовидного графика.

В результате мы можем выделить три типа развития сознания:

1. *Ретардационно динамический*. У испытуемых с этим видом замедленного развития индивидуального сознания репрезентации времени остаются статичными и конкретными (время – часы) в течение нескольких лет, а затем происходит вертикальное изменение сознания. К этому типу сознания можно отнести испытуемых первой и второй подгрупп группы А и первой подгруппы группы Б.

2. *Умеренно динамический*. У испытуемых происходят изменения развития сознания в иерархической плоскости, а

затем некоторая дифференциация в паритетной плоскости, при которой содержательная часть темпоральных представлений практически не изменяется (к ним относятся представители третьей подгруппы группы А, второй подгруппы группы Б и первой подгруппы группы В).

3. *Прогрессивно динамический*. У испытуемых с этим видом изменения индивидуального сознания на каждом возрастном этапе в репрезентациях отражается развитие и усложнение представлений об окружающей темпоральной действительности (например, репрезентации испытуемых третьей подгруппы группы Б и второй подгруппы группы В).

Таким образом, в этой части исследования мы показали стадийность изменения сознания в процессе перехода от конкретных репрезентаций о времени к абстрактным двумя путями: сукцессивным (последовательным) и скачкообразным, подтвердили наши исследования (Раздел IV) о том, что репрезентации времени испытуемых одного возраста отражают разный актуальный уровень развития их индивидуального сознания, продемонстрировали, что развитие репрезентаций идет индивидуально, отражая разные типы развития сознания: *ретардационно динамический*, *умеренно динамический* и *прогрессивно динамический*. Прогрессивно динамический тип отражает постоянную активность и деятельность индивидуального сознания при взаимодействии с темпоральным аспектом окружающего мира.

Далее в этой части исследования мы рассчитали Критерий χ^2 (хи-квадрат) для всех полученных нами значений в лонгитюдном исследовании по формуле:

$$\chi^2 = \sum (\Theta - T)^2 / T;$$
$$df = (k - 1) \times (l - 1),$$

где k – число градаций сопоставляемых распределений, l – количество сопоставляемых распределений. В нашем случае $(7 - 1) \times (11 - 1) = 6 \times 10 = 60$.

Для принятия статистического решения для $df = 60$. Критическое значение $p < 0,10 - 74,397$; $p < 0,05 - 79,099$; $p < 0,01 - 88,406$; $p < 0,001 - 99,649$.

По всем суждениям, которые представлены в лонгитюдном исследовании, $\chi^2 = 167.129$, различия можно считать достоверными на уровне значимости $p < 0,001$.

Далее мы рассчитали критические значения χ^2 Пирсона для каждого исследуемого значения, по формуле $df = (k - 1)$, где k – число градаций сопоставляемых распределений. В нашем случае $7 - 1 = 6$. Для принятия статистического решения для $df = 6$.

Критическое значение $p < 0,10 - 10,645$.

$p < 0,05 - 12,593$, $p < 0,01 - 16,814$, $p < 0,001 - 22,462$.

Полученные нами результаты отражены в рисунке 5.2.

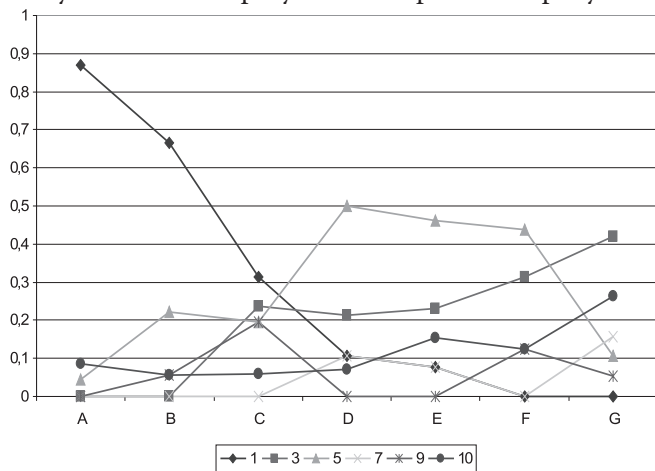


Рис. 5.2. Изменение частоты встречаемости видов суждений в относительных величинах в возрасте от 9 до 16 лет.

Примечание: 1, 3, 5, 7, 9, 10 – значения, имеющие достоверные различия; 1 – «время – часы», 3 – «время жизни», 5 – свойства времени, 7 – дефицит времени, 9 – «время – изменение», 10 – «время – условная величина».

Ось ОХ: возраст А – 9 лет, В – 10 лет, С – 11 лет, D – 13 лет, E – 14 лет, F – 15 лет, G – 15,5 лет. Ось ОУ – частота.

По первому значению – «время – часы» ($\chi^2 = 58,518$) различия можно считать достоверными на уровне значимости $p < 0,001$. Как видно из рисунка 5.2, с возрастом количество ассоциативных значений уменьшается. Особенно резкое снижение происходит в возрасте от 9 (по графику 5.2 – возраст А) до 11 лет (по графику 5.2 – возраст С). Затем продолжается снижение, и к 15-16 годам в речи не появляется.

По второму значению – сенсорно-перцептивные представления ($\chi^2 = 6,96$) различия нельзя считать достоверными.

По третьему значению – «время жизни» ($\chi^2 = 18,156$) различия можно считать достоверными на уровне значимости $p < 0,01$, то есть, как видно из рисунка 5.2, с возрастом количество таких значений увеличивается. Точкой отсчета такого увеличения можно считать период от 10 до 11 лет, с дальнейшим увеличением таких суждений с возрастом.

По четвертому значению – время как ценность, в том числе и время деньги, ($\chi^2 = 8,992$) различия нельзя считать достоверными.

По пятому значению, объединившему свойства времени, можно говорить о различиях на уровне статистической тенденции $p < 0,1$ ($\chi^2 = 10,985$). Рост суждений, отражающих свойства времени, начинается с 9 до 10 лет. Максимум таких суждений приходится на возраст 13 лет, а в 15 лет начинается количественное снижение суждений, отражающих различные свойства времени.

По шестому значению, «время – бесконечность» ($\chi^2 = 7,284$), и по восьмому значению, ассоциации, метафоры о времени, ($\chi^2 = 8,401$), различия нельзя считать достоверными.

По седьмому значению – дефицит времени, различия можно считать достоверными на уровне значимости $p < 0,05$ ($\chi^2 = 16,261$). По графику видно, что рост суждений, отражающих дефицит времени, начинается с 11-летнего возраста.

По девятому значению, время – изменение, различия можно считать достоверными на уровне значимости $p < 0,05$ ($\chi^2 = 14,454$). На графике видно, что к 11 годам «время – изменение» достигает своего самого высокого значения, затем в 12 и 13 лет такие суждения не появляются в сознании испытуемых, к 15 такие значения снова имеют место в сознании. Вероятно, такой пик значений «время – изменение» у 11-летних подростков позволяет косвенно судить о переходе от конкретных представлений к абстрактным. Согласно П. Фрессу, «понятие времени... возникает у нас как высшая форма приспособления... к изменению» [383, 43].

По девятому значению (время – это условная величина, усвоенное значение) различия можно считать достоверными на уровне статистической тенденции $p < 0,1$ ($\chi^2 = 10,675$).

Максимум таких значений общемыслительного типа в лонгитюдном исследовании, вероятно, связано с процессами интенсивного обучения в школе в возрасте 14 лет (Е).

По 11 значению (время – это самореализация) различия нельзя считать достоверными ($\chi^2 = 10,063$).

Некоторые несоответствия с общим графиком (рис. 4.17) в разделе IV можно объяснить величиной выборки, участвующей в лонгитюдном исследовании.

Таким образом, анализируя рисунок 5.2 в целом, можно отметить, что в каждом возрасте в индивидуальном сознании посредством репрезентаций времени происходят изменения. Наиболее интенсивно эти изменения начинают происходить в возрасте 11 лет. Так, к 11 годам происходит резкое снижение конкретных представлений о времени, выраженных с помощью ассоциативного значения «время – часы»; в 11 лет начинает возрастать количество представлений «время жизни»; в 11 лет увеличивается количество репрезентаций, отражающих свойства времени; на 11 лет попадает максимум значений «время – изменение». Вместе с тем в 13 лет отмечается наибольшее количество репрезентаций, связанных с дефицитом времени, в 14 лет наблюдается максимум представлений «время – условная величина», и в 15 лет происходит снижение количества суждений, отражающих свойства времени. Исходя из лонгитюдного исследования, возраст 9-11 лет – это возраст конкретных представлений о времени, в 11 лет (11,5 лет) можно наблюдать переход к репрезентациям абстрактного уровня, и у подростков старше 11-11,5 лет – дальнейшую дифференциацию суждений о времени.

5.3. Системный подход в изучении восприятия времени. Метод воспроизведения

Существенные шаги в раскрытии системной природы психики в психологии сделаны В.М. Бехтеревым [42], Л.С. Выготским [83], А.Р. Лурия [228], С.Л. Рубинштейном [317], Б.Г. Ананьевым [11], Б.М. Тепловым [360], Г.С. Костюком [184] и другими. Системный анализ поведения и деятельности устойчиво связан с именами П.К. Анохина [15],

А.Н. Леонтьева [203], Н.А. Бернштейна [43], Б.Ф. Ломова [220].

Б.Ф. Ломов [220] объединил системные идеи и наработки, имеющиеся в разных областях психологии и смежных с ней дисциплинах, а сам принцип системности использовал в качестве стержневого инструмента психологического познания.

С позиций системного подхода, свойства человека организованы в некоторое целое. В теории системной динамической локализации высших психических функций А.Р. Лурии показано, что психические функции человека рассматриваются как системные образования, которые формируются прижизненно, являются произвольными и опосредствованными (речью), их физиологической основой выступают функциональные системы, включающие афферентные и эфферентные взаимозаменяемые звенья, связанные с определенными мозговыми структурами [227]. Развитие структур и систем мозга строго подчинено базисным нейробиологическим закономерностям, актуализирующимся в конкретных социальных условиях. В соответствии с принципами системогенеза и гетерохронного развития функциональных систем П.К. Анохина, различные структуры мозга достигают зрелости на разных стадиях онтогенеза ребенка. В связи с этим для каждого возрастного периода (а мы бы предположили: для разных детей, находящихся в одном возрастном периоде. – **З. К.**) характерны специфические нейрофизиологические условия формирования и реализации психических функций, и соответственно, определенные психические возможности ребенка [15].

Восприятие времени, как и другие психические процессы, строится на различных вертикальных уровнях нервной системы. Вообще, восприятие времени относится к числу сложных аналитико-синтетических процессов. Восприятие времени, по Д.Г. Элькину, – это отражение в мозгу объективной длительности, скорости и последовательности явлений действительности [423, 15]. В основе восприятия времени лежит ритмическая смена возбуждения и торможения, затухание возбудительного и тормозного процессов в ЦНС, в больших полушариях головного мозга [423]. Д.Г. Элькин, ссылаясь на собственные исследования и исследова-

ния Л.Я. Беленькой, указывает на два вида восприятия времени, тесно между собой связанных: 1) непосредственное восприятие времени, в котором определенное значение приобретает зрительный бугор, и 2) сложное восприятие времени, имеющее локализацию в коре большого мозга, процесс, опосредованный высшими гностическими функциями [423, 22]. Фактический материал убедительно говорит о важности первосигнальных связей в отражении времени, но, согласно Д.Г. Элькину, «нельзя согласиться с тем, что между первосигнальным и речевым отражением времени у человека должно существовать полное соответствие» [423, 165]. П. Фресс в 1961 году писал о биологических образованиях, которые лежат в основе приспособления ко времени. Эта биологическая основа, как предполагал П. Фресс, в значительной мере объясняет «индивидуальные различия между людьми, имеющими «чувство времени», и теми, кто не способен учитывать время» [383, 46]. Б.И. Цуканов на основе собственных исследований показал, что в природе встречаются индивиды с различными часовыми механизмами: от «хороших» до «плохих» часов [396, 175]. При этом качество хода собственных часов зависит, согласно Б.И. Цуканову, от врожденных возможностей индивидуального мозга (задатков) [396, 168].

Известны несколько методов изучения восприятия длительности: абсолютные оценки, количественные оценки, оценки по методу воспроизведения, оценка по методу продуцирования и оценка по методу сравнения [384]. Метод количественной оценки, является более распространенным, его в своих исследованиях использовали Н.Д. Багрова, А.С. Дмитриева, В.И. Лупандин, Д.Г. Элькин. В ходе исследования испытуемым в определенном порядке предъявляются временные интервалы разной длительности, которые они должны были оценить в секундах (минутах). На ранних стадиях онтогенеза, как отмечает А.С. Дмитриев [115], нет условных связей между объективной длительностью и ее словесным обозначением, невозможна более или менее точная субъективная оценка времени. Так, в нашем исследовании [150] все 6-7-летние дети не смогли оценить заданный промежуток. Полученные нами данные совпали с исследованиями А.И. Федотчева [375], А.С. Дмитриева и З.В. Войтюковой [115], которые показали,

что для субъектов 6-7 лет оценка длительности временного промежутка оказалась невыполнимой задачей, поскольку отсутствует представление о длительности секунды и минуты. Дети в возрасте 8 лет в нашем исследовании представили разнообразие оценки длительности (например: «одна минута», «5 минут», «60 секунд»), которые не соответствовали заданному промежутку, а дальнейший анализ их ответов показал, что часть из них не владеет принятыми единицами измерения («25 времени»), и только три ребенка предоставили комментарии, в которых ссылаются на счет про себя («8 секунд, секунда – когда стрелка быстро идет», «20 секунд, я считал про себя, слышно же» и др.). Количество 10-летних испытуемых, которые в своих ответах используют субъективные единицы счета, увеличивается. Они комментируют свои оценки длительности временного промежутка так: «17 секунд, я считала, в минуте идут секунды», «16 секунд, что такое секунда, не знаю, считала», «8 секунд, я считал, в одной минуте 60 секунд», «23 секунды – считал». А уже все испытуемые 12 и 14 лет указывали на счет про себя, используя «субъективную единицу счета» [399]. Такое участие второсигнальных связей (отсчитывание вслух или про себя, использования различных мер и ориентиров) в опосредованном измерении переживаемой длительности подтверждает факт существования в сознании подростков времени как отвлеченной величины. Этот вывод согласуется с мнением В.И. Лупандина, А.С. Дмитриева, Д.Г. Элькина, которые считали, что точность оценки времени с возрастом увеличивается, и связано это, в первую очередь, с усилением роли второй сигнальной системы, но не согласуется с выдвинутым Р. Ирвиным с соавт. (цит. по: [393]) предположением, что точность оценки времени, которая улучшается с возрастом, связана с развитием чисто сенсорных свойств нервной системы. Чтобы устранить это противоречие, мы в своих современных исследованиях (2007-2009 гг.) обратились к методу воспроизведения, имея следующие основания: 1) метод воспроизведения длительности является основным, а отмеривание и оценка промежутков считаются дополнительными; 2) преимуществом метода воспроизведения является то, что не возникает необходимости соотнесения с абстрактными единицами (П. Фресс); 3) изучение произвольных психомоторных актов

занимает одно из важных мест в экспериментальной психологии и психофизиологии (Е.И. Бойко, Н.И. Чуприкова, Р.Д. Луче и др.); 4) исследование психофизиологического созревания ребенка и подростка является на сегодняшний день одной из наиболее актуальных проблем психологии.

Суть метода воспроизведения состоит в том, что экспериментатор предъявляет испытуемому интервал определенной длительности, который должен быть воспроизведен как можно точнее. В качестве критерия воспроизведения выступала относительная ошибка (Е), которая вычисляется по формуле:

$$E = \frac{t_0 - t_s}{t_0} \times 100\%,$$

где t_0 – заданная длительность, t_s – субъективный ответ.

Полученные результаты относительной ошибки воспроизведения длительности (Е) каждого индивида заносятся в протокол. Результаты по 10 пробам могут быть отражены графически. В этой части исследования приняло участие по 12-13 испытуемых в возрасте 10-15 лет.

Также параллельно нами был использован метод определения понятия (А.Р. Лурия), мы просили испытуемых ответить на вопрос: «Что такое время?». Одновременное использование метода воспроизведения и метода определения понятия может продемонстрировать наряду с индивидуальными различиями на психофизиологическом уровне и соответствие / несоответствие первосигнального и второсигнального отражения времени у человека.

Полученные нами данные по воспроизведению заданных промежутков времени заносятся в протокол, аналогичный протоколу, изображенному в таблице 5.9, и на их основе создавались графики, отражающие качество воспроизведения заданных промежутков.

Данные воспроизведения временных промежутков 10-летними детьми представлены в таблице 5.9, и в графической форме – на рисунках 5.3 и 5.4.

Анализ воспроизведения заданного промежутка длительности 10-летними детьми показывает (рис. 5.2, 5.3 и 5.4), что испытуемые О. Д. и К. А. (рис. 5.2), и С. Д. (рис. 5.3) до-

статочны стабильны и точны в воспроизведении заданного промежутка, то есть у них выражены черты первосигнального типа, а у остальных испытуемых слабо выражены черты первосигнального типа.

У детей, графики которых отображены на рисунке 5.3, представления о времени конкретные: «время – часы» (I уровень развития сознания). В сознании испытуемых, графики которых изображены на рисунке 5.4, представлены индивидуальные репрезентации, которые отражают: а) ситуационные связи, стоящие за словом, имеющие наглядно-образный характер и выраженные с помощью наблюдений, происходящих в окружающей действительности (II уровень развития сознания). Например, испытуемый К. Ю.: «Время – это когда темнеет и рассветает, и это часы»; испытуемый К. Д.: «Время – это по чему мы определяем, когда нам надо куда-то идти, и мы еще опознаем, когда вечер, ночь, утро, день»; б) единичные значения, которые сохраняют наглядно-образный характер, но с использованием вербально-логических связей (промежуточная стадия развития сознания). Например, ис-

Таблица 5.9. Относительная ошибка (Е) по 10 пробам у детей 10 лет (N = 13).

№	Инициалы	Проба									
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1.	Д.	0,3	0,48	0,13	0,17	0,22	0,4	0,18	0,12	0,8	0,07
2.	И.	0,36	0,05	0,38	0,96	0,26	1	0,09	0,04	1,3	0,3
3.	Л.	0,2	0,08	0,33	0,04	0,18	0,06	0,02	0,08	0	0,2
4.	О. Д.	0,02	0,07	0,16	0,08	0	0,12	0,04	0,04	0	0,05
5.	З. Т.	0,05	0,2	0,09	0,04	0,8	0,1	0,18	0,16	0,4	0,28
6.	С. Д.	0	0,05	0,06	0,05	0,21	0,18	0,17	0,04	0,02	0,03
7.	К. А.	0,04	0,13	0,07	0,16	0,1	0,17	0,2	0,09	0,11	0,16
8.	Ш. В.	0,66	0	0,05	2,5	0,27	0	0,18	0,19	0,1	0,12
9.	П.	0,42	0,38	0,26	0,1	0,53	0,08	0,07	0,07	0,02	0,19
10.	К. Д.	0,06	0,1	0,2	0,15	0,16	0,18	0,44	0,19	0,16	0,14
11.	Т. В.	0,5	0,11	0,27	0,25	0,16	0,06	0,12	0,09	0,48	0,11
12.	К. Ю.	0,18	0,7	5,09	3,4	2,5	0,5	0,01	0,7	0,6	0,07
13.	К.	0,16	0	3,5	0,3	0,4	0,19	0,13	0,75	0,1	0,2

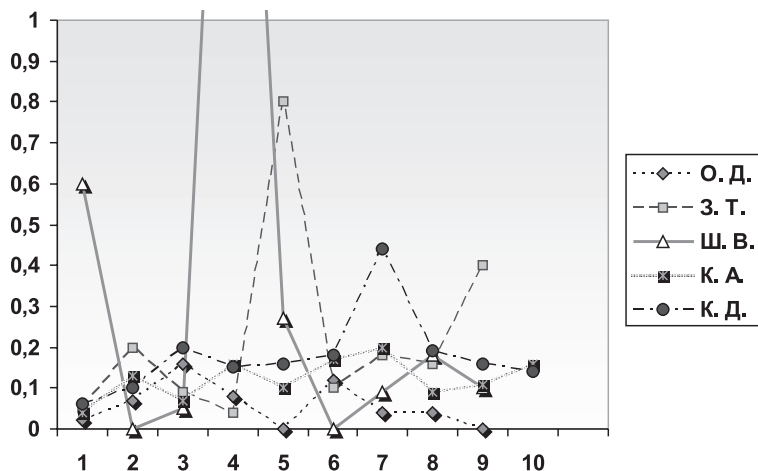


Рис. 5.3. Относительная ошибка воспроизведения длительности (Е) у детей 10 лет с конкретными представлениями о времени («время – часы»).

Примечание: ось ОХ – пробы с 1 по 10, ось ОУ – относительная ошибка воспроизведения длительности (Е).

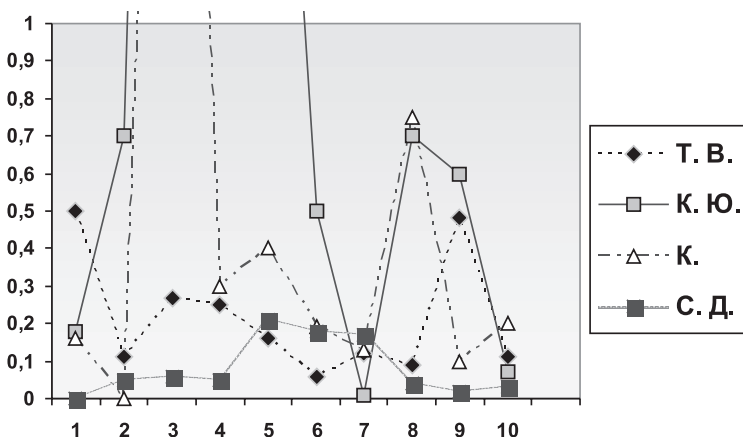


Рис. 5.4. Относительная ошибка воспроизведения длительности (Е) у детей 10 лет с суждениями о времени.

Примечание: ось ОХ – пробы с 1 по 10, ось ОУ – относительная ошибка воспроизведения длительности (Е).

пытуемый Т. В.: «Это когда идет время, крутится наша планета Земля. Мы попадаем в будущее, и происходят какие-то события»; испытуемый С. Д.: «Время это неосоздаемое пространство, которое идет, как часы, а вернуть нельзя».

Из рис. 5.3 и рис. 5.4 и приведенных примеров видно, что по степени точности воспроизведения заданного промежутка и суждений о времени испытуемых можно отнести к разным группам:

1. Испытуемые с достаточно точным воспроизведением (выраженным чертами первосигнального типа) и конкретными представлениями о времени (например, О. Д., К. А);

2. Испытуемые со слабо выраженной точностью воспроизведения (слабо выраженными чертами первосигнального типа) и конкретными представлениями о времени (например, Ш. Д., З. Т.);

3. Испытуемые со слабо выраженными чертами первосигнального типа и с наглядно-образными представлениями о времени (например, Т. В., К. Ю., К. Д);

4. Испытуемые с достаточно точным воспроизведением (выраженными чертами первосигнального типа) и представлениями о времени, в которых используются вербально-логические связи (например, С. Д.). Результаты испытуемого С. Д. могут свидетельствовать о более высоком уровне актуального развития, так как по степени воспроизведения заданного промежутка и представленности значения «время» в сознании его можно отнести к 14-15-летним испытуемым (см. ниже).

Подростков 11 лет (рис. 5.5) и 12 лет (рис. 5.6) также можно разделить на испытуемых: а) со слабо выраженными чертами первосигнального типа и б) с выраженными чертами первосигнального типа (например, испытуемые Р. И. (11 лет) и Р. М. (12 лет)). Статистически испытуемых со слабо выраженными чертами первосигнального типа становится меньше (43%), и средняя относительная ошибка воспроизведения заданного промежутка времени ($E_{\text{ср.}}$) уменьшается в 1,4 раза к 11 годам и в 1,6 раза к 12 годам относительно 10-летних (см. рис. 5.11).

