

Международный научный журнал

Культурно-историческая психология
Cultural-Historical Psychology

№ 1 — 2009

Московский городской психолого-педагогический университет

Конструирование национального характера: свойства личности, приписываемые типичному русскому*

Юри Аллик

доктор (Ph.D.), профессор экспериментальной психологии
Тартуского университета (Эстония)

Рене Мыттус

магистр (MSc) отделения психологии Тартуского университета

Ану Реало

доктор (Ph.D.), старший научный сотрудник отделения психологии
Тартуского университета

Хелле Пуллманн

доктор (Ph.D.) философии, старший научный сотрудник отделения психологии
Тартуского университета

Анастасия Трифонова

бакалавра, выпускник Тартуского университета

Роберт Р. МакКрэй

доктор (Ph.D.) по психологии личности, старший научный сотрудник
Лаборатории личности и когнитивных способностей в Национальном институте старения

Борис Г. Мещеряков

доктор психологических наук, заведующий кафедрой психологии Международного университета природы,
общества и человека «Дубна»

и

55 участников проекта «Русский характер и личность» :**

Т. А. Фотекова, Е. Ю. Шебанец & А. А. Юрина, Э. В. Тихонова & И. Ю. Троицкая,
М. И. Постникова, А. Г. Фади́на, И. Л. Аристова, Е. И. Аринин, Н. В. Дулина, А. А. Ляпина, Т. А. Поярова,
К. М. Гайдар, Ю. Н. Зорина & Д. В. Ющенкова, Н.С. Глуханюк & Е.В. Дьяченко, Н. Н. Васягина &
Н. О. Леоненко, Г. М. Льдокова & А. Н. Панфилов, А. А. Баранов & О. В. Кожевникова,
Н. Г. Вавилкина & Е. В. Осмина, С. А. Кадыкова, О. Г. Лопухова, Т. И. Зернова, С. Г. Достовалов,
И. Ю. Кузнецов & С. А. Кузнецова, И. А. Корепанова & А. Сахарова, Н. Д. Наумов & Т. В. Снегирева,
Г. Г. Князев & Т. И. Рябиченко, М. О. Рубцова, А. Ф. Филатова, Т. М. Нечаева, С. Н. Борисова,
Н. Ю. Скороходова, Н. А. Фомина, Т. К. Рулина & Е. В. Явкина, А. А. Еромасова & С. В. Мышкина,
И. Ф. Демидова, Е. А. Уваров, Т. Ц. Тудупова, О. В. Калининченко, И. Ф. Петрова & Р. М. Фатыхова,
Д. А. Циринг, Е. Е. Корнеева

* Перевод с английского Б. Г. Мещерякова под ред. Ю. Аллика. Английский текст статьи можно найти на сайте Психологического журнала университета «Дубна» (2009, № 1, www.psuapima.ru).

** 55 соавторов с указанием места работы перечислены в приложении в конце статьи.

Три тысячи семьсот пять участников, включенных в 40 различных выборок из 34 регионов по всей территории Российской Федерации, участвовали в опросном исследовании, в котором их просили оценить личностные черты типичного русского, живущего в их регионе. Исследование проводилось с помощью Опросника национального характера с 30 пунктами (National Character Survey, NCS). По сравнению с усредненным кросскультурным профилем автостереотипов, построенным на основе данных 49 национальных выборок (Теггасциано и др., 2005), полученные оценки показали, что типичный русский редко чувствует себя эмоционально угнетенным или неполноценным, он является доминирующим, волевым и говорит без колебаний, имеет живое воображение, яркую фантазию и интеллектуальное любопытство, способен произвести переоценку социальных и политических ценностей. На широкой территории от Камчатки до границ Европейского союза наблюдался лишь один стереотип типичного русского без какой-либо заметной географической или иной закономерной изменчивости от выборки к выборке. Профили типичного русского имели слабую конвергенцию с оцененными чертами личности молодого, но не старшего поколения этнических русских. Сильная связь установлена между социальным капиталом (social capital) и стереотипами национального характера: люди, которые склонны верить в честность других людей и доверять им, также были расположены характеризовать типичного русского в более социально желательных терминах.

Ключевые слова: Проект «Русский характер и личность», Опросник национального характера, личность, автостереотипы, социальный капитал, Ревизованный опросник личности NEO.

С о времен античности люди верили, что место проживания человека может многое сказать о его личности и характере. Мысль о том, что климат сильно влияет на характер человека и общество, более других популяризировал известный французский философ Шарль Монтескье. Он утверждал, что люди, живущие в северных странах, являются холодными или невозмутимыми, тогда как жители южных стран — теплыми и вспыльчивыми. Кроме того, в наше время популярна идея о том, что культура, история и общество, в которых развиваются люди, оставляют заметный отпечаток на их личности. Например, канадцы считаются чрезвычайно вежливыми, голландцы скарденными, а англичане обладающими хорошим чувством юмора. Поэтому большим сюрпризом стала статья Терациано (Теггасциано) с коллегами [53], которая показала, что стереотипы национального характера в 49 странах не отражали оцениваемые личностные черты. В настоящей статье мы исследуем, как люди на всем пространстве Российской Федерации конструируют портрет типичного русского и как этот портрет связан со средними уровнями оцениваемых личностных черт этнических русских, которых они хорошо знают.

Понятие личности

Понятие личности как объединяющей власти, координирующей все психические процессы, играло видную роль в российской марксистской психологии, которая главный акцент делала на социокультурном происхождении личности. Для А. Н. Леонтьева (1904—1979), чья книга «Деятельность. Сознание. Личность» (1975) стала одной из самых влиятельных книг в русскоязычной психологии, было очевидно, что мы не можем говорить о личности новорожденного; личность человека «производится», создается социальными отношениями, в которые человек вступа-

ет в своей более поздней жизни [28]. Личность понималась А. Н. Леонтьевым и его последователями как культурно и социально детерминированная особая организация, которая координирует всю деятельность индивида с его окружающим миром.

Хотя понимание личности в современной англоязычной психологии является более обыденным, оно содержит предпосылку, что личность, главным образом, касается способа, которым человек связан со средой. Большинство нынешних исследователей в данной области понимают черты личности как устойчивые тенденции думать, чувствовать и вести себя согласованным образом [2]. Например, экстраверты во многих ситуациях более общительны, добросовестные люди склонны к длительной методичной и упорной деятельности, а доброжелательные люди имеют тенденцию быть непосредственными и отзывчивыми в большинстве своих социальных отношений. Лонгитюдные исследования последних десятилетий показали, что индивидуальные различия в личностных чертах удивительно устойчивы: личностные черты, оцененные двукратно с интервалом более 30 лет, демонстрируют замечательную степень сходства [35]. Помимо данных о стабильности черт на протяжении жизни исследования близнецов достоверно показали мощный и систематический эффект генетической вариативности на межличностные различия по всем чертам личности отнюдь не только по более физиологически обусловленным «темпераментным» чертам [29; 48]. Выготский, возможно, сказал бы, что развитие личности включает обе линии натурального и культурного развития [56]. Вместе эти данные заставляют некоторых психологов предполагать, что базисные черты личности являются эндогенными биологическими диспозициями, относительно не затрагиваемыми культурой, жизненным опытом и социальными влияниями [34]. Конечно, мысли, чувства и поведение в определенных ситуациях находятся под влиянием многочисленных факторов, но способы, какими люди

ведут себя в схожих обстоятельствах, по-видимому, определяются трансситуативными и устойчивыми во времени базисными личностными диспозициями.

Что представляют собой базисные личностные диспозиции? Попытки ответить на этот вопрос начались с лексической гипотезы [20], утверждавшей, что наиболее важные индивидуальные различия в человеческих взаимодействиях должны кодироваться отдельными словами в человеческих языках. В последние 80 лет исследователи изучали структуру ковариации описывающих личность слов, главным образом, прилагательных в естественных языках. Размер психологического словаря обычно является большим. Русский язык, например, содержит больше 2000 слов, которые регулярно используются для описания личностных диспозиций [50]. Однако большинство описывающих личность слов являются семантически перекрывающимися, а для всестороннего описания личностных индивидуальных различий требуется меньше категорий. Еще Луис Терстоун (1887—1955) заметил, что большой личностный словарь используется так, как будто он содержит только пять действительно независимых категорий [55]. Терстоун был пионером. В последние несколько десятилетий было достигнуто согласие в том, что лексикон личностных черт лучше всего может быть представлен пятью широкими почти ортогональными личностными диспозициями, известными как Большая пятерка черт личности [21; 26]. Хотя Большая пятерка сначала была выявлена на материале английского языка, скоро стало очевидно, что и другие языки также содержат похожую пятифакторную структуру личностных дескриптивных терминов. Русский язык — один из индоевропейских языков, в котором тоже была идентифицирована структура Большой пятерки [14; 49; 50].

В 1980-х гг. благодаря использованию стандартизированных опросников были достигнуты сопоставимые результаты и подтверждено, что личностные различия между людьми могут быть объяснены пятью общими факторами [11]. Вскоре произошло слияние двух традиций исследования и это открыло путь к пятифакторной модели (Five-Factor Model — FFM) личности [13], которая в настоящее время является самой полной моделью для описания черт личности. Согласно Ревизованному опроснику личности NEO — Revised NEO Personality Inventory (NEO-PI-R) [11] эти пять факторов обозначены как Neuroticism, Extraversion, Openness to Experience, Agreeableness, and Conscientiousness. (Для их запоминания предложен акроним OCEAN, которому в русском языке можно поставить в соответствие аббревиатуру ОСЭАН, составленную из терминов — Открытость, Сознательность, Экстраверсия, Альтруизм и Нейротизм.) NEO-PI-R успешно переведен (и адаптирован) на более чем 40 языков, включая русский [30; 36]. Кросскультурные исследования показали, что NEO-PI-R сохраняет свои структурные свойства — структуру ковариации между чертами в различных языках и культурах [37]. Все вместе эти данные служат доказательством, что предполагаемые широкие личност-

ные диспозиции могут быть универсальным атрибутом всего человеческого вида [33].

Национальный характер

Как правило, психологи, занимающиеся личностью, интересуются людьми и различиями между ними. Однако как у обывателей, так и у специалистов существует также привычка говорить о личностных диспозициях целой группы. В частности, нации или этнические группы часто описываются так, как будто они обладают отличительными личностными чертами, подобно их отдельным членам. Отличительный набор личностных характеристик национальных групп в том виде, как он воспринимается непрофессионалами (в обыденном сознании), обычно называют *национальным характером* [7; 25; 42] или *этническими стереотипами* [9; 19]. Например, широко распространено мнение, что итальянцы темпераментны, американцы настойчивы, а финны спокойны. Хотя национальные характеристики могут содержать признаки, не связанные с личностью (например, формы брака, сексуальная деятельность, интеллект или религиозность), черты личности все же составляют ядро всех этих описаний.

Подобно прочим стереотипам, мнения о национальном характере могут считаться, по крайней мере, частично верными, хотя и преувеличенными описаниями действительно существующих личностных диспозиций, т. е. содержащими «зерно истины» [6]. Некоторые исследования действительно показали разумное согласие между национальными стереотипами и оцениваемыми личностными диспозициями [1]. Однако одним из серьезных оснований для сомнений в точности национальных стереотипов служит часто наблюдаемое несоответствие между авто- и гетеростереотипами. В частности, русские обычно описываются на Западе как дисциплинированные (например, серьезные, трудолюбивые и скрытные) и настойчивые (например, сильные, гордые), в то время как русский автостереотип, скорее, говорит о противоположном: русские считают себя беспечными, дружелюбными и пассивными [42; 51]. Следовательно, по крайней мере один из этих стереотипов должен быть неточным.

После длительного периода признания, что национальные стереотипы содержат «зерна правды» [9], удивительно было обнаружить, что автостереотипы большинства из этих 49 национальностей не отражают средние уровни личностных черт реальных представителей этих национальностей [53]. В проекте *Личностные профили культур (Personality Profiles of Cultures, PPOC)* студентов колледжей и университетов из 49 различных культур или субкультур просили описать типичного представителя их культуры. В большинстве изученных культур личностный профиль типичного представителя культуры не коррелировал с усредненным профилем оцениваемых личностных черт людей той же самой культуры. Например, рус-

ские оценивали своего типичного соотечественника более открытым к новому опыту, чем респонденты любых других 48 национальностей [53], но когда их просили оценить личностные черты реального русского, которого они хорошо знали, средние оценки открытости были даже ниже кросскультурного среднего уровня [38]. Тот факт, что представления о национальном характере не отражают зеркально актуально измеренные личностные характеристики и, возможно, не содержат даже «зерна правды», довольно трудно переварить, поскольку представления, касающиеся собственной национальности или своих соседей, кажутся вполне заслуживающими доверия и основанными на неопровержимых свидетельствах. Тем не менее национальные стереотипы, верные или неверные, вероятно, имеют ясную и воспроизводимую внутреннюю структуру с такими основными измерениями, как современность—самоконтроль [7], компетентность—моральность [43], содействие (agency)—единство [16] или компетентность—сердечность [18].

Социальный капитал

Предполагая, что национальный характер не описывает истинные групповые различия в личности, мы оказываемся перед задачей обнаружения источников национальных стереотипов. Вероятно, не существует одного механизма, ответственного за все национальные стереотипы [54]. Во-первых, представления о национальном характере могут быть получены, например, благодаря деятельности социальных учреждений типа правительства, семьи, практики деловых отношений, популярных мифов и юридической системы [53]. Так как многие из этих учреждений могут развиваться при специфических исторических обстоятельствах, по-видимому, неверно устанавливать одно-единственное правило формирования всех стереотипов. Альтернативно можно предположить, что помимо уникальных факторов существуют и некоторые общие принципы, которые могли бы — по крайней мере, до некоторой степени — объяснить, как возникают идеи о национальном характере. Например, было показано, что нации, живущие в более теплом климате, с более высокой вероятностью описываются как имеющие более теплый характер, а люди, населяющие более богатые страны, воспринимаются как более профессиональные и компетентные [39].

Если стереотипы национального характера необязательно отражают измеряемые личностные черты людей и их поведенческие диспозиции, то было бы естественно предположить, что главная функция стереотипов национального характера состоит в том, чтобы поддерживать национальную идентичность [53]. Хотя любые две культуры могут различаться бесконечным числом признаков, исследования показывают, что большая доля межкультурной вариативности может быть объяснена относительно небольшим количеством измеряемых параметров. Приблизительно три десятилетия назад было проведено внушительное

исследование 40 разных культур, которое идентифицировало и разработало четыре главных измерения культурного разнообразия: дистанция власти, индивидуализм—коллективизм, избегание неопределенности и маскулинность—фемининность [22; 23]. Среди этих четырех параметров особое место занимает индивидуализм—коллективизм из-за его важной роли в социальном и политическом дискурсе (см. обзоры: [3; 45]). Хофстеде (Hofstede) [22; 23] определял индивидуализм и коллективизм как два полюса одного измерения национальной культуры: индивидуализм, согласно его определению, относится к обществу, в котором отношения между людьми являются свободными и где ожидается, что каждый будет заботиться только о себе и о своей семье. Коллективизм, напротив, относится к обществу, где люди от рождения интегрированы в сильные, сплоченные группы с общими интересами, которые на протяжении всей жизни продолжают защищать людей в обмен на безусловную преданность и лояльность [23, с. 225]. По параметру индивидуализм—коллективизм англоговорящие страны, такие как Соединенные Штаты, Австралия и Великобритания, занимают первые три позиции среди наиболее индивидуалистических стран. Хофстеде поместил Россию в середине шкалы индивидуализма—коллективизма вместе с такими странами как Бразилия, Иран и Турция (см.: [23, приложение A5.3]). Многие российские исследователи культуры явно соглашаются с идентификацией коллективистических элементов в ней [41; 46].

Так как большинство международных опросов указывает на глобальный рост ценностей, связанных с индивидуализмом [24], этот главный культурный сдвиг часто воспринимается как опасность для социального единства и сил, которые скрепляют общество [3]. Социологи предположили, что одним из главных механизмов, создающих социальное единство и эффективное функционирование социальных учреждений, является **социальный капитал**, который обычно определяется как «суммарное количество всех ресурсов, актуальных или виртуальных, которые достаются человеку (или группе) благодаря нахождению в устойчивой сети более или менее институционализированных отношений взаимного знакомства и признания» [8, с. 248]. Реальный рост популярности понятия социального капитала произошел после появления в 2001 г. книги *Bowling alone* («Боулинг в одиночку») Роберта Путнэма, который доказывал снижение многих индикаторов социального капитала — уровня взаимодействий между согражданами, участие в выборах и добровольческих организациях, распространенности честности и доверия — в большинстве Западных стран в течение последних нескольких десятилетий [44].

Несмотря на часто повторяемое утверждение, что модернизация сопровождается неограниченным ростом индивидуализма, который несет серьезные угрозы органическому единству людей и общества, имеющиеся данные показывают обратное: индивидуализм скорее прочно связан с увеличением социального капитала как внутри, так и между культурами

ми [3]. Как это ни парадоксально, в обществах, где люди более автономны и как будто свободны от социальных пут, они также более склонны доверять совсем незнакомым людям, служить сообществу и принимать участие в добровольных ассоциациях и видах деятельности [27; 47].

Предполагая, что одна из главных функций национальных стереотипов заключается в поддержании национальной идентичности, мы ожидали найти достаточно сильную связь между социальным капиталом и личностными чертами, которые приписываются типичному соотечественнику. Имеются серьезные основания ожидать, что люди, склонные к доверительным отношениям и взаимовыгодному сотрудничеству с другими гражданами, также описывают типичного представителя своей культуры социально желательным образом. Напротив, следует ожидать, что люди, которые не понимают, что они получают личную выгоду, если преследуют свои цели коллективно, должны характеризовать своего типичного согражданина более негативным образом.

Настоящее исследование

Настоящее исследование преследует две основные цели. Первая из них — это установить русский национальный характер в большой выборке университетских студентов из 34 регионов и 40 различных частных выборок на всем пространстве России. Имея такой большой набор данных, полученный из географически разнообразных мест, мы можем исследовать, в какой степени оценки национального характера конвергируют не только на уровне индивидуального разнообразия, но и разнообразия разных регионов России. Предыдущие исследования показали, что восприятие национального характера может быть негетогенным [39]. Возможно, что восприятие русского национального характера тоже может варьироваться на пространстве России, потому что, например, жители некоторых регионов могут хотеть отличать себя от общепринятого представления о русских подобно тому, как северные итальянцы хотят дистанцироваться от типичного портрета итальянцев [39].

Вторая цель нашего исследования состоит в том, чтобы исследовать возможные источники автостереотипа русского национального характера. Недавняя демонстрация того, что национальные стереотипы не соответствуют агрегированным чертам личности [53], серьезно озадачила личностных и социальных ученых. В более поздних работах, однако, было показано, что люди, живущие в настороженных культурах, склонны полагать, что их типичный соотечественник эмоционально нестабилен, или что члены богатых государств признаются как менее теплые, но более компетентные [39]. Тем не менее предыдущие исследования стереотипов национального характера не были в состоянии показать прямые отношения с социальными представлениями и ценностями [39]. В данном исследовании мы попытаемся продемонстрировать, что

уровень взаимодействий с согражданами и распространенность духа честности и доверия (т. е. социальный капитал) — один из ключевых факторов, определяющих стереотипы национального характера.

Метод

Участники и методики

Исходные данные собирались временным коллективом проекта «Русский характер и личность», который охватил 40 университетов или колледжей на всем пространстве Российской Федерации. Для участия в работе коллектива приглашались сотрудники кафедр и факультетов психологии различных российских университетов. Им направлялись письменные приглашения (по обычной и электронной почте), кроме того, информация о проекте была анонсирована в одном из ведущих российских психологических журналов. Эти 40 выборок были распределены по 34 субъектам Российской Федерации (области, края, округи или республики), шесть из которых (Приморский край, Татарстан, Удмуртия, Новосибирская, Свердловская и Волгоградская области) представлены двумя выборками. Список выборок и соответствующие им федеральные субъекты приводятся в таблице и на рис. 1 (на вкладке), который показывает их географическое местоположение и административные названия. Данные собирались в 2007 г.

Каждая из 40 выборок была разделена на две отдельные группы. Первая группа в каждой выборке (3705 участников по всем выборкам со средним возрастом $20,7 \pm 2,9$ года, 75 % из них женщины; подробнее см. таблицу) должна была заполнить *Опросник национального характера* [53] и оценить типичного русского, живущего в их регионе. Опросник национального характера (National Character Survey, NCS) состоит из 30 биполярных шкал с двумя или тремя прилагательными или фразами на полюсах всех шкал. Например, первый пункт спрашивает респондентов, насколько вероятно, что типичный русский, живущий в их регионе, является *тревожным, напряженным, беспокойным*, с одной стороны, и *непринужденным, спокойным, расслабленным* — с другой. Каждая шкала с пятью позициями выявляет для оцениваемого субъекта один из 30 аспектов Ревизованного опросника личности NEO [11] с шестью пунктами для каждого из пяти главных факторов личности [53].

Прямая интерпретация показателей личности неоднозначна, так как они только частично базируются на реальных жизненных наблюдениях оцениваемого целевого субъекта. Вторая часть основана на концептуальном знании о личности в общем, которое все респонденты имеют, до любых фактических оценок. Таким образом, можно предположить, что все оценки, независимо от их определенной цели, могут проистекать отчасти из тех логических допущений в умах респондентов, которые называются восприятием «обобщенного другого» [12]. Один из способов сделать личностные показатели более понятными

состоит в том, чтобы показать, насколько оценки типичного русского по 30 пунктам опросника NCS отклоняются от средних автостереотипных оценок тех же самых черт у представителей других наций. Терапиано и коллеги [53] получили оценки национально-го характера из 49 культур, которые могут использоваться как база сравнения для оценок типичного русского. Для этого оценки типичного русского были преобразованы в *T*-величины, причем значение 50 соответствовало среднему, а значение 10 — стандартному отклонению агрегированных показателей 49 культур.

Вторую группу участников из каждой выборки просили охарактеризовать этнически русского взрослого старше 50 лет или человека в студенческом возрасте мужского или женского пола, которого они хорошо знали, в том числе оценить его с помощью русскоязычной версии NEO-PI-R [30]. Подробности процедуры и результаты изложены в другом исследовании [5]. В целом вторая группа участников включала 7157 студентов (78 % из них — женщины) со средним возрастом $20,9 \pm 3,6$ г. (см. таблицу). Показатели по шкалам NEO-PI-R подвергались преобразованию в *T*-величины, используя показатели шкал пересмотренного NEO опросника личности (NEO-PI-R), которые были получены на объединенной выборке из 12 156 студентов в 51 культуре [38].

Другие показатели

Мы также просили респондентов оценить сходство русского национального характера с характером других национальностей. Из ответивших на этот вопрос (95,6 %) 4,5 % полагали, что русский национальный характер похож на характер людей западных стран типа Соединенных Штатов или Великобритании, 3,1 % считали, что он ближе к характеру людей стран Дальнего Востока, например Китая или Японии, 16,4 % утверждали, что он напоминает микс характеров людей западных и восточных стран, и 76,0 % ответили, что у русских уникальный национальный характер, не сопоставимый с характером любых других национальностей.

Социальный капитал измерялся посредством суммирования ответов на пять вопросов. Участников просили выразить их согласие или несогласие со следующими утверждениями: «Если говорить в целом, считаете ли Вы, что большинству людей можно доверять или нужно быть очень осторожным в отношениях с людьми» и «Считаете ли Вы, что большинство людей, если бы им представилась такая возможность, попытались бы Вас обмануть, или они при любых обстоятельствах старались бы поступить честно?» Они также оценивали, насколько для них важны семейная жизнь, друзья и возможность помогать окружающим. Все эти пять пунктов оказались попарно скоррелированы (среднее значение $r = ,13$, $N = 10269$, $p < ,0001$, альфа Cronbach = ,43).

Кроме того, мы пытались найти потенциальную дополнительную информацию, которая обеспечивается Независимым институтом социальной полити-

ки для каждого федерального субъекта или любые другие источники о переменных типа Индекса человеческого развития (*Human Development Index*).

Схема анализа

Прежде чем начинать анализ, мы нуждались в доказательстве, что респонденты внутри каждой из этих 40 выборок имеют разумное согласие в том, как они воспринимают типичного русского, живущего в их регионе. Подходящей мерой согласия между респондентами является внутриклассная корреляция, или ВКК (в оригинале [40]: *intraclass correlation*, ICC), которая разлагает полную дисперсию ответов на два компонента: дисперсию, связанную с оцениваемыми чертами («дисперсия эффекта»), и индивидуальную дисперсию («дисперсия ошибки»). Чем выше дисперсия эффекта по сравнению с дисперсией ошибки, тем выше согласованность между всеми респондентами. ВКК вычислялась как для отдельных респондентов, так и для средних показателей всех респондентов. В первом случае ВКК отражает среднюю согласованность между показателями отдельных респондентов, тогда как во втором случае она показывает, насколько надежно усредненный профиль показателей репрезентирует ту часть дисперсии показателей, которая характеризует общие для респондентов тенденции (вычислительные детали по ВКК можно найти в: [40]). Хотя согласованность между отдельными респондентами была довольно низкой, в диапазоне от ВКК ($C, 1$) = ,03 до ,25 (медиана ,14), согласованность значительно возрастала, когда использовались усредненные профили оценок типичного русского. Коэффициенты надежности для усредненных профилей оценок варьировались от ВКК (C, k) = ,72 до ,97 (медиана ,94). В суммарной выборке (объединенные данные всех регионов) согласованность между отдельными респондентами характеризуется величиной ВКК ($C, 1$) = ,12, а надежность усредненных профилей оценок составила ВКК ($C, 3677$) = ,998. Таким образом, хотя индивидуальные оценки были не очень надежны, усредненные оценки давали достаточно согласованное изображение типичного русского.

Так как собранные данные имели иерархическую структуру (3705 участников из 40 выборок), мы должны проанализировать их на двух разных уровнях: индивидуальном уровне в каждой выборке и групповом уровне, на котором средние показатели группы (выборки или выборки для некоторого федерального подразделения) рассматриваются самостоятельно.