На рече-мыслительном уровне у детей 11 и 12 лет снижается количество конкретных представлений о времени – до 58% у 11-летних и до 21% у 12-летних. Так, у испытуемых

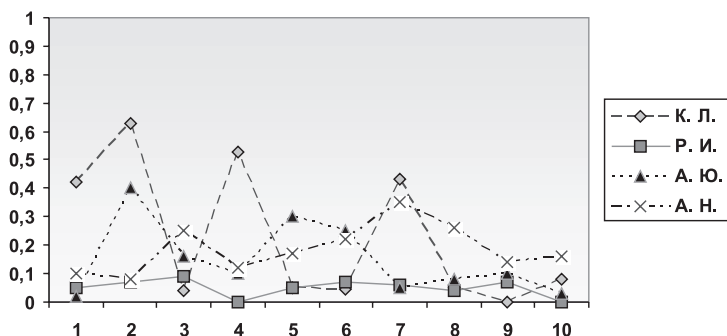


Рис. 5.5. Относительная ошибка воспроизведения длительности (Е) у подростков 11 лет.

Примечание: ось ОХ – пробы с 1 по 10, ось ОУ – относительная ошибка воспроизведения длительности (Е) у детей 11 лет.

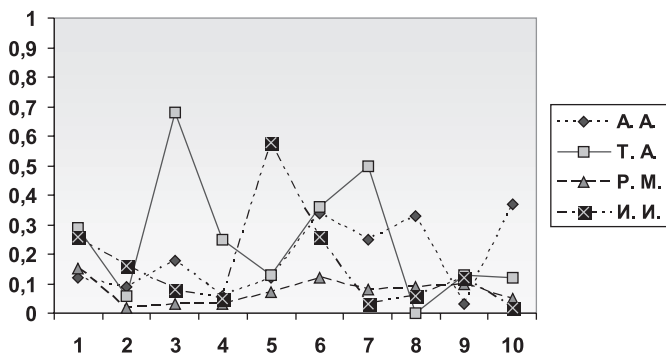


Рис. 5.6. Относительная ошибка воспроизведения длительности (Е) у детей 12 лет.

11 лет К. Л. и А. Н. (рис. 5.4), и 12 лет И. И. (рис. 5.5) время репрезентировано в сознании как «часы». У остальных испытуемых представлены различные уровни развития сознания, которые можно отнести к:

- промежуточной стадии, когда в сознании наравне и одновременно сосуществуют и значения из непосредственного восприятия, и отвлеченные значения, последние могут быть выражены с помощью ассоциаций, например, испытуемый Р. И. (11лет): «Бесконечная река, которая течет всегда и

езде и не кончается» + рисунок часы; или с помощью значения «жизнь», например, испытуемая А. А. (12 лет): рисунок – часы + суждение: «Время – это расстояние, промежуток между событиями, рождением и смертью. Мы находимся в плену у времени, мы его заложники. Хотя представить жизнь без времени просто невозможно»;

– уровню понятийных обобщений (III уровень развития сознания), выраженных в значении «время жизни». Например, испытуемый Р. М.: «Я думаю, что время это то, чем можно просчитать жизнь. Время это промежуток между какими-либо событиями, а секунда или час, или сутки это счет удобный, по мнению людей»;

– уровню понятийных обобщений, в которых представлены суждения, отражающие свойства времени (III уровень развития сознания), например: а) психологическую относительность течения субъективного времени в сознании, например, испытуемая Т. А. (12 лет): «Время это очень хитрая штука. Когда тебе скучно, то оно идет медленно, а когда интересно, то оно пролетает очень быстро»; б) изменения, например, испытуемая А. Ю. (11 лет): «Тогда, когда все в природе меняется: люди вырастают, природа меняется. Это все можно назвать ветром перемен».

Таким образом, всех испытуемых 11 и 12 лет можно разделить на следующие группы:

1. Испытуемые со слабо выраженными чертами первосигнального типа и I уровнем развития сознания, то есть конкретными представлениями о времени: «время – часы» (например, К. Л., А. Н. и И. И.);

2. Испытуемые со слабо выраженными чертами первосигнального типа и с понятийными обобщениями о времени (III уровень развития сознания), например, испытуемые А. Ю. (11 лет) и Т. А. (12 лет); или с суждениями, отражающими промежуточную стадию: А. А (12 лет);

3. Испытуемые с сильно выраженными чертами первосигнального типа и разными семантическими уровнями значения времени (например, испытуемые Р. М., Р. И.).

У подростков 13 лет (рис. 5.7) и 14 лет (рис. 5.8) воспроизведение заданного временного промежутка отличается средней точностью.

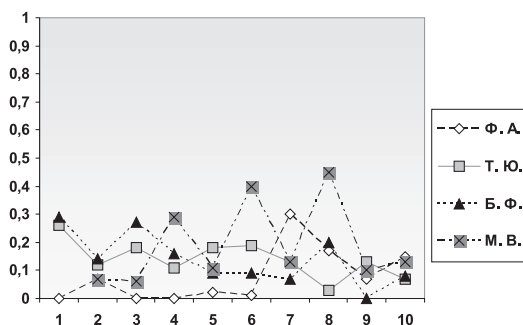


Рис. 5.7. Относительная ошибка воспроизведения длительности (Е) у детей 13 лет.

Примечание: ось ОХ пробы с 1 по 10, ось ОУ – относительная ошибка воспроизведения длительности (Е).

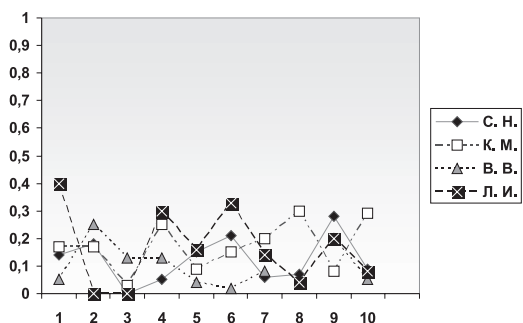


Рис. 5.8. Относительная ошибка воспроизведения длительности (Е) у детей 14 лет.

Примечание: ось ОХ пробы с 1 по 10, ось ОУ – относительная ошибка воспроизведения длительности (Е).

Как видно из рисунков, большинство 13-летних и 14-летних испытуемых можно отнести к испытуемым с средне выраженными чертами первосигнального типа (средняя относительная ошибка воспроизведения заданного промежутка времени по возрасту 13-14 лет уменьшается в среднем в 2 раза относительно 10-летних и в 1,2 раза относительно 11-12 летних (см. рис. 5.11)). Такая относительная точность воспроизведения может быть связана с комплексным изменением в центральной нервной системе, происхо-

дящим в подростковом периоде [12] и возможно, обусловлено процессами межполушарного взаимодействия. Однако в подростковом возрасте не только созревание структур мозга определяет специфику психофизиологических функций. Значительное влияние на организацию деятельности мозга подростков оказывают эндокринные изменения, связанные с половым созреванием. Начало полового созревания характеризуется резким повышением активности гипоталамо-гипофизарной системы – центрального звена регуляции желез внутренней секреции. Поскольку гипоталамус является одной из важнейших структур лимбической системы, повышение его активности не может не сказаться на функциональном взаимодействии структур мозга и возможностях системы регуляции и контроля корковой активации [227].

Развитие второй сигнальной системы также продолжается. Содержание индивидуальных репрезентаций времени у части подростков становится комплексным (высшая стадия III уровня развития сознания). У большинства 13-14-летних подростков в сознании преобладающую роль играют смысловые связи – ситуационные или понятийные (по А.Р. Лурия), например:

испытуемая Ф. А. (13 лет): «Время – это продолжительность. Оно проходит быстро, когда человек занят каким-то интересным делом»;

испытуемый В. В. (14 лет): «Время – это то, что не подвластно человеку. Мы не можем его остановить, ускорить или вернуть назад»;

испытуемая Л. И. (14 лет): «Время это то, чего не вернешь, и то, чего нам не хватает»;

испытуемая С. Н. (14 лет): «Время – это то, из-за чего мы спешим куда-либо. Если бы не было времени, то люди ничего не успевали. С помощью времени в нашей жизни мы можем ставить определенные цели».

Представлены и суждения о ценности времени, например, испытуемый М. В.: «Время ценное всегда. Есть поговорка: «Время деньги». Так и в нашей жизни – все расписано по минутам».

Имеют место и количественные изменения на втором уровне отражения времени. Так, конкретные представления

«время – часы» (I уровень развития сознания) отмечаются у 12% 13-летних испытуемых (например, Т. Ю. (13 лет)). Час-то вместе с конкретными представлениями (промежуточная стадия развития сознания) испытуемые 13-14 лет представляют рисунки, демонстрирующие изменения в человеке на протяжении жизни, например, Б. Ф. нарисовал часы и развитие мужчины: младенец – мужчина – дед. Такие смешанные индивидуальные репрезентации, которые содержат образы непосредственного восприятия и отвлеченные значения, больше свойственны 11-12-летним подросткам и характеризуют промежуточную стадию в развитии сознания от чувственного к рациональному.



Далее мы провели измерение относительной ошибки воспроизведения длительности (Е) у 15-летних подростков. Полученные данные мы занесли в таблицу 5.10 и построили графики, представленные в рисунках 5.9 и 5.10.

Таблица 5.10. Относительная ошибка (Е) по 10 пробам у детей 15 лет (N = 12)

№	Инициалы	Проба									
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1.	З. К.	0,1	0,05	0	0	0,11	0,06	0,13	0,03	0,08	0,05
2.	Д. Е.	0,07	0,09	0	0,2	0,11	0,16	0,07	0,03	0,2	0,33
3.	Л. А.	0,06	0	0,07	0,06	0,18	0	0,12	0,09	0,02	0,29
4.	П. С.	0,16	0,15	0,17	0,04	0,19	0,08	0,06	0,08	0,13	0,09
5.	У. В.	0,08	0,2	0,1	0,1	0,12	0,03	0,13	0,08	0,12	0,16
6.	Я. С.	0,02	0,5	0,02	0,18	0,18	0,04	0,06	0,02	0,18	0,06
7.	Б. М.	0,26	0,35	0,53	0,09	0,17	0,15	0,04	0,53	0,2	-
8.	Л.	0	0,03	0,04	0,06	0,17	0,26	0,06	0,04	0,16	0,17
9.	П. К.	0,03	0,1	0,15	0	0,03	0,04	0,05	0,01	0	0,02
10.	С.	0,05	0,58	0,04	0,07	0,07	0	0,16	0,09	0,16	0,02
11.	Кар.	0,15	0,28	0,5	0,1	0,3	0,4	0,4	0,1	0,02	0,08
12.	К. И.	0	0,06	0,01	0,01	0,07	0,1	0,04	0,04	0,21	0,14

Исходя из данных таблицы 5.10, всех 15-летних подростков по степени точности воспроизведения заданного промежутка времени можно разделить на две группы. В первую входят испытуемые, которые практически точно воспроизводили длительность заданного промежутка времени (рис. 5.9). Во вторую – испытуемые, которые допускали переоценку или недооценку временного промежутка, то есть в их воспроизведениях время было не точным (рис. 5.10).

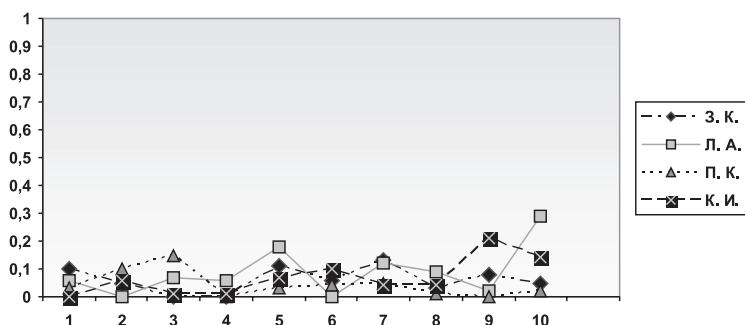


Рис. 5.9. Относительная ошибка воспроизведения длительности (Е) у подростков 15 лет (первая группа).

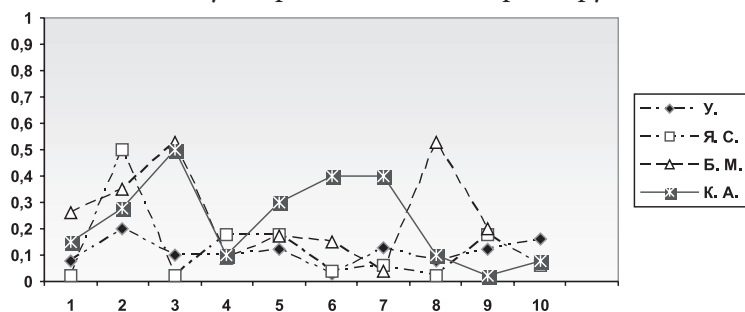


Рис. 5.10. Относительная ошибка воспроизведения длительности (Е) у подростков 15 лет (вторая группа).

Примечание: ось ОХ пробы с 1 по 10, ось ОУ – относительная ошибка воспроизведения длительности (Е).

Вообще, средняя относительная ошибка воспроизведения заданного промежутка времени у 15-летних уменьшается в 3,7 раза относительно 10-летних (см. рис. 5.11).

Анализ рисунка 5.9, первой группы подростков с достаточно точным воспроизведением заданных временных промежутков, может, с одной стороны, косвенно подтвердить зрелость нервной системы, в частности, мозолистого тела (созревание которого происходит до 15 лет, по данным А.Л. Сиротюк [331]), которое обеспечивает взаимодействие лобных отделов правого и левого полушарий на регуляторном уровне (третий функциональный блок мозга), и закрепление приоритета лобных отделов левого полушария. В результате чего происходит формирование когнитивных стилей личности и обучения. Это позволяет подростку выстраивать собственные программы поведения, ставить перед собой цели, контролировать их выполнение, рефлексировать, произвольно регулировать свое поведение, эмоции, речь. Третий блок организует активную сознательную психическую деятельность [14], которую мы и наблюдаем у подростков 15 лет. А с другой – такая деятельность первосигнального отражения указывает на организацию (точность) работы мозговых структур. Б.И. Цуканов писал, что «мозг, устроенный подобно часовому механизму с высокой степенью организованности и упорядоченности (то есть с минимумом вариаций собственного хода), обладает качеством производить высокоорганизованную и упорядоченную психическую функцию любого уровня» [396, 175]. Так, у 15-летних подростков первой группы репрезентация времени и его свойств отражается в концептуальных структурах, отражающих сложную форму когнитивной деятельности (высшая ступень III уровня развития сознания). В своих репрезентациях они используют комплексные суждения, сформировавшиеся в сознании в процессе овладения закономерностями окружающей действительности. Например, К. И.: «Время – это бесконечное явление, с помощью которого течет жизнь во вселенной, оно может течь медленно и быстро, не подвластно человеку»; Л. А.: «Это жизнь и возможность сделать то, что хочется, самореализоваться, исправить ошибки»; З. К.: «Это то, чего всегда не хватает. Оно течет по-разному: быстро, медленно, то замедляется на определенный промежуток, то мчится вдалека от меня. Это единственная вещь, не имеющая хозяина. Оно

и враг, и убийца. Время будет одинаковым, но отношение к нему всегда будет разным»; П. К.: «Это измерение, в котором последовательно изменяется пространство». Такие репрезентации отражают абстрактный уровень, позволяющий анализировать, понимать свойства времени и вводить время в «систему сложных связей и отношений». Такие данные согласованы с результатами лонгитюдного исследования и позволяют предположить, что Л. А., З. К. имеют высокий интеллектуальный потенциал, испытываемый П. К. – средний.

На рисунке 5.10 представлены результаты испытуемых-подростков, которые воспроизводят длительность нестабильно: у них есть 2-3 пробы, в которых отмечаются пики переоценки или недооценки при относительно продуктивном воспроизведении остальных промежутков. Такие погрешности в воспроизведении могут говорить как о не законченных процессах созревания мозговых структур, психическом состоянии подростка, так и о нестабильной работе зрелой нервной системы. Репрезентации подростков второй группы качественно отличаются от репрезентаций подростков первой группы: в них используются понятийные обобщения (III уровень развития сознания), но не комплексного характера. Так, например, Я. С.: «То измерение в жизни, период, за который надо что-то сделать, прожить это время»; К. А.: «Условная величина»; Б. А.: «Поток»; Б. М.: «Время – понятие растяжимое. Это слово обозначает и меру (дня, месяца, года). Но для меня «время» обозначает больше – жизнь. Бесконечность». Таким образом, мы можем подтвердить тезис Д.Г. Элькина о том, что между отражением времени на уровне I и II сигнальных систем не существует полного соответствия, но имеет место следующая тенденция: при максимально точном воспроизведении временного промежутка репрезентация времени отражает сложную форму когнитивной деятельности.

Далее, для каждой возрастной категории нами была рассчитана средневозрастная относительная временная ошибка ($E_{cp.}$). На рисунке 5.11 показаны изменения – снижение средневозрастной относительной временной ошибки от 10 до 15 лет.

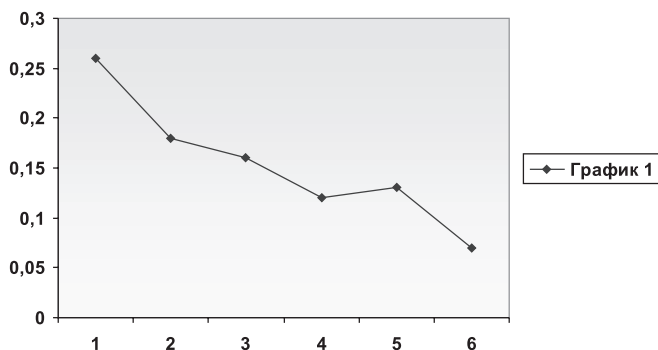


Рис. 5.11. Изменение средневозрастной относительной временной ошибки ($E_{ср.}$) в подростковом возрасте.

Примечание: ось ОХ – возраст: 1-10 лет, 2-11 лет, 3-12 лет, 4-13 лет, 5-14 лет, 6-15 лет; ось ОУ – относительная ошибка воспроизведения длительности (E).

Такое снижение средневозрастной относительной временной ошибки (рис. 5.11), на наш взгляд, косвенно подтверждает процесс созревания нервной системы. Последняя действует как интегративная система, связывающая в одно целое чувствительность, двигательную активность и работу других регуляторных систем (эндокринной и иммунной). Полученные нами данные могут как подтвердить гипотезу Р. Ирвина о развитии сенсорных систем, влияющих на точность воспроизведения и оценки, и опровергнуть утверждение П. Фресса, который отмечал, что «способность воспроизводить длительность обнаруживается у детей с 6-летнего возраста, а допускаемые ими ошибки ничем не отличаются от ошибок взрослых» [384], так и продемонстрировать роль второй сигнальной системы не только в методе точности оценки времени (В.И. Лупандин, А.С. Дмитриев, Д.Г. Элькин), но и в методе воспроизведения, при котором испытуемые считали про себя, используя «субъективную единицу счета», по Б.И. Цуканову.

На основе полученных результатов по этой части исследования можно сделать следующие выводы:

1). От 10 до 15 лет представлены испытуемые с достаточно точным и стабильным воспроизведением времени (у

них выражены черты первосигнального типа) и испытываемые, скачкообразно переоценивающие или недооценивающие заданные временные промежутки, что связано, на наш взгляд, как с интегративной работой нервной системы, так и с качеством организации мозга;

2). Второсигнальное отражение времени в возрасте от 10 до 15 лет идет от конкретных репрезентаций («время – часы») к комплексным понятийным обобщениям, отражающим разные уровни развития индивидуального сознания;

3). В возрасте от 10 до 15 лет происходит снижение средневозрастной относительной временной ошибки, что косвенно подтверждает созревание ЦНС.

4). Отмечена следующая тенденция: при максимально точном воспроизведении временных промежутков репрезентация времени отражает сложную форму когнитивной деятельности подростков.

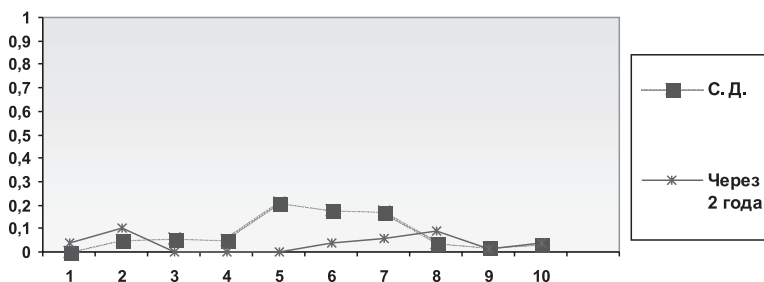
5.4. Индивидуальные изменения относительной ошибки воспроизведения в процессе развития

Как мы отмечали, непосредственно переживаемое время (I уровень восприятия времени, по Д.Г. Элькину) заложено в механизме собственных (биологических) часов, которые определяют все изменения в организме человека. Эти часы подчинены регуляции ЦНС. Главным часовым механизмом является мозг [53], [399, 28]. Мозг, как отмечал Б.И. Цуканов, может быть хорошо или плохо организованным. В процессе индивидуального развития происходит становление основных структур головного мозга. Исходя из предыдущих исследований, мы предположили, что в процессе индивидуального развития на фоне стабилизации работы нервной системы возможны изменения в степени точности воспроизведения времени. Поэтому мы повторили экспериментальное исследование с помощью метода воспроизведения заданного промежутка времени через два года со всеми испытуемыми, участвовавшими в первом эксперименте (раздел 5.3). Для установления статистической значимости в изменениях степени точности воспроизведения временного промежутка мы использова-

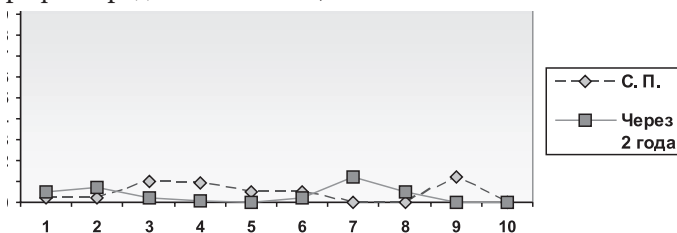
ли наиболее распространенный коэффициент корреляции Пирсона. Полученный коэффициент корреляции $r=0,55$ ($N=25$) проверили на значимость с помощью таблицы критических значений. Можно утверждать, что полученное изменение в степени точности воспроизведения заданных промежутков времени статистически значимо, так как эмпирический коэффициент больше критического ($r = 0,38$ при $p \leq 0,05$; $r = 0,48$ при $p \leq 0,01$).

Для каждого испытуемого были построены индивидуальные графики, отражающие воспроизведение заданного промежутка времени. Анализ, проведенный нами, позволил разделить всех испытуемых на несколько групп.

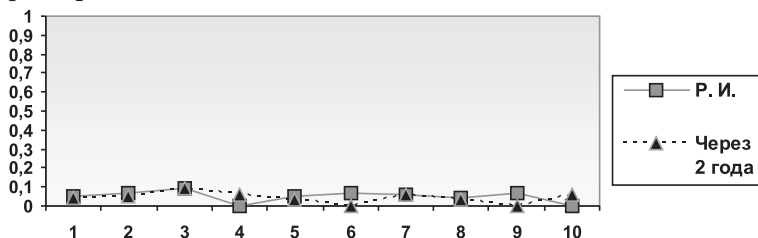
Первую группу составили испытуемые – подростки всех возрастов от 10 до 16 лет, которые максимально точно воспроизводили длительность как в первом эксперименте, так и во втором. Например, испытуемый С. Д. (10 и 12 лет) – средняя ошибка воспроизведения ($E_{\text{ср.}}$) составила 0,08 в 10 лет и 0,03 – в 12 лет (график представлен ниже).



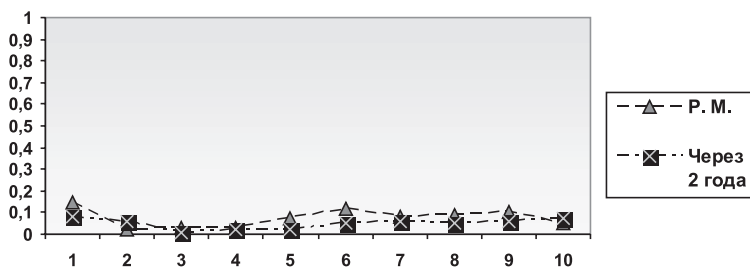
Испытуемая С. П. (10 и 12 лет) – средняя ошибка воспроизведения ($E_{\text{ср.}}$) составила 0,04 в 10 лет и 0,03 – в 12 лет (график представлен ниже).



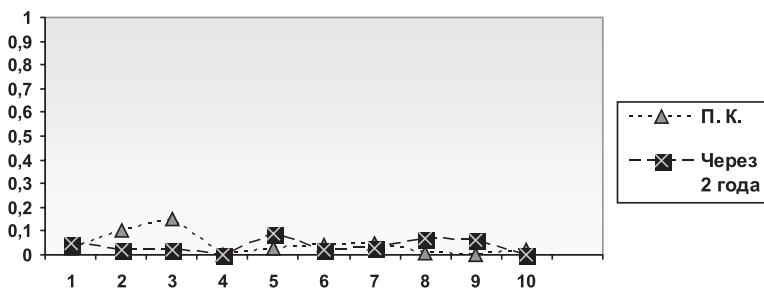
Испытуемая Р. И. (11 и 13 лет) – средняя ошибка воспроизведения ($E_{\text{ср.}}$) составила 0,05 в 11 лет и 0,04 – в 13 лет (график представлен ниже).



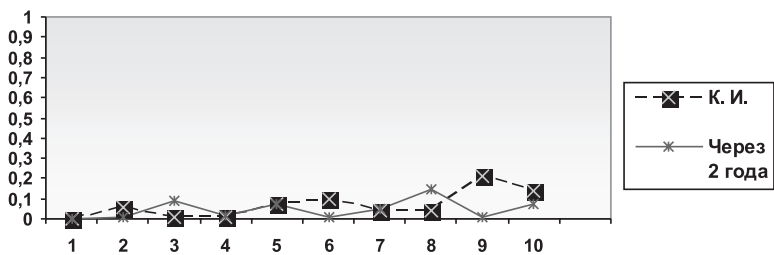
Испытуемая Р. М. (12 и 14 лет) – средняя ошибка воспроизведения ($E_{\text{ср.}}$) составила 0,07 в 12 лет и 0,04 – в 14 лет (график представлен ниже).



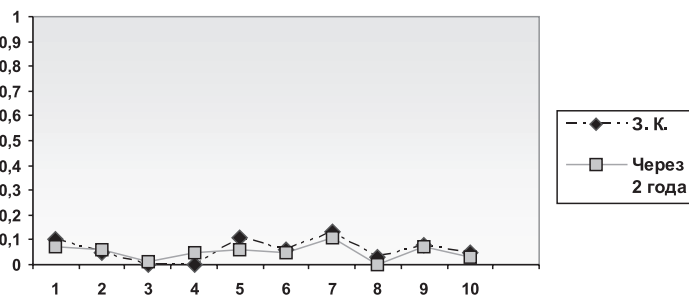
Испытуемый П. К. (14 и 16 лет) – средняя ошибка воспроизведения ($E_{\text{ср.}}$) составила 0,05 в 14 лет и 0,04 – в 16 лет (график представлен ниже).



Испытуемый К. И. (14 и 16 лет) – средняя ошибка воспроизведения ($E_{\text{ср.}}$) составила 0,07 в 14 лет и 0,04 – в 16 лет (график представлен ниже).



Испытуемая 3.К. (15 и 17 лет) – средняя ошибка воспроизведения ($E_{cp.}$) составила 0,06 в 15 лет и 0,04 – в 17 лет (график представлен ниже).



Всех испытуемых первой группы можно отнести к индивидам, у которых выражены черты первосигнального типа, точность воспроизведения говорит о стабильном и хорошо работающем внутреннем часовом механизме, в терминологии Б. И. Цуканова это соответствует «хорошим» часам. Средняя ошибка воспроизведения как в первом, так и во втором исследовании находится в пределах 0,08-0,04, мы можем назвать эту группу испытуемых «высокоточными» индивидами.

Сравнительные репрезентации времени испытуемых первой группы представлены в таблице 5.11.

Анализ таблицы 5.11 показывает, что у большинства «высокоточных» испытуемых представлен прогрессивно динамический тип развития сознания, проявляющийся в новых репрезентациях, отражающих развитие и усложнение представлений об окружающей действительности, в частности, о времени. У большинства испытуемых 10 лет с высокой точностью воспроизведения развитие сознания находится на II или III уровне, в соответствии с общей моделью развития со-

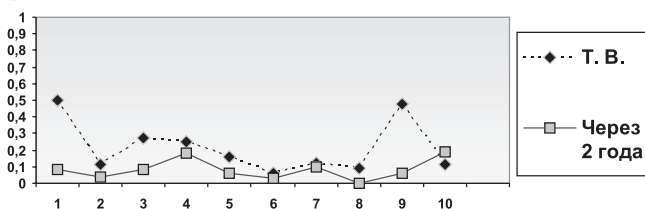
Таблица 5.11. Сравнительные репрезентации времени у «высокоточных» индивидов.

Индивидуальность	E_{cp} (1)	E_{cp} (2)	Суждения
С. Д.	0,08	0,03	10 лет: «Время это неосознаемое пространство, которое идет, как часы, а вернуть нельзя». 12 лет: «Это определенные рамки, которые выделены нам в пространстве».
С. П.	0,04	0,03	10 лет: «Часы», – и рисунок роста человека. 12 лет: «Это то, что нельзя возвратить или остановить, и оно бесконечно. Нужно наслаждаться каждой секундой».
П. Л.	0,08	0,04	10 лет: «Вещи без начала и конца. Каждую секунду происходит действие, появляются еще люди, строятся города, появляются планы. Время – физическое измерение бесконечности». 12 лет: «Это что-то продолжительное и необъятное нечто. Необъяснимое, и при этом необходимое. Его нельзя остановить, заметить его движение, понятие».
Р. М.	0,07	0,04	12 лет: «Я думаю, что время это то, чем можно просчитать жизнь. Время это промежуток между какими-либо событиями, а секунда или час, или сутки это счет удобный, по мнению людей». 14 лет: «Время это понятие, его нельзя назвать, это пустота, а час или год – это просто мера его измерения».
З. К.	0,06	0,04	13 лет: «Течение событий, которое никто не может остановить. Все и никто поклоняются ему. Его всегда не хватает, потому что никто не научился его правильно считать». 15 лет: «Это то, чего всегда не хватает. Оно течет по-разному: быстро, медленно, то замирает на определенный промежуток, то мчится вдале от меня. Это единственная вещь, не имеющая хозяина. Оно и враг, и убийца. Время будет одинаковым, но отношение к нему всегда будет разным».
П. К.	0,04	0,04	14 лет: «Это четвертое измерение, которое никогда не останавливается и всегда берет свое». 16 лет: «Это измерение, в котором последовательно изменяется пространство».

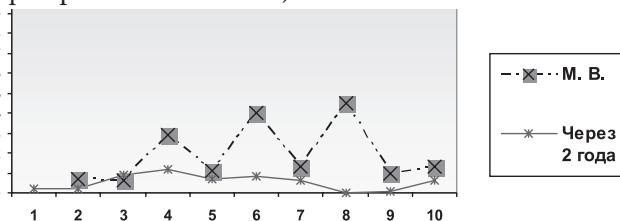
знания, репрезентация I уровня «время – часы» у них не представлена.

Ко второй группе мы отнесли испытуемых, у которых отмечается неточное воспроизведение при первом экспериментальном исследовании в возрасте 10-14 лет, а через два года качество воспроизведения изменяется – значительно улучшается, снижается временная ошибка. Например:

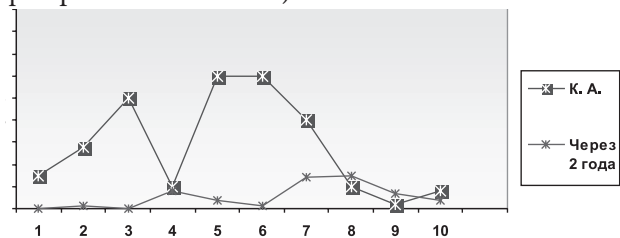
Испытуемая Т. В. (10 и 12 лет) – средняя ошибка воспроизведения (E_{cp}) составила 0,21 в 10 лет и 0,06 – в 12 лет (график расположен ниже).



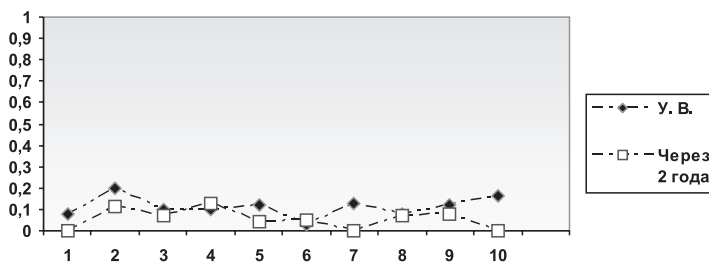
Испытуемая М. В. (12 и 14 лет) – средняя ошибка воспроизведения (E_{cp}) составила 0,17 в 12 лет и 0,06 – в 14 лет (график расположен ниже).



Испытуемый К. А. (14 и 16 лет) – средняя ошибка воспроизведения (E_{cp}) составила 0,16 в 14 лет и 0,05 – в 16 лет (график расположен ниже).



Испытуемый У. В. (15 и 17 лет) – средняя ошибка воспроизведения ($E_{\text{ср.}}$) составила 0,1 в 15 лет и 0,05 – в 17 лет (график расположен ниже).



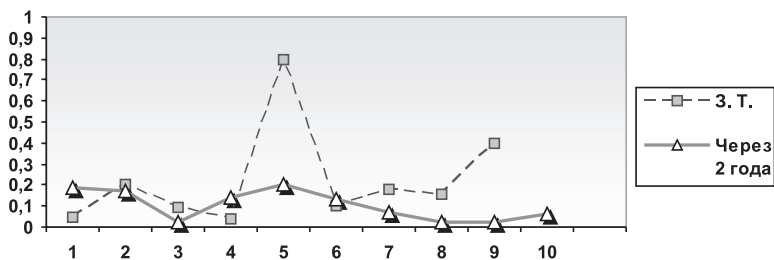
Испытуемых второй группы, по результатам второго эксперимента, можно назвать «точными» индивидами, их средняя ошибка воспроизведения во втором эксперименте находится в пределах 0,05-0,08.

Изменения в репрезентации времени представлены в таблице 5.12.

Репрезентации большинства индивидов этой группы можно отнести к прогрессивно динамическому или к умеренно динамическому (исп. А. А., К. А.) типам развития сознания.

К третьей группе испытуемых мы отнесли подростков, у которых в первом экспериментальном исследовании степень точности воспроизведения низкая, а во втором – средняя. Например:

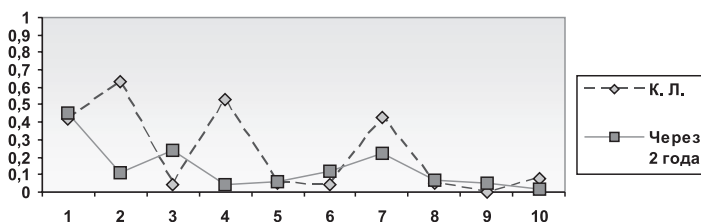
З. А. (10 и 12 лет) – средняя ошибка воспроизведения ($E_{\text{ср.}}$) составила 0,23 в 10 лет и 0,1 – в 12 лет.



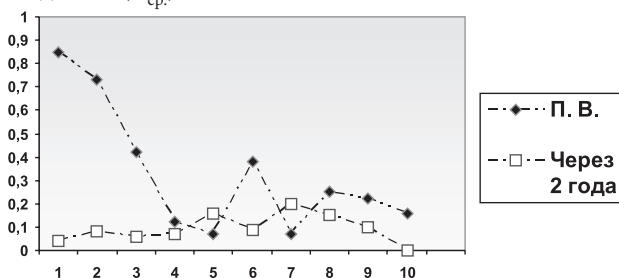
Испытуемый К. Л. (11 и 13 лет) – средняя ошибка воспроизведения ($E_{\text{ср.}}$) составила 0,2 в 11 лет и 0,13 – в 13 лет.

Таблица 5.12. Изменения репрезентации времени у
«ТОЧНЫХ» индивидов

Инициалы	Е _{ср.} (1)	Е _{ср.} (2)	Суждения
Т. В.	0,21	0,06	10 лет: «То, что тикает очень быстро и не дает сделать что-то, потому что не успеваешь». 12 лет: «Время это когда уходят дни, года, месяцы, человек растет, познает что-то новое».
К. А.	0,16	0,05	11 лет: «Время это деньги». 12 лет: «Вещь, которая быстро идет, которую невозможно остановить». 14 лет: «Это вещь, энергию которой невозможно остановить, можно только использовать на пользу или тратить». 16 лет: «Условная величина».
У. В.	0,1	0,05	11 лет: «Часы». 15 лет: «Период жизни, можно делать разные вещи. Также время – деньги».
А. А.	0,16	0,08	12 лет: «Время – это жизнь» + рисунок. 14 лет: Рисунок + «Время это расстояние, промежуток между рождением и смертью. Мы находимся в плену у времени, мы его заложники. Хотя представить жизнь без времени просто невозможно».
В. В.	0,11	0,07	14 лет: «Время – то, что не подвластно человеку, мы не можем его остановить, ускорить вернуть назад».
Я. С.	0,08	0,07	15 лет: «Это очень важный элемент нашей жизни. Способно изменить и переменить жизнь в разные стороны. Способно излечить. Оно дает большие возможности измениться, но и может жестоко сыграть с нами». 17 лет: «Это измерение в жизни, период, за который надо что-то сделать, прожить это время».



Испытуемая П. В. (14 и 16 лет) – средняя ошибка воспроизведения ($E_{\text{ср.}}$) составила 0,2 в 14 лет и 0,1 – в 16 лет.



Так, по степени точности воспроизведения испытуемых этой группы можно назвать «средне точными», их средняя ошибка воспроизведения во втором эксперименте находится в пределах 0,09-0,13. Репрезентации времени испытуемых со средней точностью воспроизведения представлены в таблице 5.13.

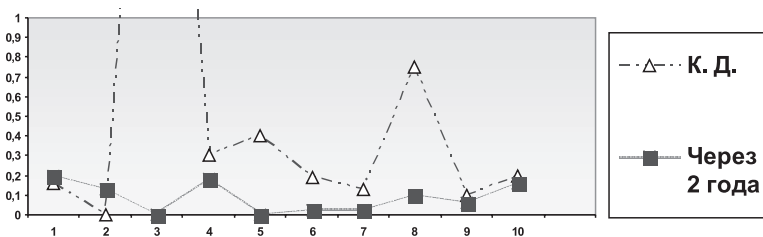
Как видно и таблицы 5.13, репрезентации времени у большинства «средне точных» испытуемых соответствуют к умеренно динамическому типу развития сознания, которому соответствует изменения в развитии сознания в паритетной плоскости, а затем содержательная часть темпоральных представлений практически не изменяется.

Четвертую группу испытуемых составили подростки, у которых в первом эксперименте средняя ошибка воспроизведения была очень высокой, и следовательно, степень точности – очень низкая, а во втором эксперименте степень точности оказалась в пределах 0,07-0,1. Этих испытуемых можно по результатам второго экспериментального исследования отнести к группе точных испытуемых, но по результатам первого исследования мы вынесли их в отдельную группу. Например:

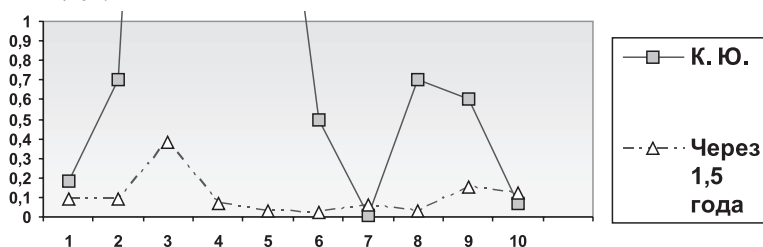
Таблица 5.13. Репрезентации «средне точных»
испытуемых

Инициалы	$E_{\text{ср.}} (1)$	$E_{\text{ср.}} (2)$	Суждения
А. Ю.	0,13	0,11	11 лет: «Тогда, когда все в природе меняется: люди вырастают, природа меняется. Это все можно назвать ветром перемен». 13 лет: «Время – в основном, период изменений, когда люди взрослеют, – проходит время, вырастают растения – тоже проходит время».
П. В.	0,2	0,1	11 лет: «Время это жизнь». 12 лет: «Это то, что ходит в одну сторону». 14 лет: «Это течение, которое происходит быстро, а у кого-то медленно, оно бывает разное». 16 лет: «Летит очень быстро, как ракета».
К. Л.	0,2	0,13	11 лет: Часы + «Это период, когда мы стаем взрослее, это график, по нему люди знают и успевают туда, куда надо». 13 лет: «Время это определенный период. Во времени люди могут понять, во сколько и где надо быть, или в котором часу что-то сделать».
З. А.	0,23	0,11	10 лет: «Часы». 12 лет: «Время – продолжительность жизни».
А. С.	0,43	0,11	10 лет: «Это когда оно идет, то мы растем. И с помощью время мы знаем, что, как и когда». 12 лет: «Время – это когда люди развиваются во время него, изучают и растут».

Испытуемый К. Д. (10 и 12 лет) – средняя ошибка воспроизведения ($E_{\text{ср.}}$) составила 0,57 в 10 лет и 0,07 – в 12 лет.



Например, испытуемый К. Ю. (10 и 12 лет) – средняя ошибка воспроизведения ($E_{\text{ср.}}$) составила 0,8 в 10 лет и 0,1 – в 12 лет.



Репрезентации времени этих испытуемых представлены в таблице 5.14.

Таблица 5.14. Изменения в репрезентациях времени у испытуемых отдельной группы

Инициалы	$E_{\text{ср.}}$ (1)	$E_{\text{ср.}}$ (2)	Суждения
К. Д.	0,57	0,07	10 лет: «Время – это по чему мы определяем, когда нам надо куда-то идти, и мы еще опознаем, когда вечер, ночь, утро, день». 12 лет: «Это определенный промежуток, который длится на протяжении дня».
К. Ю.	0,8	0,1	10 лет: «Время – это когда темнеет и рассветает», + часы. 12 лет: «Это промежуток между сутками».

Как видно, суждения о времени у испытуемых четвертой группы соответствуют по содержанию ретардационно

динамическому типу развития сознания, когда репрезентации не изменяются в течение определенного временного периода.

Таким образом, мы проследили индивидуальные изменения относительной ошибки воспроизведения в процессе индивидуального развития с помощью метода воспроизведения и показали, что:

1). У всех испытуемых в процессе индивидуального развития улучшается степень точности, что подтверждено статистически ($r = 0,55$) уровне статистической значимости $p \leq 0,01$, улучшение связано с развитием и стабилизацией ЦНС;

2). По степени точности испытуемых можно разделить на «высокоточных», «точных» и «средне точных» (названия условны и требуют дополнительных статистических расчетов, см. раздел 5.5);

3). У испытуемых с разной степенью точности воспроизведения представлены разные типы развития сознания, которые мы выделили в лонгитюдном исследовании. Вероятно, что «высокоточным» испытуемым соответствует прогрессивно динамический тип развития сознания.

4). У большинства испытуемых 10 лет с высокой точностью воспроизведения развитие сознания находится на II или III уровне, в соответствии с общей моделью развития сознания, репрезентация I уровня «время – часы» у них не представлены.

5.5. Взаимосвязь степени точности воспроизведения и общего интеллекта

В предыдущих разделах диссертационной работы мы показали изменения, которые происходят на первом и втором уровне приспособления ко времени в процессе онтогенетического развития. На первом уровне (переживаемое время в виде непосредственного ощущения длительности) с возрастом улучшается степень точности воспроизведения длительности, что подтверждено нами статистически (раздел 5.4) и косвенно свидетельствует о стабилизации работы ЦНС. На втором уровне (опосредованное, понятийное время) происходят изменения на протяжении всего онто-

генеза, которые детерминируют изменения индивидуально-го сознания. Так, каждому возрасту присущи свои ведущие репрезентации времени (раздел IV), базирующиеся на индивидуальном опыте, отражающем жизнедеятельность и социокультурное пространство через отношение ко времени. В лонгитюдном исследовании (раздел 5.2) мы показали, что репрезентации времени отражают разные типы развития сознания: ретардационно динамичный, когда у одних испытуемых на протяжении временного периода представления о времени остаются постоянными; умеренно динамичный – в репрезентациях происходят изменения развития сознания в паритетной плоскости, а затем содержательная часть темпоральных представлений практически не изменяется; прогрессивно динамичный – происходит постоянное развитие и усложнение представлений об окружающей действительности, представленных в суждениях о времени. Д.Г. Элькин писал о несуществующем полном соответствии между отражением времени на уровне I и II сигнальных систем. Но на основании наших исследований (раздел 5.3, 5.4) мы можем говорить о следующей тенденции: чем выше степень точности воспроизведения временного промежутка, тем более сложную форму когнитивной деятельности отражают репрезентации и представляют прогрессивно динамичный вид развития сознания, и предполагают высокий потенциал задатков у высокоточных и точных испытуемых, средний у средне точных, поскольку известно, что развитие когнитивных структур зависит от задатков как базовых морфофункциональных особенностей мозга [406, 341]. Л.Ф. Бурлачук врожденные анатомо-морфологические особенности мозга в виде задатков вводит в структуру интеллекта, но при этом считает, что задатки являются условием формирования интеллекта, но сами по себе его не определяют [59].

Б.И. Цуканов в своих исследованиях показал, что в центральном часовом механизме индивида, его мозге, существуют задатки, которые являются базой для развития интеллектуальных способностей. Так, согласно Б.И. Цуканову, каждому индивиду присуща врожденная собственная единица времени (τ -тип), которая выполняет функцию шага, измеряющего длительность, переживается индивидом, оп-

ределяет квантовую структуру временных параметров движений, их темп и ритм. Эта единица выступает «шагом» хода собственных «часов» индивида. По среднеквадратичному отклонению собственной единицы времени Б.И. Цукановым были выделены критерии качества хода «собственных часов» индивида, которые, согласно полученным результатам, могут быть показателями врожденных возможностей индивида, в частности, предпосылок его интеллектуальных способностей. Б.И. Цуканов продемонстрировал, что в человеческой популяции существуют индивиды, которые имеют «хорошие часы» – с минимумом вариаций хода, и те, которые имеют «плохие часы» – с большой вариативностью. На континууме «хорошие часы» – «плохие часы» размещается все разнообразие показателей качества хода «собственных часов» человеческой популяции, то есть можно говорить о том, что качество «собственных часов» отображает определенной мерой врожденные потенции человека в сфере познания, взаимодействия с окружающим миром. Показатель «хороших часов» может свидетельствовать не только о потенциальной (или уже реализованной) академической успешности, а и о больших потенциях в любых других сферах – искусстве, музыке, – вообще, в духовности [398].

Изучение природы индивидуальных особенностей интеллектуальных возможностей человека является предметом специальных исследований, обобщения практического опыта и научных разработок по данной проблематике. Проблему интеллекта изучали в различных отраслях психологии. Так, выполнены фундаментальные исследования по проблемам общих и специальных способностей (Г.С. Костюк, В.А. Крутецкий, Н.С. Лейтес, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, Б.М. Теплов), психологии и психофизиологии индивидуальных отличий и способностей (Э.А. Голубева, Г.С. Костюк, А.И. Крупнов, В.С. Мерлин, В.Д. Небылицин, В.М. Русалов, Б.М. Теплов), психогенетики интеллекта (С.Д. Максименко, Н.П. Дубинин, М.С. Егорова, И.В. Равич-Щербо, В.П. Ефроимсон, М.Л. Смутьсон), общей психологии интеллекта (М.А. Холодная, Л.В. Засекина), дифференциальной психологии интеллекта и психометрики (Л.Ф. Бурлачук, В.Н. Дружинин, В.О. Моляко, Б.И. Цуканов).

Проблема измерения интеллекта в психологии является одной из дискуссионных. По замечаниям В.М. Блейхер, Э.А. Коробковой, ни один из тестов интеллекта непосредственно уровень интеллекта не измеряет. Известно, что методы психодиагностики скорее могут определять психическое развитие в культуре и являются, как отмечал К.М. Гуревич [105], чрезмерно чувствительными к особенностям социальной компетентности людей. С этой проблемой тесно связано общее кризисное положение теоретического знания, которое привело, по мнению, С.Д. Максименко, к «отсутствию внимания к проблеме прогноза психического развития личности» [235].