Результаты

Средние профили типичного русского и их региональные вариации

Мы начинаем наш анализ со среднего профиля типичного русского. Рис. 2 (на вкладке) демонстри-

Таблица

Характеристики выборов, средние значения стереотипа и оценок другого человека по шкалам Большой пятерки

Название выборки	Университет	Регион	Опросник национального характера (National Character Survey, NCS)					NEO-PI-R					r			
			N	N _{NCS}	F _{NCS}	O _{NCS}	A _{NCS}	C _{NCS}	N _{all}	N _{young}	E	O		A	C	
Абакан	Хакасский гос. ун-т	Хакасия	274	47,0	51,4	53,4	48,8	50,7	176	95	48,5	51,8	48,7	46,6	50,1	0,45
Альгя	Альгейский гос. ун-т	Альгя	276	46,5	51,9	55,2	52,2	53,1	192	96	47,6	53,4	49,7	48,3	53,5	0,29
Арзамас	Арзамасский гос. пед. ун-т	Н-Новгородский	291	48,5	52,1	54,2	52,5	52,2	195	96	47,2	53,0	48,2	48,8	52,6	0,13
Архангельск	Архангельский гос. ун-т	Архангельский	297	47,6	50,2	53,8	54,0	51,3	196	97	47,3	55,4	50,7	47,1	50,6	-0,14
Астрахань	Астраханский гос. ун-т	Астраханский	261	47,6	52,6	54,2	48,6	51,5	161	79	49,0	52,4	49,9	48,2	51,6	0,36
Владимир	Владимирский гос. ун-т	Владимирский	262	49,5	48,4	53,0	48,8	49,1	181	90	48,8	53,6	49,9	47,7	50,0	0,06
Владивосток	Дальневосточный национальный ун-т	Приморский	299	50,9	51,2	54,0	47,4	50,8	197	99	47,9	53,3	49,6	45,9	50,5	0,28
Волгоград 1	Волгоградский гос. технический ун-т	Волгоградский	339	47,7	51,2	52,8	49,0	52,3	226	113	47,8	53,3	50,4	47,2	51,9	0,46
Волгоград 2	Волгоградская академия государственной службы	Волгоградский	208	47,7	50,2	54,6	51,1	50,2	160	80	46,8	52,0	51,2	45,9	51,9	0,27
Вологда	Вологодский гос. пед. ун-т	Вологодский	299	46,0	52,9	54,7	54,3	53,7	199	99	46,6	54,0	50,6	50,5	52,6	0,52
Воронеж	Воронежский гос. ун-т	Воронежский	295	50,0	50,1	50,7	47,2	49,4	195	97	47,4	53,1	50,9	48,2	51,5	0,27
Дубна	Университет «Дубна»	Московский	255	49,0	51,0	53,4	47,9	50,9	169	84	47,7	52,1	49,8	47,8	49,2	0,31
Екатеринбург 1	Рос. гос. профессионально-пед. ун-т	Свердловский	288	51,0	50,7	52,8	47,7	50,1	187	94	47,1	54,1	52,2	47,7	51,7	0,18
Екатеринбург 2	Уральский гос. пед. ун-т	Свердловский	263	47,7	52,9	55,1	49,3	52,2	175	85	46,2	54,2	50,7	47,7	52,3	0,60
Елабуга	Елабужский гос. пед. ун-т	Татарстан	300	47,3	52,9	54,2	50,6	52,2	200	100	48,1	53,5	50,1	46,3	52,1	0,49
Ижевск 1	Удмуртский гос. ун-т	Удмуртия	276	49,8	49,5	52,7	51,4	48,9	190	94	48,3	51,3	48,9	47,7	51,0	-0,32
Ижевск 2	Ижевский гос. технический ун-т	Удмуртия	547	50,0	49,0	51,9	50,6	50,0	366	175	46,7	54,3	50,5	47,4	51,7	0,00
Йошкар-Ола	Марийский гос. ун-т	Марий Эл	266	45,2	54,7	57,0	52,0	54,7	167	83	47,9	52,6	49,9	46,9	51,0	0,43
Казань	Татарский гос. гуманитарно-пед. ун-т	Татарстан	298	48,6	52,2	54,7	48,4	50,0	199	99	46,5	53,4	50,0	48,1	54,3	0,25
Краснодар	Кубанский гос. ун-т физ. воспитания	Краснодарский	168	48,7	53,1	54,6	47,5	51,9	169	85	49,6	51,3	49,6	47,2	49,9	0,48
Курган	Курганский гос. ун-т	Курганский	290	53,3	45,5	50,5	46,2	46,9	195	98	50,9	48,1	47,1	46,5	48,6	0,53
Магалан	Северо-Восточный гос. ун-т	Магаланский	291	47,7	51,7	54,2	52,5	52,6	188	92	49,0	53,3	50,2	47,1	50,7	0,02
Москва	Моск. городской психологический ун-т	Московский	43	50,9	49,7	51,6	46,5	52,0	18	15	48,1	50,5	49,3	44,5	49,9	0,20
Нижевартовск	Нижевартовский гос. гуманитарный ун-т	Ханты-мансийский	302	47,2	51,8	55,3	50,9	53,6	199	100	48,7	49,6	46,9	47,2	50,3	-0,01
Новосибирск 1	Новосибирская рос. академия медицинских наук	Новосибирский	150	47,2	52,5	54,8	47,0	52,5	96	48	47,8	51,1	49,9	47,1	51,0	0,64
Новосибирск 2	Новосибирский гос. пед. ун-т	Новосибирский	285	47,2	53,6	55,3	49,4	53,6	188	97	47,7	52,7	49,7	48,5	52,7	0,45
Омск	Омский гос. пед. ун-т	Омский	248	48,4	49,5	54,4	49,6	52,0	177	90	48,8	51,8	50,2	47,8	53,7	0,23
Орел	Орловский гос. ун-т	Орловский	183	47,8	52,1	53,9	50,3	51,1	103	55	48,6	54,2	50,7	47,5	51,3	0,33
Пермь	Пермский гос. ун-т	Пермский	299	50,3	48,9	51,8	49,5	50,3	200	100	47,8	52,5	49,9	46,6	50,8	-0,11
Петрозаволск	Карельский гос. пед. ун-т	Карелия	301	48,0	50,1	54,3	53,2	52,0	202	102	47,2	55,1	51,4	47,2	52,1	0,04
Рязань	Рязанский гос. ун-т	Рязанский	221	47,8	51,9	54,7	51,5	52,4	156	74	47,7	52,6	49,1	46,6	50,3	0,24
Самаринск	Сахалинский гос. ун-т	Сахалинский	270	47,8	52,1	54,0	49,1	51,0	185	99	48,7	49,8	48,7	46,3	49,2	0,27
Самара	Самарский гос. пед. ун-т	Самарский	288	46,5	52,4	55,3	51,3	53,3	194	99	46,9	54,4	49,8	47,0	51,9	0,43
Таганрог	Таганрогский институт менеджмента и экономики	Ростовский	218	49,2	51,6	54,2	47,3	51,6	117	52	48,1	52,4	49,4	47,5	51,9	0,49
Тамбов	Тамбовский гос. ун-т	Тамбовский	298	50,5	49,2	50,9	45,9	49,7	197	101	46,3	56,1	50,3	47,4	52,7	0,11
Улан-Уле	Бурятский гос. ун-т	Бурятия	300	46,8	54,0	55,5	51,9	53,0	193	95	46,9	52,4	48,3	48,1	50,8	0,39
Уссурийск	Уссурийский гос. пед. ун-т	Приморский	162	47,9	52,3	54,3	49,9	50,6	89	46	48,2	52,4	48,4	42,8	48,3	0,38
Уфа	Башкирский гос. пед. ун-т	Башкортостан	284	45,5	55,4	56,1	52,2	53,7	181	90	47,1	53,4	49,3	46,8	52,0	0,51
Челябинск	Челябинский гос. ун-т	Челябинский	261	48,2	52,5	53,3	49,4	52,1	163	90	48,1	51,5	48,4	46,3	51,0	0,27
Ярославль	Ярославский гос. ун-т	Ярославский	216	49,7	49,5	53,8	49,0	50,2	124	54	48,8	52,8	50,6	48,3	50,4	0,10

Примечание. N = Нейротизм (Neuroticism), E = Экстраверсия (Extraversion), O = Открытость (Openness), A = Доброжелательность (Agreeableness), C = Сознательность (Conscientiousness); r = корреляция между средними оценками типичного русского и средними оценками личностями черт этнических русских, проживающих в том же самом регионе (корреляция, значимые на уровне $p < .05$, выделены жирным шрифтом).

рует средние значения оценок типичного русского по 30 субшкалам NCS и пяти факторам нормализованных относительно средних значений оценок стереотипов по 49 культурам [53]. Чтобы получить представление о вариативности оценок стереотипа, мы также представили минимальные и максимальные значения 40 выборочных средних на том же рис. 2. По сравнению с кросскультурными нормами 49 культур наши участники обнаружили тенденцию оценивать типичного русского менее невротическим и более экстравертированным, открытым и добросовестным, чем другие нации. Правда, все отличия типичного русского от национальных автостереотипов других наций были довольно умеренными по величине, оставаясь в большинстве случаев в диапазоне пять пунктов по Т-показателям (т. е. не более половины стандартного отклонения). Кроме того, по большинству черт выборочные средние попадают по обе стороны от международного среднего, указывая на то, что типичный русский однозначно не оценивается как отличающийся от национальных автостереотипов других наций. Возможно, наиболее отличающимися чертами типичного русского являются следующие: он или она редко чувствует стыд и смущение (низкие значения N4: Застенчивость), стремится быть доминирующим и сильным (высокие значения по E3: Уверенность), имеет яркое воображение (высокие значения O1: Фантазия) и готов(а) пересматривать социальные, политические и религиозные ценности (высокие значения O6: Ценности).

Далее мы выясняли, насколько демографические особенности респондентов (пол, национальность и т. д.) влияли на восприятие типичного русского. Пол респондентов оказывал довольно тривиальное влияние на оценки типичного русского. Хотя однофакторные дисперсионные анализы (ANOVA) показали существенный эффект пола для 16 из 30 пунктов NCS на 1 %-м уровне значимости, величины эффекта, оцениваемые в терминах парциального квадратического эта-коэффициента, η^2_p [52], были весьма небольшими. Эффекты влияния пола респондентов на средние показатели NCS находятся в диапазоне от 0,001 % до 1,1 % полной дисперсии со средней величиной эффекта, равной 0,28 %. Эффекты национальности респондентов были еще меньше. Различия между русскими (82,4 %) и нерусскими (17,6 %) респондентами максимально достигали 0,3 % со средней величиной 0,08 % от общей дисперсии.

Уникальность русского характера

Таким образом, за исключением немногих черт, участники описывали типичного русского почти так же, как студенты из других стран описывали своего типичного соотечественника. Означает ли это, что российские респонденты не верят в уникальность русского национального характера? На самом деле, они верят в это. На прямой вопрос об этом 76,0 % респондентов ответили, что русский национальный ха-

рактер уникален и не сопоставим с характером любого другого народа. Мы проверили, была ли вера в уникальность русского национального характера связана с тем, как оценивались личностные черты типичного русского. Можно было бы ожидать, что те, кто верит в уникальность русского национального характера, иначе оценивают типичного русского, чем те, кто не разделяет этой веры. Только по шести субшкалам NCS из 30 было выявлено существенное различие ($p < ,01$) с величиной эффекта около 0,3 %. Те, кто верил в уникальность русского характера, оценивали своего соотечественника немного ниже по нейротизму и выше по экстраверсии и открытости (см. рис. 2). Однако эти различия были слишком небольшими для утверждения, что вера в уникальность русского характера существенно влияет на то, каким представляется типичный русский.

Региональные различия в стереотипах русского национального характера

Теперь мы подошли к групповому уровню анализа средних профилей выборок. В дополнение к 40 выборкам, в которых участники оценивали типичного русского, живущего в их области, мы также использовали данные, полученные с помощью опросника NCS еще в 2004 г. от студентов Университета «Дубна», которые оценивали черты личности типичного русского [53]. Для оценки сходства профилей мы вычисляли матрицу корреляций между 41 профилем. Обычный коэффициент корреляции Пирсона имеет недостаток, связанный с тем, что его значение изменяется вместе с произвольными решениями, как кодировать направление личностных черт (например, будет ли эмоциональная стабильность). Чтобы преодолеть это ограничение, мы использовали коэффициент Коэна r_c , для которого каждый элемент в парном профиле вводится дважды: в первоначальной и отраженной формах для всех пар сравнения [10]. Отраженный показатель X' вычисляется из первоначального показателя X как $X' = 2m - X$, где m — средняя точка шкалы (для Т-величин $m = 50$).

Медианное значение корреляции между любыми двумя средними профилями типичного русского, отобранными из 41 выборки, составляло ,60, тем самым утверждая, что существует значительное сходство между всеми профилями (из 820 возможных парных корреляций 82,8 % оказались существенными на уровне $p < ,01$). При одномерном сравнении однофакторные ANOVA показали существенный эффект выборки для всех 30 пунктов NCS на 1 %-м уровне значимости, но величины эффекта были, скорее, умеренными. Независимый эффект выборки на дисперсию субшкальных показателей NCS находился в диапазоне от 1,9 % до 6,6 % от общей дисперсии, при этом медиана величин эффекта составила 4,3 %.

Существует ли только один стереотип типичного русского? Чтобы ответить на этот вопрос, мы приме-

нили анализ главных компонент к средним показателям пунктов NCS по всем выборкам. Каждая из 40 выборок плюс оценки типичного русского из предыдущего исследования [53] рассматривалась как отдельный предмет (переменная), характеризуемый профилем средних значений NCS, который вводился дважды в первоначальной и отраженной формах (чтобы вычислить коэффициент Коэна r_c). Цель анализа главных компонент состоит в том, чтобы найти общую изменчивость между наблюдаемыми переменными (средние профили выборок) и увидеть, могут ли они быть сведены к меньшему числу переменных, достаточно точно воспроизводящих наблюдаемую матрицу корреляций. Действительно, анализ главных компонент показал наличие одного сильного фактора, объясняющего 60,5 % дисперсии в сходстве профилей, второго фактора, добавляющего дополнительные 17,1 %, и третьего фактора, дающего 7,4 % дисперсии. Рис. 3 демонстрирует факторные нагрузки 40 выборок плюс оценки типичного русского («в общем») для первых двух основных компонент, которые вместе объясняют 77,6 % общей дисперсии. Хотя ориентация конечной конфигурации произвольна в факторном анализе, показанные на рис. 3 два компонента соответствовали максимальному вкладу экстраверсии (фактор 1) и нейротизму (фактор 2).

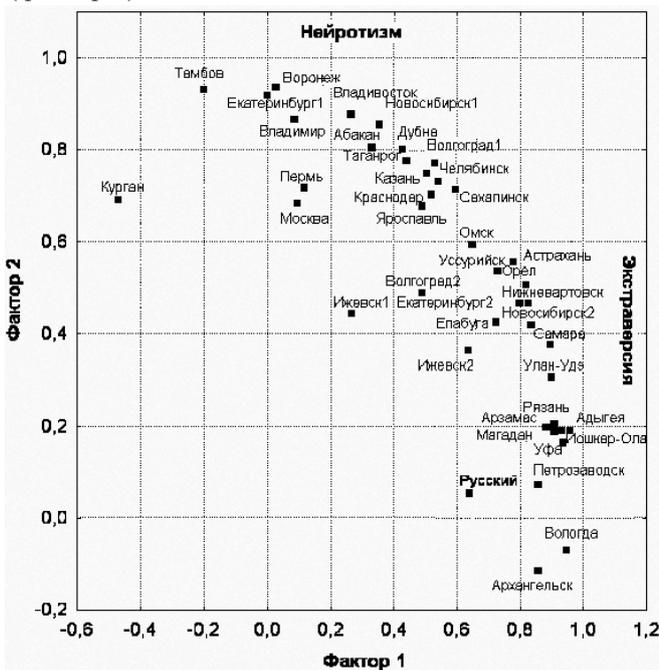


Рис. 3. Первые два главных компонента после вращения методом Varimax для 40 выборок, представленных их профилями средних оценок типичного русского

Хотя параллельный анализ [58] предполагает, что должны быть сохранены три компонента, иерархический факторный анализ показал, что эти три компонента не были независимы, поэтому может быть выявлен второй по порядку компонент, на котором все выборки имеют умеренные нагрузки (медианная нагрузка составила ,67). Присутствие только одного доминант-

ного фактора было подтверждено извлечением первого главного компонента (1ГК), который объясняет вытянутую форму факторных нагрузок на рис. 3. За исключением Курганской выборки (,06), все другие выборки имели нагрузки в диапазоне от умеренной до сильной на 1ГК, предполагая, что существует только один общий тип типичного русского (медианная нагрузка ,83). Оценки русских «вообще» (дубненская выборка 2004 г.), без указания о проживании в определенном регионе, также давали сильные нагрузки на 1ГК (,56); это означает, что инструкция (ограничивающая или не ограничивающая региональность оцениваемого русского) не вносила различий.

Несмотря на относительно простую форму, картина факторных нагрузок, представленная на рис. 3, не имеет очевидной осмысленной интерпретации. Например, по-видимому, нет никакой географической закономерности в этой картине, потому что корреляции между средними значениями выборочных профилей стереотипов не были связаны с географическими расстояниями между местоположениями, где данные были собраны. Характеристики, представленные на рис. 3, не имели никакой связи ни с географическими координатами (широта и долгота), ни с климатическими переменными (температура). Ни одна из многих социо-экономических переменных (например, плотность населения, индекс человеческого развития, индекс демократии и т. д.) не была систематически связана ни с одним из этих композитных измерений. Это подтверждает вывод, что на всем пространстве России существует только один доминирующий портрет типичного русского.

Сибирский характер

В то же время, конечно, существует немало стереотипов личности, связанных со специфическим регионом. Одно из самых известных убеждений — люди, живущие в Сибири, являются особенно дружелюбными вследствие (среди других причин) давления климатических условий, способствующих усилению духа сотрудничества. Тринадцать из 40 выборок были опрошены в Сибири (Бурятия, Челябинск, Ханты-Мансийск, Хакассия, Курган, Новосибирск, Омск, Приморский край, Сахалин, Свердловск). Мы вычисляли профиль средних значений по всем сибирским выборкам и сравнивали его с профилем средних значений всех несибирских выборок. Эти два профиля представлены на рис. 4.

Эти выборки существенно отличаются по восьми из 30 пунктов NCS. Типичный русский, живущий в Сибири, характеризуется более низким уровнем эмоциональной жизни (О3: Чувства; $\eta^2_p = 0,44$ %, $p = ,00005$) и более низким уровнем сочувствия к заботам других (А6: Добросердечность; $\eta^2_p = 0,44$ %, $p = ,00005$), но относительно более высокой готовностью испытывать другие новые действия (О4: Действия; $\eta^2_p = 0,39$ %, $p < ,00001$). Как ни странно, единственным существенным различием между сибир-

скими и несибирскими выборками на уровне главных факторов личности была Доброжелательность (Agreeableness): сибирские русские воспринимаются как немного менее дружелюбные, более антагонистические и эгоцентрические, чем русские, живущие в других регионах ($\eta^2_p = 0,49\%$, $p < ,00001$). Интересно, что в данном случае стереотипы и оцениваемые черты не противоречат друг другу и имеют однонаправленный характер. В сибирских выборках этнические русские, которых респонденты хорошо знали, тоже оценивались как менее доброжелательные, чем в других частях России ($\eta^2_p = 0,08\%$, $p = ,02$). Хотя эти различия были небольшими по величине, они, однако, поддерживают противоположный стереотип, что Сибирь — место, где неприветливость и недоверие к другим людям более обычны, чем в других местах в современной России. Возможно, что воспринимаемая недоброжелательность сибиряков может быть следствием ассоциации Сибири с холодом, или, возможно, что стереотип «дружелюбного сибиряка» поддерживается в остальной части России (вероятно, главным образом, в европейской части России), но он не обязательно совпадает с представлением самих сибиряков о себе.

Отражают ли стереотипы национального характера оцениваемые личностные черты?

Отдельную группу участников ($N = 7065$) просили идентифицировать этнически русского человека

старше 50 лет или молодого человека студенческого возраста — мужчину или женщину, которого они хорошо знали, а также оценить эту цель, используя NEO-PI-R. Нормализованный профиль NEO-PI-R — профиль оценок (другого человека) — сравнивался с нормализованным профилем оценок типичного русского, полученных по шкалам NCS. Корреляция Коэна между профилем средних значений типичного русского и профилем оценок другого составила $r = ,13$ ($p = ,32$), что означает отсутствие какого-либо сходства в профилях. Однако, допуская, что студенты, которые оценивали типичного русского, возможно, представляли себе кого-то близкого им по возрасту, мы разделили профили средних оценок другого на два независимых профиля: профили молодых людей (в возрасте между 17 и 23 годами) и более старших людей (в возрасте, по крайней мере, 50 лет). Действительно, профиль типичных оценок был более положительно связан с профилем средних значений молодых этнических русских (r Коэна = $,33$, $p < ,01$), а не старших этнических русских (r Коэна = $-,20$, $p = ,12$). Таким образом, вполне возможно, что национальные стереотипы участников (студенческого возраста) отражают до некоторой степени средние личностные показатели молодых представителей данной культуры, но не всей нации (рис. 5).

Несмотря на существенную корреляцию между профилем средних оценок типичного русского и профилем средних оценок другой личности из числа молодых этнических русских, очевидно, что знакомые русские воспринимались посредством пунктов

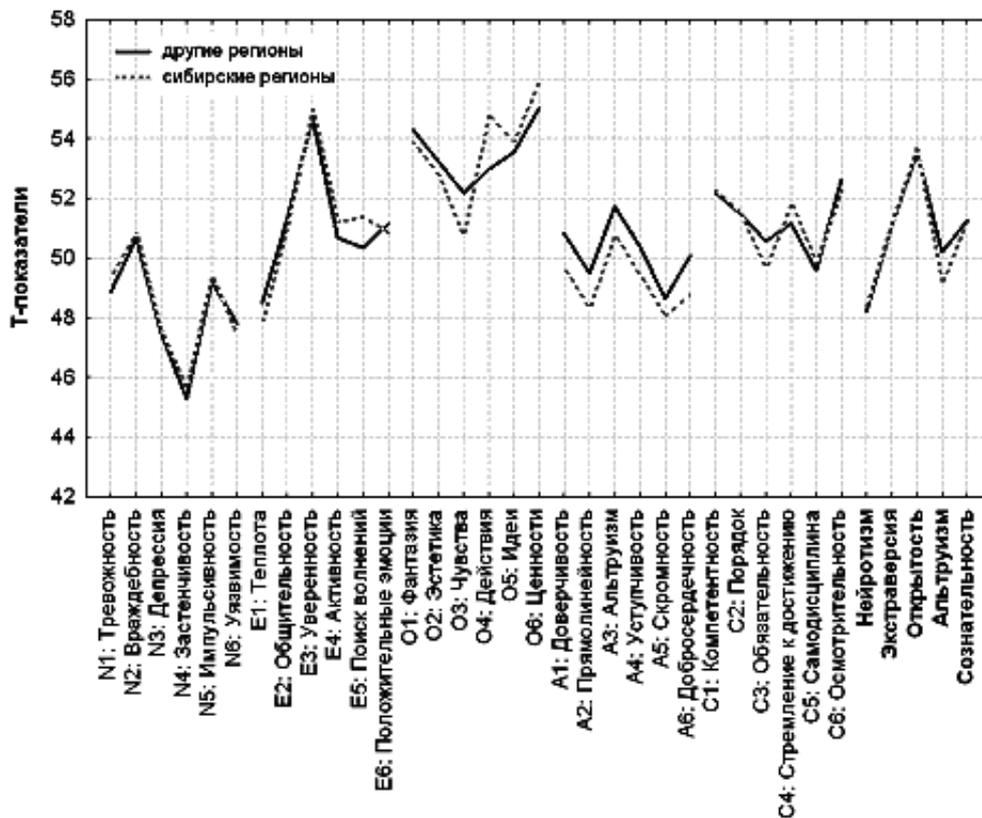


Рис. 4. Профили средних оценок типичного русского для 14 сибирских и 26 несибирских выборок

NEO-PI-R иначе, чем прототипический русский воспринимался через пункты NCS. Это расхождение больше всего выявляется в области Открытости. Даже при том что прототипический русский воспринимался как относительно непредубежденный по сравнению с автостереотипами других наций (Т-показатели выше 50), средняя открытость фактических русских целей имела тенденцию оцениваться ниже кросскультурного среднего. Особенно большое несоответствие было между стереотипом Открытости и оцениваемой Открытостью более старших целей. В отношении Доброжелательности, однако, стереотипные русские лучше соответствовали средним оценкам другой личности более старшего, чем более молодого возраста, которые оценивались как более недоброжелательные, антагонистические и эгоцентрические, по сравнению с кросскультурными средними уровнями.

Мы также проанализировали согласие между средними показателями NCS для стереотипа и соответствующими совокупными (агрегированными) оценками NEO-PI-R другой личности по 30 аспектам отдельно для 40 выборок. Корреляции между оценками типичного русского и средними показателями NEO-PI-R для профиля личности молодых людей находились в диапазоне от -0,32 для Ижевска1 до 0,64 для Новосибирска1 (медиана, 0,27). Последний столбец в таблице демонстрирует, что из 36 положительных корреляций 16 были статистически значимыми ($p < ,05$). Таким образом, даже если

и было существенное умеренное согласие между стереотипом и оценками личности примерно в половине выборок, это еще недостаточно для утверждения, что восприятие типичного русского основано на наблюдениях того, как реальные русские фактически ведут себя в различных ситуациях.

Социальный капитал

Если стереотипы национального характера не отражают оцениваемые личностные черты, как же в таком случае они возникают? Одна из возможностей, на которую мы указывали выше, состоит в том, что вместо личностных характеристик и поведения людей стереотипы отражают социальные ценности и установки. В этой статье мы интересовались, в какой степени уровень социального капитала связан со стереотипом национального характера типичного русского. На уровне индивидуальных респондентов ($N = 3546$) индекс социального капитала значительно коррелировал со всеми NCS оценками национального характера, за исключением E5: Поиск волнений (Excitement-Seeking). Чтобы нагляднее представить влияние социального капитала на оценки типичного русского, вся выборка, для которой мы имели полные данные по стереотипу и социальному капиталу, была разделена пополам в соответствии со значением медианы. Средние профили оценок типичного русского для низких и высо-

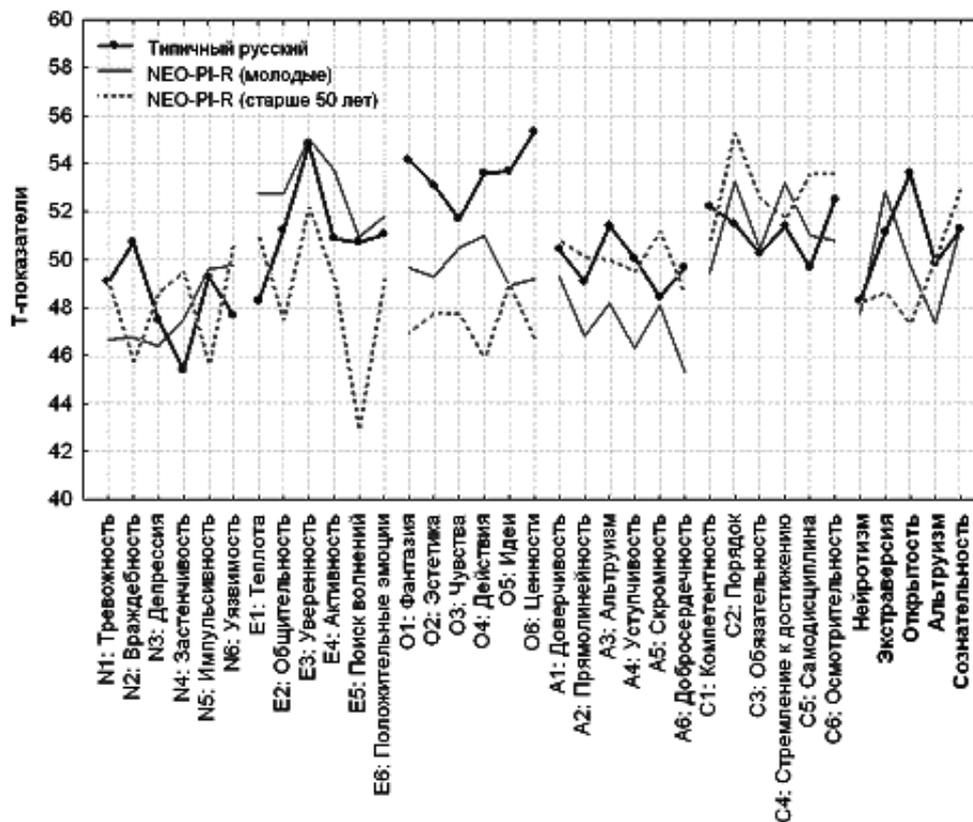


Рис. 5. Профили средних оценок национального стереотипа русских в сравнении со средними значениями личностных черт для более молодых и более старших целей, оцененных с помощью NEO-PI-R

ких величин индекса социального капитала представлены на рис. 6.

Как ожидалось, кроме Е5: Поиск волнений, все другие различия в средних были существенными даже на уровне $p < ,00001$. Наибольшие величины эффектов были для следующих субшкал: А6: Добросердечность ($\eta^2_p = 2,38 \%$), А3: Альтруизм ($\eta^2_p = 2,23 \%$) и С3: Обязательность ($\eta^2_p = 1,96 \%$), а также в целом для фактора А: Доброжелательность ($\eta^2_p = 2,72 \%$) (для всех эффектов $p < ,00001$). Примечательно, что наименьшие из этих эффектов были приблизительно в десять раз больше, чем эффект национальности респондентов. В целом респонденты, которые полагали, что большинство людей являются честными и им можно доверять, склонны описывать типичного русского в социально благоприятных терминах: эмоционально устойчивые, экстравертированные, открытые, доброжелательные и добросовестные.

Мы также вычисляли средние значения индекса социального капитала для каждой из 40 выборок. Средний уровень социального капитала был обратно пропорционален расстоянию от Москвы, $r = -,57$, $N = 40$, $p = ,0001$. Другими словами, респонденты, которые жили ближе к Москве, сильнее подтверждали идею, что большинство людей являются честными и им можно доверять. Уровень выборочных средних показателей социального капитала также коррелировал с фактором Нейротизм, что видно на рис. 3: $r = -,48$, $N = 40$, $p = ,002$. Другими словами, занимающие более высокое положение на вертикальной оси

имели тенденцию к более низким значениям по индексу социального капитала.