Вообще, понятие интеллекта, по мнению Н.И. Чуприковой, используется в двух областях – в общей психологии как характеристика высших форм мышления и в тестологии в контексте диагностики индивидуальных различий в умственных способностях и в уровне достигнутых интеллектуальных достижений, причем исследования и понятийно-терминологический аппарат в этих двух областях различны [406].

М.А. Холодная отмечает, что интеллект традиционно исследовался в рамках двух основных направлений: тестологического и экспериментально-психологического. К теориям интеллекта, разрабатываемых в рамках экспериментально-психологического направления, М.А. Холодная относит теорию Ж. Пиаже, отстаивающую идею генетического объяснения интеллекта на основе учета закономерностей его онтогенетического развития, связанных с освоением систем логических операций, теории Л.С. Выготского, М. Коула и С. Скрибнера [186], показывающих влияние социально-культурных факторов на интеллектуальное развитие.

Исторически в зарубежных исследованиях складывались две прямо противоположные по своим конечным теоретическим результатам линии интерпретации природы интеллекта в тестологическом направлении. Одна связана с признанием общего фактора интеллекта (*general factor*), или сокращенно *g*, в той или иной степени представленного на всех уровнях интеллектуального функционирования (К. Спирмен). На этой основе, как отмечает Л.Ф. Бурлачук, развивается иерар-

хическая теория интеллекта. На вершине иерархии находится генеральный фактор g . На низшем уровне расположены специфические факторы. Другая трактовка является мультифакторной теорией интеллекта (Л. Терстоун), в которой отрицается какое-либо общее начало интеллектуальной деятельности и утверждается существование множества независимых интеллектуальных способностей. Как известно, Л. Терстоун в поздних работах признал существование фактора, сходного с фактором g Спирмена [59, 186].

Еще одной линией в истолковании интеллекта, связанной с подчеркиванием единого основания интеллектуальной деятельности, является исследования Дж. Равена [465]. Будучи учеником Спирмена, он придерживался той точки зрения, что умственные способности включают два компонента: продуктивный (способность выявлять связи и соотношения, приходить к выводам, непосредственно не представленным в заданной ситуации) и репродуктивный (способность использовать прошлый опыт и усвоенную информацию). Пытаясь найти способ измерения продуктивных возможностей интеллекта, Дж. Равен создал особый тест, ориентированный на диагностику способности к выявлению закономерностей в организации серий последовательно усложняющихся геометрических фигур («тест прогрессивных матриц») [465]. Впоследствии успешность выполнения теста «Прогрессивные матрицы» стала интерпретироваться как показатель способности к научению на основе обобщения (концептуализации) собственного опыта в условиях отсутствия внешних указаний. Действительно, как анализирует М.А. Холодная, последующие исследования показали, что максимальную нагрузку по фактору g обычно имеют следующие тесты: «Прогрессивные матрицы» Равена, обнаружение закономерности в последовательности цифр или фигур; вербальные аналогии (задачи на установление сходства двух понятий; а также задачи на установление связи между двумя понятиями с последующим поиском третьего понятия, которое будет воспроизводить эту связь); угадывание содержания представленных в визуальной неопределенной форме картинок; классификация фигур; понимание текста и т. п.

Серьезный шаг в анализе развития интеллекта был сделан Д. Векслером [59], который начал рассматривать интеллект как структурное образование. Под интеллектом Д. Векслер понимал способность целенаправленно действовать, рационально размышлять и эффективно взаимодействовать с окружающей действительностью. При таком общем определении интеллекта Д. Векслер разделил умственные способности на вербальные и невербальные (способности к представлениям) и показал, что у разных людей может доминировать та или иная группа способностей. Появились так называемые интеллектуальные шкалы, включающие набор вербальных и невербальных субтестов (например, интеллектуальная шкала Векслера для взрослых включала 11 субтестов, интеллектуальная шкала Амтхауэра – 9 субтестов). Индивидуальная оценка уровня общего интеллекта определялась как сумма баллов успешности выполнения всех субтестов.

К неотестологическим теориям интеллекта относят теории Г.Ю. Айзенка, Э. Ханта и Р.Дж. Стернберга. Так, Г. Айзенк считал, что существуют, по крайней мере, три совершенно различных аспекта интеллекта. Наиболее фундаментальным аспектом интеллекта является биологический интеллект. Он служит физиологической, нейрологической, биохимической и гормональной основой познавательного поведения. Как предполагал Г. Айзенк, биологический интеллект, в основном, связан со структурами и функциями коры головного мозга, без которых невозможно никакое осмысленное поведение. Эти структуры отвечают и за индивидуальные различия интеллекта. Вторым аспектом является психометрический интеллект, измеряемый обычными тестами IQ. Относительный успех такого тестирования, в основном, определяется биологическим интеллектом, но не им одним, пишет Г.Ю. Айзенк. Культурные факторы, воспитание в семье, образование и социоэкономический статус вносят свой значительный вклад. По существующим оценкам, примерно 70% различий при тестировании определяются генетическими факторами, а 30% – перечисленными переменными среды. Таким образом, можно сказать, что психометрический интеллект на 70% зависит от биологического и на 30% – от средовых факторов [5].

Таким образом, в современной психологической науке наиболее разработанной является психометрическая парадигма исследований интеллекта, которая, согласно Л.Ф. Бурлачуку, признается традиционной. По мнению М.Л. Смульсон [338], интеллект в психометрической парадигме определяется как приращенное или унаследованное свойство, в отличие от способностей, которые приобретаются с помощью индивидуального опыта. По мнению М.А. Холодной, уровень психометрического интеллекта соотносится с успешностью выполнения интеллектуальных тестов типа «Прогрессивных матриц» Равена, шкалы Векслера, DAT (Дифференциального теста способностей) и т. п. [393]. Такая точка зрения базируется на положениях о том, что существует общий интеллект *g*, который имеет биологическую основу и высоко коррелирует с наследственными и различными психофизиологическими показателями.

И третьим аспектом Г. Айзенк называл социальный интеллект, различия в котором в значительной степени определяются различиями в IQ, но также и многими другими параметрами. В целом социальный интеллект проявляется в использовании IQ для социальной адаптации. В литературе, как пишет Г.Ю. Айзенк [5], биологический интеллект обозначается как интеллект А, а социальный – как интеллект Б; при этом ясно, что интеллект Б гораздо шире, чем А, и включает в себя IQ; IQ, в свою очередь, шире, чем интеллект А, и включает его в себя (рис. 5.12). По мнению Г. Айзенка, те исследования, которые касаются интеллекта А (биологического интеллекта), могут с наибольшими основаниями рассматриваться как фундаментальные [5].

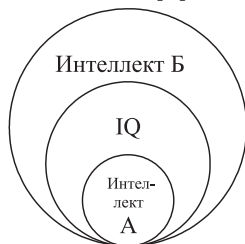


Рис. 5.12. Взаимовключенность различных аспектов интеллекта, по Г. Айзенку.

Г. Алдер, О.П. Санникова, Э.Л. Носенко выделяют в социальном интеллекте эмоциональный интеллект – группу умственных способностей, которые помогают воспринять и понять собственные чувства и чувства других людей, а также регулировать собственные чувства [264], [325].

В психологии представлены варианты подходов к сущности интеллекта через понятия *кристаллизованный* и *текучий интеллект* (Р. Кеттел). Текучим называется интеллект, который характеризуется, в основном, скоростными характеристиками, в частности, скоростью запоминания, а также индуктивным мышлением, оперированием пространственными образами [338]. Использование текучего интеллекта для разрешения возникающих проблем приводит к возникновению и развитию кристаллизованного интеллекта [59, 189]. Л.Ф. Бурлачук определяет кристаллизованный интеллект как «конденсат нашего опыта», М.Л. Смутьсон – как форму интеллекта, которая приходит с опытом и образованием, опирается на знания и умения, накопленные на протяжении продолжительного времени [338]. К ним относятся: способность устанавливать отношения, формулировать суждение, анализировать проблемы и использовать усвоенные стратегии для решения задач. Эта форма интеллекта приобретается путем интенсивных контактов с культурной средой. Кристаллизованный интеллект часто повышает свои показатели на протяжении всей жизни человека, пока он сохраняет способность получать и обрабатывать информацию.

Альтернативным подходом к психометрическому изучению интеллекта являются интегративные концепции, которых придерживаются Ж. Пиаже и его последователи, Л.М. Веккер, М.А. Холодная. Так, М.А. Холодная, считает, что «закономерным представляется обращение к анализу структурной организации интеллекта, которая, в свою очередь, определяется особенностями состава и строения когнитивных психических структур, обеспечивающих специфический тип репрезентации происходящего в индивидуальном сознании и, в конечном счете, предопределяющих эмпирически констатируемые интеллектуальные свойства. В качестве когнитивных структур, тип строения которых в наибольшей мере приводит к особенностям структурной организации интеллекта,

являются понятийные (концептуальные) психические структуры» [393]. Основное назначение интеллекта, по мнению М.А. Холодной, – построение особого рода репрезентаций происходящего, связанных с воспроизводством объективного знания о мире [393]. Такие представления М.А. Холодной, на наш взгляд, соответствует системно-структурному подходу к раскрытию умственных способностей, по Н.И. Чуприковой. Таким образом, современные исследования интеллекта показывают его сложную структуру, в которой важным моментом является интеграция составных частей в единый интеллект. Эта интеграция, по М.Л. Смутьсон, происходит в деятельности, в частности, в интеллектуальной деятельности на основе разнообразных смысловых контекстов. При этом развиваются и обогащаются концептуальные категории (метакогнитивные интеллектуальные структуры, рефлексия, язык мышления), абстрактные схемы, происходит ассимиляция системы ценностей и убеждений и соответствующее становление интеллектуальных диспозиций [338].

Согласно Н.И. Чуприковой, в психологии наметились два противоположных подхода к раскрытию умственных способностей: системно-структурный и редуccionистский. Согласно первому подходу, за термином «интеллект» скрывается функционирование сложных по компонентному составу многоуровневых когнитивных репрезентативно-операциональных структур, качество и организация которых определяют эффективность решения как тестовых, так и широкого круга учебных, практических и жизненных задач [404]. Согласно второму, – развивается направление, связанное с поиском небольшого числа простейших базовых психофизиологических и физиологических процессов и функций, свойства или качества которых могли бы лежать в основе успешности / неуспешности решения множества задач, как входящих в тесты интеллекта, так и постоянно встающих перед индивидом в его учебной и профессиональной деятельности и в практической жизни. Среди этих базовых процессов изучаются особенности корковой ритмики, вызванных потенциалов мозга, объем кратковременной памяти, время опознания простых стимулов, время относительно несложных реакций выбора по предварительной инструкции [404].

В рамках этих подходов получены информативные и в целом убедительные результаты. Они говорят о связи умственных способностей, как с особенностями структурной организации познавательных процессов, так и практически со всеми выбранными для изучения очень простыми физиологическими и психофизиологическими процессами и функциями. Вообще, предположение, что способности к тонкому различению и к быстрому реагированию должны лежать в фундаменте высоких умственных достижений, было выдвинуто еще основателем психометрики Ф. Гальтоном. Однако в доказательстве той ее части, которая касается связи умственных достижений и скорости реагирования, он потерпел полную неудачу. И все же, как выяснилось, Ф. Гальтон был совершенно прав, а причины его неудачи стали понятны после проведения ряда современных исследований. Так, наиболее известной гипотезой, объясняющей связь времени реакции и интеллекта считается гипотеза Г. Айзенка. Согласно этой гипотезе, речь идет о скорости и эффективности, с какой нервная система осуществляет правильное и безошибочное проведение импульсов возбуждения, вызываемых сенсорными сигналами, и их правильное безошибочное сличение с энграммами памяти [406]. Г. Айзенк считал, что скорость, с которой мозг обрабатывает информацию, находит выражение в скорости выполнения таких элементарных умственных действий, как реакции на поступающие стимулы. Отсюда индивидуальные различия в скорости обработки информации, с одной стороны, и интеллекта – с другой. В последнее время в психологии достаточно много исследований, в которых выявлены статистически значимые различия скорости осуществления разного рода реакций выбора у более и менее способных школьников и взрослых и статистически значимые корреляционные связи среднего уровня (коэффициенты корреляции находятся в пределах: 0,350-0,550) между показателями скорости этих реакций и умственными способностями, оцениваемыми по разным интеллектуальным тестам [404].

Таким образом, анализ теоретического материала позволяет сделать следующие выводы:

– в природе человеческой популяции, согласно исследованиям Б.И. Цуканова, представлены индивиды с различ-

ными часовыми механизмами: от «хороших» до «плохих» часов;

- часовой механизм с высокой степенью организованности и упорядоченности обладает качеством производить высокоорганизованную и упорядоченную психическую функцию любого уровня, то есть показатель «хороших часов» может свидетельствовать о больших потенциях в любых других сферах [396]. В терминологии Н.И. Чуприковой этот же тезис звучит так: существует связь умственных способностей с особенностями структурной организации познавательных процессов и простыми физиологическими и психофизиологическими процессами и функциями;

- интеллект *g*, имеет биологическую основу и высоко коррелирует с наследственными и различными психофизиологическими показателями;

- одним из компонентов интеллекта являются репрезентативно-когнитивные структуры, которые обеспечивают осознание процессов отражения индивидуальным сознанием;

- кристаллизованный интеллект является «конденсатом опыта», или формой интеллекта, которая «опирается на знания и умения, накопленные на протяжении продолжительного времени».

Учитывая вышесказанное и придерживаясь системно-структурного подхода и традиций школы психологии времени Д.Г. Элькина – Б.И. Цуканова в изучении продуктивности познавательной деятельности, мы на следующем этапе нашего исследования обратились к методу воспроизведения (первый уровень отражения времени) и тесту «Прогрессивные матрицы» (Равен), и к методу определения понятия (А.Р. Лурия).

Известно, что тест Равена является одним из наиболее «чистых» измерений *g*. Кроме того, диагностируемые с помощью матриц Равена продуктивные свойства интеллекта гораздо лучше предсказывают интеллектуальные достижения человека по сравнению с репродуктивными свойствами, диагностируемыми вербальными тестами типа теста запаса слов (Дж. Равен) [465]. Одновременное использование метода воспроизведения и теста «Прогрессивные матрицы» Ра-

вена может продемонстрировать наряду с индивидуальными различиями на психофизиологическом уровне различия в продуктивных свойствах интеллекта у испытуемых.

В этой части исследования приняло участие 49 испытуемых в возрасте от 11 до 15 лет. Полученные нами результаты мы занесли в таблицу 5.15.

Таблица 5.15. Показатели средней относительной ошибки воспроизведения заданного промежутка времени ($E_{\text{ср.}}$) и общего интеллекта g , по тесту «Прогрессивные матрицы» Равена(ПМ)

№	Инициалы	Пол	Возраст, в годах	$E_{\text{ср.}}$	Баллы по ПМ (g)
1	К. В.	м	11	0,2	78
2	Н. М.	м	11	0,25	75
3	Р.	ж	11	0,05	98
4	К.	ж	11	0,22	76
5	Щ.	м	11	0,14	77
6	А. И.	ж	11	0,13	82
7	Ш.	ж	11	0,09	81
8	С.	ж	11	0,04	100
9	П.	м	11	0,09	98
10	Т.	м	11	0,18	88
11	С. П.	м	11	0,12	71
12	А.	м	11	0,18	85
13	Н. А.	м	12	0,07	103
14	А. Н.	ж	12	0,12	104
15	Т. А.	м	12	0,25	70
16	Н. Д.	м	12	0,22	65
17	К. С.	ж	12	0,2	98
18	Р.	ж	12	0,07	104
19	Б. М.	ж	12	0,25	83
20	Ф. А.	ж	12	0,08	85
21	Т. В.	ж	12	0,15	79
22	Ж. Д.	ж	12	0,09	112
23	И. И.	м	12	0,16	63
24	Б. Ф.	м	12	0,08	86

№	Инициалы	Пол	Возраст, в годах	$E_{\text{ср.}}$	Баллы по ПМ (g)
25	Д. В	м	13	0,09	112
26	Б.М	м	14	0,1	88
27	С.Н	ж	14	0,12	97
28	П.А.	м	13	0,2	63
29	К.	ж	13	0,06	87
30	К.В.	м	13	0,17	68
31	Я. К.	м	13	0,09	90
32	К. Д.	ж	14	0,14	97
33	В.	ж	14	0,08	127
34	К. М.	м	14	0,1	102
35	Л. И.	ж	14	0,07	135
36	З.	м	14	0,09	92
37	К. В.	м	14	0,07	81
38	З. К.	ж	15	0,06	114
39	Д. Ж.	ж	15	0,1	124
40	У. В.	м	15	0,1	97
41	П. К.	м	15	0,04	126
42	Л. Н.	ж	14	0,06	122
43	П. Л.	ж	14	0,18	70
44	Б. М.	м	14	0,18	86
45	П. С.	ж	14	0,1	120
46	С. М.	м	15	0,07	114
47	К.	м	14	0,07	122
48	К. А.	м	14	0,16	101
49	Б. А.	ж	15	0,07	102

Примечание: $E_{\text{ср.}}$ – средняя относительная ошибка воспроизведения, ПМ – «Прогрессивные матрицы» Равена, g – общий интеллект.

Распределим полученные нами относительные ошибки ($E_{\text{ср.}}$) по частотам и построим гистограмму (рис. 5.13).

С помощью программы SPSS Statistics 17.0 мы рассчитали: моду, медиану, стандартное отклонение по полученным данным по методу воспроизведения.

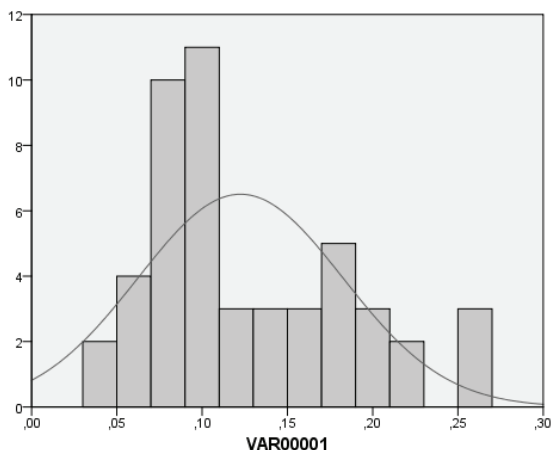


Рис. 5.13. Распределение относительной временной ошибки ($E_{cp.}$) на тестовой выборке.

Примечание: OY – частота – 0, 2, 4, 6, ... ; OX – относительная ошибка ($E_{cp.}$), от 0,03 до 0,26.

N	Валидные	49
	Пропущенные	0
Среднее		,1224
Медиана		,1000
Мода		,07
Стд. отклонение		,05946
Асимметрия		,698
Стд. ошибка асимметрии		,340

Из полученных данных видно, что абсолютные значения асимметрии превышает свои стандартные ошибки, что свидетельствует об отклонении от нормального распределения. Но известный принцип Р. Фишера говорит: «Отклонения от нормального вида, если только не слишком заметны, можно обнаружить лишь для больших выборок; сами по себе они вносят малое отличие в статистические критерии и другие вопросы» [259, 62]. Е.В. Сидоренко [330] показывает, что для симметричных распределений асимметрия равна нулю. В нашем исследовании можно говорить о левосторон-

ней (положительной) асимметрии в распределении. Такой асимметрии можно было бы избежать (см. ниже), если использовать результаты по методу воспроизведения только у подростков 14-15 лет, поскольку в разделе 5.4 мы показали, что точность воспроизведения с возрастом статистически значимо улучшается.

Далее мы распределили полученные баллы, согласно тесту «Прогрессивные матрицы», по частотам и построили гистограмму (рис. 5.14).

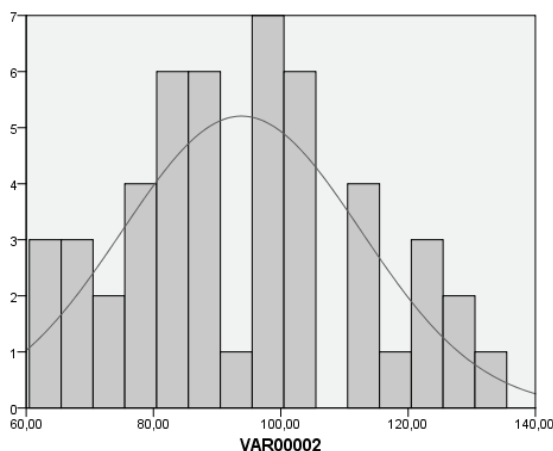


Рис. 5.14. Распределение общего интеллекта g на тестовой выборке.

N	Валидные	49
	Пропущенные	0
Среднее		93,8367
Медиана		92,0000
Мода		97,00 ^a
Стд. отклонение		18,57569
Асимметрия		,302
Стд. ошибка асимметрии		,340

С помощью программы SPSS Statistics 17,0 мы рассчитали: моду, медиану, стандартное отклонение по полученным

данным, согласно тесту «Прогрессивные матрицы». Полученное распределение отражает нормальное распределение, поскольку абсолютные значения асимметрии не превышают свои стандартные ошибки.

Полученные нами данные не согласуются с исследованиями М.А. Холодной, в которых показана левосторонняя (положительная) асимметрия в распределении при изучении интеллекта. Она отмечает, что «такого рода смещение нормального распределения интеллектуальных способностей людей имеет временный характер и наблюдается в условиях действия целого ряда неблагоприятных для жизни человека факторов». К числу таких факторов М.А. Холодная относит: генетико-биологические факторы (ухудшение режима питания, экологической обстановки, медицинского обслуживания, рост алкоголизации населения и т. д.), социально-экономические факторы (политическую нестабильность, «утечку мозгов», вынужденную миграцию, снижение качества образования, разрушение науки как социального института, идеологическую обработку населения в духе очередных политических лозунгов и т. д.), психологические факторы (стрессы, внутриличностные и межличностные конфликты, разрушение образа будущего и т. д.). В такой аргументации М.А. Холодной в большинстве представлены социальные факторы, которые, по ее мнению, определяют снижение интеллектуального уровня людей.

Далее в нашем исследовании мы вычислили коэффициент корреляции Браве-Пирсона между показателями фактора «g» – общего интеллекта, и показателем $E_{\text{ср.}}$ – относительной временной ошибки (см. приложение). Для вычисления этого коэффициента мы применили следующую формулу:

$$r = \frac{(\sum X \cdot Y) - N \cdot \bar{X} \cdot \bar{Y}}{(N-1) \cdot s_X \cdot s_Y} \quad (5.2)$$

где $\sum X \cdot Y$ – сумма произведений данных из каждой пары;

N – число пар;

$\bar{X}$ – средняя для данных переменной X ;

$\bar{Y}$ – средняя для данных переменной Y ;

s_X – стандартное отклонение для распределения X ;

s_Y – стандартное отклонение для распределения Y .

Применив эту формулу к данным, полученных на выборке подростков, мы установили следующее: имеет место соответствие показателей $E_{cp.}$ и «g» с коэффициентом корреляции $r = -0,65$. Корреляция значима на уровне статистической значимости $p < 0,01$. Такой коэффициент корреляции по общей классификации корреляционных связей (по Э.В. Ивантер, А.В. Коросову, 1992 [133]) свидетельствует о среднем типе связи ($0,50 < r < 0,69$). Средний коэффициент корреляции предлагаемого показателя относительной временной ошибки ($E_{cp.}$) с показателями теста «Прогрессивные матрицы» Равена подтверждает наше предположение об отрицательной связи относительной ошибки воспроизведения временного промежутка с общим интеллектом, последний, по У. Найссер, связан с «успешностью в различных сферах деятельности» [257].

Дальше, используя стандартное отклонение по методу воспроизведения и по тесту «Прогрессивные матрицы»: $\sigma = 0,06$ и $\sigma = 18,5$ соответственно и учитывая тот факт, что стандартное отклонение всегда отвечает одному и тому же проценту результатов, что вкладываются в его границы вокруг средней, можно утверждать, что при любой форме кривой нормального распределения и судьба ее площади, которая ограничена (с обеих сторон) стандартным отклонением, всегда одинаковая и отвечает одной и той же части всей популяции. Так, 68% испытуемых из рандомизированной выборки в наших исследованиях имеют показатели по воспроизведению длительности от 0,06 до 0,18. Соответственно этому, 94,45% испытуемых при нормальном распределении не выходят за пределы двух стандартных отклонений и имеют показатели от 0 до 0,24 от средней, а в границе трех стандартных отклонений вмещается почти вся популяция (99,73%) – от 0 до 0,27. Для теста «Прогрессивные матрицы» Равена $M = 94$, поэтому 68% популяции имеют показатели g от 74,5 до 112 баллов, 94,45% – от 57 до 131, и 99,73% – от 38,5 до 149,5.

Такое деление по результатам двух методик, на наш взгляд, является довольно грубым, что приводит к искажению результатов. Потому мы выделяем группы по $0,5\sigma$. Тог-

да распределение по относительной временной ошибке ($E_{\text{ср.}}$) позволяет нам разделить испытуемых по группам в соответствии критерию точности воспроизведения длительности (см. таблицу 5.16).

Таблица 5.16. Соответствие между относительной ошибкой воспроизведения и общим интеллектом.

№	$E_{\text{ср.}}$	g	Группа, название	
			По $E_{\text{ср.}}$	По g
1	0-0,03	121,76-131	Сверхточные	Очень высокий
2	0,031-0,06	112,51-121,75	Высокоточные	Высокий
3	0,061-0,09	103,25-112,5	Точные	Средне высокий
4	0,09-0,15	84,76-103,25	Средне точные	Средний
5	0,15-0,18	75,51-84,75	Средне плохое воспроизведение	Средне низкий
6	0,181-0,21	66,26-75,5	Плохое воспроизведение	Низкий
7	0,21-0,24	57-66,25	Очень плохое воспроизведение	Очень низкий

Б.И. Цукановым [398]. Показано, что высочайший уровень способности к обучению и овладению закономерностями окружающей действительности при прочих равных условиях наблюдается у тех индивидов, которые имеют «хорошие часы» – с минимумом вариаций хода. Эти результаты *не подтверждают*: а) тезис о том, что «скорость реагирования (и соответственно, требование ограничения временных лимитов исполнения) во всех случаях является референтным проявлением интеллектуальных способностей», б) гипотезу М.А. Холодной о том, что «хороший интеллект – быстрый интеллект» [393] и в) предположение К.М. Гуревича [105] о том, что скорость интеллектуальных процессов имеет решающее значение для оценки интеллектуального потенциала. Мы можем утверждать, что существуют индивидуальные различия в воспроизведении заданного промежутка длительности: причем, *чем точнее* (курсив наш. – З. К.), а не

быстрее, подросток воспроизводит временной промежуток, тем выше уровень корреляционной связи с его интеллектуальными задатками. Таким образом, диагностика с помощью метода воспроизведения, на наш взгляд, может представлять качественный метод изучения интеллектуальных возможностей субъектов и помочь в осуществлении индивидуального подхода в определении способности к обучению: чем точнее субъект воспроизводит промежуток времени, тем выше его потенциальная успешность. Использование метода воспроизведения позволяет также демаскировать интеллектуальные тесты, которые, по мнению К.М. Гуревича, чрезмерно чувствительны к особенностям социализации испытуемых.

Таким образом, в результате этого этапа исследования мы подтвердили наше предположение о связи относительной ошибки воспроизведения временного промежутка ($E_{\text{ср.}}$) с общим интеллектом g и показали, что степень точности воспроизведения временного промежутка может быть разной, расположенной в континууме от «сверхточных» до «совсем не точных» испытуемых и может составлять психофизиологическую основу потенциала познавательной человеческой деятельности.

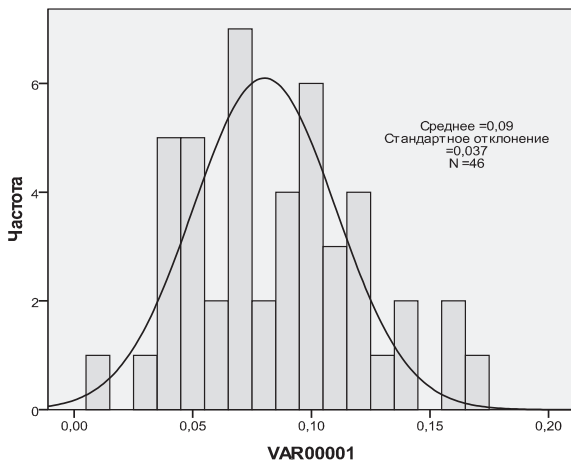
Н.С. Лейтес писал, что индивидуально-природные задатки – реальный фактор, участвующий в становлении и развитии способностей [198], но они могут не получить ожидаемого развития, остаться не реализованными. Структура интеллекта оказывается зависимой от среды, истории жизни и культуры. Интерес к механизмам человеческого интеллекта – это фактически интерес к проблеме репрезентации. На развитие репрезентаций влияет индивидуальный опыт и его индивидуальное своеобразие, этот опыт, по мнению Ж.-Фр. Ришара [313], определяет эффективность интеллектуальной деятельности, при этом обыденные представления являются своеобразными единицами опыта.

На заключительном этапе нашего исследования мы использовали метод воспроизведения временного промежутка (как метод изучения интеллектуальных потенциалов субъектов) и репрезентации времени испытуемых, преодолевая, по мнению С.Л. Рубинштейна, основной недостаток традици-

онных испытаний интеллекта, который возникает в их отрыве от психологии мышления.

На этом этапе участвовало 46 испытуемых. Мы распределили полученные нами относительные ошибки ($E_{\text{ср.}}$) по частотам и построили гистограмму.

Гистограмма



С помощью программы SPSS мы рассчитали: моду, медиану, стандартное отклонение по полученным данным по методу воспроизведения.

N	Валидные	46
	Пропущенные	0
Среднее		,0854
Медиана		,0850
Мода		,07
Стд. отклонение		,03728
Асимметрия		,325
Стд. ошибка асимметрии		,350
Экссесс		-,398
Стд. ошибка эксцесса		,688

Как видно из данных, распределение нормальное. Мы можем распределить всех испытуемых на несколько групп по степени точности воспроизведения:

- 1). 0-0,02 – сверхточные (в нашей выборке не представлены)
- 2). 0,021-0,04 – высокоточные
- 3). 0,041-0,06 – точные
- 4). 0,061-0,10 – средне точные
- 5). 0,101-0,12 – менее точные
- 6). 0,121-0,14 – неточные
- 7). 0,141-0,16 – совсем не точные

Сравним репрезентации испытуемых разных групп.

Репрезентации испытуемых группы «высокоточных» ($E_{\text{ср.}}$ в пределах 0,021-0,04):

С. П.: «Время – это то, что нельзя возвратить или остановить, и оно бесконечно. Нужно наслаждаться каждой секундой».

Р. И.: «Время это промежуток от чего-то до чего-то».

Р. М.: «Время это не понятие, его нельзя назвать, это пустота, а час или год – это мера его изменения».

Репрезентации испытуемых группы «точных» ($E_{\text{ср.}}$ в пределах 0,041-0,06):

Р. И.: «Бесконечная река, которая всегда-всегда и везде, и не кончается».

Х. Н.: «Для меня это нечто само по себе текущее. Ты не можешь остановить или промотать его. Его катастрофически не хватает. Иногда я переживаю, что трачу его на обиды, ссоры. Хочется его ловить руками, а оно – как песок сквозь пальцы».

З. К.: «Это то, чего всегда не хватает. Оно течет по-разному: быстро, медленно, то замирает на определенный промежуток, то мчится вдаль от меня. Это единственная вещь, не имеющая хозяина. Оно и враг, и убийца. Время будет одинаковым, но отношение к нему всегда будет разным».

У. В. 6 «Период жизни, можно делать разные вещи. Также время – деньги».

П. Л.: «Это что-то продолжительное и необъятное нечто. Необъяснимое и при этом необходимое. Его нельзя остановить, заметить движение, понять, какое-то философское».

Репрезентации испытуемых группы «среднеточных»
($E_{\text{ср.}}$ в пределах 0,061-0,10):

Я. К.: «Это промежуток, у которого нет начала и нет конца, оноечно».

Д. В.: «Время это наша жизнь. Его нельзя проводить впустую».

К. И.: «Это бесконечное явление, с помощью которого течет жизнь во вселенной, оно может течь медленно и быстро, не подвластно человеку».

Б. А.: «Бесконечный поток, который не ждет, не останавливается. Его часто не хватает, но иногда тянется мучительно долго (в ожидании)».

Ч. В.: «Это то, что проходит быстро и не оставляет следа, время нужно ценить и проживать каждый день и каждую минуту так, как будто она последняя. Нельзя терять время зря».

А. Л.: «Продолжительность какого-то момента».

К. К.: «Время – это восприятие человеком пространства и последовательности событий в жизни. Я считаю, что это скорее понятие, мировоззрение человека, а не материальная субстанция».

Репрезентации испытуемых группы «менее точных»
($E_{\text{ср.}}$ в пределах 0,101-0,12):

А. Ю.: «Время – в основном, период изменений, когда люди взрослеют, проходит время, вырастают растения, проходит время».

С. П.: «Это бесконечная река. Это жизнь. И мы плывем в ее течении. Без времени не было бы жизни».

К. М.: «Период, в который происходят определенные события, которые важны для каждого человека и которые бывают разнообразными».

Б. М.: «Время – понятие растяжимое. Это слово обозначает и меру (дня, месяца, года). Но для меня время обозначает больше – жизнь».

Б. А.: «То, что невозможно остановить. Оно течет так же долго и непрерывно, как наша жизнь».

А. С.: «Время – это когда люди развиваются во время него, изучают и растут».

Репрезентации испытуемых группы «*неточных*» ($E_{\text{ср.}}$ в пределах 0,121-0,14):

А. Н.: «Время это такая вещь, за которой обычно должен следить человек, от времени зависит вся жизнь».

К. Л.: «Время это определенный период. Во времени люди могут понять, во сколько и где им нужно быть, или же в котором надо что-то сделать».

Ч. О.: «Я думаю, что это как жизнь, оно проходит быстро – можно не заметить».

К. Д.: «Я считаю, что время очень хорошая вещь. Оно помогает людям делать все вовремя».

Репрезентации испытуемых группы «*совсем не точных*» ($E_{\text{ср.}}$ в пределах 0,14-0,16):

К. С.: «Время – это указатель на то или иное время дня, поры года, благодаря ему мы различаем, что и когда надо делать».

К. А.: «Время это передвижение, наши действия».

Из представленных нами данных видно, что первый уровень отражения времени у испытуемых функционирует по-разному: от «высокоточных» до «совсем не точных». Первый уровень отражения времени соотносится с психометрическим интеллектом или с текучим интеллектом, в котором основные свойства нервной системы являются формально-динамическими качествами индивидов, влияющими на динамические, процессуальные особенности разных видов деятельности. Репрезентации времени (второй уровень отражения) у большинства подростков представляют набор разных форм концептуализации темпоральной действительности, релевантный третьему уровню развития сознания, в представленной нами модели. Исключение составляют группы «не точных» и «совсем не точных» испытуемых, у большинства из которых, представлен II уровень развития сознания. Каждый испытуемый «высокоточных», «точных» и «среднеточных» групп использует формы концептуализации временной действительности (свойства времени, эмоционально-оценочные репрезентации, темпоральный дефицит времени и др.), приобретен-

ные в переживании, жизнедеятельности, усвоенные в социокультурном опыте и составляющие актуальное «здесь и теперь» темпорального видения мира. Эти временные репрезентации образуют семантический слой субъективного опыта или картины мира, по Е.Ю. Артемьевой. Второй уровень отражения времени релевантен: социальному интеллекту (Г. Айзенк), эмоциональному интеллекту (Г. Алдер, О.П. Санникова), кристаллизованному интеллекту (Р. Кеттел, Л.Ф. Бурлачук).

Качественный анализ показывает, что разные по своим психологическим особенностям и задаткам испытуемые достигают сходных результатов в познании действительности. Исключение могут составить испытуемые «точной» (З.К., Х.Н.) и «средне точной» (К.К., Ч.В.) групп, использующие комплексные репрезентации, в которых представлены системы суждений о времени в самом широком смысле слова. Мы полагаем, что феномен интерсубъективных представлений о темпоральной действительности, при различной психофизиологической основе потенциала познавательной человеческой деятельности обусловлен существенной ролью опыта в организации познавательного взаимодействия субъекта с миром. Этот вывод согласуется с взглядами Т.М. Титаренко, в которых отмечается, что человек в когнитивные репрезентации привносит свой ежедневный опыт и с концепцией К.Роджерса, в которой опыт обеспечен единством и целостностью субъекта, а актуальный характер опыта обусловлен прошлыми переживаниями и сиюминутным состоянием [440]. Мы соглашались также с Д.Н. Завалишиной [128] и А.Н. Лактионовым [193] в том, что опыт становится ведущим компонентом в познавательном взаимодействии с миром.

Поскольку мы показали, что разные по своим психофизиологическим особенностям испытуемые достигают сходных результатов в познании действительности, т.е. качественных отличий в темпоральных репрезентациях при разной степени воспроизведения не выявлено, то дилемма о соотношении между первым и вторым уровнем отражения времени, на первый взгляд, разрешается в пользу неполного соответствия между ними, как предполагал Д.Г. Элькин. Но, С.Л. Рубинштейн отмечал, что об интеллекте,

как о способности судят исходя из результата, минуя процесс, который к нему ведет. Результат деятельности, согласно С.Л. Рубинштейну, должен быть учтен, но «он не является однозначным показателем для суждения об интеллекте, способности. Психологически, личностно, диагностически результат существенен именно как выражение процесса мыслительной деятельности. Только учтя последнюю, можно достоверно судить о том, как мыслит данный человек...» [318, 203]. Поэтому согласовывая результаты истории индивидуального развития сознания, детерминированного репрезентациями времени (раздел 5.2., таблицы 5.7. и 5.8.) и результаты степени точности воспроизведения мы подтверждаем связь между непосредственно переживаемым временем и понятийным. Например, испытуемых первой подгруппы группы В относим, в основном, к группе «среднеточных» (0,061 - 0,10), например М.С. Еср.=0,08; Б.А. Еср.=0,07; Д.Е. Еср.=0,1, Я.Д. Еср.=0,07, а испытуемых второй подгруппы группы В к группе «точных индивидов» поскольку их Еср лежит в пределах 0,041 - 0,06 (например, Кс.А. Еср.=0,06; К.А. Еср.=0,05; С.М Еср.=0,06; Х.Н. Еср.=0,56; З.К. Еср.=0,04; Л.А. Еср.=0,06). Констатируем, что при высокой степени точности воспроизведения на первом уровне отражения времени развитие сознания идет по прогрессивно динамическому пути. Однако, подростки «высокоточных», «точных» и «среднеточных» групп используют по-разному индивидуальное своеобразие опыта, определяющего эффективность интеллектуальной деятельности. Так, нам представляется, что «высокоточные» полностью не используют в репрезентациях свой высокий потенциал, подтверждая высказывание К. Боуви: «Немногие умы гибнут от износа, по большей части они ржавеют от неупотребления», а «среднеточные» или «менее точные» стремятся к повышению интеллектуального потенциала в опыте жизнедеятельности, используя возможности динамических процессов анализа, синтеза, абстракции и обобщения, создавая высокую продуктивность умственной деятельности.

Таким образом, качественным методом изучения интеллектуальных возможностей выступает метод вос-

произведения. При большей точности воспроизведения заданного промежутка развитие сознания идет по прогрессивно динамическому типу, позволяющему достичь высокой продуктивности в осознании окружающей действительности.

В результате проведенного комплексного изучения индивидуального сознания и его изменений на примере генезиса свойств времени мы показали, что сначала в сознании формируются представления о длительности, а затем – о последовательности. В формировании суждений о длительности важную роль играет дифференциально-интеграционные процессы, происходящие с операндами (образами), а в формировании суждений о последовательности главная роль отведена связке (оператору) – «точке отсчета». Становление репрезентаций временной перспективы характеризуется скачкообразным переходом от полного невладения временной перспективой в возрасте 3-5 лет до качественных и количественных изменений в представлениях 85% индивидов 6-7 лет. На основе изменений репрезентаций времени в индивидуальном сознании, мы фиксируем переход индивидуального сознания от конкретного к абстрактному к 11,5 годам у большинства подростков. Изменения индивидуального сознания, детерминированные репрезентациями времени, происходят стадияльно двумя путями: сукцессивным и скачкообразным. Развитие темпоральных репрезентаций детерминирует тип развития индивидуального сознания. Мы выделили: ретардационно динамический, умеренно динамический и прогрессивно динамический типы изменения сознания. В процессе индивидуального развития у большинства испытуемых улучшается степень точности отражения времени на первом уровне, что подтверждено статистически ($r=0,55$) на уровне статистической значимости $p \leq 0,01$. Подтвердили предположение о связи относительной ошибки воспроизведения временного промежутка ($E_{\text{ср.}}$) с общим интеллектом g и показали, что степень точности воспроизведения временного промежутка может быть разной, расположенной в континууме от «сверхточных» до «совсем не точных» испытуемых и может составлять психофизиологи-

ческую основу потенциала познавательной человеческой деятельности. Качественный анализ репрезентаций показал, что разные по своему потенциалу познавательной деятельности индивиды достигают сходных результатов в познании действительности. Феномен интерсубъективных представлений о времени при различных задатках может быть связан с существенной ролью опыта в организации познавательного взаимодействия субъекта с миром и демонстрирует разную эффективность интеллектуальной деятельности.

ВЫВОДЫ

Осуществлен теоретический анализ феномена сознания, имеющего центральное значение для развития психологической науки. Рассмотрены основные положения о подходах, моделях, видах и функциях сознания. Обобщены представления о структурировании сознания. Констатируется, что в сознании выделены самостоятельные «элементы» – фундаментальные структуры, определяющие как специфические особенности всех других его составляющих, так и определяющие развитие индивидуального сознания. Одной из таких фундаментальных структур является время.

Теоретический анализ проблемы времени в науке показал, что время является неотъемлемым атрибутом существования всех предметов и процессов материального мира, важной составляющей жизни и сознания человека. В психике человека время представлено на двух уровнях: уровне первой сигнальной системы (непосредственное переживание времени) и уровне второй сигнальной системы (опосредованное время). На каждом уровне отражаются индивидуальные различия в восприятии, переживании и осознании времени. «Репрезентация времени» – изменяющаяся система субъективного представления темпоральной действительности, обусловленная индивидуально-динамическими и личностными особенностями, влиянием социокультурных феноменов и языка, формирующаяся в индивидуальном опыте переживания и жизнедеятельности и детерминирующая развитие индивидуального сознания в онтогенезе в соответствии с дифференциально-интегративным принципом.

Разработана, теоретически обоснована и эмпирически уточнена паритетно-иерархическая модель развития сознания, детерминируемого репрезентациями времени. В вертикальную плоскость генезиса сознания входят четыре основных иерархических уровня развития сознания, которые детерминируют репрезентации времени: I (нижше-

му) уровню развития сознания соответствует оречевленная перцепция («время-часы»), II уровень развития сознания состоит из сенсорно-перцептивных репрезентаций, III уровень составляют понятийные обобщения, отражающие различные формы концептуализации темпоральной действительности (свойства времени, ценностно-смысловое отношение ко времени, комплексные репрезентации), детерминирующие развитие паритетной плоскости сознания и IV уровень развития сознания представлен понятийными обобщениями с родовым признаком (или «парадигматическими репрезентациями»).

Прослежен генезис сознания, детерминируемый временем:

- в дошкольном возрасте (3-5 лет) время репрезентировано в виде оречевленной перцепции или ассоциативного значения «время - часы», что соответствует I уровню развития сознания.

- в течение младшего школьного возраста происходят изменения в развитии сознания. Возраст 10 лет, назван началом паритетной (горизонтальной) и иерархической (вертикальной) дифференциации в развитии сознания, впервые появляются ценностно-смысловые репрезентации «время жизни».

- в течение подросткового возраста (11-15 лет) и возраста ранней юности (16-17 лет) происходят качественные и количественные изменения на горизонтальной и вертикальной плоскостях развития сознания - понимание и осознание времени становится все сложнее по мере накопления субъективного опыта. В вертикальной плоскости отмечается переход от конкретных к абстрактным репрезентациям времени, в горизонтальной - происходит дифференциация индивидуального сознания по всем выделенным формам концептуализации темпоральной действительности (свойства времени, ценностно - смысловые репрезентации, комплексные репрезентации). Каждый год развития подростка и юноши связан с приобретением нового в осознании времени. Появление и представленность репрезентаций времени от дошкольного до возраста ранней юности отражено в диагностической шкале спонтанного развития сознания.

– в развитии сознания у испытуемых периода ранней взрослости (18-25 лет) увеличивается количество репрезентаций времени, соответствующих IV уровню. Этот уровень сознания детерминирован понятийными обобщениями с родовым (более общим) признаком (или парадигматическими репрезентациями) и демонстрирует интеграционные процессы в индивидуальном сознании. К концу периода ранней взрослости (к 25 годам) у 38% испытуемых представлен IV уровень развития сознания.

– в средней (26-40 лет), поздней взрослости (41-55 лет), предпенсионном возрасте и старости время детерминирует III уровень генезиса сознания.

Каждому этапу онтогенеза присущи доминантные репрезентации времени, отражающие значимое интерсубъективное отношение ко времени и детерминирующие развитие сознания. Определенные аспекты личностно-временной проблематики и причинно – целевой концепции интегрируются и проявляются в репрезентациях времени на разных этапах онтогенеза. Так, возраст 3-11 лет – это возраст конкретных представлений о времени – «время-часы», в 12 лет в сознании на промежуточной стадии сосуществуют ассоциативное значение «время-часы» и понимание времени как жизни и как изменения, появляются комплексные суждения о времени, в 13 лет – в репрезентациях проявляются социокультурные детерминанты в виде темпорального дефицита: «времени не хватает», в 14 лет – увеличивается количество комплексных репрезентаций, в 15 лет - отмечается максимум в акмеологических отношениях ко времени, возраст 16-17 лет отмечен максимумом комплексных суждений о времени. В возрасте 18-19 лет возрастает количество суждений «время жизни» и отмечается второй пик суждения «время – изменение», сукцессивно происходит увеличение понятийных обобщений с более общим(родовым) признаком; к концу периода ранней взрослости(24-25 лет) в сознании представлен максимум репрезентаций – понятийных обобщений с более общим(родовым) признаком (парадигматические репрезентации), в периоде средней взрослости (26- 40 лет) отмечается второй пик в суждении отражающем субъективный дефицит времени и повышается количест-

во суждений «время жизни»; в периоде поздней зрелости (41-55 лет) сознание детерминировано комплексными репрезентациями, но основным значением выступает значение «время жизни», и от 55 лет и выше – отмечаются максимальные значения репрезентации «время жизни».

С помощью субъективного шкалирования в частности семантического дифференциала и факторного анализа было показано, что в обобщенных смысловых образованиях время, как реальность в зависимости от возраста воспринимается по-разному: в 10-12 лет: «я расту», 13-15 лет: «я взрослею», в 16 лет: «время – моя жизнь», в 18-25 лет: «время – мои ценные годы», в 26-40 лет: «время – моя жизнь, и оно летит все быстрее», в 41-55 лет «время – это мгновение», в 55-65 лет: «я взрослею» и «время для меня» и у испытуемых старше 65 лет: «я старею». В онтогенезе время периодически субъективно выступает как «мое» в возрастах 10-11 лет, 15 лет и 18-25 лет и «общее» в 14 лет и 26-40 лет.

На основе изменений репрезентаций времени фиксируется переход индивидуального сознания от конкретного к абстрактному отражению к 11,5 годам у большинства подростков. В соответствии со схемой стадийного изменения индивидуального сознания у испытуемых от 9 до 11,5 лет отмечаются изменения в репрезентациях времени двумя путями. Первый путь является сукцессивным, т.е. часть детей может перейти от I уровня (ассоциативное значение «время - часы») к III уровню (понятийные обобщения) последовательно I – Пс – III, через одновременное существование в сознании ассоциативного значения и суждения о времени на промежуточной стадии(Пс). Второй путь - скачкообразный, когда дети в репрезентациях переходят от I уровня (время - часы) к III (понятийные обобщения) без промежуточной стадии. Лонгитюдные исследования позволили также продемонстрировать, что развитие темпоральных репрезентаций детерминирует тип развития индивидуального сознания, среди которых мы выделили: ретардационно динамический, умеренно динамический и прогрессивно динамический.