Обсуждение

Многие известные писатели и философы, от Федора Достоевского до Александра Солженицына и Николая Бердяева, высказывали свои взгляды о национальном характере русских. Сравнение этих эксплицитных стереотипов с оцениваемыми личностными чертами русских показало, что они вряд ли основаны на том, как описываются реальные русские люди [4]. В настоящем исследовании мы изучали имплицитные стереотипы, предложив почти четырем тысячам участников студенческого возраста, проживающим в различных регионах Российской Федерации, оценить личностные черты типичного русского, живущего в их регионе. Степень согласия между отдельными респондентами относительно личностных черт типичного русского была меньше половины среднего согласия между двумя респондентами относительно конкретного человека, которого они знают хорошо [36]. Однако агрегирование по большой выборке привело к высоко надежным оценкам, которые соответствуют разделяемому группой в целом способу восприятия. Их можно было бы считать имплицитными стереотипами национального характера, потому что они получаются лишь путем агрегирования данных множества респондентов, большинство из которых не

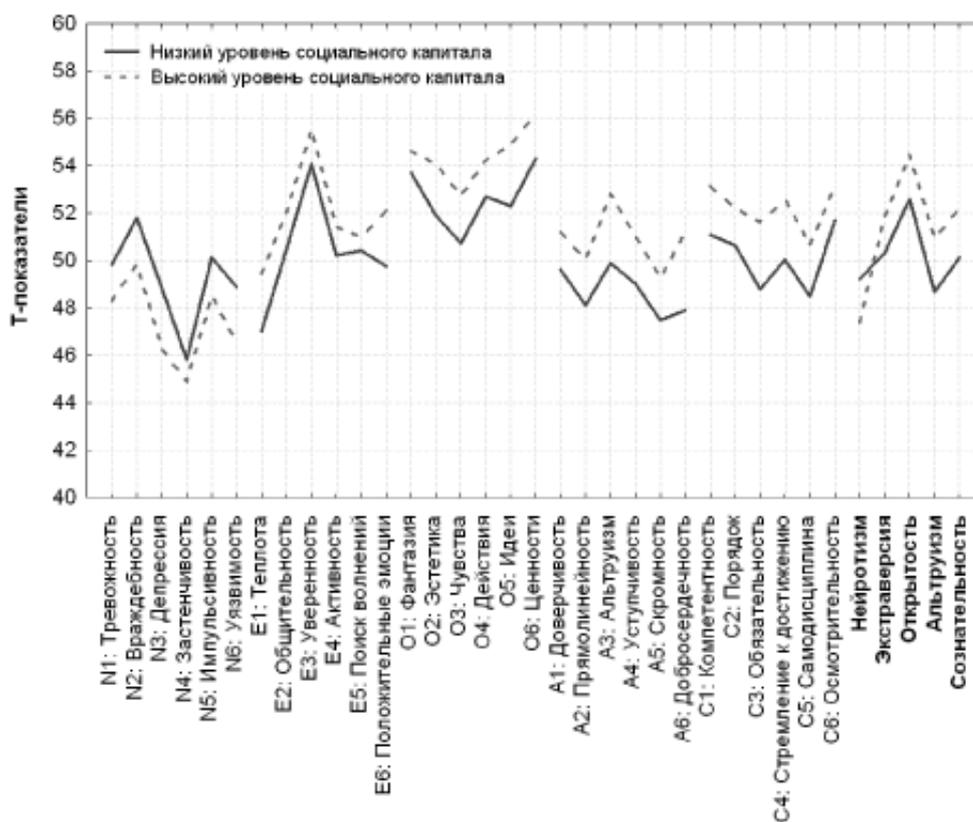


Рис. 6. Профили средних оценок типичного русского для низких и высоких уровней индекса социального капитала

могли бы эксплицитно сформулировать кумулятивный профиль. Теоретически может быть более одного стереотипа национального характера в том или ином обществе (ср. [25]). В Италии, например, существует по крайней мере два совсем разных национальных стереотипа, связанных с южными и северными итальянцами [39]. Даже при том что мы опрашивали о личностных чертах типичного русского 34 регионов, мы не в состоянии были идентифицировать разные кластеры профилей стереотипов, которые указывали бы на разные национальные автостереотипы. Подтверждается только один стереотип типичного русского, который распространен от Камчатки до границ Европейского союза. Однако этот стереотип был относительно размытым, т. е. стереотипы, полученные в разных выборках, значительно различались, даже если регистрировались в одно и то же время и в том же самом регионе (или даже в том же самом городе). Анализ вариативности стереотипа от выборки к выборке не обнаружил никакой определенной закономерности. Например, в предыдущем исследовании [39] стереотипов национального характера в 49 культурах наблюдалось, что благосостояние и климат являются общими детерминантами национальных стереотипов: теплый климат связан со стереотипами метафорически теплых межличностных черт. В настоящем исследовании мы не смогли реплицировать этот факт: теплота типичного русского не коррелировала ни с экономическим благосостоянием, ни с годовой температурой региона, в котором оценивался стереотип. Возможно, единственная достойная упоминания закономерность состояла в том, что сибирские русские воспринимались немного менее дружелюбными, более антагонистическими и более эгоцентрическими, чем русские, живущие в других регионах. Этот результат не подтверждает популярное представление о том, что жесткие климатические условия Сибири делают ее жителей более гостеприимными и сердечными.

Как выглядит стереотипный портрет типичного русского? Картина, собранная почти из четырех тысяч частей, показывает личность, которая редко испытывает депрессию или чувство неполноценности. По сравнению с усредненными стереотипами для 49 других стран, он или она воспринимаются доминирующими, волевыми, поспешными в речи и принятии решений. Всё же самая выпуклая характеристика, которая отличает типичного русского от других наций — открытость. Типичный русский представляется как человек, который имеет живое воображение и богатую фантазию; интеллектуальное любопытство и способность вновь пересматривать социальные и политические ценности. Этот портрет хорошо гармонирует с полученным в предыдущем исследовании [53], которое также показало типичного русского как исключительно непредубежденного, возможно, даже в наибольшей степени по сравнению с любым другим изученным до сих пор этническим автостереотипом. Акцент на

открытости может отражать роль понятия духовности в российской культуре. Выдающийся лингвист Анна Вержбицкая выделила три ключевых слова, которые, по ее мнению, наиболее точно отражают российский менталитет: «душа», «судьба» и «тоска». Поскольку в российском дискурсе широко представлены темы, связанные с понятием душа, менталитет западной культуры в глазах русских представляется чрезвычайно материалистическим, страдающим недостатком духовности [57]. По всей видимости, существует культурная норма в том, чтобы подтверждать открытость к нематериалистическим ценностям, что образует — помимо непрерывных поисков национальной идентичности — некую нить, которая проходит через всю российскую культурную историю [17].

Где истоки стереотипа типичного русского? Хотя в некоторых прежних исследованиях было показано приемлемое соответствие между национальным характером и оцениваемой личностью (ср. [4]), систематический анализ почти 50 культур обнаружил, что стереотипы национального характера не основаны на наблюдаемых личностных чертах [53]. Результаты настоящего исследования явно поддерживают это обобщение: профиль типичного русского был не очень сильно связан с оцениваемым профилем этнических русских. Однако вместо категорического утверждения, что национальный характер не отражает средние уровни личностных черт, мы, по-видимому, нуждаемся в более осторожном и утонченном вердикте: национальные автостереотипы, имеющиеся у россиян студенческого возраста, демонстрируют некоторое согласие со средними уровнями личностных черт у более молодых членов данной культуры, но не у старшего поколения. Воспринимаемый типичный русский в наибольшей степени похож на оцениваемую конкретную личность молодого русского по факторам Нейротизм, Экстраверсия и Сознательность, но не по факторам Открытость и Доброжелательность. Только на основе этого частичного признания невозможно утверждать, что стереотип типичного русского воспроизводится и поддерживается на основе наблюдений поведения людей, того, как они чувствуют, думают и ведут себя.

Относительно сильная связь между социальным капиталом и национальными стереотипами указывает на другой возможный источник национальных стереотипов. Люди, которые более склонны верить в честность других и доверять им, были также расположены описывать типичного русского в более социально желательных терминах. Хотя социальный капитал, конечно, не единственный фактор, который определяет, как воспринимается типичный русский, это очень важный фактор, поскольку его влияние во много раз сильнее, чем демографических факторов типа этнической принадлежности, возраста или пола респондентов. Примечательно также и то, что доверие к людям и вера в их честность оказались в статистическом смысле намного более мощным фактором,

чем вера или неверие в уникальность русского характера.

Установленная связь между социальным капиталом и стереотипами может также объяснить, почему стереотипы помогают поддерживать социальную идентичность. Как заметил Дюркгейм, разделение труда и ролей в обществе объединяет, а не разделяет людей; оно порождает деятельности, которые могут существовать только при наличии координации между ними [15]. Не существует никакого внутреннего противоречия между человеком и обществом, потому что определенный тип общества является предпосылкой индивидуализма. Напротив, рост индивидуальности как необходимое условие для развития межличностного доверия, взаимозависимости и социальной солидарности [3]. В странах, где люди больше времени проводят со своими друзьями и считают, что большинство людей являются честными и им можно доверять, они также представляют своих сограждан в более социально желательных терминах. Эти стереотипы, в свою очередь, могут усиливать гражданское взаимодействие и увеличивать социальный капитал.

Приложение

55 соавторов этой статьи, перечисленные в соответствии с алфавитным порядком названий выборок:

Абакан: Т. А. Фотекова — Хакасский государственный университет

Адыгея: Е. Ю. Шебанец, А. А. Юрина — Адыгейский государственный университет

Арзамас: Э. В. Тихонова, И. Ю. Троицкая — Арзамасский государственный педагогический университет

Архангельск: М. И. Постникова — Поморский государственный университет

Астрахань: А. Г. Фадина — Астраханский государственный университет

Владивосток: И. Л. Аристова — Дальневосточный национальный университет

Владимир: Е. И. Аринин — Владимирский государственный университет

Волгоград 1: Н. В. Дулина — Волгоградский государственный технический университет

Волгоград 2: А. А. Ляпина — Волгоградская академия государственной службы

Вологда: Т. А. Поярова — Вологодский государственный педагогический университет

Воронеж: К. М. Гайдар — Воронежский государственный университет

Дубна: Ю. Н. Зорина, Д. В. Ющенко — Международный университет природы, общества и человека «Дубна»

Екатеринбург 1: Н. С. Глуханюк, Е. В. Дьяченко — Российский государственный профессионально-педагогический университет

Екатеринбург 2: Н. Н. Васягина, Н. О. Леоненко — Уральский государственный педагогический университет

Елабуга: Г. М. Лядокова, А. Н. Панфилов — Елабужский государственный педагогический университет

Ижевск 1: А. А. Баранов, О. В. Кожевникова — Удмуртский государственный университет

Ижевск 2: Е. В. Осмина, Н. Г. Вавилкина — Ижевский государственный технический университет

Йошкар-Ола: С. А. Кадыкова — Марийский государственный университет

Казань: О. Г. Лопухова — Татарский государственный гуманитарно-педагогический университет

Краснодар: Т. И. Зернова — Кубанский государственный университет физического воспитания

Курган: С. Г. Достовалов — Курганский государственный университет

Магадан: И. Ю. Кузнецов, С. А. Кузнецова — Северо-Восточный государственный университет

Москва: И. А. Корепанова, А. Сахарова — Московский городской психолого-педагогический университет

Нижевартовск: Н. Д. Наумов, Т. В. Снегирева — Нижевартовский государственный гуманитарный университет

Новосибирск 1: Г. Г. Князев, Т. И. Рябиченко — Новосибирская российская академия медицинских наук

Новосибирск 2: М. О. Рубцова — Новосибирский государственный педагогический университет

Омск: А. Ф. Филатова — Омский государственный педагогический университет

Орел: Т. М. Нечаева — Орловский государственный университет

Пермь: С. Н. Борисова — Пермский государственный университет

Петрозаводск: Н. Ю. Скороходова — Карельский государственный педагогический университет

Рязань: Н. А. Фомина — Рязанский государственный университет

Самара: Т. К. Рулина, Е. В. Явкина — Самарский государственный педагогический университет

Сахалинск: А. А. Еромасова, С. В. Мышкина — Сахалинский государственный университет

Таганрог: И. Ф. Демидова — Таганрогский институт менеджмента и экономики

Тамбов: Е. А. Уваров — Тамбовский государственный университет

Улан-Удэ: Т. Ц. Тудупова — Бурятский государственный университет

Уссурийск: О. В. Калинин — Уссурийский государственный педагогический университет

Уфа: И. Ф. Петрова, Р. М. Фатыхова — Башкирский государственный педагогический университет

Челябинск: Д. А. Циринг — Челябинский государственный университет

Ярославль: Е. Е. Корнеева — Ярославский государственный университет

Литература

1. Abate M., Berrien F. K. (1967). Validation of stereotypes: Japanese versus American students. *Journal of Personality and Social Psychology*, № 7. P. 435–438.
2. Allik J., McCrae R. R. (2002). A Five-Factor Theory perspective. In R. R. McCrae & J. Allik (Eds.) *The Five Factor Model of personality across cultures* (P. 303–322). New York: Kluwer Academic/Plenum Publishers.
3. Allik J., Realo A. (2004). Individualism-collectivism and social capital. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 35(1). P. 29–49.
4. Allik J., Realo A., Mottus R., Pullmann H., Trifonova A., McCrae R. R., et al. (2009a). Personality profiles and the «Russian Soul»: Literary and scholarly views evaluated. *Journal of Cross-Cultural Psychology* (in press).
5. Allik J., Realo A., Mottus R., Pullmann H., Trifonova A., McCrae R. R., et al. (2009b). Personality traits of Russians from the observer's perspective. *European Journal of Personality* (in press).
6. Allport G. W. (1978/1954). *The nature of prejudice* (25th Anniversary ed.). New York: Basic Books.
7. Boster J. S., Maltseva K. (2006). A crystal seen from each of its vertices: European views of European national characters. *Cross-Cultural Research*. № 40(1). P. 47–64.
8. Bourdieu P. (1986). The forms of capital. In J. Richardson (Ed.), *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education* (P. 241–258). New York: Greenwood Press.
9. Brigham J. C. (1971). Ethnic stereotypes. *Psychological Bulletin*. № 76. P. 15–38.
10. Cohen J. (1969). r_c : A profile similarity coefficient invariant over variable reflection. *Psychological Bulletin*. № 71. P. 281–284.
11. Costa P. T., McCrae R. R. (1992). Revised NEO Personality Inventory (NEO-PI-R) and NEO Five-Factor Inventory (NEO-FFI) professional manual. Odessa, FL: Psychological Assessment Resources.
12. Cronbach L. (1955). Processes affecting scores on 'understanding of others' and 'assumed similarity.' *Psychological Bulletin*. № 52 (3). P. 177–193.
13. Digman J. M. (1990). Personality structure: Emergence of the five-factor model. *Annual Review of Psychology*. № 41. P. 417–440.
14. Digman J. M., Shmelyov A. G. (1996). The structure of temperament and personality in Russian children. *Journal of Personality and Social Psychology*. № 71 (2). P. 341–351.
15. Durkheim E. (1984/1893). *The division of labour in society*. London: MacMillan.
16. Eagly A. H., Kite M. E. (1987). Are stereotypes of nationalities applied to both women and men. *Journal of Personality and Social Psychology*. № 53. P. 451–462.
17. Figes O. (2003). *Natasha's dance: A cultural history of Russia*. New York: Picador.
18. Fiske S. T., Cuddy A. J. C., Glick P. (2007). Universal dimensions of social cognition: warmth and competence. *Trends in Cognitive Sciences*. № 11 (2). P. 77–83.
19. Fiske S. T., Cuddy A. J. C., Glick P., Xu J. (2002). A model of (often mixed) stereotype content: Competence and warmth respectively follow from perceived status and competition. *Journal of Personality and Social Psychology*. № 82(6). P. 878–902.
20. Galton F. (1884). Measurement of character. *Fortnightly Review*. № 36. P. 179–185.
21. Goldberg L. R. (1993). The structure of phenotypic personality traits. *American Psychologist*. № 48. P. 26–34.
22. Hofstede G. (1980). *Culture's consequences: International differences in work-related values*. Beverly Hills, CA: Sage.
23. Hofstede G. (2001). *Culture consequences. Comparing values, behaviors, institutions, and organizations across nations*. (2nd edition). Thousand Oaks: Sage Publications.
24. Inglehart R., Baker W. E. (2000). Modernization, cultural change, and the persistence of traditional values. *American Sociological Review*. № 65. P. 19–51.
25. Inkeles A. (1997). *National Character: A psycho-social perspective*. New Brunswick: Transaction Publishers.
26. John O. P., Angleitner A., Ostendorf F. (1988). The lexical approach to personality: A historical review of trait taxonomic research. *European Journal of Personality*. № 2. P. 171–203.
27. Kimmelmeier M., Jambor E., Letner J. (2006). Individualism and good works: Cultural variation in giving and volunteering across the United States. *Journal of Cross-Cultural Psychology*. № 37. P. 327–344.
28. Leontyev A. N. (1978). *Activity, consciousness, and personality*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
29. Loehlin J. C. (1992). *Genes and environment in personality development*. Newbury Park, CA: Sage.
30. Martin T. A., Costa P. T., Oryol V. E., Rukavishnikov A. A., Senin I. G. (2002). Applications of the Russian NEO-PI-R. In R. R. McCrae & J. Allik (Eds.), *The Five Factor Model of personality across cultures* (P. 261–277). New York: Kluwer Academic/Plenum Publishers.
31. McCrae R. R. (2008). A note on some measures of profile agreement. *Journal of Personality Assessment*. № 90. P. 105–109.
32. McCrae R. R., Costa P. T. (1987). Validation of the five-factor model of personality across instruments and observers. *Journal of Personality and Social Psychology*. № 52. P. 81–90.
33. McCrae R. R., & Costa P. T. Jr. (1997). Personality trait structure as a human universal. *American Psychologist*. № 52. P. 509–516.
34. McCrae R. R., Costa P. T. Jr. (1999). A Five-Factor Theory of personality. In L. A. Pervin & O. P. John (Eds.), *Handbook of personality: Theory and research* (Vol. 2. P. 139–153). New York: Guilford Press.
35. McCrae R. R., Costa P. T. Jr. (2003). *Personality in adulthood: A Five-Factor Theory perspective*. New York: Guilford.
36. McCrae R. R., Costa P. T., Martin T. A., Oryol V. E., Rukavishnikov A. A., Senin I. G., et al. (2004). Consensual validation of personality traits across cultures. *Journal of Research in Personality*. № 38 (2). P. 179–201.
37. McCrae R. R., Terracciano A., & 78 Members of the Personality Profiles of Cultures Project. (2005). Universal features of personality traits from the observer's perspective: Data from 50 cultures. *Journal of Personality and Social Psychology*. № 88 (3). P. 547–561.
38. McCrae R. R., Terracciano A., & 79 Members of the Personality Profiles of Cultures Project. (2005). Personality profiles of cultures: Aggregate personality traits. *Journal of Personality and Social Psychology*. № 89 (3). P. 407–425.
39. McCrae R. R., Terracciano A., Realo A., Allik J. (2007). Climatic warmth and national wealth: Some culture-level determinants of national character stereotypes. *European Journal of Personality*. № 21 (8). P. 953–976.
40. McGraw K. O., Wong S. P. (1996). Forming inferences about some intraclass correlation coefficients. *Psychological Methods*. № 1 (1). P. 30–46.
41. Naumov A. I., Puffer S. M. (2000). Measuring Russian culture using Hofstede's dimensions. *Applied Psychology-an*

International Review-Psychologie Appliquee-Revue Internationale. № 49 (4). P. 709–718.

42. *Peabody D.* (1985). National characteristics. Cambridge: Cambridge University Press.

43. *Phalet K., Poppe E.* (1997). Competence and morality dimensions of national and ethnic stereotypes: a study in six eastern-European countries. *European Journal of Social Psychology*. № 27 (6). P. 703–723.

44. *Putnam R. D.* (2000). *Bowling alone: The collapse and revival of American community*. New York, NJ: Simon and Schuster.

45. *Realo A.* (2003). Comparison of public and academic discourses: Estonian individualism and collectivism revisited. *Culture & Psychology*. № 9. P. 47–77.

46. *Realo A., Allik J.* (1999). A cross-cultural study of collectivism: A comparison of American, Estonian, and Russian students. *Journal of Social Psychology*. № 139 (2). P. 133–142.

47. *Realo A., Allik J., Greenfield B.* (2008). Radius of trust: Social capital in relation to familism and institutional collectivism. *Journal of Cross-Cultural Psychology*. № 39 (4). P. 447–462.

48. *Saudino K. J., Gagne J. R., Grant J., Ibatoulina A., Marytuina T., Ravich-Scherbo I., et al.* (1999). Genetic and environmental influences on personality in adult Russian twins. *International Journal of Behavioural Development*. № 23 (2). P. 375–389.

49. *Shmelyov A. G., Pokhilko V. I.* (1993). A taxonomy-oriented study of Russian personality trait names. *European Journal of Personality*. № 7 (1). P. 1–17.

50. *Shmelyov A. G., Pokhilko V. I., & Kozlovskaya-Telnova A. Y.* (1991). Representation of personality traits in consciousness of a carrier of the Russian language. *Psikhologicheskii Zhurnal*. № 12 (2). P. 27–44.

51. *Stephan W. G., Stephan C. W., Stefanenko T., Ageyev V., Abalagina M., Coatesshrider L.* (1993). Measuring stereotypes: a comparison of methods using Russian and American samples. *Social Psychology Quarterly*. № 56 (1). P. 54–64.

52. *Tabachnick B. G., Fidell L. S.* (1989). *Using multivariate statistics* (2nd ed.). New York: Harper & Row.

53. *Terracciano A., Abdel-Khalek A. M., Adam N., Adamovova L., Ahn C., Ahn H. N., et al.* (2005). National character does not reflect mean personality trait levels in 49 cultures. *Science*. № 310 (5745). P. 96–100.

54. *Terracciano A., McCrae R. R.* (2007). Implications for understanding national character stereotypes. *Journal of Cross-Cultural Psychology*. № 38 (6). P. 695–710.

55. *Thurstone L. L.* (1934). The vectors of mind. *Psychological Review*. № 41. P. 1–32.

56. *Vygotsky L. S.* (1962). *Thought and language*. Cambridge, Ma: MIT Press.

57. *Wierzbicka A.* (1992). *Semantics, Culture and Cognition: Universal Human Concepts in Culture-Specific Configurations*. New York: Oxford University Press.

58. *Zwick W. R., Velicer W. F.* (1986). Comparison of five rules of determining the number of components to retain. *Psychological Bulletin*. № 99. P. 432–442.

How a National Character Is Constructed: Personality Traits Attributed to the Typical Russian

J. Allik

Ph.D. in Psychology, Professor, Department of Experimental Psychology, University of Tartu, Estonia; foreign member of the Finnish Academy of Science and Letters

R. Mõttus

MSc in Psychology, PhD Student, Department of Psychology, University of Tartu, Estonia

A. Realo

Ph.D. in Psychology, Senior Research Fellow, Department of Psychology, University of Tartu, Estonia

H. Pullmann

Ph.D. in Psychology, Senior Research Fellow, Department of Psychology, University of Tartu, Estonia

A. Trifonova

BA in Finnish Language and Literature, BA in Psychology, University of Tartu, Estonia

R. R. McCrae

Ph.D. in Psychology, Senior Research Psychologist, National Institute on Aging, USA

B.G. Meshcheryakov

Ph. D., Professor, Psychology Department, International University of Nature, Society and Humankind «Dubna»

and

55 Members of the Russian Character and Personality Survey:

A. A. Yurina & E. Y. Shebanets, A. G. Fadina, E. V. Tikhonova & I. Y. Troitskaya, R. M. Fatyhova & I. F. Petrova, T. T. Tudupova, D. A. Tsiring, A. N. Panfilov & G. M. L'dokova, I. L. Aristova, Y. Zorina & D. V. Yuschenkova, T. A. Fotekova, E. V. Osmina & N. G. Vavilkina, N. Y. Skhorohodova, T. I. Zernova, S. G. Dostovalov, S. A. Kadykova, I. A. Korepanova & A. Saharova, N. D. Naumov & T. V. Snegireva, I. Y. Kuznetsov & S. A. Kuznetsova, M. O. Rubtsova, A. F. Filatova, T. M. Nechaeva, S. N. Borisova, M. I. Postnikova, N. S. Gluhanyuk & E. V. Dyachenko, N. A. Fomina, A. A. Eromasova & S. V. Myshkina, T. K. Rulina & E. V. Yavkina, G. G. Knyazev & T. I. Ryabichenko, I. F. Demidova, E. A. Uvarov, O. G. Lopukhova, N. N. Vasyagina & N. O. Leonenko, E. I. Arinin, A. A. Lyapina, N. V. Dulina, T.A. Poyarova, K. M. Gaidar, A. A. Baranov & O. V. Kozhevnikova, O. V. Kalinichenko, E. E. Korneeva

Three thousand seven hundred and five participants drawn from 40 different samples and 34 regions all over the Russian Federation were asked to rate personality traits of the typical Russian living in their region using the 30-item National Character Survey (NCS). Compared with the cross-cultural mean profile of auto-stereotypes across 49 nations (Terracciano et al., 2005), the ratings showed that the typical Russian rarely feels depressed or inferior, is dominant, forceful and speaks without hesitation, has vivid imagination, active fantasy life and intellectual curiosity, and is able to re-examine social and political values. There was only one prevalent stereotype of the typical Russian, spreading from Kamchatka to the borders of the European Union, without identifiable geographic or any other regularity in the sample-to-sample variation. Profiles of the typical Russian converged weakly with assessed personality traits of young Russians but not with older Russians. A strong relationship was established between social capital and national character stereotypes: individuals who were inclined to believe in the honesty of other people and trust them were also disposed to describe the typical Russian in more socially desirable terms.

Key words: Russian Character and Personality Survey, National Character Survey, personality, auto-stereotypes, social capital, Revised NEO Personality Inventory.

Самосознание и развитие личности как «особый временной момент»

А. К. Болотова

доктор психологических наук, профессор, зав. кафедрой общей и экспериментальной психологии,
декан факультета психологии Государственного университета — Высшая школа экономики

Е. Б. Башкин

аспирант кафедры общей и экспериментальной психологии Государственного университета —
Высшая школа экономики

Недостаточная разработанность и фрагментарность в решении проблемы места и роли времени в онтогенезе и развитии личности вызывает необходимость проанализировать эту проблему, выделив такой структурный компонент, в становлении которого в качестве системообразующего фактора выступает временная перспектива. В статье дается анализ представлений о природе возникновения и развития самосознания и его структурных компонентов во временном аспекте. Предполагается, что на разных этапах онтогенеза самосознание проявляется как самопознание, самоотношение, самооценка и саморегуляция. Показано, что самосознание, возникающее онтогенетически позже сознания, включает временную детерминацию «ощущения себя во времени жизни».

Ключевые слова: время, временная детерминация, самосознание, саморегуляция, онтогенез, гетерохронность, натуральный и социальный ряд развития, целеполагание.

«Время — действующее лицо», — сказала Алиса. Это, как будто, несомненно. Но и человек лишь тогда может приобрести собственное лицо, стать личностью, когда осознает время, овладеет им, создаст свое время. Р. М. Рильке в стихотворении о Еве сказал, что она вышла из Рая, *чтобы время началось*. Осознание и овладение идет рука об руку, говорил Л. С. Выготский, что в полной мере относится к такой суровой размерности бытия, как время.

Несмотря на встречающиеся в психологической и философской литературе обобщения и развитые теоретические представления о возникновении и развитии самосознания, вопрос о развертывании динамики и регуляции актов самосознания во времени остается еще недостаточно разработанным. Изучение временного фактора в развитии и регуляции самосознания позволяет лучше понять его природу, выявить активные периоды его развития на всем протяжении жизненного пути человека.

Сама проблема возникновения самосознания как одна из исходных и методологически важных при анализе соотношения сознания и самосознания имеет временную представленность. Согласно взглядам Л. С. Выготского и С. Л. Рубинштейна, самосознание ребенка есть этап в развитии его сознания, подготовленный развитием речи и произвольных движений, ростом самостоятельности. Самосознание в более

или менее отчетливой форме своего проявления онтогенетически возникает несколько позже сознания. Если сознание ориентировано на весь объективный мир, то объектом самосознания является сама личность, ее индивидуальность [7; 15].

Исходя из того что развитие человека происходит в особом, живом, часто его называют психологическим, времени, мы попытаемся оценить его влияние на функционирование и развитие личности, формирование ее самосознания. Живое время замечательно тем, что в нем одновременно даны все три цвета времени: прошедшее, настоящее и будущее. Потому-то психика — это не только продукт эволюции, и даже не только ее фактор, а ее движущая сила, разумеется, не единственная (А. И. Северцов). Равным образом и сознание, обладающее этим свойством, — тоже движущая сила истории. Конечно, и психика, и сознание подвластны течению естественного времени, но они не без успеха преодолевают его, меняют на энергию и пространство, даже останавливают его.

Гетерохронность физического, психического и социального развития как на межиндивидуальном, так и на внутрииндивидуальном уровне, отставание или опережение своего времени могут сказаться и на развитии личностного потенциала. Межиндивидуальные различия здесь довольно велики. Так, по данным И. С. Кона [11], у «опережающих свое время»,

рано созревающих мальчиков-акселератов максимальный рост приходится на 13-й год, их же поздно-созревающие «отстающие во времени» ровесники-ретарданты отстают в своем физическом развитии на два года. Эта гетерохронность — объективный факт, детерминирующий положение и деятельность подростка, но она должна рассматриваться также в связи с тем значением и личностным потенциалом, личностным смыслом, который ей присущ, для самой формирующейся личности.

Тенденция гетерохронности влияния исторического и биологического времени особенно проявляется в раннем онтогенезе, когда ускорение общесоматического и физиологического созревания изменяет фазы социального созревания и стирает возрастные границы. Ускорение развития охватывает не только физиологические и интеллектуальные характеристики, но в значительной степени распространяется и на развитие личности, на становление ее «внутренней позиции». Внутренняя позиция складывается из того, как ребенок из своего предшествующего опыта, своих возможностей, своих рано возникших потребностей и стремлений относится к тому объективному положению, какое он занимает в жизни в настоящее время и какое хочет занимать. Именно эта внутренняя позиция, по мнению Л. И. Божович [3], обуславливает определенную структуру его отношения к действительности, окружающим и к самому себе. Можно предположить, что возникновение внутренней позиции связано с постепенным превращением действительных, реальных отношений ребенка в отношении к действительности, к собственным действиям и к себе, что знаменует, в свою очередь, начало «событийности» его поведения и привязки событий ко времени. Событийность, рефлексия, время и внутренняя позиция представляют собой существенные, завязанные в один узел черты становящегося самосознания. Через такую внутреннюю позицию они превращаются в воздействия, идущие от окружающей среды, и собственные акты ребенка.

При этом среду не следует рассматривать как особую «обстановку развития», которая извне определяет развитие ребенка. Воздействия среды сами меняются качественно и количественно в зависимости от того, через какие ранее возникшие психологические свойства, включая возрастные особенности ребенка, они преломляются. Л. С. Выготский подчеркивал [7, т. 1, с. 108—132], что становление человека как индивида и личности предполагает особое сочетание, совпадение во времени внутренних процессов развития и внешних условий, которое является типичным для каждого возрастного этапа и обуславливает как динамику психического развития на протяжении соответствующего возрастного периода, так и новые качественно своеобразные психологические образования, возникающие к его концу.

Это взаимодействие, одновременное взаимовлияние социального и индивидуального на процессы развития личности в онтогенезе четко выражены в предложенном Л. С. Выготским понятии «социальная ситу-

ация развития». По Выготскому, содержание онтогенеза, становление личности в онтогенезе определяются взаимодействием двух относительно автономных, но неразрывно связанных друг с другом рядов развития — натурального и социального (культурного).

В основе *натурального ряда* лежат процессы созревания и общие закономерности онтогенеза. Но становление человека как личности осуществляется только в процессе социализации, который и принято считать социальным рядом развития.

Социальный ряд развития означает, что под длительным влиянием среды в целом идет приобщение индивида к нормам и правилам социального бытия, усвоение им культуры, а также утверждение себя через выполнение различных социальных ролей.

Фазы жизненного пути накладываются на этапы онтогенеза настолько «тесно, что мы нередко не замечаем их различия и даже называем «возрастными» такие понятия, как «дошкольник» или «старший школьник», которые в действительности соотносятся с принятыми сегодня ступенями общественного воспитания, образования и обучения». Вместе с тем эти два ряда не тождественны. Б. Г. Ананьев отмечает [2], что наступление зрелости человека как индивида (физическая зрелость), личности (гражданская), субъекта познания (умственная) и труда (трудоспособность) во времени не совпадает, и подобная гетерохронность (синкретического набора свойств) зрелости сохраняется во всех общественно-исторических формациях.

Поддерживая в целом позицию взаимовлияния социального и индивидуального, их несовпадение во времени и гетерохронность влияния на процессы развития и функционирования личности в онтогенезе, мы также считаем целесообразным рассмотреть особенности формирования такого структурного элемента личности, как самосознание в его временной развертке и одновременной включенности в социальное бытие.

Здесь мы вновь обратимся к Л. С. Выготскому. Наряду с первичными (наследственные) условиями и вторичными (среда) он, вслед за А. Бузманом, выделил третичные (рефлексия, самооформление), возникающие на основе самосознания: «Здесь в драму развития вступает новое действующее лицо, новый качественно своеобразный фактор — личность самого подростка. Перед нами очень сложное строение этой личности» [7, т. 4, с. 237—238].

Самосознание представляет собой сложный психический процесс, сущность которого состоит в восприятии личностью многочисленных образов самой себя в разнообразных ситуациях деятельности и поведения, в различных формах взаимодействия с другими людьми и в соединении этих образов в единое целостное образование, понятие Я, нередко называемое «Я концепцией» или представлением о собственной индивидуальности.

В процессе развития самосознание все более усложняется, и по мере увеличения числа образов, интегрирующихся в представлении человека о самом себе, формируется все более совершенный, глубокий и

адекватный образ собственного Я. В структуре самосознания принято выделять три составляющие: 1) познавательная (самопознание), 2) эмоционально-ценностная (самоотношение), 3) регулятивная (саморегуляция), обусловленные деятельностью человека.

Еще Б. Г. Ананьев указывал, что онтогенетическое развитие самосознания проходит несколько этапов; оно возникает в период, когда ребенок начинает выделять себя в качестве субъекта своих действий [2]. Несколько последовательных моментов становления самосознания в онтогенезе отмечает и С. Л. Рубинштейн [15], это овладение собственным телом, возникновение произвольных движений, самостоятельное передвижение и самообслуживание. Так, ребенок становится самостоятельным субъектом своих действий, выделяет себя из окружения, у него формируются первые представления о своем Я. Есть мнение, что появление самосознания соотносится с периодом формирования мышления и речи, освоением сложных пространственно-временных отношений [3; 4]. С. Л. Рубинштейн в работе «Сознание и его границы» пишет, что самосознание ребенка — это этап в развитии сознания, подготовленный развитием речи и произвольных движений, ростом самостоятельности [15]. Многие авторы, в том числе А. Г. Спиркин, И. И. Чеснокова, Г. Я. Розен, согласны с тем, что самосознание является более поздним продуктом развития, по сравнению с сознанием. Самосознание дает возможность индивиду осознать себя через осознание своего отношения к миру, к людям, через практическую деятельность и ее результаты [14; 18; 21]. П. Р. Чамата, в отличие от них, считает, что самосознание возникает и развивается одновременно с сознанием; при этом самосознание, как и сознание, возникает не сразу, не с рождения, а по мере овладения собственным телом, в процессе превращения обычных действий в произвольные [20].

В. С. Мухина прямо указывает на временную детерминацию проявления самосознания, связывая это с появлением у ребенка «ощущения себя во времени». Особо надо указать на появление ощущения себя во времени: когда для ребенка появляется прошлое, настоящее и будущее, он по-новому начинает относиться к самому себе — для него открывается перспектива его собственного развития.

Самосознание ребенка с раннего возраста развивается в плане постижения своего Я в прошлом, настоящем и будущем. Образы памяти и воображения помогают ребенку соотносить свое Я во всех временных интервалах. Притязая на признание, ребенок проектирует себя в будущем как сильную, все умеющую и все могущую личность. Способность к соотношению себя настоящего с собой в прошлом и будущем — важнейшее позитивное образование самосознания развивающейся личности. Наличие осознваемой перспективы в будущем стимулирует личность к развитию. Бытие личности во времени, как полагает В. С. Мухина, вербализуется в формуле: «Я был, я есть, я буду». При этом имя собственное становится тем первым кристаллом личности, во-

круг которого формируется сознаваемая человеком собственная сущность. Исходя из этого автор считает, что в первое изначальное звено структуры самосознания нужно включить притязания индивида на признание своей первичной нерасторжимой сущности: плюс имя собственное, плюс физический облик, плюс индивидуальная духовная сущность [12]. Имя больше чем знак, признак, оно символизирует признание человека человеком. Лишь после такого признания человек может найти свое призвание.

Весьма распространена точка зрения, что самосознание появляется только в подростковом возрасте [25; 27]. Согласно исследованиям М. Куна и М. Мид, появление самосознания связано у подростка со способностью стать на место другого. Они считают самосознание основным новообразованием подросткового и юношеского возрастов. Такой же точки зрения придерживается И. С. Кон; он пишет, что это — период собственно возникновения самосознания во всей его целостности [11].

Впервые к исследованию самосознания подростка в отечественной психологии обратился Л. С. Выготский. Согласно ему, самосознание — это социальное знание, перенесенное вовнутрь. Самосознание подростка Л. С. Выготский рассматривает не только как феномен его личности и сознания, а как особый *временной момент* развития личности подростка, биологически обоснованный и социально подготовленный всей предшествующей его историей. Образование самосознания — это определенная стадия в развитии личности, неизбежно возникающая из предыдущих стадий. Процесс становления самосознания подростка Л. С. Выготский рассматривает также стадийно, где каждая предыдущая ступень как бы подготавливает последующую. Таким образом, осуществляется временная последовательность в развитии самосознания — от самопознания к самоотношению и саморегуляции [7, т. 1, с. 108–132].

Процесс становления самосознания Л. С. Выготский рассматривает с точки зрения положения об интериоризации отношений между людьми. Реализация Л. С. Выготским культурно-исторического подхода в разработке самосознания подростка нашла свое продолжение и развитие в работах Л. И. Божович, И. И. Чесноковой, И. С. Кона, В. В. Столина и других.

Л. И. Божович усматривает в структуре самосознания подростка временную направленность и полагает, что кризис подросткового возраста связан с возникновением в этот период нового уровня самосознания, характерной чертой которого является потребность познать самого себя как личность и устремленность в будущее. Расхождение между стремлениями, связанными с осознанием себя как личности, и реальным положением вызывает желание вырваться за ограничительные возрастные и временные рамки. В мечтах подростка имеет место моделирование будущего. Представление своего будущего может стать, как полагает Л. И. Божович, регулятором поведения подростка, способом самовыражения его индивидуальности [3].

Исследования Б. В. Зейгарник подтвердили, что в подростковом возрасте ориентация личности на дальние цели, способность к целеполаганию, умение развести во времени реальные и идеальные цели может сопутствовать относительно благополучному ходу развития [10]. Как показали исследования В. Э. Чудновского [22], особую роль в формировании устойчивости и саморегуляции самосознания играет ориентация личности на отдаленные цели.

На решающую роль перспективных, т. е. отдаленных во времени целей обращал внимание К. Левин. В своем топологическом учении о личности он доказывал, что цели, которые ставит перед собой человек, намерения, которые он принимает, являются своеобразными потребностями («квазипотребностями»). Чем более широким становится жизненное пространство, в которое включен индивид, тем большее значение приобретают отдаленные цели. Они подчиняют себе промежуточные цели и тем самым определяют поведение субъекта. Таким образом, время становится регулятором самосознания подростка, делает его активным, более мобильным, организованным [26]. Недаром Л. С. Выготский говорил, что подростка характеризует не слабость воли, а слабость целей.

Однако если социальные условия жизни подростка резко меняются, требуя от подростка изменения поведения, перестройки отношения к себе, иной саморегуляции, т. е. изменения самосознания, можно ожидать, что традиционно выделяемые стадии развития самосознания он пройдет значительно раньше. Здесь можно говорить о влиянии *гетерохронности* социальных, психических и биологических изменений в развитии подростка, о том, что временной фактор внезапного, резкого изменения социальных условий становится решающим в развитии самосознания. Кроме того, именно этот фактор определяет специфику развития самосознания в подростковом возрасте, состоящую в активном включении субъекта в становление самосознания. Под влиянием временного фактора изменяется и структура самосознания — впервые в развитии личности отдельные проявления самосознания и поведения становятся необходимыми потребностями личности.

В процессе формирования самосознания, как отмечает Б. И. Додонов [8], особой интенсивности и глубины достигает эмоционально-ценностное отношение человека к себе. Многообразные чувства, эмоциональные состояния, пережитые в разное время, в разных ситуациях жизни, образуют эмоциональный «фонд» самосознания, в совокупности с эмоционально-ценностным отношением человека к себе, постепенно подготавливая развитие способности к самооценке. Становление последней не имеет какого-то предела во времени, ибо личность постоянно развивается, в результате преобразуются содержание, способности выработки самооценки и мера ее участия в регуляции поведения личности.

Как отмечает И. И. Чеснокова, самооценка с самых первых моментов своего возникновения имплицитно

участвует в регуляции поведения. Самооценка является значимым компонентом структуры самосознания, специфически определяя и направляя весь процесс саморегулирования. Результат этого процесса прямо соотносится с адекватностью, устойчивостью и глубиной самооценки, динамикой ее развития [21].

Сфера самосознания непрерывно расширяется во времени благодаря осмыслению прошлого и планированию будущего. Самосознание во временном плане — это сложное образование, которое не фиксирует личность в статичном состоянии, а отражает процесс ее непрерывного развития. Самосознание — сложный двухуровневый процесс, индивидуализированно развернутый во времени. На первом его уровне складываются единичные образы самого себя, своего поведения, связанные с конкретной ситуацией, с конкретным общением, в основе которого лежат самовосприятие и самонаблюдение. Для второго уровня самосознания характерно то, что соотношение знаний о себе происходит не в рамках «Я и другой человек», а в рамках «Я и Я». Ведущими приемами данного уровня самосознания являются самопознание и самоосмысление, усложнение способов познания своего внутреннего мира.

Идея непрерывности развития самосознания в течение всей жизни человека отчетливо выделяется в работах С. Л. Рубинштейна: «Самосознание — не изначальная данность, присущая человеку, а продукт развития... В ходе этого развития, по мере того как человек приобретает жизненный опыт, перед ним не только открываются все новые стороны бытия, но и происходит более или менее глубокое *переосмысление жизни*. Этот процесс ее переосмысления, проходящий через всю жизнь человека, образует самое сокровенное и основное содержание его сущности, определяет мотивы его действий и внутренний смысл тех задач, которые он разрешает в жизни» [15, с. 244].

Наивысшей ступени самопознания личности достигает тогда, когда формируется понятие о себе не только в настоящем, но и в будущем. Сущность человека не может быть раскрыта полностью, исходя только из прошлого и настоящего, понятие о себе далеко не полностью отражается в наличном опыте индивида. В человеке таятся силы, задатки, устремления, вообще потенции, еще не реализованные, требующие своего проявления, актуализации [18; 19]. Эти устремления играют роль детерминирующего фактора, заставляющего человека выбирать свою линию поведения на относительно длительный срок. В таком случае человек определяет свои жизненные планы и цели как стратегию жизни, считает К. А. Абульханова-Славская [1].

Нам представляется, что подход к рассмотрению самосознания с выделением его *процессуальности во временном плане*, особенностей накопления со временем и постепенного влияния знаний о себе обуславливает динамичность самосознания, которое находится в постоянном движении, изменении не только в онтогенезе, но и в своем повседневном функциони-

ровании, в процессе саморегулирования поведения. При этом в разные периоды развития человека психологическая насыщенность самосознания, как пишет И. И. Чеснокова, может быть различной: иногда человек многие годы занимается самопознанием, но это почти ничего не дает, напротив, в сжатые временные промежутки, в экстремальных ситуациях при соответствующих условиях человек может подняться на высокий уровень самосознания [21].

Самосознание функционирует не только как самопознание, со временем оно развивается в определенную систему переживаний, эмоционального отношения к самому себе. При этом целый ряд переживаний и связанного с ними самоотношения, возникающих у человека в разные возрастные периоды, остается за пределами сознания. Человек может испытывать смутное, недифференцированное переживание, но не в состоянии еще вполне точно и последовательно соотносить его с определенной причиной. Отдельные сложные переживания в связи с трудностями их осознания тормозятся на время (иногда длительное) и устраняются из области осознаваемого. Лишь при определенных условиях, под влиянием соответствующего стимула они могут актуализироваться и стать реальным фактом сознания и самосознания.

Завершающим звеном целостного процесса самосознания является саморегулирование личностью сложных психических актов. Под саморегулированием в структуре самосознания в узком смысле понимается такая форма регуляции поведения, которая предполагает момент включенности в него результатов самопознания и эмоционально-ценностного отношения к себе, причем эта включенность актуализирована на всех этапах осуществления поведенческого акта, начиная от мотивирующих компонентов и кончая собственно оценкой достигнутого эффекта поведения.

В функциональном плане в саморегуляции поведения можно выделить временные границы, определяющие два основных типа саморегуляции поведения. *Первый* тип — это саморегуляция, которая имеет четкие временные границы своего осуществления: предполагает управление поведением в течение короткого промежутка времени в конкретных ситуациях деятельности или общения и обусловлена конкретным поведенческим актом, действием или вербальным проявлением. *Второй* тип — это саморегуляция поведения на протяжении длительного времени; она связана с планированием личностью целенаправленных изменений в самой себе. Эта форма основывается на опыте самопознания механизмов овладения своими внутренними резервами, направленного на наиболее полную реализацию себя.

Таким образом, временная перспектива выступает определяющей в выделении уровней развития и регуляции самосознания. Самосознание в онтогенетическом плане — сложное образование, понимаемое как постепенно развертывающийся во времени интегративный процесс, в основе которого лежит все более усложняющаяся деятельность самопознания,

эмоционально-ценностного отношения к себе и способности к саморегуляции поведения.

Принцип развития, применяемый к анализу самосознания, признание непрерывного изменения самосознания на основе взаимоотношения человека с окружающей социальной средой также позволяет исследовать самосознание как развернутый во времени процесс. Это дает возможность не только выявлять закономерности самосознания как структурно-функционального явления психики, но и исследовать дальнейшую динамику отдельных форм и актов процесса самосознания. При этом процесс развития самосознания, как отмечает В. С. Мухина [12], включен в генезис самой личности.

Самосознание развивается по мере того, как ребенок становится личностью, сознательно выделяющей себя из мира других людей. В общей структуре личности самосознание выступает как сложное интегративное свойство ее психической деятельности. С одной стороны, оно как бы фиксирует итог психического развития личности на определенных этапах, а с другой — выступает в качестве внутреннего регулятора поведения и движущей силы дальнейшего развития. Самосознание влияет на дальнейшее развитие личности и, являясь одним из необходимых внутренних условий непрерывности этого процесса, устанавливает равновесие между внешним влиянием, внутренним состоянием личности и формами ее поведения. Равновесие, впрочем, достаточно неустойчивое, что может как тормозить, так и способствовать развитию личности.

Самосознание не надстраивается внешне над личностью, как пишет С. Л. Рубинштейн, оно включается в нее. Самосознание поэтому не имеет самостоятельного пути развития, отдельного от развития личности, в нем отражающегося, а включается в этот процесс развития личности как реального субъекта в качестве его момента, стороны, компонента [15].

Содержанием самосознания является не только фактическая сторона достижений личности, ее прошлого опыта, но и осознание настоящего, действующих психических условий и возможностей личности, а также и ее будущего, того, какой она могла бы быть и какой ей хотелось стать (через Я-реальное, Я-идеальное и т. д.).

Наиболее полно временная динамика самосознания, непрерывное расширение временной сферы самосознания через осознание прошлого и планирование будущего проявляется в самооценке — одном из ключевых элементов самосознания личности.

Как известно, самооценка представляет собой довольно позднее образование. Начало ее реального функционирования нередко датируется подростковым возрастом. В цикле исследований Л. И. Божович убедительно показан момент и процесс перехода ребенка от ориентации в своем поведении на внешнюю оценку взрослых к ориентации на самооценку [3]. Можно говорить о несовпадении появления самооценки и самоотношения во времени. Подобные факты были отмечены в исследовании Л. В. Бороздиной и О. Н. Молчановой [6].

Таким образом, в структуре самосознания личности развиваются и функционируют три образования: образ себя, самооценка и самоотношение, которые не следует смешивать, поскольку между ними могут складываться весьма противоречивые отношения. Богатое знание себя вовсе не обязательно влечет за собой высокую самооценку и положительное самоотношение. Нередко встречается и такое, что чем беднее представления о себе, тем выше самооценка. Противоречия между этими разными подструктурами самосознания, часто наблюдающиеся на стадии взрослости, видимо, объясняются тем, что они формируются и реализуются в течение жизни индивида в разное время и по-разному, хотя и составляют подструктуры одного и того же самосознания.

Самооценка, возникая на определенном этапе возрастного развития личности, со временем становится очень важным, если не ключевым элементом самосознания, который может детерминировать личностный комфорт или дискомфорт, выраженный в степени ее самопринятия, может служить как источником пополнения знаний о себе, так и тормозом развития.

Наибольшее внимание исследователи уделяют изучению влияния уровня самооценки на поведение и деятельность человека. В частности, утверждается, что люди с низкой самооценкой работают менее эффективно в стрессовых ситуациях; при неудачах они не реализуют свои силы в полной мере, часто испытывают затруднения в межличностных контактах [25; 28]. Высокая самооценка приравнивается к высокой внутренней регуляцией личности и ведет к эффективному социальному функционированию личности. В этом случае самооценка не только выполняет адаптационные функции, но и выступает в качестве фактора мобилизации человеком своих сил, реализации творческого потенциала, определяя временную перспективу деятельности, чаще актуальную, чем ретроспективную. Таким образом, обеспечиваются различные стратегии в решении задач [5; 6; 11].

В зависимости от временной направленности самооценки (актуальной или ретроспективной) и уровня самооценочного профиля можно выявить и различные уровни адаптации в позднем возрасте. Было отмечено, что основным механизмом самооценивания в позднем возрасте является фактор времени — ориентация на свое Я в цикле жизни, на свой личный опыт, отслеживающий происшедшие во времени изменения. Одной из отличительных особенностей динамики содержания самооценки на протяжении взрослых лет жизни является изменение временной направленности самопредставления: у молодых взрослых явно ощущается устремленность в будущее, пожилые и особенно старые люди все чаще обращают свой взор в прошлое [6].

В других исследованиях показано, что отличительной чертой динамики самооценки с возрастом является изменение ее главного принципа — от социального сравнения в ранних возрастных группах к временному сравнению в престарелом возрасте. Можно, та-

ким образом, наблюдать нарастание значимости временного фактора в развитии процесса саморегуляции личности. Рассматривая самооценку как ведущий компонент саморегуляции, исследователи раскрывают возможности и виды ее регулятивных функций в течение всего периода осуществления деятельности.

Проводя свои исследования в русле деятельностного подхода, А. В. Захарова выделяет три вида самооценки по ее временной отнесенности к процессу деятельности: *прогностическая* осуществляет регуляцию активности личности на самом начальном этапе деятельности, *корректирующая* выполняет функцию контроля за ходом деятельности, *ретроспективная* используется субъектом на заключительном этапе деятельности для подведения ее итогов [9].

Наряду с самооценкой в структуре элементов самосознания определенное место занимают образ Я, уровень притязаний, самоконтроль, соответственно и традиционно выделяемые как система саморегуляции личности, в которой функция обеспечения активности личности реализуется только в процессе взаимодействия этих компонентов с когнитивной составляющей самооценки [13].

Само понятие образа Я в психологической литературе представлено достаточно многозначно, включая то, каким себя видит человек в данный момент, и то, каким он стремится стать. А поскольку образ Я всегда включен в систему отношений человека с другими людьми, то он выступает и в качестве специфической субъективной модели условий готовящихся и текущих преобразований личности. Другими словами, образ Я имплицитно предполагает наличие фактора времени, который связан именно с длительностью готовящихся и текущих преобразований [11; 12; 20].

Однако в целом в литературе образ Я имеет более дробную классификацию, выделяющую каждый из моментов преобразования в их временной последовательности; это движение образа Я во времени. Так, М. Розенберг выделяет шесть возможных, дифференцированных по содержанию и времени возникновения образов Я: 1) *настоящее Я* — каким видит себя индивид в действительности в данный момент; 2) *динамическое Я* — каким индивид поставил себе цель стать; 3) *фантастическое Я* — каким следует быть, исходя из усвоенных норм и образцов; 4) *идеализированное Я* — каким приятно видеть себя; 5) *будущее или возможное Я* — каким, по мнению человека, он мог бы стать; 6) ряд *изображаемых Я* — тех образов и масок, которые индивид выставляет напоказ, чтобы скрыть за ними какие-то отрицательные или болезненные черты, слабости своего настоящего Я. Значит, понятие образа Я наделяется все более разветвленным и функциональным смыслом, причем как представление о себе оно пересекается с такими понятиями психологии личности, как цель самореализации (*динамическое Я* или при внешнем целеполагании *фантастическое Я*) и уровень притязаний как представление человека о своих возможностях (*будущее или возможное Я, идеализированное Я*). Такое насыщение рассматриваемого понятия множест-

венными образами свидетельствует о постоянном движении, динамике структурных компонентов самосознания личности как предпосылок процесса ее саморегуляции [30].

Динамизм самосознания, изменение его компонентов во времени подтверждают и исследования К. Роджерса, который выделяет в структуре самооценки реальное и идеальное Я и фиксирует заложенный в этих моментах временной момент: Я-реальное — каким человек является в данный момент; Я-идеальное — каким ему хотелось бы стать в будущем. Всего же К. Роджерс выделяет четыре параметра Я: *real self-concept* (реальное представление о себе); *social self-concept* (представление о своей социальной роли); *physical self-concept* (представление о собственном физическом состоянии и здоровье); *ideal self-concept* (представление о своих целях, планах и желаниях на будущее. Обобщая множественность этих параметров, К. Роджерс утверждает, что Я-концепция — это динамическое образование, которое складывается из представления о собственных характеристиках и способностях индивида, о возможностях взаимодействия его с другими людьми и окружающим миром, о целях и идеях, которые могут иметь позитивную или негативную направленность. Таким образом, это сложное структурированное образование, существующее в сознании индивида и включающее как собственно Я, так и отношения, в которые может вступать человек, а также позитивные и негативные ценности, связанные с воспринимаемыми качествами и отношениями Я — в прошлом, настоящем и будущем, т. е. в широком временном диапазоне жизненного пути [29].

Временная отнесенность характерна и для уровня притязаний, который определяется как совокупность сдвигающихся с каждым достижением до неопределенных, то более точных ожиданий, целей и притязаний к будущим собственным достижениям субъекта [12]. Такое содержательное раскрытие этого понятия принадлежит Ф. Хоппе, но в общем виде уровень притязаний интерпретируется как цель непосредственно планируемого, намеченного к выполнению действия [5; 23].

М. Юкнат также рассматривает уровень притязаний как разворачивающийся во времени процесс, выделяя еще одну временную детерминанту — влияние не только наличного достижения, но и предшествующего, т. е. прошлого опыта. Так, в ее экспериментах двум группам испытуемых, одна из которых участвовала в серии успеха, другая — в серии неуспеха, спустя неделю предлагалось выполнить новое задание. Притязания испытуемых в группах были резко различными. Группа, имевшая опыт успеха, начинала выбор с трудных задач, испытуемые из группы с негативным опытом — с легких. Таким образом, и на более длинном временном отрезке эффект действия успеха и неудачи был идентичен кратковременному: позитивный прошлый опыт стимулировал подъем уровня притязаний, неуспех в прошлом снижал притязания [24]. Факт типичного изменения уровня

притязаний под воздействием прошлого опыта был позднее подтвержден в ряде других работ [16; 18].

Прошлый опыт личности в качестве устойчивой детерминанты уровня притязаний (наряду с некоторыми культурными факторами и групповыми стандартами) выделяет и К. Левин [5]. Важной характеристикой в его анализе уровня притязаний является расхождение между уровнем цели действия и уровнем прошлого выполнения, а также между уровнем намеченной цели и фактическим ее достижением; это расхождение имеет положительный знак, если результат выше намеченной цели, и отрицательный, если он не достигает уровня притязаний; знак и величина несоответствия достижения — два главных фактора, определяющих появление чувства успеха и неуспеха. Их переживание, собственно, и является реакцией на это расхождение. Существенной является относительная устойчивость притязаний индивида во времени и на разных задачах.

Все это дает основание утверждать, что уровень притязаний выступает как достаточно определенное функциональное структурное образование, назначение которого — предвосхитить, конкретизировать приемлемый для образа Я возможный результат. Примечательно, что уровень притязаний фактически рассматривается и у Ф. Хоппе как конкретизация, представительство более широкой и отдаленной во времени цели человека, направленной на реализацию им дальней, идеальной цели [23].

Наличие уровня притязаний отражает то обстоятельство, что деятельность человека предполагает постановку по крайней мере двух видов целей: реальной, которую, по мнению человека, он может реализовать в данных конкретных условиях, и идеальной, которой он хотел бы достичь в идеале; между этими целями может установиться большее или меньшее расхождение. Если оно очень велико и уровень притязаний не обеспечивает ориентации человека в меняющихся условиях, это ведет к изменениям самооценки, а затем и представления о себе.