В основе определения времени лежат три основополагающих понятия – последовательность, длительность и одно-

временность. Свойства времени имеют как количественную, метрическую, так и качественную, топологическую характеристику, как инвариантное, так и вариантное содержание, образуя единую модель времени. Комплексное изучение индивидуального сознания и его изменений на примере генезиса свойств времени показало, что изменения в сознании происходят гетерохронно. Сначала в сознании формируются представления о длительности, а затем - о последовательности. В становлении суждений о длительности важную роль играет дифференциально-интеграционные процессы, происходящие с операндами(образами), а в формировании суждений о последовательности главная роль отведена связке (оператору) – «точке отсчета». У детей одной возрастной группы операнды и операторы отражают разные уровни понимания, что может свидетельствовать о разных уровнях актуального развития. Становление репрезентаций о временной перспективе характеризуется скачкоподобным переходом от полного не владения временной перспективой в возрасте 3-5 лет до качественных и количественных изменений в представлениях 85% детей 6-7 лет. В подростковом периоде и периоде взрослости индивиды выделяют наиболее значимую временную перспективу, которая зависит от психического склада, и находится под непосредственным влиянием эмоциональной жизни личности.

Экспериментально показали, что в выборке представлены как точно и стабильно воспроизводящие время подростки, так и испытуемые, скачкообразно переоценивающие или недооценивающие заданные временные промежутки. У всех испытуемых в процессе индивидуального развития улучшается степень точности ($r=0,55$, при $p \leq 0,01$). Установлено соответствие между первым и вторым уровнем и отмечена следующая тенденция: при максимально точном воспроизведении репрезентации времени отражают сложную форму когнитивной деятельности подростков.

Существует отрицательная связь относительной ошибки воспроизведения временного промежутка ($E_{ср.}$) с общим интеллектом (g). Степень точности воспроизведения временного промежутка может быть разной, расположенной в континууме от «сверхточных» до «совсем не точных» испы-

туемых и составляет психофизиологическую основу потенциала познавательной человеческой деятельности. Таким образом, о потенциале интеллектуального развития можно судить по степени точности воспроизведения: испытуемые с большей точностью воспроизведения заданного промежутка могут достичь высокой продуктивности в осознании окружающей действительности. Качественный анализ репрезентаций показал, что разные по своему потенциалу познавательной деятельности индивиды достигают сходных результатов в познании действительности. Феномен intersубъективных представлений о времени, при различных задачах может быть связан с существенной ролью опыта в организации познавательного взаимодействия субъекта с миром и демонстрирует разную эффективность интеллектуальной деятельности индивидов.

Основные перспективы дальнейших исследований мы видим в сравнительном исследовании гендерных различий в изменениях сознания, детерминированных репрезентациями времени, исследовании особенностей воспроизведения и репрезентации времени у спортсменов, в процессе старения и болезни.

ПРИЛОЖЕНИЕ А

1. Ф.И.О.

Возраст

I. Что такое

- 1) долго
- 2) быстро
- 3) медленно
- 4) раньше
- 5) теперь
- 6) позже

II. Что такое

- 7) вчера
- 8) сегодня
- 9) завтра
- 10) утро
- 11) день
- 12) вечер
- 13) ночь
- 14) минута
- 15) час
- 16) неделя
- 17) сутки
- 18) месяц
- 19) год

III. 1.Что такое время? Время движется или стоит?
Если передвинуть стрелки часов можно обогнать или за-
держать время?

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Абульханова К.А. Березина Т.Н. Время личности и время жизни. СПб., 2002.
2. Абрамова Г.С. Возрастная психология: Учебное пособие для студентов вузов. – М.: Академический Проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2000. – 624 с. – (Gaudeamus)/
3. Агафонов А.Ю. Когнитивная психомеханика сознания или как сознание неосознанно принимает решение об осознании. Самара: ИД «Бахрах-М», 2007. – 336 с.
4. Агафонов А.Ю. Основы смысловой теории сознания. СПб., 2003.
5. Айзенк Г.Ю. (1995). Интеллект: новый взгляд // Вопросы психологии. № 1. С. 111-131.
6. Акимова Л.Н. Становление и развитие отечественной экспериментальной психологии (на материале Южноукраинского региона). Автореф. канд. дисс., 2001.
7. Акопов Г.В. Проблема сознания в зарубежной психологии: последние четверть XX века // Известия Самарского научного центра РАН. Специальный выпуск «Актуальные проблемы психологии. Самарский регион». Самара, 2003.
8. Аллахвердов В. М. Сознание как парадокс (экспериментальная психология, т. 1). – СПб.: «Издательство ДНК», 2000. – С. 27-43.
9. Аллахвердов В.М. Сознание и познавательные процессы // Психология / Под ред. А.А. Крылова. М., 1998.
10. Ананьев Б.Г. Избранные психологические труды. В 2-х томах. Т. 1. М., 1980.
11. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания. – СПб.: Питер, 2001. – 288 с.
12. Ананьев Б.Г. Психология и проблемы человекознания. – М.: Изд-во «Институт практической психологии», Воронеж: НПО «МОДЭК», 1996. – С. 352-362.
13. Ананьев Б.Г., Степанова Е.И. (Ред.) (1977). Развитие психофизиологических функций взрослых людей (средняя зрелость). М.: Педагогика.
14. Андерсон Дж. Когнитивная психология. 5-е изд. СПб., 2002.
15. Анохин П.К. Теория отражения в современной науке о мозге. – М., Знание, 1970. – 46 с.
16. Анцыферова Л.И. К психологии личности как развивающейся системы // Психология формирования и развития личности. – М., МГУ, 1981. – С. 3-18.
17. Аристов В.В. Реляционная статистическая модель часов и описание физических свойств времени // Конструкции времени в естествознании: на пути к пониманию феномена времени. Часть 1. Междисциплинарное исследование. М.: Изд-во Московского университета. 1996. С. 48.

18. Аристотель. Сочинения. – М.: Мысль, 1978. – Т. 2. – 687 с.
19. Аристотель. Сочинения. – М.: Мысль, 1981. – Т. 3. – 201 с.
20. Арсеньев А.С., Библер В.С., Кедров Б.М. Анализ развивающегося понятия. – М.: Наука, 1967. – 439 с.
21. Артемьева Е. Ю. Психология субъективной семантики. М., 1980. 128 с.
22. Артемьева Е.Ю., Серкин В. П. Оценка субъективного переживания времени как инженерно-психологическая методика // Проблемы инженерной психологии. Л., 1984.
23. Аскин Я.Ф. Проблема времени. Ее философское истолкование. М., 1966.
24. Аскольдов С.А. Время онтологическое, психологическое и физическое // На переломе. Философские дискуссии 20-х годов. – М., 1990. – С. 400.
25. Аскольдов С. А. Время и его преодоление // Мысль, 1922. № 3.
26. Асмолов А.Г. Личность как предмет психологического исследования. М.: Изд-во Моск. Ун-та, 1984. – 104 с.
27. Асмолов А.Г. Психология личности. М.: Изд-во Моск.ун-та, 1990. – 336 с.
28. Ахундов М.Д. Концепции пространства и времени: истоки, эволюция, перспективы. – М.: Наука, 1982. – 222 с.
29. Ашофф Ю. Экзогенные и эндогенные компоненты циркадных ритмов// Биологические часы/ Под ред. С.Э. Шноля. – М.: Мир, 1984. – С. 27-55.
30. Багрова Н.Д. Фактор времени в восприятии человеком. – Л.: Наука, 1980. – 96 с.
31. Балл Г.О. Методолого-психологічні роздуми в гуманістичному контексті/Г. Балл // Соціальна психологія. – Київ: Український центр політичного менеджменту, 2007, №2. – С. 14-26.
32. Балл Г.О. Духовна діяльність та проблема суспільної злагоди: категорії значення і смислу [] / Балл Г.О. // Україна на порозі третього тисячоліття: духовність як основа консолідації суспільства. – К., 2000. – Т. 15. – С. 66-71.
33. Барабанщиков В.А. Системогенез чувственного восприятия. М.; Воронеж: НПО "МОДЭК", 2000.
34. Барабанщиков В.А. Системность и отражение (К 75-летию со дня рождения Б.Ф.Ломова) //Вопросы психологии 02'6, с. 113.
35. Бассин Ф.В. К развитию проблемы значения и смысла // Вопросы психологии. 1973. № 6.
36. Бахтин М. М. Эстетика словесного творчества. М.: Искусство, 1979. – 423 с.
37. Бергсон А. Длительность и одновременность. Пг. 1923. – 154 с.
38. Бергсон А. Восприятие изменчивости. Спб., 1913.

39. Бергсон А. Непосредственные данные сознания. Время и свобода воли. Спб., 1914.
40. Бердяев Н. Я и мир объектов. Опыт философии одиночества и общения.
41. Бех І.Д. Від волі до особистості. – К.: Україна-Віта, 1995. – 202 с.
42. Бехтерев В.М. Избранные труды по психологии личности: В 2-х т. – Т. 1. Психика и жизнь / Под ред. Г. С. Никифорова, Л. А. Коростылевой. – СПб.: Алетейя, 1999. – С. 204-209, 218-222.
43. Бернштейн Н.А. Физиология движений и активность. – М.: Наука, 1990.
44. Бинэ А. Современные идеи о детях. – М.: Кушнарев, 1910. – 32 с.
45. Бинэ А. Развитие интеллекта у детей. – М., 1911. – 162 с.
46. Биологические часы./ Под ред. С.Э. Шноля. – М.: Мир, 1984. – 694 с.
47. Безгодова С.А. Суждение о времени как установка социального поведения : Дис.... канд. психол. наук : 19.00.05 : Санкт-Петербург, 2003. 200 с. РГБ ОД, 61:04-19/169
48. Блонский П. П. Развитие мышления школьника // Избр. педагогические и психологические соч.: В 2 т. Т. 2. 1979. С. 5-117.
49. Божович Е.Д. Психологические особенности развития личности подростка. – М.: Знание, 1979. – 39 с.
50. Божович Л.И. Этапы формирования личности в онтогенезе// Вопр. психол. – 1978. №4. С. 30-34.
51. Бондаренко Л.И. У истоков логического мышления. – М.: Знание, 1985. – 63 с.
52. Богоявленская Д.Б. Интеллектуальная активность как проблема психологии творчества. Ростов-на-Дону: Изд-во РГУ, 1983.
53. Брагина Н.Н., Доброхотова Т.А. Функциональные асимметрии человека. – М.: Медицина, 1988. – 237 с.
54. Братусь Б.С. К изучению смысловой сферы личности// Вестн. Моск. Ун-та. Сер. 14, Психология. 1981. № 2. С. 46-56.
55. Братусь Б.С. Личностные смыслы по А.Н. Леонтьеву и проблема вертикали сознания// Традиции и перспективы деятельностного подхода в психологии: школа А.Н. Леонтьева/ Под ред. А.Е. Войскунского, А.Н. Ждан, О.К. Тихомирова. – М.: Смысл, 1999. С. 285-298.
56. Brentano Ф. Избранные работы. М., 1996.
57. Брудный А.А. Психологическая герменевтика. М.: Лабиринт, 1998. – 335 с.
58. Брунер Дж. Психология познания. М.: Прогресс, 1977. – С. 377-379, 381-383.
59. Бурлачук Л. Ф. Психодиагностика: Учебник для вузов.- Спб.: Питер, 2005. – 351 с: ил. – (серия «Учебник нового века»).

60. Брушлинский А.В. Культурно-историческая теория мышления. – М., 1968.
61. Бычков В.В. Эстетика. www.gumer.info/bibliotek_Buks/.../_17.php
62. Бюлер Ш. Массолик Ф. Жизненный путь человека, 1968.
63. Валлон А. Психическое развитие ребенка. – М.: Просвещение, 1987. – 196 с.
65. Василюк Ф.Е. Методологический анализ в психологии. М., 2003.
64. Василюк Ф.Е. Структура образа// Вопросы психологии. 1993, № 5. С. 5-19.
65. Василюк Ф.Е. Психология переживания. Анализ преодоления критических ситуаций. – М.: Издательство Московского университета, 1984.
66. Вебер М. Избранные произведения. М.: Прогресс, 1990. – 805 с.
67. Веккер Л.М. Психические процессы. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1981 Т.1., 1974.
68. Веккер Л.М. Психические процессы. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1981. Т. 2, 1976.
69. Веккер Л.М. Психические процессы. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1981. – Т. 3. – С. 199-301.
70. Величковский Б.М. Современная когнитивная психология. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1982. – 336 с.
71. Венгер Л. Мухина В. Развитие мышления дошкольника// Дошкольное воспитание. – 1974. – № 1. – С. 30-37.
72. Вересаев В. В Воспоминания// Собр. соч.: В 5 т. – М.: Правда, 1961. – Т. 5. – С. 177-178).
73. Вернадский В. И. Размышления натуралиста: В 2-х т. – М.: Наука, 1975-1977. – Т. 1. Пространство и время в неживой и живой природе, 1975. – 173 с.
74. Вилюнас В.К. Психология эмоциональных явлений. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1976. – 143 с.
75. Висковатова Т.П. Дифференциация задержки психического развития от нормы до олигофрении [] / Висковатова Т.П.// Практична психологія та соціальна робота. – 2001. – № 9. – С. 13-23.
76. Волкова Н.П. Педагогіка. Посібник. Київ Видавничий центр «Академія», 2001.
77. Войтюкова З.В. Формирование субъективной оценки времени у человека. – Журнал В.Н.Д., 1973, т. 23, № 4. – с. 704-710.
78. Вудроу Г. Восприятие времени// Экспериментальная психология/ Под ред. С.С. Стивенса. – М.: Иностран. лит-ра, 1963. – Т. 2. – С. 859-874.
79. Вундт В. Основы физиологической психологии. – Спб., 1912. – Т. 1. С. 10-11.
80. Выготский Л.С. Мысль и слово// Психология развития как феномен культуры. – М. – Воронеж, 1996. С. 395.

81. Выготский Л.С. (19826). Мышление и речь// Собр. соч. Т. 2. М.: Педагогика. С. 5-361.
82. Выготский Л.С. Собр. соч.: В 6-ти томах. Детская психология. Педология подростка. – М., Педагогика, 1984. – Т. 4. – 432 с.
83. Выготский Л.С. Избранные психологические исследования. Мышление и речь. Проблемы психического развития ребенка. – М., Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1956. – 519 с.
84. Выготский Л.С. Собр. соч.: В 6-ти томах. Вопросы теории и истории психологии. под ред. А. Р. Лурия и М. Г. Ярошевского. – М.: Педагогика, 1984. – Т. 1. – 1982.
85. Выготский Л.С. Педагогическая психология/ Под ред. В.В. Давыдова. М.: Педагогика, 1991. – 480 с.
86. Выготский Л.С. Основы педологии. М.: Изд-во 2-го Моск. мед. ин-та, 1934.
87. Гайденок П.П. Время. Длительность. Вечность. Проблема времени в европейской философии и науке. М., Изд-во Прогресс-Традиция, 2006. – 464 с.
88. Ганзен В.А. Системные описания в психологии. Л., 1984.
89. Гальперин П.Я. К исследованию интеллектуального развития ребенка// Вопросы психологии, № 3, 1969. – С. 15-25.
90. Гальперин П.Я. Введение в психологию. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1976.
91. Гаспаров Б.М. Язык, память, образ. Лингвистика языкового существования. М.: “Новое литературное обозрение”, 1996. – 352 с.
92. Гарифуллин Р.Р. Иллюзионизм личности как новая философско-психологическая концепция (монография). – Йошкар-Ола: Марийский полиграф. Издат. Комбинат, 1997. – 400 с.
93. Гегель Г.В. Наука логики. – М.: Мысль, 1972. – Т. 3э. – с. 307.
94. Геронтопсихология: Учебное пособие/ Под ред. проф. Г.С. Никифорова. – СПб.: Изд-во С.-Петербур. ун-та, 2007. – 391 с.
95. Геллерштейн С.Г. Чувство времени и скорость двигательной реакции. М., Медгиз, 1958.
96. Гилфорд Дж. (1965). Структурная модель интеллекта// Психология мышления. М.: Прогресс.
97. Гиппенрейтер Ю.Б. Введение в общую психологию. Курс лекций. – М.: ЧеРо, при участии издательства «Юрайт», 2000. – 336 с.
98. Головаха Е.И., Кроник А.А. Психологическое время личности. – К.: Наукова думка, 1984. – 207 с.
99. Горский Д.П. Вопросы абстракции и образование понятий. – М. Из-во акад. наук СССР, 1961. – 351 с.
100. Готт В.С. Землянский Ф.М. Диалектика развития понятийной формы мышления. – М.: Высшая школа, 1981. – 319 с.
101. Грановская Р.М. Элементы практической психологии. – 3-е изд., с изм. и доп – СПб.: Свет, 1997. – 608 с.: ил.

- 102.Гримм Г. Основы конституционной биологии и антропологии. – М., 1907.
- 103.Гроф С., Ласло Э., Рассел П. Революция сознания. М., 2004.
- 104.Гуревич А.Я. Что есть время?// Вопросы литературы, 1968, № 11. С. 153.
- 105.Гуревич К.М. Тесты интеллекта в психологии.// Вопросы психологии. № 2,1980. С. 53-64.
- 106.Гурова Л.Л. Процессы понимания в развитии мышления// Вопр. психол. 1986. № 2. С. 126-137.
- 107.Гуссерль Э. Феноменология внутреннего сознания времени. М., 1994.
- 108.Гуссерль Э. Парижские доклады// Логос. Вып. 2. 1991а. С. 6-30.
- 109.Гюйо М. Происхождение идеи времени. – СПб.: Знание, 1899. – 372 с.
- 110.Давыдов В.В. Виды обобщения в обучении. – М.: Педагогика, 1972. – 423 с.
- 111.Данилов И.В. Тонус и работоспособность мозга. – Л, 1964. – 48 с.
- 112.Дергачева Л.А., Шахнарович А.М. Слово и образ в речемислительной деятельности// Виды и функции речевой деятельности/ Под ред. Ю.А. Сорокина, Е.Ф. Тарасова, Н.В. Уфимцевой, А.М. Шахнаровича. М.: Ин-т языкознания АН СРСР, 1977. С. 205-219.
- 113.Джемс У. Психология. – Спб., 1902. – 436 с.
- 114.Диалектика – теория познания. Ист.-филос. очерки. – М.: Наука, 1967. – 366 с.
- 115.Дмитриев А.С. Ориентировка человека во времени (осознанная оценка коротких интервалов времени)// Успехи физиологических наук. 1980. Т. 11. № 4. 47 с.
- 116.Драголи Л.Д. О категории времени в речи ребенка// Вопросы психологии. – К.: Радянська школа, 1964. – С. 130-141.
- 117.Драголи Л.Д. Дифференциации времени при помощи глагольных форм у детей. – Материалы III Всесоюзного съезда Общества психологов СССР, 1968. – Т. 2. – С. 75-76.
- 118.Драголи Л.Д. Временные категории речи и дифференциация времени// Восприятие пространства и времени. – Л.: Наука, Ленинградское отделение, 1969. – С. 97-98.
- 119.Дридзе Т.М. Язык и социальная психология. – М. 1980. С. 135.
- 120.Дружинин В.Н. Структура психометрического интеллекта и прогноз индивидуальных достижений// Интеллект и творчество: Сб. науч. тр./ РАН. Ин-т психологии; Отв. ред. А.Н. Воронин. – М., 1999. С. 5-29.
- 121.Жане П. Эволюция памяти и понятие времени. – В кн.: Хрестоматия по общей психологии: Психология памяти. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1981, с. 85-92.

122. Жданов Д.А. Возникновение абстрактного мышления. – Харьков, Изд-во Харьковского ун-та, 1969.
123. Занков Л.В. (1990). Избр. педагогические труды. М.: Педагогика.
124. Запорожец А. В. Основные проблемы онтогенеза психики.// См. Избранные психологические труды. Т. 1.
125. Запорожец А.В., Неверович Я.З. О генезисе, функции и структуре эмоциональных процессов у ребенка// Вопр. Психологии. – 1974. - № 6. – С. 63.
126. Засекина Л.В. Структурно-функціональна організація інтелекту. – Острог: Вид-во Нац. ун-ту “Острозька академія”, 2005. – 370 с.
127. Засекина Л.В. Категорія значення слова як характеристика інтелектуальної діяльності / Л. Засекина Соціальна психологія – 2006 г., № 3, С. 133-142.
128. Завалишина Д.Н. Психологический анализ оперативного мышления. М.: Наука, 1985.
129. Зейгарник Б.В. Патология мышления. – М., Изд-во МГУ, 1962. – 244 с.
130. Зинченко В.П. Миры сознания и структура сознания// Вопросы психологии. 1991. № 2. С. 15-37.
131. Зинченко В.П., Мамардашвили. М.К. Об объективном методе в психологии// Вопр. филос. 1977. № 7. С. 109-125.
132. Зинченко В.П., Смирнов С.Д. Методологические вопросы психологии. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1983. – 164 с.
133. Ивантер Э.В., Коросов А.В. Основы биометрии. Петрозаводск, 1992.
134. Ильина М.Н. Подготовка к школе: развивающие тесты и упражнения. – СПб.: Питер, 2007. – 205 с.: ил.
135. Иосебадзе Т.Т. Проблема бессознательного и теория установок школы Узнадзе// Бессознательное: природа, функции, методы исследования/ Под общ. ред. А.С. Прангшвили, А.Е. Шерозия, Ф.В. Басина. Тбилиси: Мецниереба, 1978. Т. 4. С. 36-55.
136. Истомина З.М. Развитие памяти. – М.: Просвещение, 1978. – 120 с.
137. Каган М.С. Время как философская проблема// Вопросы философии, 1982, № 10, с. 117-124.
138. Каган В.Е. Клинико-психологические аспекты онтогенеза коммуникативности. 1983. № 2. С. 96.
139. Казарян В.П. Понятие времени в структуре научного знания. М., Изд-во МГУ, 1980 г.
140. Кант И. Критика чистого разума. Минск, 1998.
141. Караваев Э.Ф. Основания временной логики. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1983. – 177 с.
142. Келли А. Дж. Теория личности. – СПб: Речь, 2000. – 249 с.
143. Киреева З.А. Представления о времени у подростков/Тези

доповідей Міжнародної конференції “Проблеми психології часу”. – Одеса, 1995. – С. 56-58.

144. Киреева З.А. Формирование представлений о времени у детей// Матеріали ІІ з'їзду психологів України. – Київ, 1996. С.

145. Киреева З.О. Зміни в абстрактно-пізнавальному ставленні до дійсності через становлення уявлень про час у свідомості індивідів//Наукові записки інститута психології ім. Г.С. Костюка АПН України. Вип. 34 – Київ 2007 – С. 148-157.

146. Киреева З.А. Деятельность познающего сознания через категорию времени// Вісник Харківського університету. Серія «Психологія» – 2008. – № 793, вип. 39. – С. 202-207.

147. Киреева З.А. Генезис категории «время» в индивидуальном сознании // Наука і освіта-2008.- № 1-2.- С.147-151.

148. Киреева З.О. Становлення уявлень про метрику часу в свідомості індивідів // Педагогіка і психологія професійної освіти. – Львів. – 1999. – №3. – С. 189-195.

149. Киреева З.О. Формування уявлень для орієнтування в часі в свідомості індивідів// Вісник Одеського національного університету. – Т. 6. Випуск 2. «Психологія». – 2001. – С. 42-46.

150. Киреева З.О. Суб'єктивна оцінка тривалості індивідами на різних фазах свідомого життя //Вісник Одеського національного університету. – Т. 7. Випуск 3. «Психологія». – 2002. – С. 30-34.

151. Киреева З.А. Представления о времени в сознании подростков// Вісник Харківського університету. Серія «Психологія»- 2002 – № 550, частина 2, – С. 97-100.

152. Киреева З.О. Відображення часу в свідомості: від переживання до поняття// Вісник Одеського національного університету. – Т. 8. Випуск 10. «Психологія». – 2003. – С. 37-42.