Итак, каждое из рассмотренных нами психологических структурных образований личности характеризуется последовательностью возникновения в структуре самосознания и взаимоотношениями с другими компонентами структуры личности в плане организации деятельности в прошлом, настоящем и будущем, а также осознания человеком своего жизненного пути во времени. Эти компоненты (ценности, цели, идеалы, образ Я, уровень притязаний, самооценка) выступают совокупно в виде определенной функциональной структуры; взятые по отдельности, они не имеют статуса самостоятельного регулятора поведения и деятельности. Все вместе они образуют динамичный процесс развития личности и ее самосознания в разные временные отрезки жизни.

Таким образом, в становлении и развитии личности и ее самосознания временные детерминанты выступают как неотъемлемый элемент структуры личности, критерий человека развивающегося — проявление регуляционных возможностей человека в пространственно-временном континууме всего онтогенеза.

Литература

1. Абульханова-Славская К. А. Стратегия жизни. М., 1991.
2. Аняньев Б. Г. О проблемах современного человекознания. М., 1977.
3. Божович Л. И. Этапы формирования личности в онтогенезе // Вопросы психологии. 1978. № 4.
4. Болотова А. К. Особенности восприятия времени в дошкольном возрасте // Новые исследования в психологии. 1977. № 2.
5. Бороздина Л. В. Исследование уровня притязаний. М., 1993.
6. Бороздина Л. В., Молчанова О. Н. Самооценка в разных возрастных группах. М., 2001.
7. Выготский Л. С. Собр. соч.: В 6 т. М., 1982.
8. Додонов Б. И. Эмоции как ценность. М., 1978.
9. Захарова А. В. Исследование самооценки младшего школьника // Вопросы психологии. 1980. № 4.
10. Зейгарник Б. В. Личность и патология деятельности. М., 1971.
11. Кон И. С. Категория «Я» в психологии // Психологический журнал. 1981. Т. 2. № 3.
12. Мухина В. С. Проблемы генезиса личности. М., 1985.
13. Ольшанский Д. Б. К анализу когнитивной самооценки человека // Проблемы медицинской психологии. М., 1980.
14. Розен Г. Я. Самопознание как проблема социальной перцепции // Вопросы психологии познания. Вып. 235. Краснодар, 1977.
15. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии: В 2 т. Т. 2. М., 1989.
16. Слободчиков В. И. Категория возраста в психологии // Вопросы психологии. 1991. № 2.
17. Соколова Е. Т. Самосознание и самооценка при аномалиях личности. М., 1989.
18. Спиркин А. Г. Сознание и самосознание. М., 1972.
19. Столин В. В. Самосознание личности. М., 1983.
20. Чамата П. Р. К вопросу о генезисе самосознания личности // Проблемы сознания: Материалы симпозиума. Март-апрель 1966 / Отв. ред. В. М. Банщикова. М., 1966.
21. Чеснокова И. И. Проблема самосознания в психологии. М., 1977.
22. Чудновский В. Э. Смысл жизни и судьба. М., 1997.
23. Hoppe F. Erfolg und Misserfolg // Psychol. Forschung. 1939. Bd. 12.
24. Jucnat M. Leistung und Selbstbewusstsein // Psychol. Forschung. 1937. Bd. 22.
25. Kuhn M. An empirical investigation of self attitudes // Am. Sociol. Rev. 1984. V. 19. № 1.
26. Lewin K. Time perspective and morale // Watson G. (ed.) Civil. Morale. Boston; N.Y., 1942.
27. Mead M. Male and female. N.Y., 1955.
28. Mitchel M. The borderline diagnosis and integration of self // Am. J. Psychoanal. 1985. V. 45. № 3.
29. Rogers C. Client-centered psychotherapy // Kaplan H., Sadock B., Freedman A. (eds.). Textbook of psychiatry. V. 3. Baltimore, 1980.
30. Rosenberg M. Society and the adolescent self-image. Princeton, N.J., 1965.

Self-Consciousness and Personality Development as a «Special Temporal Moment»

A. K. Bolotova

Ph.D. in Psychology, Professor, Head of the General and Experimental Psychology Chair,
Dean of the Psychology Department, State University — Higher School of Economics

E. B. Bashkin

PhD Student, General and Experimental Psychology Chair, State University — Higher School of Economics

The problem of time's place and role in the ontogenesis and personality development lacks thorough elaboration and is fragmented. Thus we see the need to analyze this problem by accentuating a structural component in development of which temporal perspective becomes a strategic factor. The article presents an analysis of representations on nature of self-consciousness and its structural components origins and development in the temporal dimension. It is hypothesized that self-consciousness on different stages of ontogenesis manifests as self-cognition, self-attitude, self-esteem and self-regulation. Results indicate that self-consciousness emerges later than consciousness ontogenetically and includes a temporal determination «sense of self in the time of life».

Key words: Time, Temporal Determination, Self-Consciousness, Self-Regulation, Ontogenesis, Heterochrony, Natural and Social Set of Development, Goal-Setting.

References

1. *Abul'hanova-Slavskaya K. A.* Strategiya zhizni. M., 1991.
2. *Anan'ev B. G.* O problemah sovremennogo che-lovekoznaniiya. M., 1977.
3. *Bozhovich L. I.* Etapy formirovaniya lichnosti v onto-geneze // Vopr. psihol. 1978. № 4.
4. *Bolotova A. K.* Osobennosti vospriyatiya vremeni v doskol'nom vozraste // Novye issled. v psihol. 1977. № 2.
5. *Borozdina L. V.* Issledovanie urovnya prityazanii. M., 1993.
6. *Borozdina L. V., Molchanova O. N.* Samoocenka v raznykh vozrastnykh gruppah. M., 2001.
7. *Vygotskii L. S.* Sobr. soch.: V 6 t. M., 1982.
8. *Dodonov B. I.* Emocii kak cennost'. M., 1978.
9. *Zaharova A. V.* Issledovanie samoocenki mladshogo shkol'nika // Vopr. psihol. 1980. № 4.
10. *Zeigarnik B. V.* Lichnost' i patologiya deyatel'nosti. M., 1971.
11. *Kon I. S.* Kategoriya «Ya» v psihologii // Psihol. zhurn. 1981. T. 2. № 3.
12. *Muhina V. S.* Problemy genezisa lichnosti. M., 1985.
13. *Ol'shanskii D. B.* K analizu kognitivnoi samoocenki cheloveka // Problemy medicinskoj psihologii. M., 1980.
14. *Rozen G. Ya.* Samopoznanie kak problema social'noi percepcii // Voprosy psihologii poznaniya. Vyp. 235. Krasnodar, 1977.
15. *Rubinshtein S. L.* Osnovy obshei psihologii: V 2 t. T. 2. M., 1989.
16. *Slobodchikov V. I.* Kategoriya vozrasta v psihologii // Vopr. psihol. 1991. № 2.
17. *Sokolova E. T.* Samosoznanie i samoocenka pri ano-maliyah lichnosti. M., 1989.
18. *Spirkin A. G.* Soznanie i samosoznanie. M., 1972.
19. *Stolin V. V.* Samosoznanie lichnosti. M., 1983.
20. *Chamata P. R.* K voprosu o genezise samosoznaniya lichnosti // Problemy soznaniya: Materialy simpoziuma. Mart-aprel' 1966 / Otv. red. V. M. Banskikov. M., 1966.
21. *Chesnokova I. I.* Problema samosoznaniya v psihologii. M., 1977.
22. *Chudnovskii V. E.* Smysl zhizni i sud'ba. M., 1997.
23. *Hoppe F.* Erfolg und Misserfolg // Psychol. Forschung. 1939. Bd. 12.
24. *Jucnat M.* Leistung und Selbstbewusstsein // Psychol. Forschung. 1937. Bd. 22.
25. *Kuhn M.* An empirical investigation of self attitudes // Am. Sociol. Rev. 1984. V. 19. № 1.
26. *Lewin K.* Time perspective and morale // Watson G. (ed.) Civil. Morale. Boston; N.Y., 1942.
27. *Mead M.* Male and female. N.Y., 1955.
28. *Mitchel M.* The borderline diagnosis and integration of self // Am. J. Psychoanal. 1985. V. 45. № 3.
29. *Rogers C.* Client-centered psychotherapy // Kaplan H., Sadock B., Freedman A. (eds.). Textbook of psychiatry. V. 3. Baltimore, 1980.
30. *Rosenberg M.* Society and the adolescent self-image. Princeton, N.J., 1965.

Эмпирическое исследование зоны ближайшего развития: операционально-техническая и мотивационная составляющие действия

Т. Д. Соколова

психолог, сотрудник лаборатории теоретических и экспериментальных проблем культурно-исторической психологии

И. П. Тарасова

психолог Управления методического обеспечения Службы практической психологии образования

И. А. Корепанова

кандидат психологических наук, доцент кафедры возрастной психологии Московского городского психолого-педагогического университета

В статье обсуждается возможность эмпирического исследования зоны ближайшего развития ребенка. Мы опирались на учение Д. Б. Эльконина о предметном действии. Пилотажное исследование состояло из двух частей и имело своей целью рассмотреть вопрос о том, как в пространстве ЗБР предметного действия происходит становление мотивационной и операциональной составляющих действия. В первой части обсуждались условия появления различных смыслов (мотивов) продуктивного действия у детей старшего дошкольного возраста. Показано, что различные смыслы по-разному влияют на продуктивность выполнения действия. Во второй части на примере завязывания туристических узлов детьми младшего школьного возраста обсуждался вопрос о выборе наиболее эффективного образца в зависимости от сложности выполняемого действия. В конце статьи сделан вывод, что создание пространства ЗБР предметного действия связано с воздействием на операционально-техническую и мотивационно-потребностную стороны действия.

Ключевые слова: предметное действие, зона ближайшего развития, помощь, мотивационно-потребностная сторона действия, операционально-техническая сторона действия.

Проблема эмпирического, экспериментального исследования содержания процессов, происходящих в зоне ближайшего развития, в настоящее время находится в центре интересов многих психологов, работающих в русле развития культурно-исторической теории.

В трудах Л. С. Выготского понятие «зона ближайшего развития» было определено в общем виде (подробный анализ содержания понятия ЗБР см.: J. Valsiner, R. van der Veer, S. Chaiklin, Е. Д. Божович, В. К. Зарецкий, Л. Ф. Обухова, И. А. Корепанова и др.). В работах учеников и последователей Л. С. Выготского было продолжено уточнение содержания этого понятия. В современных эмпирических исследованиях (J. Valsiner, R. van der Veer, S. Chaiklin, I. Verenikina, Е. Д. Божович, В. К. Зарецкий, Л. Ф. Обухова, И. А. Корепанова, Г. А. Цукерман, Н. И. Гуткина, N. Veresov, А. Г. Зак и др.) накоплен и обобщен солидный фактический материал, раскрывающий психологическое содержание процессов, происходящих в ЗБР, способы ее диагностики. Идея ЗБР используется и в проектировании развивающих и образовательных пространств (см., на-

пример: П. Я. Гальперин, В. В. Давыдов, В. В. Рубцов, А. А. Марголис, В. А. Гуружапов, Г. А. Цукерман, Н. И. Гуткина и др.).

Однако анализ методов и результатов исследований показал, что в них предметом исследования выступает феномен ЗБР в общем виде. Вероятно, продуктивным в изучении психологического содержания процессов, происходящих в ЗБР, будет конкретизация предмета исследования. Мы предположили, что им может стать предметное продуктивное действие [16].

В программной статье «К проблеме периодизации психического развития в детском возрасте» Д. Б. Эльконин выделяет две группы ведущих деятельности, определяющих психическое развитие ребенка в разные возрастные периоды. В первой группе деятельности (в системе «ребенок — общественный взрослый») «происходит интенсивная ориентация в основных смыслах человеческой деятельности и освоение задач, мотивов и норм отношений между людьми» [23, с. 83]. Вторая группа (в системе «ребенок — общественный предмет») включает деятельности, «внутри которых происходит усвоение

общественно-выработанных способов действий с предметами и эталонов, выделяющих в предметах те или иные их стороны» [там же]. Далее Д. Б. Эльконин отмечает, что «в детском развитии имеют место, с одной стороны, периоды, в которые происходит преимущественное освоение задач, мотивов и норм отношений и на этой основе — развитие мотивационно-потребностной сферы, с другой стороны, периоды, когда происходит преимущественное освоение общественно выработанных способов действий с предметами» [23, с. 84].

Таким образом, на макроструктурном уровне выделяются линии развития мотивационно-потребностной и операционально-технической сторон и условия их преимущественного развития.

Обратимся к микроструктуре. В статье «Проблема деятельности в работах А. Н. Леонтьева» В. В. Давыдов, В. П. Зинченко и Н. Ф. Талызина [9] отмечают, что анализ деятельности надо вести в единицах, которые сохраняют все специфические ее особенности. И в качестве такой единицы предлагают использовать действие, которое, строя любую деятельность, содержит в себе все ее специфические характеристики. В. П. Зинченко в качестве генетически исходной единицы анализа рассматривает чувственно-предметное действие [2].

Л. Ф. Обухова [5], проанализировав дневниковые записи Д. Б. Эльконина, показывает, что его замечания о микроструктуре предметного действия легли в основу его гипотезы о макроструктуре периодов психического развития ребенка. Запись в дневнике в 1969 г.: «предметное действие есть единица, в которой в нерасчлененном единстве представлены социальное и операционально-техническая сторона» [22, с. 497]. Чуть раньше, в 1967 г. Д. Б. Эльконин пишет: «это предметное действие как единица социального взаимодействия. Оно содержит внутри себя противоречие. 1) Оно вечное, через него отношение к обществу и к природе человека. 2) Оно материальное, через него отношение к природе вещи» [там же, с. 488]. Л. Ф. Обухова отмечает, что гипотеза Д. Б. Эльконина определяет человеческое действие как двуликое. В статье «Заметки о развитии предметных действий в раннем детстве» Д. Б. Эльконин утверждает, что предметное действие есть действие «с предметом в соответствии с приданной ему общественной функцией и общественно-выработанным способом его использования» [23, с. 98]. В действии присутствуют мотивационный и операциональный компоненты, которые определяют действие, и становятся не синхронно, а в определенной системе: «весь процесс освоения предметного действия имеет для ребенка смысл тех отношений, в которые он вступает с взрослым, благодаря чему и возникает тенденция следовать образцу действия, показываемому взрослым. Выяснение этого смысла — необходимая фаза всего последующего освоения действия ребенком» [там же, с. 99].

Дальнейшие исследования позволили сформулировать идею психологического содержания ЗБР в

контексте учения Д. Б. Эльконина о психическом развитии ребенка. М. Р. Гинзбург в статье «О возможной интерпретации зоны ближайшего развития» подчеркивает, что изменения в зоне ближайшего развития — логическое следствие перехода от совместной деятельности ребенка с взрослым к индивидуально осуществляемой деятельности. В актуальном развитии ребенка мотивационный компонент уже снят и операциональный компонент уже усвоен. В процессе развития новой способности «работают» оба компонента, определяя тем самым зону ближайшего развития. «В ходе психического развития ребенка постоянно возникает противоречие между двумя сторонами его деятельности... мотивационной и операциональной. Зона ближайшего развития представляет собой “психологическое” пространство разрешения этого противоречия. Как в случае отсутствия мотива, так и в случае полного отсутствия соответствующих операциональных механизмов о зоне ближайшего развития говорить не приходится» [6, с. 148].

Если данная идея справедлива для «целого» развития, можно ли ее использовать для анализа ЗБР конкретного предметного действия? Каким образом можно воздействовать на ЗБР, одновременно (или последовательно) «работая» на мотивационно-потребностную и операционально-техническую составляющие действия?

Чтобы ответить на эти и другие вопросы, в качестве предмета своего исследования мы рассматриваем пространство ЗБР предметного действия ребенка.

Наше исследование* состояло из двух формально независимых частей. В первой части изучались условия становления мотивационно-потребностной (смысловой) стороны предметного действия старших дошкольников, во второй — условия развития операционально-технической стороны предметного действия младших школьников. Различия в возрасте испытуемых были определены специально, это обусловлено тем, что в дошкольном возрасте в рамках ведущей деятельности — сюжетно-ролевой игры — преимущественное развитие получает мотивационно-потребностная сфера, а в младшем школьном — в учебной деятельности — преимущественное развитие получает операционально-техническая [23, с. 83]. По аналогии ситуации эмпирического исследования были спроектированы так, чтобы до определенной степени изолированно рассмотреть становление двух сторон действия — мотивационную и операционально-техническую, опираясь на особенности возраста.

Первая часть исследования состояла из двух этапов. На первом этапе, в котором приняли участие десять детей в возрасте 5–6 лет, посещающих московский детский сад, работающий по традиционной образовательной программе, были спроектированы ситуации, в которых дети готовили различные поделки под руководством взрослого. Результат предметного продуктивного действия был изначально представлен ребенку в устной форме. В экспериментальных

* Исследование носит, скорее, пилотажный характер и направлено на обозначение проблемной области.

сериях варьировались материал поделки, активность взрослого, степень сложности поделки. Такое варьирование обеспечивало возможность проследить взаимосвязь между организацией действий со стороны взрослого и действиями ребенка в процессе изготовления поделки, материалом действия и проявлением инициативности ребенка (в которой, как показано в работах Д. Б. Богоявленской, А. Н. Поддьякова и др., проявляется субъектность ребенка). Но в этих ситуациях дети воплощали идеи и замыслы взрослого (поделки изготавливались по образцам взрослого). Поэтому на втором этапе мы наблюдали за десятью детьми 5–6 лет, посещающими художественную студию. В студии дети лепили, рисовали красками, мелками и карандашами, изготавливали витражи и т. п. Дети занимались под руководством опытных художников и психологов-ассистентов. Помощь психологов-ассистентов была направлена на поддержку и реализацию замыслов детей. Наблюдение за свободной деятельностью ребенка, лишь направляемой и поддерживаемой взрослыми, позволило зафиксировать условия становления смысловой стороны продуктивного действия.

Рассмотрим результаты, полученные на первом этапе, включавшем в себя несколько проб, — ребенку предлагалось сделать поделки из различного материала (бумага, акварельные краски, витражные краски). Взрослый объяснял ребенку способ выполнения поделки, корректировал, вербально оценивал его действия.

«Панно» — детей обучали вырезать бабочек из бумаги, которых они могли потом разукрасить, наклеить и пр. Материал позволял варьировать действия, схема и способ которых были просты. Взрослый демонстрировал ребенку готовые поделки других детей и предлагал сделать такие же.

«Оригами» — для обучения использовались различные фигурки, сложенные из бумаги в технике оригами (корона, кошка, тюльпан — ребенок сам выбирал фигурку, которую он будет делать). Характер действий требовал от него четкого следования инструкциям взрослого.

«Витраж» — ребенку предлагались специальные витражные краски (по трафарету на специальной пленке рисуется контур изображения, которое после высыхания закрашивается цветными красками). Материал был для ребенка нов и привлекателен.

Поведение детей фиксировалось, особое внимание уделялось следующим параметрам: *характеристика взаимодействия с взрослым*: направленность на процесс, на результат, на общение; *характеристика речевых высказываний*: уточнение, планирование, резюмирующая речь, личностное общение; *возможность варьирования замысла* предметного продуктивного действия; *повтор действия*, повторное вы-

полнение поделки: в ответ на предложение взрослого, в процессе выполнения задания, после окончания задания, в другой серии, в другой ситуации; *обращение за помощью к взрослому*: по поводу конкретной операции, по поводу всего задания; принятие помощи взрослого.

Варьирование в пробах материала, представленности результата поделки, степени сложности выполнения задания позволило описать изменения в поведении детей и выделить переживаемые детьми смыслы продуктивного действия.

В зависимости от ситуации каждый ребенок наделял отдельные действия каким-то собственным смыслом. Было выделено несколько смыслов (мотивов)*:

- игра;
- познавательный смысл;
- общение с взрослым;
- запрос оценки взрослого;
- результат;
- соревновательный смысл;
- действие ради другого (подарить поделку, научить младшего и т. п.).

Каждый смысл оказывает свое влияние на характер и продуктивность действия.

В данной статье мы не приводим количественных показателей представленности выделенных смыслов (сколько смыслов можно выделить в каждой экспериментальной ситуации). Рассмотрим характер и условия появления каждого из выделенных смыслов.

При игровом смысле действие выполняется ради игры. С одной стороны, действие становится интереснее, ярче и не распадается. С другой стороны, действие не самоценно, оно лежит в контексте игры, и она определяет конечный результат. Игровой смысл появляется в случае, когда процесс выполнения действия ребенка не увлекает, а возможный (будущий) результат ему не ясен. Мотив «выполнить действие в соответствии с будущим результатом» недостаточен, и ребенок вкладывает дополнительные смыслы (действие ради игры), тем самым он вносит осмысленность, развивая свое действие. Игра — самая освоенная деятельность, что делать в игре, ребенок знает. Ребенок наделяет непонятное действие смыслами, которые ему хорошо знакомы. Игра появляется также при монотонных действиях, когда ребенок, используя игровые смыслы, «защищает» себя от утомления**.

Познавательный смысл является наиболее продуктивным для действия, оно выполняется без внешних подкреплений, потому что интересно само по себе, в нем ребенок реализует свои замыслы. Но этот смысл сохраняется только до тех пор, пока познается, пробуется действие (или материал); как только ребенок изучит данное действие, познавательный смысл перестает существовать.

* Мы осознанно употребляем как синонимы понятия «мотив», «смысл», «направленность действия».

** Игровой смысл был отмечен у детей пятилетнего возраста. У шестилетних детей игрового смысла замечено не было. Пока мы можем лишь зафиксировать этот факт; в силу небольшого числа детей, принявших участие в исследовании, мы можем только предположить, что для шестилетних детей игровой мотив перестает быть «смыслообразующим».

Познавательный смысл возникает при новом материале или действии, когда материал многофункционален и предполагает варьирование действий. При этом ребенок должен быть способен освоить эти действия.

Общение с взрослым (1) (не по поводу действия, отвлеченное общение, по аналогии с речью-фоном — общение-фон) становится центральным тогда, когда ребенку не интересно или не понятно само действие. Такое общение появлялось тогда, когда действия для ребенка были очень просты (например, при выполнении фигурки «корона» из бумаги) или хорошо знакомы, а также тогда, когда действия были очень сложны для ребенка, и он не мог их выполнить*. Действие становится поводом, средством общения с взрослым. Такое действие будет существовать до тех пор, пока рядом будет взрослый.

Общение с взрослым (2) — запрос оценки выполненного действия. Участники исследования проявляли этот смысл тогда, когда не понимали, что и как делать. Вероятно, ребенок в такой ситуации не является автором действия. И ребенок, обращаясь к взрослому, стремится получить либо эмоциональную поддержку, либо посредством оценочных суждений взрослого «отгадать» способ выполнения действия. Выполнение действий ради оценки взрослого появлялось у ребенка тогда, когда собственных смыслов для выполнения действий ребенку было недостаточно. Например, девочка выполняла фигурку «цветок» из бумаги. Фигурка достаточно сложна для ребенка. Девочка не понимала, как, в какой последовательности осуществлять операции, не могла разобраться в схеме выполнения фигурки. После нескольких неудачных попыток она стала сопровождать каждую операцию вопросом взрослому: «Посмотри, я правильно делаю?». При этом ее операции носили, скорее, пробующий, ориентирующий, а не исполнительский характер. Реакция взрослого стала для ребенка ориентиром в выполнении действия. Так, смысл «запрос оценки» имеет очень интересный характер. С одной стороны, смысл выполняемого действия ребенку не принадлежит. Ребенок полагает, что этот смысл знает взрослый. С другой — ребенок предпринимает активные действия по построению (на основе реакций взрослого) образа действия. Вопрос о том, когда действие становится собственным действием ребенка, «перетекает» с «полюса» взрослого на «полюс» ребенка, активно обсуждается в детской психологии (см., например, работы Г. А. Цукерман — [1]). Полученный нами материал позволяет говорить о том, что ориентация на оценку взрослого связана с построением ребенком собственного действия.

Следующий смысл, выделенный в процессе анализа поведения детей, — это ориентация на будущий результат. Было отмечено, что, если для ребенка главный смысл заключается в результате, действия им выполняются до конца. Ориентация на результат появ-

лялась в тех случаях, когда дети видели поделку-образец с самого начала, она была для них привлекательна. Однако мы заметили, что если дети получали в руки новый для них материал (в нашем случае — витражные краски), то ориентация на результат отсутствовала. Дети с интересом начинали взаимодействовать с новым для них материалом, забывая о том, что ранее они хотели сделать конкретную поделку.

Соревновательный смысл (ребенок сам вводил в ситуацию соревнование, приглашая взрослого быть партнером в соревновании, или же предполагал воображаемого сверстника, того, кто тоже участвовал в исследовании, и сравнивал свои действия и поделки с действиями и поделками сверстника) является сильным стимулом не просто для выполнения действия, а для выполнения его качественно. Но такой смысл неустойчив, так как он зависит от наличия другого человека, который занимается тем же действием. Соревновательный смысл появляется, когда свое действие нужно как-то «обнаружить» и обозначить его границы. Соревнование возникает, когда нет своего конечного смысла, а процесс недостаточно ярок.

В действии ради другого (ребенок придумывал, что он делает поделку для мамы, в подарок воспитателю, девочке из группы, экспериментатору и т. д.) важно получить определенный, заверченный результат. Так, когда действие хорошо дается, но не является очень значимым для ребенка, появляется дополнительный смысл — действие ради другого.

Действия, выполняемые ребенком, полимотивированы, в них присутствует несколько смыслов. Каждый смысл имеет свои условия возникновения и по-разному влияет на эффективность усвоения и выполнения действия.

Условия взаимодействия, смыслы и влияние этих факторов на присвоение предметного продуктивного действия изучались в специально созданной ситуации. Выполняемые ребенком действия были в определенной мере условны. Замысел действия задавал взрослый. Но говорить о том, что действие было присвоено ребенком и он понимал замысел, мы не можем. Поэтому на следующем этапе замысел не задавался ребенку директивно, а реализовывался в естественных условиях. Было проведено структурированное наблюдение за детьми 5–6 лет, посещавшими частную художественную студию «Азарт». В студии с детьми работают профессиональные художники и ассистенты-психологи. Профессиональные художники вовлекают детей в процесс рисования, обучают приемам композиции, использованию различных техник и т. п. Ассистенты-психологи ориентированы на поддержку инициативы детей, начиная с формулирования замысла произведения и кончая его реализацией, роль психологов-ассистентов заключается в том, чтобы помочь детям обнаружить свой собственный замысел и осуществить его.

* Было отмечено, что у пятилетних детей при отсутствии взрослого действие распадается. Шестилетние дети могут выполнять действие, если взрослый не находится непосредственно рядом. Как и предыдущее наблюдение, этот факт не может быть пока интерпретирован из-за небольшого числа испытуемых. Но считаем важным обратить на него внимание.

Все наблюдения были запротоколированы и описаны по следующей схеме.

1. Начало работы (по замыслу взрослого, по замыслу ребенка).

2. Описание работы (описание поведения взрослого — художника, психолога-ассистента; описание деятельности ребенка).

3. Общение ребенка в процессе создания произведения.

4. Помощь взрослого (потребность ребенка в помощи взрослого, реакция на оказываемую помощь).

5. Проявление инициативы ребенка на следующем занятии.

При качественном анализе деятельности детей важными параметрами выступили тип помощи взрослого (художника и психолога-ассистента), характер просьбы о помощи, характер направленности деятельности детей, замысел деятельности.

Приведем фрагмент наблюдения. *Девочка (5 лет) пришла на занятие и решила лепить из глины, но глины не было. Д. решила рисовать «Цирк». Она сама придумала сюжет, сделала набросок. Попросила художника помочь нарисовать стулья и тигра. Х. нарисовал. Стулья девочке понравились, а тигра она стерла и сказала, что он должен быть не сидящим, а прыгающим. И начала сама рисовать тигра. Затем стала закрашивать красками отдельных персонажей. Художник порекомендовал Д. закрасить сначала фон, а потом перейти к деталям. Д. начала разукрашивать фон, но потом продолжила рисовать людей. Художник еще раз сказал, что нужно закрасить фон. Д. еще немного закрасила фон и отказалась дорисовывать картину.*

Этот пример показывает, что девочка на всем протяжении занятия реализует свои замыслы (для нее не всегда явленные). Взрослый «нужен» ей как носитель способов и разных вариаций выполнения действия. Но его помощь может иметь разрушающий эффект, если предполагает перестройку замысла ребенка, если замысел взрослого не совпадает с замыслом ребенка.

При обсуждении результатов было отмечено, что важнейшей характеристикой действия ребенка выступает активность или инициативность ребенка в выполнении действия (см.: [17; 21; 2].)

Активность ребенка в выполнении действия наблюдается и в ситуации, когда его действие осуществляется по собственному замыслу (он имеет представление, что хочет сделать), и когда по замыслу взрослого. Если действие строится по замыслу взрослого, то способы, организация и оценка деятельности также принадлежат взрослому. Активность ребенка в этом случае заключается в выполнении инструкций взрослого.

Полностью освоенное действие предполагает наличие замысла, владение способом, оценкой и средствами организации деятельности. Так, из наблюдений видно, что, хорошо освоив одну деятельность, ребенок может сам планировать и реализовывать свои цели (замыслы), но при встрече с новым материалом или техникой «теряется» и либо возвращается к старой,

освоенной деятельности, либо прибегает к помощи взрослого. И здесь помощь взрослого состоит в том, чтобы передать ребенку способы выполнения действия, достижения того результата, который ребенок уже сам для себя представил, спланировал. Наличие замысла (идеи, интенции), как показали наши наблюдения в специально созданных и свободных ситуациях, — существенный момент для появления действия.

Недостаточная освоенность какого-то способа еще не означает, что ребенок не может работать по собственному замыслу. Ребенок, действуя по собственному замыслу, сталкивался с трудностями его реализации и просил о помощи взрослого, и тогда важным фактором выступало совпадение замыслов ребенка и взрослого.

Описание действий детей позволило разделить их на три вида по характеру направленности: 1) направленность на процесс; 2) направленность на результат; 3) направленность на личностное общение (в последнем случае создание художественного произведения не самоценно, оно является лишь «поводом», средством общения).

Направленность действия на процесс определяется тем, что ребенок вовлечен в исследование и создает новые или варьирует старые способы выполнения действия (в данном исследовании это проба новых цветов, мазков, техник).

Направленность на результат во многом определяется представлением о конечной цели и желанием прийти к определенной форме (завершенный рисунок, поделка, скульптура). При этом замена материала не имеет существенного значения.

Итак, наличие только одних условий среды (яркие разнообразные материалы — акварель, гуашь, пастель, глина, пластик, бумага, дерево, витражные краски, природные материалы и т. п.) не обеспечивает собственной активности, проявления инициативности ребенка (и это соотносится с выводами А. Н. Поддьякова [17]).

Поэтому помощь взрослого двунаправлена — с одной стороны, заключается в создании условий для осуществления самостоятельного, инициативного действия, с другой — в ответах на заданные ребенку вопросы о способе выполнения действия. Роль взрослого заключается в передаче способов, средств осуществления действия, знаний о возможностях различных материалов.

Инициативные действия, связанные с реализацией собственных замыслов ребенка и направленностью действия на процесс, возникают в условиях с новым и «гибким» материалом; там, где нужно действовать строго по инструкции, инициативные действия пропадают, если ребенок не освоил способа выполнения действия, инициативные действия минимальны. Помощь взрослого направлена прежде всего на поддержку мотивационной сферы, однако эта поддержка зависит от того, в какой степени ребенок овладел способом выполнения действия.

Вопрос о том, как происходит становление способа действия, стал центральным для второй части исследования.

Предметный материал исследования — действия по завязыванию туристических узлов. В исследовании испытуемым предъявлялись образцы выполнения действия разной степени сложности, т. е. выстраивалась ориентировочная основа выполнения действия. Методика работы с узлами была построена с использованием методических материалов. Основную группу испытуемых составили младшие школьники (10 учеников первых—четвертых классов общеобразовательной школы Москвы). Мотивационная основа действия была сформирована в ходе предварительных занятий: дети рассматривали туристические узлы при прохождении туристической полосы препятствий, организованной на территории школы, пробовали сами соединить различные веревки, наблюдали за действиями профессиональных альпинистов и туристов.

Были проанализированы программы обучения завязыванию туристических узлов в детских и юношеских туристических клубах и специальная литература [5; 23], проведены консультации с экспертами (профессиональными инструкторами по туризму и альпинизму). В результате было выделено пять видов предъявления образца выполнения узла. Предлагаемые для освоения действия образцы можно классифицировать по уровню сложности:

1) совместное* выполнение (взрослый завязывает узел руками обучающегося, проговаривая последовательно все шаги, акцентируя внимание на контрольных точках);

2) параллельное выполнение (взрослый и обучающийся завязывают свой узел одновременно, при этом взрослый сопровождает действие проговариванием основных моментов);

3) показ с объяснением (взрослый завязывает узел, проговаривая, что он делает, акцентируя внимание обучающегося на контрольных точках);

4) по последовательности картинок (отражает пошаговый процесс завязывания узла). Были заготовлены серии последовательных фотографий для узлов;

5) по конечному результату (в качестве образца может выступать готовый узел или картинка, его заменяющая).

Представленные способы организации ориентировки расположены по принципу от простого к сложному, когда самостоятельность обучающегося в освоении операционально-технической стороны действия постепенно возрастает, а активность экспериментатора, наоборот, снижается.

Детей знакомили со всеми вариантами организации ориентировки и предлагали выбрать из них какой-нибудь один для обучения. Если выбранный ребенком вариант оказывался неэффективным (в результате практических проб), взрослый предлагал ему другой образец (например, когда дети младшего школьного возраста выбирали образец «серия картинок», но не справлялись с завязыванием узла). Анализ процесса выполнения узла, успешности этого выполнения и количества качественных характеристик помощи, запрашиваемой испытуемыми, позволил сформулировать предположение о последовательной смене способов организации ориентировки в разных возрастах или динамики предпочтения образца (табл. 1).

Таблица 1

Предпочтение (эффективность) образца при выполнении действия

Освоенный способ	Реальная форма	Идеальная форма
Совместное выполнение	Параллельное выполнение	Показ с объяснением

Примечание. «Освоенный способ» — предпочитаемый (эффективный) тип образца, который ребенок выбирает для выполнения действия; «реальная форма» — тип образца, который испытуемый использует самостоятельно, «идеальная форма» — тип образца, который ребенок может использовать при помощи взрослого.

В процессе обучения происходило овладение действием завязывания туристического узла с опорой на разные варианты образца. При этом от образца «совместное выполнение» к образцу «конечный результат» (для младших школьников практически недоступный способ) организующая и направляющая роль взрослого снижается и возрастает роль активной ориентировки обучающегося. Младшие школьники предпочитают (и этот способ для них наиболее эффективен) при обучении действию завязывания узла образец «параллельное выполнение».

Осваиваемый материал также варьировался по уровню сложности. Для освоения каждому испытуемому предлагалось шесть узлов, которые мы условно подразделили по степени сложности (1 — простой узел, 2 — узел средней сложности, 3 — сложный узел) (табл. 2).

Таблица 2

Выбор образца при выполнении узлов разной сложности младшими школьниками

Название узла	Сложность узла	Способ выполнения
Прямой	2	Параллельное выполнение
Воровской	1	Параллельное выполнение, показ с объяснением, серия картинок
Булинь	3	Параллельное выполнение
Булинь на себе	2	Параллельное выполнение
Восьмерка	1	Показ с объяснением
Встречная восьмерка	3	Показ с объяснением

* Слово «совместное» используется нами для указания на то, что действие выполняется двумя участниками. Действительно же о совместности речи тут не идет. Взрослый не организует совместного действия. Таким способом он демонстрирует ребенку, как действие выполняется.

Все участники исследования завязывали узлы, используя различные образцы. Фиксировалось качество выполнения узла (скоростные характеристики, способность вторичного завязывания узла, повтор завязывания через некоторый промежуток времени).

Рассмотрим, как соотносится вариант образца с выбором конкретного узла. В табл. 2 представлены уровни сложности узлов (простой, средний и сложный). При освоении узла средней сложности испытуемые предпочитают образец среднего уровня, при завязывании узла высокой сложности эффективен образец более простой, при обучении лёгкому узлу можно использовать наименее легкий и освоенный образец. Таким образом, если узел простой, то он осваивается с опорой на сложный образец (фактически — в зоне перспективного развития), если средней сложности — средней степени сложности образец (в зоне ближайшего развития), если задание выходит за пределы актуального уровня, его освоение выстраивается на основе освоенного, легкого образца. Следовательно, если задача доступна для испытуемого, ее решение возможно с опорой на более сложный, еще не освоенный образец (в зоне ближайшего развития — освоение способа действия, ориентировки), а если задача достаточно слож-

ная, то ее решение опирается на уже известный и проверенный образец (в зоне ближайшего развития — освоение операционалистики действия). Для детей младшего школьного возраста ориентировка должна быть полной и однозначно определять действие; поиск способа, экспериментирование осложняют усвоение действия по завязыванию туристических узлов.

Обобщая результаты обоих исследований, можем сказать, что создание пространства ЗБР предметного действия связано с воздействием на операционально-техническую и мотивационно-потребностную стороны действия. И если овладение способом может быть алгоритмизировано, то создание условий для возникновения смысла предполагает более сложную проектировочную деятельность взрослого. Помощь взрослого, позволяющая войти в зону ближайшего развития, направлена на овладение операционально-технической стороной действия (взрослый создает условия посредством передачи способов и образцов выполнения действия), способствует становлению смысловой стороны (создает условия проявления различных смыслов и поддержки инициативности, активности ребенка. Помощь взрослого «организует», поддерживает собственную активность ребенка в овладении новым действием.

Литература

1. Балабанов И. В. Узлы. М., 2006.
2. Богоявленская Д. Б. Психология творческих способностей. М., 2002.
3. Божович Е. Д. Зона ближайшего развития: возможности и ограничения ее диагностики в условиях косвенного сотрудничества // Культурно-историческая психология. 2008. № 4.
4. Гальперин П. Я. Введение в психологию: Учебн. пособие для вузов. 6-е изд. М., 2006.
5. Гальперин П. Я. Лекции по психологии. М., 2005.
6. Гинзбург М. Р. О возможной интерпретации понятия «зона ближайшего развития» // Диагностика учебной деятельности и интеллектуального развития детей. М., 1981.
7. Гуткина Н. И. Психологическая готовность к школе. М., 1996.
8. Давыдов В. В. О понятии развивающего обучения. Томск, 1995.
9. Давыдов В. В., Зинченко В. П., Талызина Н. Ф. Проблема деятельности в работах А. Н. Леонтьева // Вопросы психологии. 1984. № 4.
10. Зак А. З. Характеристика зоны ближайшего развития при диагностике рефлексии младших школьников // Научное творчество Л. С. Выготского и современность. М., 1981.
11. Зарецкий В. К. Зона ближайшего развития: о чем не успел написать Л. С. Выготский // Культурно-историческая психология. 2007. № 3.
12. Зинченко В. П. Идеи Л. С. Выготского о единицах анализа психики. Психологический журнал. 1981. Т. 2. № 2.
13. Корепанова И. А. Структура и содержание зоны ближайшего развития ребенка в процессе становления предметного действия: Дис. ... канд. психол. наук. М., 2004.
14. Кравцова Е. Е. Культурно-исторические основы зоны ближайшего развития // Психологический журнал. 2001. Т. 22. № 4.
15. Обухова Л. Ф. Представления о структуре предметного действия в психологии // Культурно-историческая психология: современное состояние и перспективы развития. М., 2006.
16. Обухова Л. Ф., Корепанова И. А. Зона ближайшего развития: пространственно-временная модель // Вопросы психологии. 2005. № 6.
17. Поддьяков А. Н. Развитие исследовательской инициативности в детском возрасте: Автореф. дис. ... д-ра психол. наук. М., 2001.
18. Рубцов В. В., Марголис А. А., Гуружанов В. А. Культурно-исторический тип школы (проект разработки) // Психологическая наука и образование. 1996. № 4.
19. Тишин С. Б. Программа детско-юношеского клуба «Ювента» по туризму. М., 2000.
20. Цукерман Г. А. Взаимодействие ребенка и взрослого, творящее зону ближайшего развития // Культурно-историческая психология. 2006. № 4.
21. Цукерман Г. А. О поддержке детской инициативы // Культурно-историческая психология. 2007. № 1.
22. Эльконин Д. Б. Избранные психологические труды. М., 1989.
23. Эльконин Д. Б. Психическое развитие в детских возрастах. М.; Воронеж, 1997.
24. Chaiklin S. (2003). The Zone of Proximal Development in Vygotsky's Analysis of Learning and Instruction // A. Kozulin, V. Gindis, V. Ageyev, S. Miller (2003). Vygotsky's Educational Theory in Cultural Context. Cambridge: Cambridge University Press.
25. Valsiner J., Van der Veer R. The encoding of distance: the concept of the Zone of proximal development and its interpretations // The Development and Meaning of Psychological Distance. Hillsdale, NJ, 1993.
26. Verenikina I. Understanding scaffolding and the ZPD in educational researching. Proceedings of the Joint AARE/NZARE Conference. [viewed 13 Oct 2007] <http://www.aare.edu.au/03pap/ver03682.pdf>.
27. Veresov N. (2004). Zone of proximal development (ZPD): the hidden dimension? Anna-Lena Ostern & Ria Heila-Ylikallio (Eds.). Language as culture — tensions in time and space. Vasa, ABO Akademi, Vol. 1.

The Empirical Study of the Zone of Proximal Development: Operational, Technical and Motivational Components of the Action

T. D. Sokolova

Psychologist, Member of Theoretical and Experimental Problems of Cultural-Historical Psychology Laboratory,
Moscow State University of Psychology and Education

I. P. Tarasova

Psychologist, Department of Methodological Support, Service of Applied Educational Psychology

I. A. Korepanova

Ph.D. in Psychology, Associate Professor, Developmental Psychology Chair, Department of Psychology of Education, Moscow
State University of Psychology and Education

The article discusses the possibility of an empirical research of the child's zone of proximal development (ZPD). We used works of D.B. Elkonin on the meaningful action as our base. The pilot study consisted of two parts. Its aim was to study how formation of motivational and operational components of the action takes place in the ZPD space of a meaningful action. The appearance conditions of productive action's different meanings (motives) in children of elder preschool age were discussed in the first part. The results indicate that different meanings affect the action performance productivity differently. In the second part the problem of selection of the best sample, depending on the complexity of the performed action was discussed based on the example of tying the tourist knots by children of primary school age. The article concludes that the creation of the object action's ZPD space is related to intervention on operational-technical and motive-need aspects of the action.

Key words: Object Action, the Zone of Proximal Development, Support, Motive-Need Aspect of the Action, Operational-Technical Aspect of the Action.

References

1. *Balabanov I. V.* Uzly. M., 2006.
2. *Bogoyavlenskaya D. B.* Psihologiya tvorcheskih sposobnostei. M., 2002.
3. *Bozhovich E. D.* Zona blizhaishego razvitiya: vozmozhnosti i ogranicheniya ee diagnostiki v usloviyah kosvennogo sotrudnichestva // Kul'turno-istoricheskaya psihologiya. 2008. № 4.
4. *Gal'perin P. Ya.* Vvedenie v psihologiyu: Uchebn. posobie dlya vuzov. 6-e izd. M., 2006.
5. *Gal'perin P. Ya.* Lekcii po psihologii. M., 2005.
6. *Ginzburg M. R.* O vozmozhnoi interpretacii ponyatiya «zona blizhaishego razvitiya» // Diagnostika uchebnoi deyatel'nosti i intellektual'nogo razvitiya detei. M., 1981.
7. *Gutkina N. I.* Psihologicheskaya gotovnost' k shkole. M., 1996.
8. *Davydov V. V.* O ponyatii razvivayushego obucheniya. Tomsk., 1995.
9. *Davydov V. V., Zinchenko V. P., Talyzina N. F.* Problema deyatel'nosti v rabotah A. N. Leont'eva // Voprosy psihologii. 1984. № 4.
10. *Zak A. Z.* Harakteristika zony blizhaishego razvitiya pri diagnostike refleksii mladshih shkol'nikov // Nauchnoe tvorchestvo L. S. Vygotskogo i sovremennost'. M., 1981.
11. *Zareckii V. K.* Zona blizhaishego razvitiya: o chem ne uspel napisat' L. S. Vygotskii // Kul'turno-istoricheskaya psihologiya. 2007. № 3.
12. *Zinchenko V. P.* Idei L. S. Vygotskogo o edinichah analiza psihiki. Psihologicheskii zhurnal. 1981. T. 2. № 2.
13. *Korepanova I. A.* Struktura i sodержanie zony blizhaishego razvitiya rebenka v processe stanovleniya predmetnogo deistviya: Dis. ... kand. psihol. nauk. M., 2004.
14. *Kravcova E. E.* Kul'turno-istoricheskie osnovy zony blizhaishego razvitiya // Psihologicheskii zhurnal. 2001. T. 22. № 4.
15. *Obuhova L. F.* Predstavleniya o strukture predmetnogo deistviya v psihologii // Kul'turno-istoricheskaya psihologiya: sovremennoe sostoyanie i perspektivy razvitiya. M., 2006.
16. *Obuhova L. F., Korepanova I. A.* Zona blizhaishego razvitiya: prostranstvenno-vremennaya model' // Voprosy psihologii. 2005. № 6.
17. *Poddyakov A. N.* Razvitie issledovatel'skoi iniciativnosti v detskom vozraste: Avtoref. dis. ... d-ra psihol. nauk. M., 2001.
18. *Rubcov V. V., Margolis A. A., Guruzhapov V. A.* Kul'turno-istoricheskii tip shkoly (proekt razrabotki) // Psihologicheskaya nauka i obrazovanie. 1996. № 4.
19. *Tishin S. B.* Programma detsko-yunosheskogo kluba «Yuventa» po turizmu. M., 2000.
20. *Cukerman G. A.* Vzaimodeistvie rebenka i vzroslogo, tvoryashee zonu blizhaishego razvitiya // Kul'turno-istoricheskaya psihologiya. 2006. № 4.
21. *Cukerman G. A.* O podderzhke detskoj iniciativy // Kul'turno-istoricheskaya psihologiya. 2007. № 1.
22. *El'konin D. B.* Izbrannye psihologicheskie trudy. M., 1989.
23. *El'konin D. B.* Psihicheskoe razvitie v detskih vozrastah. M.; Voronezh, 1997.
24. *Chaiklin S.* (2003). The Zone of Proximal Development in Vygotsky's Analysis of Learning and Instruction // A. Kozulin, B. Gindis, V. Ageyev, S. Miller (2003). Vygotsky's Educational Theory in Cultural Context. Cambridge: Cambridge University Press.
25. *Valsiner J., Van der Veer R.* The encoding of distance: the concept of the Zone of proximal development and its interpretations // The Development and Meaning of Psychological Distance. Hillsdale, NG, 1993.
26. *Verenikina I.* Understanding scaffolding and the ZPD in educational researching. Proceedings of the Joint AARE/NZARE Conference. [viewed 13 Oct 2007] <http://www.aare.edu.au/03pap/ver03682.pdf>.
27. *Veresov N.* (2004). Zone of proximal development (ZPD): the hidden dimension? Anna-Lena Ostern & Ria Heila-Ylikallio (Eds.). Language as culture – tensions in time and space. Vasa, ABO Akademi, Vol. 1.

Динамика психологических границ в процессе личностно-развивающей работы, основанной на телесном движении*

Т. С. Леви

кандидат психологических наук, доцент Московского гуманитарного университета

В статье рассматриваются понятия «психологическая граница», «оптимальная психологическая граница». Представлены результаты формирующего эксперимента, направленного на развитие функций психологической границы, на ее оптимизацию. Статистический анализ позволил доказать эффективность использования телесно-ориентированных методов, основанных на спонтанном движении и решении двигательных задач в целях развития функций психологической границы. Рассмотрен ряд вариантов дисгармоний развития функций психологической границы, определяющих актуальные личностные задачи. На основе качественного анализа показано, что в процессе развивающей работы решаются актуальные личностные задачи участников развивающей группы, происходит оптимизация их психологических границ.

Ключевые слова: психологическая граница, оптимальная психологическая граница, телесно-ориентированные методы развития личности, живое движение, актуальная личностная задача.

Психологическая граница является виртуально-энергетическим образованием, функциональным органом, формирующимся в процессе жизненного пути человека. Психологическая граница, с одной стороны, защищает нашу психику от разрушающих внешних воздействий, а с другой — пропускает необходимые для нас энергии. Она обеспечивает нам возможность выражать себя в мире и вместе с тем сдерживать, «контейнировать» внутренние импульсы. Варианты нашего опыта соприкосновения с миром формируют различные психологические границы, которые, как показывает практика, очень часто далеки от оптимальных. Несформированность и нарушения функции границы связаны с образованием отрицательных моторных установок, возникших в результате психологической травматизации. Для большинства взрослых людей в той или иной степени свойственно сужение диапазона возможных изменений психологической границы. Однако психологическая граница развивается и изменяется на протяжении всей нашей жизни. Качество границ есть выражение внутреннего, энергетического и, соответственно, психического состояния человека. Процесс достижения оптимальной границы означает скорее вектор движения к возможному, более совершенному Я. Оптимальная психологическая граница создается самим человеком в результате преодоления им симбиотических отношений, осознания своего внутреннего пространства и его отстаивания, обретения права на самоопределение, свободу, но вместе с тем ответственность за себя и собственное воздействие на окружающих. Человек, имеющий опти-

мальную психологическую границу, способен в зависимости от состояния мира и своего желания менять характеристики границы, актуализировать те или иные ее функции, тем самым обеспечивая взаимодействие с миром, адекватное своим возможностям, мотивам и ценностям.

Оптимальная граница характеризуется развитостью следующих функций: 1) спокойно-нейтральной; 2) активно не пропускающей, не проницаемой для внешних воздействий, если эти воздействия оцениваются как вредные; 3) полностью проницаемой, позволяющей Я «слиться» с миром; 4) активно вбирающей, втягивающей, способствующей активному удовлетворению потребностей; 5) активно отдающей, позволяющей выражать себя; 6) активно сдерживающей, контейнирующей внутренние импульсы. Спокойно-нейтральная функция является базовой, так как обеспечивает возможность психологической границе быть гибкой и адекватной. Развитость данной функции соответствует переживанию спокойствия и уверенности в себе.

Функции границ можно сгруппировать относительно

- 1) внутренних и внешних импульсов;
- 2) контакта (пропускающие) и ухода от контакта (не пропускающие, разграничивающие).

Группировки функций представлены на схеме 1.

Для адекватного взаимодействия человека с окружающим миром важно сбалансированное развитие всех функций психологической границы. Однако во многих случаях в развитии функций существует дисбаланс.

* Работа выполнена при поддержке Российского фонда фундаментальных исследований. Проект № 07-06-000-76.

Рассмотрю некоторые варианты.

1. Развитость функций контакта (пропускающие функции границы) существенно опережает функции ухода от контакта (разграничивающие функции).

2. Развитость функций ухода от контакта существенно опережает развитость функций контакта.

3. Развитость функции сдерживания относительно внутренних импульсов компенсирует неразвитость функций относительно внешних импульсов. Астенизация всех функций при развитии функции сдерживания.

Психологическая граница и живое движение

Функциональные органы — это новообразования, которые возникают в активности индивида, взаимодействующего со средой [1].

Психологическая граница возникает и развивается в результате осуществления человеком движений и действий и вместе с тем благодаря им она проявляется. В. П. Зинченко пишет, что особую роль в формировании функциональных органов играет «живое движение». Если механическое движение есть перемещение тела в пространстве, то «живое движение» — «преодоление пространства, претерпевание такого преодоления, очерчивание и построение собственного пространства» [2, с. 661]. Движение воплощает и формирует взаимодействия между Я и Миром, оно воздействует, с одной стороны, на Мир, с другой — на Я. Акт действия, по утверждению Б. Д. Эльконина, есть всегда претерпевание действующего, «то есть всегда и необходимо, преднамеренно или нет, но его действие собой и поэтому с собой» [5, с. 382]. Действие, располагаясь на границе между внутренним и внешним мирами, составляет ткань психологической границы. Характеристики действия (сила, направленность и другие) репрезентируют состояние границы.

Как было сказано выше, характеристики границ выражают психическое состояние человека. Мы не можем непосредственно воздействовать на психическое состояние: нам нужен посредник. Таким посредником может являться живое движение, соединяющее в себе психологическую сущность и материальную форму. Рефлексия движений, используемых человеком в процессе моделируемых ситуаций, помогает ему осознать специфику собственных психологических границ, от-

рицательные установки, лежащие в основе невозможности осуществления движений, адекватных внутренним потребностям. На этой основе возможно переосмысление своего поведения и жизненных ситуаций. Кроме того, с помощью совершения специальных движений происходит накопление позитивного опыта функционирования границы. Задача развивающей работы, направленной на оптимизацию границ, состоит (так же как в работах по восстановлению движений А. В. Запорожца) в преодолении отрицательных моторных установок: от не имею права сказать «нет» — к имею право, от не могу проявить теплых чувств — к могу... и т. д., иными словами, *имею право и могу быть самим собой*). Их преодоление ведет к изменению «внутренней картины движения» и, как следствие, к изменению реального взаимодействия.

Экспериментальное исследование

Как показывает психологическая практика, осознание человеком особенностей собственных границ и их оптимизация возможны в процессе работы, осуществляемой с помощью телесно-ориентированных методов, основанных на телесном движении. Однако на сегодняшний день отсутствуют исследования, доказывающие на основе статистического анализа эффективность такой работы.

С целью изучения динамики психологических границ в процессе телесно-ориентированной работы мной был проведен формирующий эксперимент.

Метод

В исследовании приняли участие студенты факультета психологии Московского гуманитарного университета. Экспериментальную группу составили 23 человека — участники мастер-класса «Телесно-ориентированные методы развития личности», контрольную группу составили 28 человек — студенты, не принимавшие участие в мастер-классе.

До и после формирующей работы были исследованы психологические границы участников экспериментальной и контрольной групп с помощью специально разработанной опросниковой методики «Психологические границы». Опросник состоит из шести шкал, соответствующих шести функциям оптимальной психологической границы. Шкалы включают в себя как прямые, так и обратные вопросы. Приведу примеры вопросов, выявляющих сформированность каждой из функций границы.

1. Спокойно-нейтральная функция

1.1. Обычно я чувствую себя спокойно в обществе других людей.

1.2. Я могу чувствовать себя спокойно, находясь в зрительном контакте с другим человеком.

1.3. Я обычно чувствую себя напряженно, если рядом со мной находится малознакомый мне человек.



Схема 1. Группировки функций границ

1.4. Я часто чувствую себя дискомфортно, когда ко мне прикасаются другие люди.

2. Невпускающая функция

2.1. Если меня просят делать то, что я не хочу, я могу сказать «нет».

2.2. Если человек оказывает на меня давление, я могу открыто выразить недовольствие.

2.3. Если человек ведет себя вербально агрессивно по отношению ко мне, мне сложно остановить его.

2.4. Даже если человек требует от меня сделать больше, чем я могу, мне проще сделать, чем отказать.

3. Проницаемая функция

3.1. Порой я испытываю такое единение с другим человеком, что чувствую себя с ним одним целым.

3.2. Мне трудно полностью довериться другому человеку, даже если я этого хочу.

3.3. Если я не могу полностью контролировать ситуацию, я испытываю дискомфорт.

4. Вбирающая функция

4.1. Я могу открыто попросить о помощи, если нуждаюсь в ней.

4.2. Обычно я жду (надеюсь), что Другой догадается о моих желаниях и потребностях.

4.3. Если я осознаю свою потребность, я склонен активно действовать, чтобы получить желаемое.

4.4. Я чувствую себя неловко, когда оказываюсь в центре внимания и другие говорят о моих достоинствах и успехах.

5. Отдающая функция

5.1. Я могу выразить свои негативные переживания (недовольство, неприятие и т. п.), если считаю это уместным.

5.2. Мне сложно выражать теплые чувства по отношению к другим людям.

5.3. Мне легко быть спонтанным в выражении своих чувств.

6. Сдерживающая функция

6.1. Мне легко сдерживать выражение своих чувств.

6.2. Мне сложно сдерживать свои негативные переживания (гнев, неприятие и т. п.), даже если я считаю их выражение в данной ситуации неуместным.

6.3. Я легко сдерживаю выражение теплых чувств по отношению к другим людям, если понимаю, что их выражение неуместно.

6.4. Если я испытываю сильное негативное чувство, то часто его «выплескиваю» на окружающих.

Уровень развития каждой функции оценивался от 0 до 18 баллов: 0–6 баллов – низкий уровень развития (выраженная проблематика), 7–12 – средний уровень развития, 13–18 баллов – высокий уровень развития.

Формирующий эксперимент длился в течение шести месяцев. Занятия проходили один раз в неделю по 6–8 академических часов. В работе использовались телесно-ориентированные техники, основанные на спонтанном движении и решении двигательных задач. Личностно-развивающая работа, базировавшаяся на телесном движении, строилась в соответствии с пространственно-телесной моделью оптимального функционирования и развития личности [4] и включала следующие этапы.

1. Развитие чувствительности к Себе.
2. Развитие чувствительности к Миру.
3. Развитие способности к почти одновременно осознанию внутреннего и внешнего пространств.
4. Собственно развитие функций психологической границы.
5. Развитие гибкости и адекватности психологической границы.