153. Киреева З.О. Зміни в абстрактно-пізнавальному ставленні до дійсності через становлення уявлень про час у свідомості індивідів//Наукові записки інститута психології ім.Г.С.Костюка АПН України. Вип. 34 – Київ 2007 – С. 148-157.

154. Киреева З.А. Генезис категории «время» в индивидуальном сознании // Наука і освіта – 2008. – № 1-2. – С. 147-151.

155. Киреева З.А. Психологический возраст и осознание категории «время» детьми и подростками// Науковий вісник Південноукраїнського державного педагогічного університету ім. К.Д. Ушинського. – 2008. – № 3. – С. 100-107.

156. Киреева З.О. Психологічні аспекти моделі образу як динамічної системи значення//Соціальна психологія. – 2008. – № 3(29). – С. 68-75.

157. Киреева З.А. Деятельность познающего сознания через категорию времени// Вісник Харківського університету. Серія «Психологія» – 2008. – № 793, вип. 39. – С. 202-207.

158. Киреева З.А. Проблема исследования формирования понятий// Наука і освіта – 2008. – № 4-5. – С. 22-25.

159. Феномен генезиса представлений о времени как показатель перехода «образ-мысль»// Соціальна психологія. – 2008. – № 5 (31) – С. 129-137.
160. Киреева З.О. Часовий показник Q і сформованість уявлень про час у підлітків// Вісник Харківського університету. Серія «Психологія» – 2008. – № 807 – С. 154-159.
161. Киреева З.А. Особенности проявления понятийного мышления в подростковом возрасте// Наука і освіта – 2008. – № 8-9 – С. 61-64.
162. Киреева З.А. Генезис суждения о времени как показатель перехода образ-мысль// Теоретическое наследие Л.М. Веккера: на пути к единой теории психических процессов: Материалы научного симпозиума, посвященного 90-летию со дня рождения Л.М. Веккера/ Отв. ред. М.А. Холодная и М.В. Осорина. – СПб.: Изд-во С.-Петербургского государственного университета. Факультет психологии – 2008 – С. 175-177.
163. Киреева З.О. Дослідження відмінностей понятійного мислення у студентів різних фахів // Науковий вісник Південноукраїнського державного педагогічного університету ім. К.Д. Ушинського. – 2008. – № 12. – С. 129-133.
164. Киреева З.О. Час, як індикатор переходу «образ-мысль» у свідомості// Актуальні проблеми психології. Збірник наукових праць. Інститут психології ім. Г.С.Костюка АПН України. Том IX. Частина 3. – Київ. 2008 – С. 310-320.
165. Киреева З.А. Значение и его трансформация в структуре сознания в онтогенезе// Вісник Чернігівського державного педагогічного університету. Серія: Психологічні науки. Вип. 59. Т. 1. – 2008. – С. 147-151.
166. Киреева З.О. Дослідження психології часу в одеській школі Д. Елькіна – Б. Цуканова // Соціальна психологія. – 2009. – № 1 (33) – С.163-166.
167. Киреева З.А. Трансформации значения в онтогенезе// Тезисы докладов. Психоллингвистика в XXI: результаты, проблемы, перспективы. Москва – С.144-145.
168. Киреева З.О. Понятійне мислення у дорослому віці// Наука і освіта – 2009. – № 4. – С. 16-21.
169. Киреева З.О. Особливості відображення часу в онтогенетичній свідомості// Соціальна психологія. – 2009. – № 3 (35) – С. 111-125.
170. Киреева З.А. Метод воспроизведения времени в исследовании интеллектуальных задатков подростков// Інститут психології ім. Г.С. Костюка АПН України. Актуальні проблеми психології. Том 6. Психологія обдарованості. Випуск 4 – Київ. 2009 – С. 62-74.
171. Киреева З.А. Дифференциация уровней отражения времени в сознании: Монографія. – Одесса: Пальмира, 2009. – 186 с.
172. Киреева З.А. Развитие сознания, детерминированное вре-

- менем: Монографія. – Одесса: ???, 2010. – &&& с.
- 173.Клапаред Эд. Психология ребенка и экспериментальная педагогика. – Спб., Изд-во О. Богдановой, 1911. – 168 с.
- 174.Клацки Р. Память человека. Структуры и процессы. – М.: Мир, 1978.
- 175.Ковалев В.И. Психологические особенности личностной организации времени жизни. Автореферат дисс. канд. психол. наук. – М, 1979. – 25 с.
- 176.Козина Т.М. Роль обратной афферентации в восприятии быстроты// Проблемы восприятия пространства и времени/ под ред. Б.Г. Ананьева и Б.Ф. Ломова. Л., 1961. С. 149-151.
- 177.Козловский В.П.Вл.С.Соловьев об антиномиях средневекового религиозного мировоззрения// Отечественная общественная мысль эпохи Средневековья. – Киев, 1988. – С. 67-77.
- 178.Компере Г. Умственное и нравственное развитие ребенка. – С.-Петербург, 1896. – XI. – 277 с.
- 179.Кон И.С. Психология старшекласника. – М.: Просвещение, 1982. – 207 с.
- 180.Кон И.С. Психология ранней юности. – М.: Просвещение, 1989. – 254 с.
- 181.Костюк Г.С. Здібності та їх розвиток у дітей. – К. Товариство «Знання» Укр. РСР, 1963. – 80 с.
- 182.Костюк Г.С. Принцип развития в психологии. В кн. Методологические и теоретические проблемы психологии. М., 1969.
- 183.Костюк Г. С. Вопросы психологии понимания// Сов. Педагогика. 1948. № 9. С. 105-112.
- 184.Костюк Г.С.Избранные психологические труды. – М.: Педагогика, 1988. – 304 с.
- 185.Костюк Г.С. Вікова психологія/ Под. ред. Г.С. Костюка. Видавництво Радянська школа. Київ, 1976. – 272 с.
- 186.Коул М., Скрибнер С.Культура и мышление. – М.: Прогресс, 1977.
- 187.Крайг Г. Психология развития/ Пер. с англ. – СПб., Питер, 2000. – 992 с.
- 188.Красногорский Н.И. Высшая нервная деятельность ребенка. – Л.: Медгиз, 1958. – 320 с.
- 189.Кублицкене Л.Ю. Организация времени личностью как показатель ее активности/ Гуманистические проблемы психологической теории. М., 1995. С. 185-192.
- 190.Кузьменко В.У. Психолого-педагогические основы развития индивидуальности ребенка от 3 до 7 лет : автореф. дис... д-ра психол. наук: 19.00.07/ Національний педагогічний ун-т ім. М.П. Драгоманова. – К., 2006.
- 191.Краткий справочник по современному русскому языку/ Под ред. Леканта П.А. – М.: Высшая школа, 1991. – 214 с.
- 192.Крылов А.А. Практикум по общей, экспериментальной и прикладной психологии/ Учеб.пособие/ В.Д.Балин, В.К.Гайда,

В.К. Гербачевский и др.// Под общей ред. А.А. Крылова, С.А. Маничева. – СПб: Изд-во. Питер, 2000. – 560 с.: ил. – («Практикум по психологии»)

193.Лактіонов О.М. Структурно-динамічна організація індивідуального досвіду. Автореф. дис... д-ра психол. наук: Київ. нац. ун-т ім. Т.Шевченка. – К., 2000. – 36 с. – укр.

194.Лакофф Дж. Джонсон. М. Метафоры, которыми мы живем// Теория метафоры. М., 1990. С. 387-415. Пер. Н.В. Перцова.

195.Ланге Н.Н. Психологические исследования. – Одесса, 1893.

196.Левин К. Определение понятия «поле в данный момент». М.: Изд-во Моск. Ун-та, 1980, с. 131-145.

197.Левич А.П. Время – субстанция или реляция?.. Отказ от противопоставления концепций Журнал «Философские исследования», 1998, №1, с. 6-23 Леонтьев А.Н. Психологические основы дошкольной игры // Избр.психолог. произведения: в 2-х т. – М., 1983. – Т. 1. – С. 303-323.

198.Лейтес Н.С. (1988). Ранние проявления одаренности.// Вопросы психологии. № 4. С. 98-107.

199.Лекторский В. А. Познавательное отношение: пути исследования его природы. Автореф. дис.... докт. филос. наук. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1978, 40 с. Лекторский, 1978, с. 19.

200.Леонтьев А.А. Язык, речь, речевая деятельность. – М.: Просвещение, 1969. – 214 с.

201.Леонтьев А.А. Слово в речевой деятельности. – М.: Наука, 1965. – 246 с.

202.Леонтьев А.Н. Розумовий розвиток дитини. Стеногр. публ. лекції. – К., 1950. – 35 с.

203.Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М.: Академия, 2004 – 352 с.

204.Леонтьев А.Н.// Леонтьев А.Н. Избр. психологические произведения. В 2-х т. Т. I. М.: Педагогика, 1983. С. 251-261

205.Леонтьев А.Н. Образ мира.// Леонтьев А.Н. Избр. психологические произведения. В 2-х т. Т. II. М.: Педагогика, 1983. С. 251-261.

206.Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики. – 3-е изд. – М.: 1972. – 570 с.

207.Леонтьев А.Н. Лекции по общей психологии: Учеб. пособие для вузов по спец. «Психология» / Под ред. Д.А. Леонтьева, Е.Е. Соколовой. – М.: Смысл, 2000.

208.Леонтьев Д.А. Проблема смысла в современной зарубежной психологии (обзор)/ Современный человек: цели, ценности, идеалы. Реферативный сборник, Выпуск 1. – М.: ИНИОН АН СССР, 1988, С. 73-100.

209.Леонтьев Д.А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности. – 3-е изд., доп.- М.: Смысл, 2007. – 511 с.

210. Лисенкова В.П. Восприятие времени в связи с некоторыми хронометрическими характеристиками человека// Учен. зап. ЛГУ, 1968 № 341. С. 84-91.
211. Лобок А.М. Антропология мифа. Екатеринбург: Отд. образов. администр. Октябрьского района, 1997.-688с.
212. Логвиненко А.Д. Порождение предметного образа// Психологические исследования. Вып. 6. 1976 б. С. 65-70.
213. Логвиненко А.Д. Чувственные основы восприятия пространства. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1985.
214. Логинова Н.А. Развитие личности и ее жизненный путь. – В кн.: Принцип развития в психологии. М.: Наука, 1978, с. 158-172.
215. Логинова Н.А. Жизненный путь человека как проблема психологии// Вопр. психологии. 1985. № 1.
216. Лозова О.М. Психосемантика етнічної свідомості/ Лозова О.М. – К. : Освіта України, 2007. – 402 с. : іл., табл. – Бібліогр.: с. 359–381.
217. Лой А.Н. Шинкарук Е.В. Время как категория социально-исторического бытия// Вопрос философии, 1979. № 12. С.73-86.
218. Ломов Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. - М.: Изд-во «Наука», 1984. - 448 с.
219. Ломов Б.Ф. Сознание, мозг и внешний мир// Философия и мировоззренческие проблемы современной науки. М., 1981.
220. Ломов Б. Ф. О системном подходе в психологии// Вопр. психол. 1975. № 2. С. 31-45.
221. Лосский Н. О. О детском мышлении// Вопр. психол № 5, 1996 с.135.
222. Лубовский В.И. Психологические проблемы диагностики аномального развития детей. – М.: Педагогика, 1989. – 102 с.
223. Лупандин В.И. Сурина О.Е. Субъективные шкалы пространства и времени. Свердловск. Изд-во Уральск. университета, 1991.
224. Лурия А.Р. Речь и интеллект в развитии ребенка. – М., 1927.
225. Лурия А.Р. Курс общей психологии. Мышление и речь. Лекции 1-12.-М.: Изд-во МГУ, 1970. – 315 с.
226. Лурия А.Р. Проблемы высшей нервной деятельности нормального и аномального ребенка. – М., 1958. – 455 с.
227. Лурия А. Р. Основные проблемы нейролингвистики. М., 1975. – 253 с.
228. Лурия А.Р. Язык и сознание. Ростов н/Д.: изд-во «Феникс», 1998. – 416 с.
229. Лурия А.Р., Виноградова О.С. Объективное исследование динамики семантических систем// Семантическая структура слова (психоллингвистические исследования) / Под ред. А.А. Леонтьева. М.: Наука, 1971.
230. Лурия А.Р. Лекции по общей психологии/ А.Р. Лурия. – Спб.: Питер, 2004. – 320 с.: ил. – (Серия «Мастера психологии»)

231. Любинская Л.Н., Лепилин С.В. Философские проблемы времени в контексте междисциплинарных исследований Издательство «Прогресс-Традиция».
232. Люблинская А.А. Детская психология. – М., Просвещение, 1971. – 415 с.
233. Максименко С. Д. Общая психология. М.: «Рефл - бук», К.: «Ваклер» – 2001. – 528 с.
234. Максименко С.Д. Генетическая психология (методологическая рефлексия проблем развития в психологии). – М.: Рефл-бук; К.: Ваклер, 2000. – 320 с.
235. Максименко С.Д. Розвиток психіки в онтогенезі: В 2-х т. Т. 1: Теоретико-методологічні проблеми генетичної психології. – Київ: Форум, 2002. – 319 с.
236. Максименко С.Д. Максименко К.С., Папуча М.В. Психологія особистості: Підручник. – К.:ТОВ «КММ», 2007. – 296 с.
237. Мамардашвили М.К. Сознание как философская проблема// Вопр. филос. 1990. № 10. С. 3-18.
238. Мамардашвили М.К.Пятигорский А.М. Символ и сознание. Метавофические рассуждения о сознании, символическом и языке/ Под общей редакцией Ю.П. Сенокосова. М.: Школа «Языки русской культуры», 1997.
239. Манн Х, Зайглер М., Осмонд Х. «Типы личности» конфликтуют. – Лит. газ., 1977, 3 августа. с. 13.
240. Маноха І.П. Психологія потенціала індивідуального буття людини: онтологічно орієнтований підхід: Дис... д-ра психол. наук: 19.00.01/ Київський національний університет ім. Тараса Шевченка. – К., 2002. – 462 арк. : іл. – Бібліогр.: арк. 374-391.
241. Мардер Л.Парадокс часів. – М.: Мир, 1974. – 223 с.
242. Мах Э. Познание и заблуждение. М., 1909.
243. Меграбян А.А. Личность и сознание. М., 1978.
244. Меринг Т.А. О различных формах отражения времени мозгом// Вопросы философии. 1975. № 7. С. 119-127.
245. Мерло-Понти М. Временность// Историко-философский ежегодник –1990. М.: Наука,1991.С.271-293.
246. Митина О.В., Михайловская И.Б. Факторный анализ для психологов. – М., 2001.
247. Молчанов В. И. Время и сознание. Критика феноменологической философии: Моногр. – М.: Высш. шк., 1998. – 144 с.
248. Молчанов Ю.Б. Развитие и время/Вопросы философии, 1979. № 12. С. 61-72.
249. Молчанов Ю. Б. Четыре концепции времени в философии и физике. М., 1977.
250. Морозов С.М. Смыслообразующая функция психологического контекста// Познание и личность. Ч. 2. М., 1984. С. 56-64.
251. Москвин В.А. Попович В.В., Нейрофизиологические основы временной перцепции учащихся// Антропологические ос-

- нования образования Ученые записки Т. 3., Оренбург: ООИУУ, 1998. С. 61-69.
- 252.Москвин В. А., Попович В. В. Нейропсихологические аспекты исследования временной перцепции у здоровых лиц// I Международная конференция памяти А.Р. Лурия: Сб. докладов/ Под ред. Е.Д. Хомской, Т.В. Ахутиной. М.: Изд-во РПО, 1998. С. 160-166.
- 253.Мостепаненко А.М. Проблема универсальности основных свойств пространства и времени. – М.: Наука, 1969. – 229 с.
- 254.Мухина В.С. Детская психология. –М.: Просвещение, 1985. – 272 с.
- 255.Мясищев В.Н. Структура личности и отношение человека к действительности// Психология личности. Тексты/ Под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер, А.А. Пузыря. – М.: МГУ, 1982. – С. 35-38.
- 256.Мясищев В.Н. Сознание как единство отражения действительности и отношения к ней человека// Проблемы сознания: Материалы симпозиума. М., 1966. С. 126-132.
- 257.Найссер У. Познание и реальность. – М.: Прогресс, 1981. – 229 с.
- 258.Насиновская Е.Е. Методы изучения мотивации личности. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1988. – 80 с.
- 259.Наследов А.Д. Математические методы психологического исследования. Анализ и интерпритация данных. Учебное пособие. 3-е изд., стереотип. – СПб.: Речь, 2007. – 392 с.
- 260.Натадзе Р.Г. К онтогенезу формирования понятия. – Тб.: Мецниерба, 1976. – 267 с.
- 261.Непомнящая Н.И. Становление личности ребенка 6-7 лет.- М: Педагогика, 1992.-160с.
- 262.Никифоров Г.С.Августова Л.И. Психическое старение// Вестн.С.-Петерб. ун-та, 2000. Вып. 3 (№ 22).
- 263.Новоселова С.Л. Развитие мышления в раннем возрасте.М.: Педагогика,1978.
- 264.Носенко Е.Л. Коврига Н.В. Емоційний інтелект: концептуалізація феномену, основні функції: Монографія.– К.: Вища школа, 2003. –126 с.
- 265.Нудельман М.М./ Сб. трудов. вопросы экспериментальной психологии и ее истории. – М., 1974. – 286 с.
- 266.Нуркова В.В. Свершенное продолжается: Психология автобиографической памяти личности: Монография. Изд-во УРАО, 2000, 320 с.
- 267.Нюттен Ж. Мотивация // Экспериментальная психология / под ред. П.Фресса, Ж.Пиаже. Вып. 5. М.: Прогресс, 1975.
- 268.Ньютон И. Математичесие начала натуральной философии. В кн.: А.Н. Крылов. Собрание трудов, т. VII. М.-Л., 1936.
- 269.Л.Ф.Обухова. Детская психология: теория, факты, проблемы. –М.Тривола,1995.
- 270.Обухова Л.Ф. Этапы развития детского мышления (форми-

- рование элементов научного мышления у ребенка). – М.: изд-во Московск. ун-та, 1972.
- 271.Обухова Л.Ф. Детская психология. Теории, факты, проблемы. М.: Тривола, 1995
- 272.Олпорт Г. Личность в психологии. – «КСП+», М.: «Ювента», СПб., 1998, 345 с.
- 273.Олпорт Г. Становление личности: избранные труды. – М.: Смысл, 2002. – 462 с.
- 274.Осипов А.П. Пространство и время, как категории мировоззрения и регуляторы практической деятельности. Минск, 1989. – 219 с.
- 275.Павилёнис Р. И. Проблема смысла. М., 1983. – 286 с.
- 276.Павиленис Р.И. Проблема смысла. Современный логико-философский анализ языка/ Под ред. Д.П. Горского. – М.: Изд-во Мысль, 1983. – 286 с.
- 277.Павлов И.П. Полн. собр.соч. В 6-ти томах. – М.: Изд-во АН СССР,1951. – Т. 3. – кн. 1. – 392 с.
- 278.Панова Л.Г. Поэтическая грамматика времени// Известия АН, серия литературы и языка. 2000а, № 4, с. 27-35.
- 279.Панок В.П. Тези доповідей Міжнародної конференції «Проблеми психології часу». – Одеса, 1995. – С. 58.
- 280.Палиевский П.П. Внутренняя структура образа. В сбор. «Теория литературы». – М.: Из-во Ан СССР, 1962, с. 106-107.
- 281.Пауэлл Дж. Полнота человеческой жизни// Психология человеческих проблем: хрестоматия/ Сост. К.В. Сельченко. – Минск, 1998. С. 34-42.
- 282.Переслени Л. И., Чупров Л. Ф. Определение уровня развития словесно-логического мышления у первоклассников// Вопросы психологии № 5, 1989 с. 154-157.
- 283.Петровский А.В.Ярошевский М.Г.Теоретическая психология: Учеб. пособие для студ.психол.фак. высш.учеб.заведений.- М., Издательский центр «Академия», 2003.-496с.
- 284.Петренко В.Ф. Психосемантика сознания. М., 1988.
- 285.Петров Ю.А., Захаров А.А. Практическая методология. С. 55-63.
- 286.Петухов В.В. Образ мира и психологическое изучение мышления// Вестн. Моск. ун-та. Серия 14, Психология. 1984. № 21. С. 13-21.
- 287.Пиаже Ж. Речь и мышление ребенка. – М.-Л. Госуд.учебно-педагогич. издательство, 1932. – 412 с.
- 288.Пиаже Ж. Избранные психологические труды. – М., Международная педагогическая академия, 1994. – 680 с.
- 289.Пиаже Ж. Роль действия в формировании мышления// Вопросы психологии, 1965, № 6. С. 46.
- 290.Пипуныров П.Н. Возникновение и развитие познавательной деятельности человека. – Л. 1958. – 51 с.
- 291.Пироженко Т.А. Коммуникативно-речевое развитие ре-

- бенка: монография / Т.А. Пироженко ; рецензенты : В.А. Моляко, Е.Л. Кононко, В.В. Рыбалка. – К. : Нора-принт, 2002. – 308 с.
- 292.Пископфель А.А. От традиционных ценностей к уникальным смыслам// Вопросы психологии № 6, 2001. с. 103
- 293.Пов'якель Н.І. Професіогенез саморегуляції мислення практичного психолога. – К.: НПУ імені М.П.Драгоманова, 2003. – 294 с.
- 294.Поддьяков Н. Н. Мышление дошкольника М., 1977.
- 295.Поппер К. Логика и рост научного знания. М.: Прогресс, 1983.
296. Поппер К. Логика научного исследования: Пер. с англ. / Под общ. ред. В. Н. Садовского. – М.: Республика, 2004. – 447 с.
- 297.Прибрам К. Языки мозга. – М.: Изд-во Прогресс, 1975. – 464 с.
- 298.Пространство и время/ под ред. М.А. Парнюк. – К.: Наукова думка, 1984. – 294 с.
- 299.Психология: Словарь/Под ред.А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. – М.: Политиздат,1990. – 494 с.
- 300.Психология человека от рождения до смерти / Под ред А.А. Реана. – СПб.: прайм-ЕВРОЗНАК, 2002. – С. 338-343.
- 301.Психология сознания / Сост. и общая редакция Л.В. Куликова. – СПб.: Питер, 2001. – 480 с.: ил. – (Серия «Хрестоматия по психологии»).
- 302.Пэрна Н.А. Ритм, жизнь и творчество. – М., 1925. – 202 с.
- 303.Пэре Б. Дитя от 3 до 7 лет. – СПб., 1913. – 318 с.
- 304.Равен Дж. К., Курт Дж. Х., Равен Дж. (1997). Руководство к тесту Равена. Общий раздел руководства. Раздел 1. М.: Когито-Центр.
- 305.Равен Дж. Педагогическое тестирование. Проблемы. Заблуждения. Перспективы. М.: Когито-центр,1999.
- 306.Райков В.Л. Искусство, сознание, эволюция. М., 2004.
- 307.Райков В.Л. Сознание. М., 2000.
- 308.Рассел Б. Человеческое познание: его сфера и границы. Киев,1997.
- 309.Рассел Б. Об обозначении// Язык, истина, существование. Томск, 2002.
- 310.Рейхенбах Г. Философия пространства и времени.
- 311.Резников Л.О. Гносеологические вопросы семиотики. Л., 1964.
- 312.Рихтерман Т.Д. Формирование представлений о времени у детей дошкольного возраста. – М.: Просвещение,1982. – 48 с.
- 313.Ришар Ж.Ф. Ментальная активность. Понимание, рассуждение, нахождение решений. М.: Ин-т психологии РАН, 1998.
- 314.Рогов Е.И. Настольная книга практического психолога: Учеб.пособие: В 2 кн. – М.: Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2001. – Кн.1: Система работы психолога с детьми разного возраста. – 384с.: ил.