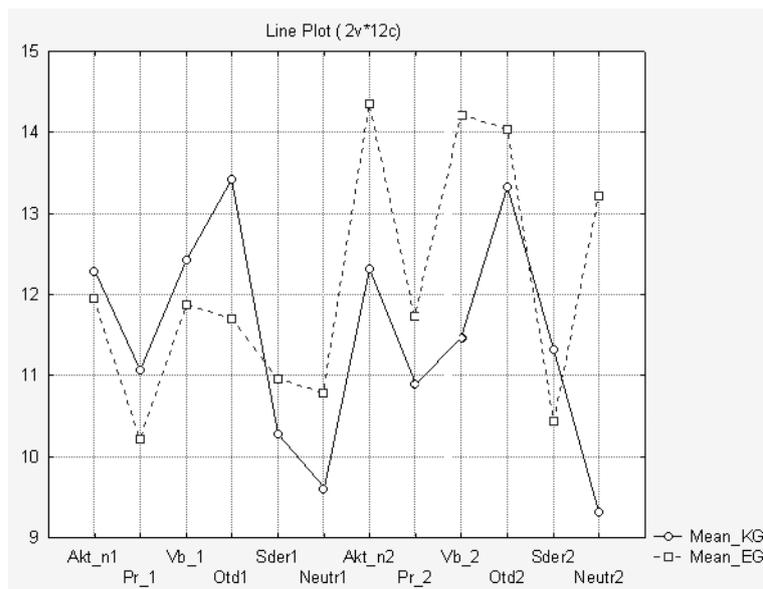


Рис. 1. Средние показатели по опроснику психологических границ в экспериментальной и контрольной группах в начале и конце учебного года. *Обозначения:* Akt_n – активно не пропускающая граница; Pr – полностью проницаемая граница; Vb – активно вбирающая граница; Otd – активно отдающая граница; Sder – активно сдерживающая граница; Neutr – спокойно-нейтральная граница. 1 – начало учебного года, 2 – конец учебного года. ----- экспериментальная группа; _____ контрольная группа

Результаты и их анализ

Полученные данные о развитии функций психологических границ участников экспериментальной и контрольной групп до и после формирующего эксперимента, полученные с помощью методики Леви «Психологические границы», представлены на рис. 1*. Средние показатели исследуемых групп до начала формирующей работы находились преимущественно на среднем уровне развития, после формирующей работы средние показатели контрольной группы практически остались на том же уровне, а экспериментальной группы переместились соответственно высокому уровню развития (см. рис. 1).

При существенном росте показателей конфигурация графиков экспериментальной группы остается практически неизменной, за исключением показателей по спокойно-нейтральной функции, которая, как указывалось выше, является базовой функцией, означающей как бы готовность к контакту или уходу из него, к быстрому включению любой функции. Спокойно-нейтральная функция есть «молчание», из которого может родиться любое взаимодействие. Развитие этой функции опирается на осознание человеком собственного ресурса, уверенности в себе и самопринятия. В связи с этим столь существенные позитивные изменения по данной шкале являются для меня особенно важными.

Для выявления статистической значимости прироста показателей развития функций психологических границ участников развивающей группы данные их обследования сравнивались с данными контрольной группы с помощью критерия *t*-Стьюдента. Результаты анализа показали, что по пяти функциям из шести существуют значимые различия в приросте показателей между экспериментальной и контрольной группами: активно вбирающая граница ($t = 4,21, p < 0,001$), спокойно-нейтральная граница ($t = 3,28, p < 0,01$), активно отдающая граница ($t = 3,06, p < 0,01$), полностью проницаемая граница ($t = 2,49, p < 0,05$), активно не впускающая граница ($t = 2,40, p < 0,05$). Значимых различий не наблюдается по функции «активно сдерживающая граница». Данный факт, с моей точки зрения, объясняется следующими причинами. Для многих участников экспериментальной группы было намного легче сдерживать свои эмоции, чем позволить себе быть спонтанными, сказать «нет», довериться и открыться в общении, заявить о своей потребности. Они умело скрывали неудовольствие, неудовлетворенность, гнев и также были скупы в проявлении теплых чувств, часто считая их неуместными. Внутренняя энергия концентрировалась на сдерживании, в процессе тренинга было важно направить эту энергию на работу других функций границы. Можно предположить, что если бы большинство членов группы имели исте-

роидную акцентуацию и сложности со сдерживанием своих импульсов, то задачи работы и, соответственно, ее построение были бы совершенно иными, и в результате мы получили бы прирост показателей именно по функции «сдерживание».

Таким образом, на основе статистического анализа доказана эффективность использования телесно-ориентированных техник для развития функций психологической границы.

Качественный анализ динамики психологических границ в индивидуальных случаях

Особый интерес представляет индивидуальная динамика психологических границ участников личностно-развивающей группы, так как те изменения, которые происходят в процессе развивающей работы, определяются не только общими ориентирами (в данном случае — это развитость функций психологической границы), но и личностными задачами каждого человека на данном этапе его жизненного пути. Варианты дисбаланса в развитии функций психологических границ определяют индивидуальные личностные задачи участников тренинга и, соответственно, предполагают различную динамику функций психологической границы в процессе телесно-ориентированной работы. Рассмотрю несколько вариантов дисбаланса и соответствующей им динамики.

1. Проницаемая функция границы развита существенно лучше невпускающей функции — у человека наблюдается склонность к симбиотическим отношениям, ему сложно быть избирательным во взаимодействии, осознавать и реализовывать свою жизненную позицию. В результате телесной работы происходит увеличение показателей, прежде всего по невпускающей функции, при этом показатели проницаемой функции могут несколько снизиться. При общем росте показателей функций в целом происходит балансировка функций между собой.

Пример 1. Андрей, 20 лет. Очень доброжелательный, предупредительный, мягкий в общении человек. Имеет выраженную потребность в слиянии, страх потерять контакт, отказав в чем-либо другому человеку. Данные по методике «Психологические границы», полученные до и после формирующей работы, представлены в табл. 1.

Как видно из табл. 1, до начала работы пропускающие функции границ развиты существенно лучше, чем разграничивающие. После формирующей работы показатели по невпускающей функции практически сравнялись с показателями по проницаемой функции, что стало возможным при существенном росте показателей по спокойно-нейтральной функции. Андрей стал отчетливее видеть свои границы, отличать свои желания от желаний других людей,

* Сбор материала по контрольной группе осуществляла Е. С. Джиоева. Статистическая обработка материала проводилась А. Ю. Вановым и Е. С. Джиоевой.

контакты с другими людьми стали более реалистичными и насыщенными.

2. В других ситуациях выраженный дисбаланс проявляется в том, что развитость невпускающей функции существенно опережает развитие проницаемой функции. В этих случаях поведение людей может быть жестким, не гибким, «давящим» на других или дистантным, закрытым. В результате телесной работы дисбаланс сглаживается, люди становятся более мягкими и открытыми.

Пример 2. Лена, 38 лет. Очень активна, предприимчива, в любой ситуации старается настоять на своем, осознает свое поведение как «давящее» на других людей. Стремится стать более гибкой в общении. Данные по методике «Психологические границы», полученные до и после формирующей работы, представлены в табл. 2.

До начала работы существует выраженный дисбаланс между невпускающей и проницаемой функциями, который после тренинга становится менее выраженным. Лена становится более чувствующей и открытой.

У некоторых людей дисбаланс в развитии функций настолько выражен, что носит явно компенсаторный характер и направлен на избегание сильных негативных чувств, сокрытие от себя реального положения вещей. Например: невпускающая функция – 16, проницаемая – 0, вбирающая – 6, отдающая – 0, сдерживающая – 10, спокойно-нейтральная – 14. В этом случае нельзя говорить о том, что невпускающая функция хорошо развита. Уход от контактов обеспечивает некоторый уровень внутреннего спокойствия.

3. Для ряда участников группы характерна в той или иной степени астенизация всех функций при развитии функции сдерживания внутренних импульсов. Личностная задача в подобных случаях заключается в принятии более активной позиции во взаимоотношениях с другими людьми. В результате личностно-раз-

вивающей работы в решении этой задачи наблюдалась положительная динамика: существенно выросли показатели по невпускающей и вбирающей функциям. Участники начали активно выражать как неприятие чего-либо, так и желание чего-либо.

Пример 3. Ольга, 24 года. Чувствует зависимость от мамы, испытывает собственную беспомощность и гнев по этому поводу. Боится войти в контакт с собственными негативными чувствами. По жизни играет роль «хорошей, послушной девочки». Избегает интенсивного выражения эмоций. Динамика психологических границ Ольги по методике «Психологические границы» до и после формирующей работы представлена в табл. 3.

Личностная задача Ольги заключалась в принятии более активной позиции во взаимоотношениях с другими людьми. В результате личностно-развивающей работы эта задача во многом была решена: показатели по функциям, требующим вложения энергии, существенно повысились (по невпускающей функции от 4 до 15, по вбирающей функции от 9 до 15). Ольга стала активно выражать как неприятие чего-либо, так и желание чего-либо. Появившийся выраженный дисбаланс между невпускающей и проницаемой функциями является закономерным на данном этапе личностного развития. Можно предположить, что после того как Ольга достаточно укрепитесь в своем «я», перед ней станет новая задача – более открытого, доверительного и спонтанного общения.

Таким образом, качественный анализ индивидуальных случаев показал, что в процессе работы происходит решение актуальных личностных задач участников. Динамика психологических границ зависит от их исходного состояния и имеет тенденцию меняться в сторону, благоприятную по отношению к этому состоянию. Следовательно, телесно-ориентированная работа является эффективным средством оптимизации психологических границ.

Таблица 1

Динамика психологических границ участника Андрея до и после формирующей работы

Функции границ											
Невпускающая		Проницаемая		Вбирающая		Отдающая		Сдерживающая		Спокойно-нейтральная	
До	10	До	16	До	14	До	16	До	11	До	10
После	15	После	16	После	16	После	18	После	13	После	16

Таблица 2

Динамика психологических границ участницы Лены до и после формирующей работы

Функции границ											
Невпускающая		Проницаемая		Вбирающая		Отдающая		Сдерживающая		Спокойно-нейтральная	
До	15	До	9	До	18	До	16	До	5	До	10
После	14	После	12	После	18	После	18	После	9	После	14

Таблица 3

Динамика психологических границ участницы Ольги до и после формирующей работы

Функции границ											
Невпускающая		Проницаемая		Вбирающая		Отдающая		Сдерживающая		Спокойно-нейтральная	
До	4	До	8	До	9	До	7	До	13	До	9
После	15	После	8	После	15	После	7	После	10	После	14

Литература

1. *Зинченко В. П.* Алексей Алексеевич Ухтомский и психология (К 125-летию со дня рождения) // Вопросы психологии. 2000. № 4.

2. *Зинченко В. П.* Преходящие и вечные проблемы психологии // Послесловие к кн.: Аткинсон Р. Л., Аткинсон Р. С. и др. Введение в психологию. М., 2003.

3. *Леви Т. С.* Психологическая граница как телесный феномен // Бюллетень ассоциации телесно-ориентированных психотерапевтов. 2007. № 9.

4. *Леви Т. С.* Пространственно-телесная модель развития личности // Психологический журнал. 2008. № 1.

5. *Эльконин Б. Д.* Самоощущение. Опосредствование. Становление действия // Междисциплинарные проблемы психологии телесности / Ред.-сост. В. П. Зинченко, Т. С. Леви. М., 2004.

The Dynamics of Psychological Borders in the Process of Personality-Development Work Based on the Bodily Movement

T. S. Levy

Ph.D. in Psychology, Associate Professor, Moscow University of Humanities

This article discusses concepts of psychological border, and optimal psychological border. The results of the forming experiment aimed at development of functions of the psychological border and their optimization are presented. Statistical analysis shows the effectiveness of employment body-oriented methods based on spontaneous movement and resolution of movement tasks for the development of the psychological border functions. A variety of disharmonic development of functions of the psychological border that determine current personal tasks are described. Qualitative analysis shows that current personal tasks of the developmental group participants get resolved in the process of developmental work; as well as their psychological borders get optimized.

Key words: Psychological Border, Optimal Psychological Border, Body-Oriented Methods of Personality Development, Live Movement, Current Personal Task.

References

1. *Zinchenko V. P.* Aleksei Alekseevich Uhtomskii i psihologiya (K 125-letiyu so dnya rozhdeniya) // Voprosy psihologii. 2000. № 4.

2. *Zinchenko V. P.* Prehodyashie i vechnye problemy psihologii // Posleslovie k kn.: Atkinson R. L., Atkinson R. S. i dr. Vvedenie v psihologiyu. M., 2003.

3. *Levi T. S.* Psihologicheskaya granica kak telesnyi fenomen // Byulleten' asociacii telesno-orientirovannyh psihoterapevtov. 2007. № 9.

4. *Levi T. S.* Prostranstvenno-telesnaya model' razvitiya lichnosti // Psihologicheskii zhurnal. 2008. № 1.

5. *El'konin B. D.* Samooshushenie. Oposredstvovanie. Stanovlenie deistviya // Mezhdisciplinarnye problemy psihologii telesnosti / Red.-sost. V. P. Zinchenko, T. S. Levi. M., 2004.

Генезис начальных форм личностного поведения детей в онтогенетическом и культурно-историческом планах*

Е. В. Субботский

доктор психологических наук, профессор университета Ланкастер, Великобритания

В статье рассмотрены ранние этапы генезиса личности ребенка в онтогенетическом и культурно-психологическом аспектах. В онтогенетическом аспекте ключевым фактором возникновения первых форм личностного поведения является альтруистический стиль общения взрослого и ребенка, который позволяет ребенку включить в свою самооценку нравственные нормы поведения. В культурно-историческом плане возможность подобного альтруистического стиля общения возникает на таком этапе развития общества, на котором ребенок освобождается от необходимости работать на удовлетворение своих базовых нужд и возникает феномен дошкольного детства.

Ключевые слова: личность ребенка, стиль общения, нравственное развитие, роль культуры.

Онтогенетический аспект

Рассматривая проведенные исследования в целом, мы получаем довольно сложную картину психического развития ребенка, в русле которого у детей дошкольного возраста начинают выделяться первые формы личностного поведения. Не ограничивая себя строгой хронологической периодизацией, мы можем выделить в этом развитии три основных этапа, в конечном счете приводящих к возникновению у ребенка элементарных форм подлинно нравственной мотивации.

Первый этап, охватывающий младенчество и раннее детство ребенка, в свете рассматриваемых нами проблем выступает как сугубо подготовительный. На этом этапе ребенок еще не включен в сферу нормативно-нравственных отношений. Его мотивация имеет исключительно прагматический характер: она включает в себя такие мощные и «первичные» базовые мотивы, как витальные биологические потребности, потребность в эмоциональном общении с близкими взрослыми, потребность во внешних впечатлениях, познавательную потребность и т. п. Выступая вначале во всей своей непосредственности и силе, эти «первичные» базовые мотивы обуславливают основные формы деятельности ребенка этого возраста, в ходе которых он осваивает фундаментальные структуры социального опыта: ритмику и формы движений, речь, действия с предметами, сенсорные эталоны восприятия, начальные этапы мышления и т. п. Усво-

ение этих фундаментальных программ делает деятельность ребенка *структурированной*; его вначале полевое и однородное поведение превращается в цепь программированных действий, каждое из которых предполагает *выбор*. Структурирование же «операционально-технической» стороны деятельности отражается и на ее мотивации: поскольку действие выбора есть соподчинение *мотивов* (прагматическое самоограничение), мотивация деятельности, вначале непосредственная и однородная, «дробится» и приобретает иерархизированный характер.

Основным содержанием и сущностью этого этапа психического развития, на наш взгляд, является возникновение у ребенка двух планов (форм) жизненной практики, которые мы условно обозначили как планы «вербального» и «реального» поведения. Операционально-технические и мотивационные особенности вербального плана деятельности таковы, что реализация ребенком программ в вербальном плане имеет «предварительный», «ориентировочный» характер, т. е. может осуществляться, не затрагивая его витальных базовых нужд, с минимальным риском прагматического ущерба. Технически программа может быть реализована в форме речевых высказываний, условных игровых действий, изобразительной деятельности, картин воображения и т. п. В этом плане жизненной практики ребенку становятся доступны программы, реализация которых в реальном плане для него еще невозможна. «Теоретически» ребенок уже в состоянии «проигрывать» разнообразные, зачастую контрастные

* Глава из книги Е. В. Субботского «Ранние этапы генезиса личности», которая готовится к печати в издательстве «Смысл» в 2009 г.

действия (например, в плане суждений он с одинаковой легкостью может как соблюдать моральные нормы, так и отклоняться от них); практическому же их осуществлению могут препятствовать два типа причин.

Во-первых, мы установили, что, реализуя какое-либо действие (программу) в вербальном плане, ребенок может не владеть теми операционально-техническими возможностями, которые необходимы для его осуществления в плане реального поведения. Согласование вербального и реального, «ориентировочного» и «практического» поведения в этом аспекте представляет собой самостоятельную психологическую задачу, основательно разработанную в психологии [2; 3; 4; 6]. Гораздо менее освоен аспект расогласования, причиной которого являются различия в мотивационной структуре вербального и реального поведения. Именно он, на наш взгляд, имеет фундаментальное значение для понимания генезиса у детей нравственно-нормативного поведения.

Дело в том, что данный тип расогласования вербального и реального поведения — основная характеристика *второго (переходного) этапа* генезиса у детей нормативного поведения. На этом этапе, соединяющем конец раннего и начало дошкольного детства, ребенок впервые осваивает нравственно-нормативные нормы поведения. Первоначально эти нормы осваиваются и реализуются им на вербальном уровне, в виде представлений о «добре» и «зле», «хорошем» и «дурном», «должном» и «недолжном». Частично указанные представления существуют в форме самостоятельных требований, долженствований, «императивов» социально одобряемого поведения, частично они слиты в сознании ребенка с поведением тех или иных персонажей рассказов, сказок и т. п. социально-культурных «символов» нормативного и антинормативного поведения. Можно полагать также, что на основе данных представлений у ребенка формируется понятие об «идеальном образце» поведения и соответствующем ему «антиподе». В ряде случаев эти представления (и это понятие) могут сливаться в сознании ребенка с образом какого-либо конкретного (обычно взрослого) человека.

Однако на рассматриваемом этапе нравственные нормы поведения реализуются ребенком лишь на вербальном уровне: в виде высказываний, суждений, игровых действий и т. п. Поскольку эти нормы социально одобряются, т. е. подкреплены социальным контролем, а реализация противоположных им контрастных «антинормативных» форм поведения на вербальном уровне не приносит ребенку каких-либо прагматических выгод, то понятно, что нормативные формы поведения начинают преобладать, занимать главенствующее место в вербальной сфере, а «контрастные» формы поведения оттесняются на уровень «фона». Реальное же поведение детей обладает иной мотивационной структурой. На этом уровне нравственные нормы еще не подкреплены жестким социальным контролем: со стороны сверстников и взрослых ребенок еще не встречает категорических требований, предполагающих со-

блюдение норм, а реализация контрастных форм поведения не приводит еще к серьезным наказаниям. Поскольку же в плане реального поведения соблюдение нравственной нормы связано с необходимостью прагматического самоограничения, а нарушение ее приводит к прагматической выгоде, то поведение ребенка в ситуации реального нравственного конфликта реализуется в соответствии с «контрастными» нормами. Такое противоречие двух уровней жизненной практики ребенка четко проявилось во всех четырех циклах наших экспериментальных исследований. Было обнаружено, что уже на четвертом году жизни поведение детей в вербальном плане в большинстве случаев соответствует нормам (является моральным, альтруистическим, независимым, объективным); в реальном же плане при отсутствии прямого внешнего контроля преобладает подчинение «контрастным» нормам (эгоистичное, подражательное, пристрастное поведение).

Наконец, главная характеристика *третьего этапа* (среднее и старшее дошкольное детство) — постепенное снятие диссоциации вербального и реального поведения за счет того, что в плане реальной жизненной практики ребенка начинают также преобладать позитивные нравственные нормативы. Можно полагать, что такое «гармоническое соответствие» вербального и реального поведения и является характеристикой высшего уровня развития нормативных структур у детей дошкольного возраста. Однако это не так.

Дело в том, что за внешне одинаковым нормативно-нравственным поступком раскрываются два принципиально различных способа поведения: прагматическое и бескорыстное. Соответственно и в развитом нормативно-нравственном поведении ребенка на этом этапе можно выделить две относительно самостоятельные линии, различие которых отражает введенную нами оппозицию двух типов (или стилей) общения.

То, что в *логическом плане* выступает как оппозиция категорий прагматики и бескорыстия, а в *экспериментально-психологическом* — как различие методов исследования прагматического и бескорыстного поведения, в *плане реальной жизненной практики* общения взрослого и ребенка облекается в форму двух принципиально различных типов воспитания. Как наблюдения, так и экспериментальные исследования убеждают нас, что в рамках одной и той же семьи, социальной группы, культуры в целом могут реально сосуществовать, иногда конкурируя, иногда органически дополняя друг друга, два стиля общения.

С одной стороны, с возрастом нормативное поведение ребенка-дошкольника становится объектом усиливающегося внешнего контроля со стороны сверстников и взрослых. Формы такого контроля разнообразны: прямое поощрение — наказание, вербальное одобрение или порицание, демонстрация личного примера, усиление прагматической мотивации нормативного поведения за счет вовлечения ребенка в разнообразные виды игровой и трудовой деятельности, социальное поощрение морального поведения путем придания ребенку функций провод-

ника и защитника норм и т. п. Несмотря на их внешнее разнообразие, психологический анализ легко выделяет скрытые в этих воздействиях способы внешнего контроля, варьирующие лишь по некоторым параметрам (степень опосредствования, отсрочка во времени, характер поощрения и др.). С другой стороны, при переходе к среднему дошкольному возрасту ребенок вовлекается в разнообразные формы кооперативной деятельности со сверстниками и также становится объектом усиленного внешнего контроля. Нетрудно видеть, что все эти формы воздействия соответствуют критерию прагматического стиля общения и ведут к усилению внешних, прагматических мотивов нравственного поведения. Итогом усиления внешнего контроля за поведением ребенка и становится то, что в плане его реальной жизненной практики появляются и крепнут разнообразные формы прагматического нравственно-нормативного поведения.

Вместе с тем анализ показывает, что в общий канал взаимодействия ребенка с близкими ему взрослыми инкорпорированы и элементы альтруистического стиля общения (АСО). Наиболее полное и яркое выражение АСО находит в самом факте удовлетворения близкими взрослыми насущных базовых потребностей ребенка; это относится не только к витальным биологическим потребностям, но и к такой фундаментальной социальной потребности, как потребность в общении. При этом принципиально важно, что такое удовлетворение носит односторонний и «безусловный» характер; ребенок, «получая» от взрослого, вовсе не обязан нормативно что-либо «давать взамен». Иными словами, ребенок-дошкольник, будучи исключен из трудовой сферы, тем самым в значительной степени исключен и из сферы реципрокных, прагматических отношений; его деятельность не замкнута с необходимостью на удовлетворении непосредственных витальных нужд. Важно еще раз подчеркнуть, что прагматический и альтруистический стили общения очень редко обретают «персональное воплощение»; обычно элементы обоих стилей сосуществуют в лице одних и тех же взрослых (родителей, воспитателей, знакомых и т. д.).

Следствием практики альтруистического стиля общения по отношению к ребенку является то, что сложившийся у ребенка в вербальном плане «идеальный образ», теряя свою отчужденность и недостижимость, «накладывается» ребенком на представление о самом себе и начинает восприниматься, «переживаться» им как ориентир не только вербального, но и реального поведения. Возникающую при этом потребность в сохранении такого представления о себе мы называем нормативно-нравственной самооценкой. Поскольку эта потребность возникает на основе усвоенных ребенком социальных нормативов, она не имеет «базового» характера, напротив, ее удовлетворение означает подчинение ребенком своего поведения нормативно-нравственным требованиям и предполагает с его стороны бескорыстное ограничение собственных базовых потребностей. Если

«идеальный образ» в сознании ребенка слит с образом взрослого человека, то нравственная самооценка приобретает форму отношения к себе «как к большому». Возникновение такой самооценки приводит к тому, что реальное поведение ребенка становится нормативно-нравственным (бескорыстным, независимым, объективным).

Таким образом, мы приходим к выводу, что гармония вербального и реального поведения, которая складывается у ребенка на третьем этапе развития, на самом деле скрывает два принципиально различных и относительно самостоятельных процесса: *процесс формирования прагматического морального поведения и процесс возникновения личностного, подлинно нравственного поведения*. Первый основан на усилении внешнего контроля, разветвлении его форм, иерархизации и переиерархизации прагматических методов нормативного поведения. Второй представляет собой результат взаимодействия сознательно усвоенных норм и переживания альтруистического воздействия со стороны близких взрослых. Именно вторая линия нравственного развития — линия генезиса бескорыстного нравственно-нормативного поведения — и представляет собой, на наш взгляд, линию развития личности. Таким образом, лишь на третьем этапе генезиса нормативного поведения у дошкольников возникают первые формы собственно личностных действий.

Разумеется, как конкретные возрастные границы возникновения этих форм, так и последовательность их возникновения у детей разных социальных слоев, классов, культур и т. д. могут варьироваться. Ясно также, что выделенные линии развития не являются исключительной прерогативой дошкольного возраста. Однако именно дошкольный возраст представляет собой наиболее интересный материал для выделения и анализа этих линий. Уникальность этого возрастного периода, на наш взгляд, состоит в том, что по отношению к ребенку-дошкольнику альтруистический стиль общения, создающий необходимые условия для порождения личности, *задан нормативно* (воплощен в системе объективных норм, традиций, императивов и т. д.). Именно в нормах общения, очерчивающих специфический контур дошкольного детства, понятие личности получает свой конкретно-исторический коррелят.

Культурно-исторический аспект

Как это ни странно, феномен дошкольного детства — самый уникальный и загадочный период онтогенеза, период, в котором зафиксированы следы наиболее древних и глубоких трансформаций культуры — не избалован вниманием психологов. В классических исследованиях по детской психологии (В. Штерн, К. Бюлер, К. Коффка и др.), как и в большинстве современных работ, ребенок рассматривается преимущественно со стороны своих индивидуальных свойств; особенности же его положения в соци-

альной структуре, традиции воспитания, стиль общения, как правило, не фиксируются, «выносятся за скобки» как нечто исторически и культурно универсальное. Вместе с тем накопление многочисленных этнологических, социологических, антропологических наблюдений за обычаями, нравами и верованиями разных народов, фундаментальные работы Тэйлора, Фрэзера, Леви-Брюля, а затем «полевые» исследования Ф. Боаса, Р. Бенедикт, М. Мид и других предоставляет обширный материал, который приводит к иному выводу: он убедительно показывает, что феномен дошкольного детства с присущим ему нормативно заданным односторонним АСО далеко не универсален, а представляет собой историческое образование (см.: [7; 8]).

Как показывают эти исследования, в архаичных культурах весь «объем» человеческой деятельности с необходимостью «замкнут» на обеспечении базовых нужд, как биологических, так и духовных, религиозных.

Подобная замкнутость всего объема жизнедеятельности на удовлетворении базовых нужд распространяется и на ребенка. В архаичных культурах, как правило, уже для ребенка раннего возраста (2–3 года) отсутствуют какие-либо возрастные привилегии; он уже прочно вовлечен в бытовой труд, выполняет социально значимые функции, которые и определяют его ценность в сообществе, а также обеспечивают удовлетворение его материальных потребностей (см.: [9; 7; 11; 12; 15; 23; 26; 30]). Помимо чисто биологической необходимости питаться, одеваться и т. д., функцию «замыкания» деятельности ребенка на базовые потребности выполняют и ряд специфических для архаичных культур нормативных сфер, активное действие которых в ходе исторического процесса постепенно рашатывалось и исчезало.

Прежде всего к таким сферам следует отнести *религиозно-символическую регламентацию* и связанную с ней жесткую ритуализацию и *нормирование* поведения детей по возрастным и половым признакам. Как показали специальные исследования особенностей религиозно-символического (пралогического) мышления [10; 28; 29], ребенок для архаичного человека соединяет в себе телесные и мистические свойства, является носителем «души предка», которой можно «управлять» посредством особых ритуально-символических действий. Обычно подобное «управление» начинается еще до рождения ребенка, а в постнатальный период приобретает форму чрезвычайно многочисленных регламентаций и «табу», налагаемых на поведение испытуемого. В возрастном аспекте эта регламентация воплощается в серию ритуалов возраста (инициаций): так, у некоторых австралийских племен ребенок в течение 16 лет проходит до 15 стадий, на каждой из которых ему даются новое имя, новые права и обязанности. Переход на новую стадию сам по себе представляет собой длительную и сложную процедуру с многочисленными обрядовыми действиями, запретами, лишениями, физическими стра-

даниями и т. п. При этом значение ритуала отнюдь не сводится к его внешней, процессуальной форме; главное средство воздействия на воспитуемого заключено в символическом значении ритуала, вызывающем у ребенка чувство духовной сопричастности и слитности с племенем [28; 29]. Аналогичные дробные периодизации описаны и у других архаичных племен [13; 17; 20; 26].