- 315.Роджерс К. К науке о личности.// История зарубежной психологии (30–60-е гг. XX в.). М., 1986. С. 200-230
- 316.Роменец В.А. Історія психології XIX – початку XX століття. К. 1995.
- 317.Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. Составители, авторы комментариев и послесловия А.В. Брушлинский, К.А.Абульханова-Славская СПб: Издательство «Питер», 2000.
- 318.Рубинштейн С.Л. Бытие и сознание. Человек и мир/ С.Л. Рубинштейн. – СПб.: Питер, 2003. – 512 с. – (Серия «Мастера психологии»)
- 319.Рыбалко В.В. Ідивід та особистість у психологічній теорії часу Бориса Цуканова// Психологія і суспільство. – 2006. – №3. – С. 33-57.
- 320.Рыбалко В.В. Теорії особистості у вітчизняній психології та педагогіці: Навчальний посібник. – Одеса: Бакаєв Вадим Вікторович, 2009 – 575 с.
- 321.Рыбалко Е.Ф. Возрастная и дифференциальная психология. Л.: Изд. ЛГУ, 1990 – 256 с.
- 322.Савчин М.В. Василенко Л.П. Вікова психологія.-Навчальний посібник. – К.: Академ. видав, 2005 – 360 с.
- 323.Саян К.Д. Понятие как форма отражения. – Тб.: Мецниерба, 1977. – 115 с.
- 324.Сандомирский М.Е., Белгородский Л.С., Еникеев Д.А. Периодизация психического развития с точки зрения онтогенеза функциональной асимметрии полушарий В сб.: Современные проблемы физиологии и медицины. Уфа: Башкирский Гос.мед. университет, 1997 – 129 с. – С. 44-63.
- 325.Санникова О.П. Эмоциональность в структуре личности. – Одесса: Хорс, 1995. – 334 с.
- 326.Сергиенко Е.А. Когнитивная репрезентация в раннем онтогенезе человека//Ментальная репрезентация: динамика и структура. М., 1998. С. 135-161.
- 327.Серенкова В.Ф. Типологические особенности планирования личностного времени: Автореф. дисс. канд. психол. наук. М., 1983.
- 328.Сеченов И.М. Избранные произведения. – М.: Изд-во АН СССР, 1953. – Т. 1. – С. 187-188.
- 329.Серый А.В. Психологические механизмы функционирования системы. hpsy.ru/public/x1249.htm
- 330.Сидоренко Е.В. Методы математической обработки в психологии. – СПб.: Речь, 2004. – 350с., ил.
- 331.Сиротюк А.Л. Нейропсихологическое и психофизиологическое сопровождение обучения. – М.: ТЦ Сфера, 2003. – 288 с.
- 332.Слобин Д. Психолінгвістика. – В кн.: Психолінгвістика/ Д. Слобин, Дж. Грін. – М.: Прогресс, 1976, с. 19-215.
- 333.Смирнов А.А. Психология ребенка и подростка. – М.: Работник просвещения, 1926. – 258 с.

334. Смирнов С.Д. Психология образа // Актуальные проблемы современной психологии. М., 1983 а. С. 86-88.
335. Смирнов С. Д. Психология образа: проблема активности психического отражения. М., 1985.
336. Смирнов С.Д. Понятие «Образ мира» и его значение для психологии познавательных процессов// А. Н.Леонтьев и современная психология. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1983 б. С. 149-155.
337. Смирнов С.Д. Психология образа: проблема активности психического отражения. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1985.
338. Смутьсон М.Л. Психология розвитку інтелекту. – К.: Нора-друк, 2003. – 298 с.
339. Симонов П.В. Естественнаучные основы индивидуальности// Журнал высш. нерв. деят. 1981. – Т. 31. – № 1. – с.12-24.
340. Солсо Р.Л. Когнитивная психология. – Пер. с англ. – М.: Тривола, 1996. – 600 с.
341. Соловьев Вл.С. Философских началах цельного знания. Соч. в 2-х т. – Т. 2. – М.: Мысль, 1976, с.139-288.
342. Сосновский Б. А. Мотив как личностное образование// Мотивационная регуляция деятельности и поведения личности. М., 1988. С. 60-64.
343. Спенсер Г. Основания психологии. Т. III., 1876.
344. Спиркин А.Г. Происхождение сознания. – М.: Госполитиздат, 1960. – 471с.
345. Справочник по прикладной статистике: В 2т./ Под ред. Э. Ллойда, У. Ледермана. М., 1989. Т. 1. С. 270.
346. Стеблин-Каменский М.И. Миф. – М.: Наука, 1976. – 104 с.
347. Стернберг Р. Практический интеллект. – СПб.: Питер, 2002. – 272 с.
348. Стеценко А. П. К вопросу о психологической классификации значений// Вестн. Моск. ун-та. Серия 14, Психология. 1983. № 1. С. 22-30.
349. Стеценко А.П. Рождение сознания: становление значений на ранних этапах жизни. – М.: ЧеРо, 2005, 256 с.
350. Столин В.В. Проблемы значения в акте чувственного восприятия и единицы чувственного образа// Эргономика. Вып. 6. 1973. С. 180-198.
351. Столин В.В. Проблема порождения образа// Психологические исследования. Вып. 6. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1976 в. С. 62-65.
352. Столин В.В., Кальвиньо М. Личностный смысл: строение и форма существования в сознании// Вестн. Моск. ун-та. Серия 14, Психология. 1982. № 3. С. 38-46.
353. Стрелков Ю.К. Пространственные, временные и другие координаты опыта// Материалы конференции к 125-летию Московского психологического общества, М.: 2005.
354. Субботский Е.В. Строящееся сознание. М. «Смысл», 2007. – 423 с.

355. Сухарева Г.Е. Клинические лекции по психиатрии детского возраста. М., Т. 2., 1959.
356. Сучкова Г.Г. Время как проблема гносеологии. Изд-во Рост. ун-в-та, 1988. – 201 с.
357. Татенко В.А. Психология в субъективном измерении. К., 1996.
358. Татенко В.О. Ідеологія, психологія, педагогіка: від конфлікту до гармонії//Психолого-педагогічна наука і суспільна ідеологія: Матеріали методологічного семінару АПН України.-К.: Гнозис, 1998. – С. 114-121.
359. Тарасов Е.Ф. Ролевая интерпритация понятий «значение» и «смысл»// Проблемы психолінгвістики/ Отв. ред. Ю.А. Сорокин, А.М. Шахнарович. М., 1975. С. 151-166.
360. Теплов Б.М. Проблемы индивидуальных различий. – М., 1961. – 536 с.
361. Теоретическое наследие Л.М.Веккера: на пути к единой теории психических процессов: Материалы научного симпозиума, посвященного 90-летию со дня рождения Л.М.Веккера/ Отв. ред. М.А. Холодная и М.В. Осорина. – СПб.: Изд-во С.-Петербургского государственного университета. Факультет психологии – 2008. – 261 с.
362. Титаренко Т.М. Життєвий світ особистості: у межах і за межами буденності. – К.: Либідь, 2003. – 376 с.
363. Титаренко Т.М. Буденний досвід як матеріал особистісного самосмислювання// Психологія: Зб. наук. праць. К., 2000. Вип. 1(8). С. 26-34.
364. Титченер Э. Очерк психологии, 1898.
365. Тихомиров О.К., Терехов В.А. Значение и смысл в процессе решения мыслительной задачи// Вопр. Психол. 1969. № 4. С. 66-84.
366. Тихомиров О.К. Психология мышления. М.: Изд-во Моск. Ун-та, 1984. – 272 с.
367. Томэ Г. Теоретические и эмпирические основы психологии развития человеческой жизни. – В кн.: Принцип развития в психологии. М.: Наука, 1978, с. 173-196.
368. Трубников Н. Время человеческого бытия.
369. Турсунов А. Направление времени: новые аспекты старой проблемы// Вопросы психологии, 1975. № 3. – С. 72.
370. Узнадзе Д. Психология установки. СПб., 2001.
371. Уинфри А.Т. Время по биологическим часам. – М.: Мир, 1990. – 208 с.
372. Уитроу Дж. Структура и природа времени: Современные проблемы астрофизики. – М.: Знание, 1984. – 64 с.
373. Урунтаева Г.А. Дошкольная психология. – М.: Изд. центр. Академия, 1996. – 336 с.
374. Ушакова Т.Н. Функциональные структуры второй сигнальной системы. М.: Наука, 1979.

375. Федотчев А.И. Восприятие, репродукция и оценка времени школьников// Вопросы психологии, 1984. – № 1. – С. 80-86.
376. Философский словарь/ Под ред. Ярещенко А.П., Мирошниченко В.Н. Изд-во: ФЕНИКС, 2004.
377. Флейвелл Дж. Х. Генетическая психология Жана Пиаже. Пред. Ж. Пиаже. Пер. с англ. – М.: Просвещение, 1967. – 623 с.
378. Фирсов Л.А. Память у антропоидов. Л., 1972.
379. Франкл В. Человек в поисках смысла: Сборник: Пер. с англ. и нем./ Общ. ред. Л.Я. Гозмана и Д. А. Леонтьева. – М.: Прогресс, 1990. – 368 с.
380. Фреге Г. Смысл и денотат //Семиотика и информатика, вып. 8. М.: ВИНТИ, 1977. С. 181-200.
381. Фреге Г. О смысле и значении// Логика и логическая семантика: Сборник трудов. М., 2000. С. 230-247.
382. Фрейд З. Психология бессознательного. – М.: Просвещение, 1989. – С. 425-439.
383. Фресс П. Приспособление человека ко времени// Вопросы психологии, 1961. – № 1. – С. 43-57.
384. Фресс П. Восприятие и оценка времени// П. Фресс, Ж. Пиаже. Экспериментальная психология. – М.: Прогресс, 1978. – Вып. 6. – С. 88-130.
385. Фролов Ю.П. И.П. Павлов – великий русский ученый. М., Воениздат. 1949. – 116 с.
386. Фромм Э. Из плена иллюзий// Фромм Э. Душа человека. М.: Республика, 1992. С. 299-374.
387. Фунтикова О.А. «Темпоральный феномен» и его понимание дошкольниками// Дошкільна освіта, № 2, 2003.
388. Хайдеггер М. Бытие и время / Пер. с нем. В.В. Биbihин. М.: «Ad Marginem», 1997. 451 с.
389. Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность: В 2 т. / Под ред. Б.М. Величковского. М.: Педагогика, 1986. Т. 1.
390. Хофман И. Активная память. – М.: Прогресс, 1986.
391. Хьелл Л., Зиглер Д. Теории личности (Основные положения, исследования и применение). – СПб. Питер Пресс, 1997. – 608 с.
392. Холодная М.А. Интегральные структуры понятийного мышления. – Томск: Из-во Томск. Университета., 1983. – 190 с.
393. Холодная М.А. Психология интеллекта. Парадоксы исследования. – Москва – Томск: Изд-во Том. ун-та, 1997.
394. Холодная М.А. Существует ли интеллект как психическая реальность?// Вопросы психологии, № 5, 1990. с. 121-128.
395. Хрестоматия по возрастной психологии. Учебное пособие для студентов: Сост. Л.М. Семенюк. Под ред. Д.И. Фельдштейна. – Издание 2-е, дополненное. М.: Институт практической психологии, 1996. – 283 с.
396. Цуканов Б.И. Время в психике человека: Монография. – Одесса: Астропринт, 2000. – 220 с.

397. Цуканов Б.И. Индивидуальные особенности отношения к переживаемому времени// Психология личности и время. – Черновцы, 1991. – Ч. 1. – С. 64-66.
398. Цуканов Б.И. Качество «внутренних часов» и проблема интеллекта// Психологический журнал, 1991. – Т. 12. – № 3. – С. 38-43.
399. Цуканов Б.И. Анализ ошибки восприятия длительности// Вопросы психологии, 1985. – № 3. – С. 149-153.
400. Чамата П.Р. Самосвідомість та її розвиток у дітей. Товариство «Знання». УкрРСР. Київ, 1965.
401. Челпанов Г.И. О природе времени// Вопросы философии и психологии, 1893. – Кн. 19.
402. Чуприкова Н.И. Психика и сознание как функция мозга. – М.: Наука, 1985. – 200 с.
403. Чуприкова Н.И., Митина Л.М. Теоретические, методические и прикладные аспекты проблемы восприятия времени// Вопросы психологии, 1979, № 3, с. 16-23.
404. Чуприкова Н.И., Ратанова Т.А. Связь показателей интеллекта и когнитивной дифференцированности у младших школьников// Вопросы психологии, 1995. № 3, с. 104-114.
405. Чуприкова Н. И. Психика и сознание как функция мозга. – М.: Наука, 1985. – С. 153-157, 177-183, 187.
406. Чуприкова Н.И. (1997). Психология умственного развития: Принцип дифференциации. М.: Столетие.
407. Шаховский В. И. О роли эмоций в речи// Вопросы психологии – №6, 1991 – С. 111-116.
408. Швачкин Н.Х. Экспериментальное изучение ранних обобщений ребенка. – Изв. АПНРСФСР, 1954, с. 83-110.
409. Шинкарюк А. І. Психомоторно-рівнева структура активності та свободи суб'єкта. Дис. докт.наук
410. Шиффман Х. Ощущение и восприятие. СПб., 2003. С. 771.
411. Шмелев А. Г. Психологическая обусловленность индивидуальных различий в понимании значения слова. — В кн.: Исследования проблем речевого общения. М., 1979.
412. Шмелев А.Г. Концепция систем значений в экспериментальной психосемантике// Вопросы психологии № 4, 1983. С. 16-28.
413. Шопенгауэр А. Афоризмы и максимы – Л.: Издательство Ленинградского университета, 1990. – 288 с.
414. Шорохова Е.В. Проблема сознания в философии и естествознании. М., 1961.
415. Шпет Г. Явление и смысл: феноменология как основная наука и ее проблемы(1914). Томск: Водолей, 1996. – 192 с.
416. Шпенглер О. Закат Европы: очерки морфологии мировой истории. Гештальт и действительность: (пер. с нем.) М., Мысль, 1993.
417. Шпранглер Э. Два вида психологии (1914)// Хрестоматия по истории психологии. Период открытого кризиса/ Под ред.

- П.Я. Гальперина, А.Н. Ждан. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1980. С. 286-300.
- 418.Штерн В. Психология раннего детства. Петроград, 1915.- 309 с.
- 419.Щедровицкий Г.П. Избранные труды. М.: Школа Культурной Политики, 195. – 760 с.
- 420.Эльконин Д.Б. К проблеме периодизации психического развития в детском возрасте// Хрестоматия возрастной психологии / Сост. Л.М. Семенюк; Под ре. Д.И. Фельдштейна. – М., 1994. – С. 169-175.
- 421.Элькин Д.Г. Психология речи. Текст лекций для студентов фил. фак-а. Одесса, 1971. – 90 с.
- 422.Элькин Д.Г. Восприятие времени как моделирование// Восприятие пространства и времени. – Л.: Наука, Ленинградское отделение, 1969. – С. 76-79.
- 423.Элькин Д.Г. Восприятие времени. – М.: АПН РСФСР, 1962. – 311 с.
- 424.Эльконин Д.Б. Детская психология. – М.: Учпедгиз, 1960. – 328 с.
- 425.Эльконин Д.Б. Избр. псих. труды/ Под ред. В.В. Давыдова, В.П. Зинченко. – М.: Педагогика. 1989. – 554 с.
- 426.Энштейн А. Сущность теории относительности. М., 1955.
- 427.Энциклопедия психологических тестов-3. – М.: ТЕРРА – книжный клуб, 2000. – 360 с.
- 428.Эриксон Э. Детство и общество. СПб: Речь, 2000.
- 429.Юм Д. Сочинения в 2-х томах. М., 1965.
- 430.Юнг К.Г. Архетип и символ. М.: Ренессанс, 1991. – 304 с.
- 431.Юрчинская А.К. Психологическая концепция времени индивида// Практична психология та соціальна робота, 2001, № 5. С. 47-50.
- 432.Яковлев В.П. Социальное время. Изд-во Ростовс. ун-та, 1980.
- 433.Ярошевский М.Г. История.
- 434.Ярошук В.Л. Особенности понятий о времени у детей и взрослых.// Материалы IV Всесоюзного съезда Общества психологов. – Тбилиси, 1971. – С. 382-383.
- 435.Ярская В.Н. Развитие понятия времени// Вопросы философии, 1981. № 3. С. 157.
- 436.Ясперс К. Смысл и назначение истории: пер. с нем. – М.: Политиздат, 1991. – 527 с.
- 437.Barlett F. Thinking. An experimental and social study. L.: Allen and Unwin, 1958. – 203 p.
- 438.Barrett W. The Flow of Time. - In: The Philosophy of Time. Ed. by R. M. Gale. L., 1968.
- 439.Birren J.E. The psychology of ageing. -New Jersey, 1964.
- 440.Broad C.D. Examination of McTaggart philosophy, vol. 11 Cambridge, 1938.

441. Bromley D.B. The psychology of human ageing. – L. 1966.
442. Carlsen
443. Cattel R.B. (1971). Abilities: Their structure, growth and action. Boston: Houghton Mifflin.
444. Chalmers D.J. Moving forward on the problem of the consciousness// JCS. 1997. № 4(1).
445. Clark E. Non-linguistic strategies and the acquisition of word meanings. – Cognition, 1973, p. 161 – 182.
446. Cottle T.J. Perceiving time: a psychological study with men and women. – New York: Willy, 1976. – 267 p.
447. Doob
448. Freeman A. The science of consciousness: non-locality of mind: Conference Report// JCS. № 1(2).
449. Gendlin E. T. Experiencing and the creation of meaning. A philosophical and psychological approach to the subjective. N. Y., 1962.
450. Gibson E. J. Principles of perceptual learning and development. N. Y.: Appeton Century Grofts, 1969.
451. Hameroff S.R., Penrose R. Conscious events as orchestrated space-time selections// JCS. № 1. Vol. 3.
452. Harvey O.J., Hunt D.E., Schroder H.M. (1961). Conceptual system and personality organization. N.Y.: Wiley Sons.
453. Holzkamp K. Sinnliche Erkenntnis. Historischer Ursprung und gesellschaftliche Funktion der Wahrnehmung. – Frankfurt a. M.: Suhkamp, 1973. – 436 s.
454. Hunt E., Lunneborg C., Lewis J. (1975). What does it mean to be high verbal?// Cognitive Psychology. V. 7. P. 194-227
455. Hunt E. (1980). Intelligence as an information processing concept // Brit. J. of Psychology. V. 71. P. 449-474.
456. Jevons W.S. The Principles of Science: A Treatise on Logic and Scientific Method (1874). Dover Publ., New York, 1958. (цит. по Фогель Л., Оуэнс А., Уолш М. Искусственный интеллект и эволюционное моделирование. – М.: Мир, 1969).
457. Knapp R.H., Gurbutt J.T. Time imagery and the achievement motive. – J. Pers. Soc. Psychol., 1958, 28, p. 226-434.
458. Libet B. Neural time factors in conscious and unconscious mental functions// Toward a Science of Consciousness: The First Tucson Discussions and Debates./ Ed. S.R. Hammerof. Cambridge, MA: MIT Press, 1996.
459. Libet B. The neural time factors in conscious and unconscious events // G.R. Block and J. Marsh (eds.) Experimental and Theoretical Studies of Consciousness: Ciba Foundation Symposium 174. John Wiley and Sons, 1993.
460. Mandler G. Consciousness: Respectable, useful and probably necessary// R.L. Solo (ed.). Information processing and cognition. Hillsdale, 1975, 229.
461. Osgood Ch. Suci G., Tannenbaum P. The measurement of meaning. – Urbana: Univ. of Illinois press, 1957. – 342 p.

462. Paivio A. Imagery and verbal processes. – N.Y.: Holt et al, 1971. – 596 p.
463. Paivio A. (1986). Mental representations: A dual coding approach. // Oxford Psychol. series. N 9. N.Y.: Oxford Univ. Press.
464. Rabin A.I. Future Time perspective and ego strenght. I: The study of time III. – New York: Springer – Verlag New York Inc., 1978. – 294 p.
465. Raven J.C. (1960). Guide to the Progressive Matrices. London: Lewis.
466. Rice M. Cognition to language: Categories, word meanings and training. – Balt.: Univ Park press, 1980. – 203 p.
467. Royce J.R. (1974). Cognition and knowledge: Psychological epistemology. In:// Carterette E.
468. Schank R. Is there a semantic memory? – San Francisco: Freeman, 1974. – 56 p.
469. Spitz R.A. & Wolf K.M. The smiling renspons. A contribution to the ontogenesis of social relations. – Genetis Psychology Monographs, 1946, 34, 57-125.
470. Wallach M.A., Green L.R. On age and the subjective speed of time. - J. Gerontol, 1961, 16, № 1, p. 71-74.
471. Woodrow H. The reproduction of temporal intervals. – J. exp. Phychol., 1930, 13, p. 473-499.
472. <http://www.bekhterevu.spb>
473. <http://www.sgu.ru/fil>
474. <http://www.psychology.ru/lomonosov/tesises/hu.htm>
475. www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/17434690
476. www.philosophy.ox.ac.uk/.../time_perception_psychological_and_philosophical_perspectives
477. plato.stanford.edu/entries/time-experience/
478. www.mirrabort.com/work Митина Л.М. Ценностная обусловленность психологического времени женщин с пищевой аддикцией.

СОДЕРЖАНИЕ

От автора	3
РАЗДЕЛ I. ФЕНОМЕН СОЗНАНИЯ КАК ФУНДА- МЕНТАЛЬНАЯ ПРОБЛЕМА ПСИХОЛОГИИ	5
1.1. Сознание как метапсихологическая категория	5
1.2. Структура сознания	19
1.3. Феноменологическое и предметное содержание компонентов сознания	23
1.4. Репрезентация как средство познания действи- тельности	62
РАЗДЕЛ II. РАЗВИТИЕ И ТРАДИЦИИ ИССЛЕДО- ВАНИЙ ВРЕМЕНИ И ЕГО ОСОБЕННОСТЕЙ В НА- УКЕ	72
2.1. Философские аспекты времени и его универ- сальные особенности	72
2.2. Развитие психологии времени в одесской школе Д.Г. Элькина – Б.Й. Цуканова	75
2.3. Анализ эмпирических исследований времени по направлениям	82
РАЗДЕЛ III. КОНЦЕПЦИЯ РАЗВИТИЯ СОЗНА- НИЯ, ДЕТЕРМИНИРОВАННОГО РЕПРЕЗЕНТА- ЦИЯМИ ВРЕМЕНИ	101
3.1. Методологические основы исследования време- ни	101
3.2. Концептуальные положения развития сознания в онтогенезе, детерминированного репрезентация- ми времени	114
РАЗДЕЛ IV. ОНТОЛОГИЯ ВРЕМЕНИ КАК ДЕТЕР- МИНАНТА СТАНОВЛЕНИЯ ИНДИВИДУАЛЬНО- ГО СОЗНАНИЯ	130
4.1. Ранний онтогенез: освоение времени	130
4.2. Невербальная и вербальная репрезентация вре- мени в сознании в младшем школьном возрасте (от 6/7 до 10/11 лет)	144

4.3. Паритетно-иерархические изменения сознания в подростковом возрасте и ранней юности	161
4.4. Развитие IV уровня сознания в ранней взрослости	201
4.5. Интенциональность к жизни как отражение времени в сознании в средней и поздней взрослости	221
4.6. Осознание времени в предпенсионном возрасте и старости	230
4.7. Динамика репрезентаций времени в онтогенезе, определяющих развитие сознания	242
РАЗДЕЛ V. ИЗМЕНЕНИЯ В ИНДИВИДУАЛЬНЫХ ОСОБЕННОСТЯХ ОТРАЖЕНИЯ ВРЕМЕНИ И ЕГО СВОЙСТВ	253
5.1. Изменения в представлениях о свойствах времени в онтогенезе	253
5.2. Исследование изменений индивидуального сознания в суждениях о времени	271
5.3. Системный подход в изучении восприятия времени. Метод воспроизведения	292
5.4. Индивидуальные изменения относительной ошибки воспроизведения в процессе развития	309
5.5. Взаимосвязь степени точности воспроизведения и общего интеллекта	320
ВЫВОДЫ	347
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ	354

Наукове видання

КИРЕЄВА Зоя Олександрівна

РОЗВИТОК СВІДОМОСТІ ДЕТЕРМІНОВАНИЙ ЧАСОМ

Монографія

Російською мовою

Верстка – М. Венідіктова-Сайко

Підписано до друку 27.09.2010 р. Формат 84х108/32.

Папір офсетний.

Друк офсетний. Ум. друк. арк. 10,81.

Зам. № 26. Наклад 300 прим.