Другая форма регламентации осуществляется по линии пола. Тут типичным является табу на всякие отношения между детьми разного пола, между братьями и сестрами; имеются и другие формы сегрегации: специальные «интернаты» для мальчиков, закрепление «мужских» и «женских» форм поведения, украшений, татуировки, одежды, разделение трудовых и обрядовых функций и т. п. [8; 14; 16; 19; 21; 22]. Немалую роль в системе регламентации играют и сугубо религиозные моменты: вера ребенка в потусторонний контроль за его поведением со стороны «духов», «демонов» и т. п. [18; 22]. Во многих архаичных культурах для поддержания таких страхов систематически осуществляются особые ритуалы запугивания детей [8; 15]. К этой же сфере авторитарного воздействия можно отнести и широко распространенную еще в начале XX в. практику инфантицида — уничтожения неугодных детей (больных, близнецов, детей с физическими дефектами и т. п.) [7].

Наконец, еще одной сферой регламентации является сфера родственных отношений. Как показали исследования [15; 24; 25; 30], в архаичных культурах ребенок живет в условиях большой семьи-клана, когда в одном доме проживают родственники четырех поколений. Родственные отношения ребенка к каждому из них строго регламентированы: их неукоснительное соблюдение требует от ребенка постоянного напряженного внимания и представляет собой своеобразный вид деятельности.

Наличие указанных факторов, обуславливающих преимущественную замкнутость всего объема деятельности ребенка на удовлетворение своих базовых нужд, приводит к выводу, что в большинстве известных нам архаичных культур отсутствует развитое детство, а стиль общения взрослого и ребенка приближается к прагматическому. Понятно также, что альтруистическое отношение к детям, предполагающее исключение детей из сферы реципрокных, и прежде всего трудовых отношений, может сложиться лишь на определенном, достаточно высоком уровне развития производительных сил, который в этих общностях еще не достигнут. Таким образом, в архаичных культурах мы не находим объективных условий для возникновения у детей 3–7 лет каких бы то ни было форм собственно личностного поведения, а соблюдение ими запретов и табу надежно гарантировано разнообразными формами внешнего контроля.

Нетрудно видеть, что по сравнению с социальным положением детей, воспитывающихся в архаичных культурах (а есть все основания полагать, что таковым и было положение детей у европейских народов древности), детство современного европейско-

го ребенка составляет разительный контраст. Во-первых, развитие производительных сил, а также противоречие между требованиями, которые предъявляет современное производство к физическим и интеллектуальным способностям человека, и такими способностями у детей приводит к исключению ребенка из сферы трудовой деятельности и возникновению у него развитых форм ролевой игры [11]. Даже если предположить, что отношения ребенка и взрослого в современной школе по степени регламентации и реципрокности приближаются к отношениям в сфере труда, а учебный труд не уступает по тяжести производственному, все равно период «выключенности» ребенка из сферы производственно-трудовой деятельности достигает в среднем 6—7 лет — срок, невиданный ранее в истории человечества. Во-вторых, распад пралогического и религиозного мышления, а также «десимволизация» культуры в целом приводят к тому, что архаичные механизмы регламентации перестают действовать: ритуалы возраста исчезают, отмирают различные формы сегрегации по половым признакам, ценностное отношение к ребенку и процесс воспитания приобретают сугубо «рациональную» форму. Детские страхи перестают специально культивироваться сообществом как средство воздействия на поведение ребенка и остаются на уровне чисто психологических феноменов; у ребенка не формируется чувство мистической сопричастности с родом. Ребенок с момента рождения рассматривается как юридически полноправное человеческое существо, прекращается инфантицид. Наконец, в связи с формированием нуклеарной семьи до предела упрощаются родственные отношения. Все эти сдвиги в совокупности и составляют комплекс факторов, который приводит к появлению альтруистического стиля общения и нормативно задает канал безвозмездного удовлетворения взрослыми базовых потребностей ребенка.

Итогом указанных культурно-исторических преобразований является то, что «*объем деятельности современного ребенка-дошкольника уже не замкнут на удовлетворение базовых нужд* (добывание пищи, соблюдение табу, ритуальные действия и т. п.); *значительная часть его высвобождается из-под контроля внешних обстоятельств и превращается в «свободную деятельность»*. Внешне ребенок по-прежнему остается на «конвейере детства» (в системе нормативно заданных требований к поведению ребенка); внутренняя же его связь с этим «конвейером» становится менее жесткой, так как наиболее прочные нити, связывающие ребенка с ним (необходимость обеспечивать себя питанием и ощущение мистической принадлежности к роду), разорваны*.

Как известно, активность ребенка, освобожденная от диктата витальных базовых нужд, облекается в форму игровой и познавательной деятельности,

мотивы которой лишь очень отдаленно и опосредствованно связаны с витальными потребностями дошкольника. Эти формы трансформации свободной активности ребенка заслуженно и неоднократно привлекали к себе внимание исследователей [1; 11]. Удивительно, однако, то, что незамеченным осталось самое кардинальное последствие возникновения феномена детства — *способность освобожденной активности ребенка облекаться в форму подлинно нравственной, бескорыстной деятельности, т. е. возникновение необходимых условий для генезиса личностного поведения*.

Согласно нашей гипотезе, возникновение личностного поведения у дошкольника является результатом слияния альтруистического стиля общения, практикуемого по отношению к ребенку близкими взрослыми, с одной стороны, и освоения ребенком нравственных норм на вербальном уровне — с другой. Следует, однако, еще раз подчеркнуть, что указанные факторы представляют собой лишь *необходимые условия*, но отнюдь не *причины* появления нравственной самооценки, порождение которой в конечном итоге есть акт свободного действия субъекта.

Нередко считается, что подлинно личностная мотивация может возникнуть лишь у взрослого человека; наличие же ее у ребенка-дошкольника кажется сомнительным (см., напр.: [5]). Однако полученные нами факты говорят об ином. Даже в тщательно очищенных от влияния прагматических нравственных мотивов «психорентгенных» ситуациях мы обнаружили значительное (хотя и не очень большое) число детей среднего и старшего дошкольного возраста, демонстрировавших личностное поведение. Это свидетельствует (по крайней мере в рамках доступного нам сегодня уровня очистки экспериментальных конфликтных ситуаций) о наличии у детей элементов нравственной самооценки.

* * *

Итак, на определенном этапе исторического развития складываются условия, когда часть сообщества (дети 3—7 лет) освобождается от диктата базовых нужд; деятельность ребенка вырывается из круга, замыкающего ее на удовлетворение базовых потребностей. В результате создаются условия для возникновения различных форм неутилитарной активности, в том числе нравственно-бескорыстного, личностного поведения. Наряду с обычной, исторически более древней линией формирования нравственного поведения (усилением и дифференциацией прагматических нравственных мотивов и внешнего контроля) возникает вторая линия — линия генезиса нравственно-нормативной самооценки. Эта линия и есть

* Уже один этот факт сам по себе удивителен; он с непосредственной очевидностью опровергает «гомеостатическое» представление о человеке как существе, деятельность которого целиком замкнута на удовлетворении базовых нужд; силами истории вырванный из этого круга, ребенок отнюдь не поживает в бездействии и лени. Напротив, нет более активного, творческого существа, чем сытый, одетый и спокойный ребенок.

линия генезиса личности, а история ее становления есть вместе с тем история становления личности в культуре.

Разумеется, это не означает, что подлинно нравственная мотивация возникает лишь в дошкольном периоде онтогенеза. В известном смысле описанные культурно-исторические трансформации распространяются на всю популяцию. Феномен дошкольного детства нами выбран лишь потому, что исторические предпосылки генезиса личности по отношению к этой возрастной категории выражены в наиболее резкой и яркой форме. Феномен этот так, как он выступает в европейских странах, представляет собой уникальный период, который рельефно воплощает в себе итоги и перспективы исторического развития общества. Будучи результатом исторического формирования условий, способствующих высвобождению свободной деятельности и возникновению личности, он в то же время является своеобразным прообразом будущего «царства свободы», общества, в котором конкретной реальностью станет «свободное и гармоническое развитие личности».

Заканчивая изложение, отметим, что психологическое исследование генезиса личности в детском возрасте представляет собой задачу необычайно сложную и всеобъемлющую, задачу, которая в до-

статочно полной мере может быть решена лишь многими поколениями исследователей в тесном контакте психологии с другими науками (философией, педагогикой, антропологией, этнографией, логикой и т. д.).

В изложенных исследованиях мы попытались под «увеличительным стеклом» эксперимента рассмотреть лишь одну «точку» на пути генезиса личности. Точка эта, однако, представляется нам исключительно важной: ее привилегированное положение обусловлено тем, что именно в этот момент развития у ребенка возникают первые формы личностного поведения. Такое поведение, противопоставленное нами прагматическому, не представляет собой какой-то особой деятельности; оно может одновременно возникнуть в разных пунктах «сферы деятельности» ребенка, внешне ничем не отличаясь от прагматического. Задача спецификации личностных форм поведения и создание условий для их возникновения может быть решена, таким образом, лишь при наличии особых психологических методов. Разработка таких методов по отношению к детям дошкольного возраста может служить отправным пунктом дальнейших усилий по изучению динамики личностного поведения на более поздних этапах онтогенетического развития.

Литература

1. Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте. М., 1968.
2. Венгер Л. А. Формирование зрительного соотнесения формы на основе практических действий с предметами у детей дошкольного возраста // Вопросы психологии. 1964, № 1.
3. Гальперин П. Я. Развитие исследований по формированию умственных действий // Психологическая наука в СССР / Под ред. Б. Г. Ананьева и др. М., Т. 1. 1969.
4. Запорожец А. В. Значение ранних периодов детства для формирования детской личности // Принцип развития в психологии / Под ред. Л. И. Анцыферовой. М., 1978.
5. Зосимовский А. В. Возрастные особенности нравственного развития детей // Советская педагогика. 1973. № 10.
6. Поддъяков Н. Н. Особенности ориентировочной деятельности у дошкольников при формировании и автоматизации практических действий. Вопросы психологии. 1960, № 2.
7. Субботский Е. В. Детство в условиях разных культур. Вопросы психологии. 1979, № 6.
8. Субботский Е. В. Золотой век детства. М., 1981.
9. Кон И. С. Этнография детства (проблемы методологии). Советская этнография. 1981, № 5.
10. Леви-Брюль Л. Первобытное мышление. М., 1930.
11. Эльконин Д. Б. Психология игры. М., 1978.
12. Bancroft H. H. (1875). The Native Races of the Pacific States of North America. Vol. 2. London: Longman, Green and Co.
13. Berndt R., & Berndt C. (1943). A Preliminary Report of Field Work in the Oddea Region, Western South Australia. Oceania. № 3. P. 285–309.
14. Codrington R. H. (1891). The Melanesians. Oxford: Clarendon Press.

15. Dennis W. (1940). The Hopi Child. N.Y.-London: D. Appleton Century Company Inc.
16. Firth R. (1957). We, the Ticopia. London: George Allen & Univn. Ltd.
17. Hambly W. D. (1926). Origins of Education among Primitive Peoples. London: Macmillan & Co.
18. Hoernle A. W. (1931). An Outline of the Native Conception of Education in Africa. Africa. № 2. P. 145–163.
19. Kardiner A. (1946). The Psychological Frontiers of Society. N.Y.: Columbia Univ. Press.
20. La Barre W. (1948). The Aymara Indians of the Lake Titicaca Plateau, Bolivia. American Anthropologist. № 1. P. 200–215.
21. Macgregor G. (1946). Warriors without Weapon. A Study of the Society and Personality Development of the Pine Ridge Sioux. Chicago: Univ. of Chicago Press.
22. Mead M. (1942). Growing up in New-Guinea. Harmondsworth (Middlesex, England): Penguin Books.
23. Mead M. (1963). Coming of Age in Samoa. N.Y.: A Mentor Book.
24. Mead M. (1935). Sex and Temperament in Three Primitive Societies. London: G. Routledge & Sons.
25. Mead M. (1969). The Changing Culture of Indian Tribe. N.Y.: AMS Press.
26. Miller N. The Child in Primitive Society. London: Regar Paul, Trench, Trubner & Co., 1928. 307 p.
27. Underwood F. N., & Honigman I. A (1947). Comparison of Socialization and Personality in Two Simple Societies. American Anthropologist. № 4. P. 557–577.
28. Turner V. W. (1967). The Forest of Symbols. Aspects of Ndembu Ritual. Ithaca (N.Y.): Cornell Univ. Press.
29. Turner V. W. (1969). The Ritual Process. Chicago: Aldine Publishing Company.
30. Whiting B. B. (Ed.) (1963). Six Cultures. Studies of Child Rearing. N.Y.-London: John Wiley & Sons.

The Genesis of the Primary Forms of Children's Personal Behavior in the Ontogenetic and Cultural-Historical Spheres

E. V. Subbotsky

Ph.D. in Psychology, Professor, Psychology Department, Lancaster University, UK

The article describes the early stages of child personality genesis in ontogenetic and cultural-psychological aspects. A key factor in the emergence of the first forms of personal behavior in the ontogenetic aspect is the altruistic style of adult-child communication that allows a child to include the moral norms of behavior in his/her self-esteem. The possibility of such an altruistic style of communication in the cultural-historical domain occurs when society reaches such a stage of development that a child does not have to work to meet his/her basic needs and a phenomenon of pre-school childhood occurs.

Key words: Child Personality, Style of Communication, Moral Development, the Role of Culture

References

1. *Bozhovich L. I.* Lichnost' i ee formirovanie v detskom vozraste. M., 1968.
2. *Venger L. A.* Formirovanie zritel'nogo sootneseniya formy na osnove prakticheskikh deistvii s predmetami u detei preddoshkol'nogo vozrasta // Voprosy psihologii. 1964, № 1.
3. *Gal'perin P. Ya.* Razvitie issledovaniy po formirovaniyu umstvennykh deistvii // Psihologicheskaya nauka v SSSR / Pod red. B. G. Anan'eva i dr. M., T. 1. 1969.
4. *Zaporozhec A. V.* Znachenie rannih periodov detstva dlya formirovaniya detskoj lichnosti // Princip razvitiya v psihologii / Pod red. L. I. Ancyferova. M., 1978.
5. *Zosimovskii A. V.* Vozrastnye osobennosti nraivstvennogo razvitiya detei // Sovetskaya pedagogika. 1973. № 10.
6. *Podd'yakov N. N.* Osobennosti orientirovochnoi deyatelnosti u doshkol'nikov pri formirovanii i avtomatizacii prakticheskikh deistvii. Voprosy psihologii. 1960. № 2.
7. *Subbotskii E. V.* Detstvo v usloviyah raznykh kul'tur. Voprosy psihologii. 1979. № 6.
8. *Subbotskii E. V.* Zolotoi vek detstva. M., 1981.
9. *Kon I. S.* Etnografiya detstva (problemy metodologii). Sovetskaya etnografiya. 1981. № 5.
10. *Levi-Bryul' L.* Pervobytnoe myshlenie. M., 1930.
11. *El'konin D. B.* Psihologiya igry. M., 1978.
12. *Bancroft H. H.* (1875). The Native Races of the Pacific States of North America. Vol. 2. London: Longman, Green and Co.
13. *Berndt R., & Berndt C.* (1943). A Preliminary Report of Field Work in the Oddea Region, Western South Australia. Oceania. № 3. P. 285–309.
14. *Codrington R. H.* (1891). The Melanesians. Oxford: Clarendon Press.
15. *Dennis W.* (1940). The Hopi Child. N.Y.-London: D. Appleton Century Company Inc.
16. *Firth R.* (1957). We, the Ticopia. London: George Allen & Unwin. Ltd.
17. *Hambly W. D.* (1926). Origins of Education among Primitive Peoples. London: Macmillan & Co.
18. *Hoernle A. W.* (1931). An Outline of the Native Conception of Education in Africa. Africa. № 2. P. 145–163.
19. *Kardiner A.* (1946). The Psychological Frontiers of Society. N.Y.: Columbia Univ. Press.
20. *La Barre W.* (1948). The Aymara Indians of the Lake Titicaca Plateau, Bolivia. American Anthropologist. № 1. P. 200–215.
21. *Macgregor G.* (1946). Warriors without Weapon. A Study of the Society and Personality Development of the Pine Ridge Sioux. Chicago: Univ. of Chicago Press.
22. *Mead M.* (1942). Growing up in New-Guinea. Harmondsworth (Middlesex, England): Penguin Books.
23. *Mead M.* (1963). Coming of Age in Samoa. N.Y.: A Mentor Book.
24. *Mead M.* (1935). Sex and Temperament in Three Primitive Societies. London: G. Routledge & Sons.
25. *Mead M.* (1969). The Changing Culture of Indian Tribe. N.Y.: AMS Press.
26. *Miller N.* The Child in Primitive Society. London: Regar Paul, Trench, Trubner & Co., 1928. 307 p.
27. *Underwood F. N., & Honigman I. A.* (1947). Comparison of Socialization and Personality in Two Simple Societies. American Anthropologist. № 4. P. 557–577.
28. *Turner V. W.* (1967). The Forest of Symbols. Aspects of Ndembu Ritual. Ithaca (N.Y.): Cornell Univ. Press.
29. *Turner V. W.* (1969). The Ritual Process. Chicago: Aldine Publishing Company.
30. *Whiting B. B.* (Ed.) (1963). Six Cultures. Studies of Child Rearing. N.Y.-London: John Wiley & Sons.

Преодоление лиминальности как способ личностного жизнотворчества

Е. Е. Сапогова

доктор психологических наук, профессор, заведующая кафедрой психологии
Тулского государственного университета

Представлена авторская трактовка лиминальных периодов, понимаемых как субъективно переживаемый разрыв в непрерывно длящемся потоке жизненного опыта человека, связанный с осознанием смысловой завершенности определенного фрагмента жизни, когда необходима активизация внутренних эмоционально-когнитивных ресурсов для преодоления «себя-наличного» и становления «себя-иного». Преодоление лиминальности рассмотрено как поиск и построение новых смыслов, как акт свободного выбора и жизнотворчества субъекта, реализующиеся в выборах и поступках. Описана внутренняя структура лиминальных периодов как состоящих из фаз деструкции, реконструкции и конгруэнции. Рассматривается феномен синхронистичности и переживание «чувства верного пути».

Ключевые слова: лиминальный период, выбор, поступок, смысл, субъект.

Существование «разрывов» и «переходов» в целостном течении жизни человека давно обсуждается в психологии. По большей части их природа описывается в контексте взаимодействия субъекта и социокультурной среды, в характеристиках возрастных кризисов, кризисов развития, которые переживает взрослеющий человек, являющийся субъектом социализации и инкультурации (П. П. Блонский, Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, Д. Б. Эльконин, С. Холл, К. Гетчинсон, Э. Мейман, Э. Эриксон, Р. Селман, Дж. Ловингер, Ж. Пиаже, Р. Кеган, Р. Голд, Я. Боом, Б. Д. Эльконин, В. И. Слободчиков, К. Н. Поливанова и др.). Речь обычно идет о том, что изменившийся субъект старается преодолеть с помощью ставших доступными новых психических ресурсов «старую» социальную ситуацию развития и достичь новой целостности между собой и социальной средой. В этом плане «прерывы постепенности» (Л. С. Выготский) выступают как закономерные и обязательные факты человеческой жизни, связанные с преодолением различных противоречий. Так понимаемые переходы описаны преимущественно для *становящегося* субъекта (кризисы трех, семи лет, подросткового возраста и др.) и в значительно меньшей мере — для уже *ставшего* (например, кризис среднего возраста [18], где внутренние противоречия онтогенеза накладываются на противоречия жизненного пути личности).

В отношении взрослой личности исследование проблемы перехода часто связывается с возможностями справляться с нормативными жизненными задачами (или задачами развития), встающими на ее пути (Н. Кантор, Дж. Килстром, С. Зиркель, А. Каспи, Дж. Марсия, Р. Хавигурст, П. Хейманс). Переход описывается как интервал, в пределах которого личность демонстрирует социуму свою способность справляться с ними, доказывая тем самым свою «состоятельность» и

получая в этой связи некое виртуальное право считаться более «взрослым», «зрелым», «опытным» и пр. Кстати, именно в этом контексте и возможны оценочные суждения типа «инфантильный субъект», «рано повзрослел», «умен не по годам» и т. п.

Жизненная задача понимается как поставленная в определенный момент жизни (как правило, в соответствии с традициями социума) и сознательно принятая субъектом цель, делающаяся значимым фрагментом его собственного жизненного плана. Таким образом, данное понятие охватывает широкую жизненную сферу субъекта — от получения профессии или рождения детей до достижения личностной независимости или обретения веры. Постановка и последующее решение жизненных задач, как правило, лежат в плоскости жизненного сценария (или сценария развития), в котором последовательность этих задач и, в известном смысле, сами задачи уже обозначены и освящены культурной традицией. Это не те задачи, которые личность усмотрела в индивидуальном бытии и поставила сама себе вне необходимости доказывать социуму свою зрелость.

Будучи субъектом, прошедшим пути социализации, взрослый человек обычно связывает переживание своей зрелости и «состоятельности» по преимуществу с тем, насколько успешно он решает нормативные жизненные задачи и в какой степени связанные с этим события осуществились. Их наступление и оказывается своеобразным внешним критерием зрелости. Нерешенные жизненные задачи, переживание неспособности справляться с ними создают ситуацию индивидуального жизненного кризиса, своеобразное «зависание» в развитии.

Начало переживания индивидуального кризиса ряд авторов (Дж. Якобсон, Дж. Каплан, Э. Линдемман, Р. А. Ахмеров, Ф. Е. Василюк, Г. Хилл) обычно связывают с неким критическим событием (утратой соци-

ального статуса, потерей, разлукой и пр.). Во многих случаях оно оказывается препятствием для наступления ожидаемого в контексте запланированной жизни события, приводящего к невозможности личности подтвердить, доказать социуму свою способность справляться с определенным типом жизненных задач и тем самым удерживать ситуацию индивидуальной жизни под контролем. Одновременно человек сталкивается и с вероятностными (ситуационными) кризисами, которые возникают в результате случайных обстоятельств, событий, не являющихся ожидаемыми, нормативными, и к решению которых субъект не подготовлен предшествующим опытом. По Дж. Якобсону, такой индивидуальный кризис вызван либо деформацией структуры эго, либо невозможностью реализации личности значимых для нее тенденций. Человек оказывается перед необходимостью справиться с такой жизненной проблемой, от решения которой он не может уклониться, но которая и не решается быстро и привычным ему способом [4]. Такие события могут быть связаны с внезапно диагностированными болезнями, потерей значимой собственности, утратой социального статуса, деформацией социальных связей, переосмыслением духовных, нравственных ориентиров, исчезновением жизненных смыслов, встречей с трудностями самореализации, «когнитивной интоксикацией» и др.

Протекание переходного периода, понимаемого как индивидуальный жизненный кризис, согласно Дж. Каплану, связано с усиливающимся напряжением, которое поначалу стимулирует использование привычных способов решения проблем, затем требует от личности мобилизации всех ее внешних и внутренних ресурсов и, наконец, на фоне непрекращающегося усиления тревоги и депрессии приводит к появлению чувства беспомощности и безнадежности, дезорганизации личности [4]. Легко увидеть, что при таком понимании протекание индивидуального кризиса похоже на переживание стресса, который, в принципе, может остановиться на любой стадии, если исчезает опасность или находится приемлемое решение. Дж. Каплан отмечает, что индивидуальный кризис может восприниматься личностью как некое жизненное испытание, но также и как непреодолимое препятствие для намеченного ценностного течения жизни. В последнем случае преодоление кризиса имеет своим результатом новую концепцию индивидуальной жизни, новый образ «Я», освоение новых жизненных ценностей и смыслов и т. д.

На наш взгляд, понимание проблемы «прерывов постепенности», являющихся составной частью всей онтологии личности, может быть дополнено еще одной плоскостью анализа. Ее образует не возрастная психология и не психология жизненных кризисов, а своеобразный синтез культурно-исторической и экзистенциальной психологии, поскольку предельным объектом анализа в них обеих становится развивающийся субъект, его бытие в мире, осознание им самого себя, своего места и предназначения в жизни. Если культурно-историческая концепция Л. С. Выгот-

ского обращена к истокам и социальным детерминантам развития, к развивающемуся человеку в совокупности его взаимодействий с реальностью, то экзистенциальную психологию вполне можно именовать психологией целостной взрослой личности, результирующей в себе накопленные и отобранные ею опыты взаимодействия с реальностью, бытия в ней. Центральной фигурой здесь выступает «человек живущий», его жизненный мир, рефлексия и переживания в отношении смыслов и ценностей своего существования, ответственности и возможностей самоосуществления в бытии. Экзистенциальная психология фактически есть психология *самодетерминируемой личности* [6], и в качестве ее предмета выступает жизнь человека как целостный феномен.

Но осознание, рефлексия целостной жизни есть некая методологическая химера, поскольку как таковая она в полной мере недоступна живущему субъекту — смысл своей или чьей-то другой жизни становится обозримым лишь тогда, когда эта жизнь завершена полностью. Собственно, живущему субъекту осознание смысла его целостной жизни часто и не требуется: он нуждается в наделении смыслом текущего момента жизни, а не в смысле жизни вообще, именно поэтому для обретения смысла он вынужденно делит естественную протяженность своей жизни на отдельные, субъективно значимые фрагменты. Поскольку осмыслить можно только то, что конечно, что уже свершилось и завершено, для конкретного человека его собственная жизнь предстает как комплекс субъективно связанных и рефлекслируемых отрезков, каждый из которых имеет свою индивидуальную семантику начала, протяженности и конца. Именно поэтому, на наш взгляд, проблема «разрывов постепенности» обретает новый ракурс рассмотрения, а именно: переживание субъективной завершенности одного фрагмента жизни, вхождения в другой и своеобразного «зазора», *самостоятельно выполненного личностью разрыва* между ними вне контекста, образуемого критическими жизненными событиями или возрастными новообразованиями. Думается, что в анализе проблемы переходов одним из наиболее увлекательных аспектов является выделение отдельных жизненных фрагментов и переживание разрывов постепенности жизни самим субъектом при осознании, планировании и свершении собственной жизни. Это феномен исключительно взрослой жизни, потенциал жизнотворчества и самоосуществления в которой значительно выше, чем в предшествующих, подконтрольных социализации возрастах.

Мы предполагаем, что в анализе переходных периодов жизни взрослого человека можно связать несколько важных для построения персональной онтологии психологических моментов: 1) персонально переживаемое содержание переходных периодов взрослых этапов жизни (с их субъективной семантикой начала и конца); 2) преодоление создающейся в переходах неопределенности как «поступание» [1], как личностно осмысленное деяние с последующим наделением определенных событий жизни статусом «судьбоносных»,

«жизнеобразующих»; 3) попытки активного личного вмешательства в свершение складывающейся жизни, «потенцирование» собственной жизни с целью реализации персональных смыслов.

Отличая анализируемые переходы от возрастных и жизненных кризисов, мы говорим о таких граничных ситуациях, когда изменяющийся во времени человек под влиянием определенных, субъективно принятых условий осуществляет экзистенциальный переход от одного свершившегося, «завершенного» для него фрагмента жизни к другому, воспринимаемому качественно иным и требующим преодоления приложения внутренних психических усилий, самозменения и «поступания». Вслед за В. Тернером [14] мы предлагаем именовать их лиминальными (от англ. «limit» — предел, «limen» — порог).

Ряд таких этапов, вероятно, переживается в естественном течении жизни вполне нормативно, но лиминальное состояние может быть вызвано и внезапным столкновением субъекта с жизненными обстоятельствами, которые требуют немедленного принятия решения, субъективно мотивированы желанием «перемены участи», выбора, преодоления себя. Иными словами, оно может быть «запараллелировано» как с возрастным, так и с жизненным кризисом. Но суть переживания и преодоления лиминальности (соотносимого с прустовским «усилием жить») состоит, на наш взгляд, в том, что, пережив этот период, субъект осознает себя заметно изменившимся, переставшим существовать в прежних привычных качествах, причем эти изменения произошли по его собственной воле, по его «хотению». Переживание этой разницы в осознании «себя-наличного» и «себя-иного» может считаться реальным воплощением известной метафоры личностного роста. Результатом преодоления лиминальности становится возможность «нажить», «прирастить» самого себя, в том числе и в тех пределах, которые не отражены в социокультурных прецедентах.

Лиминальное состояние есть фаза поиска человеком своего «я», аутоидентичности, подлинности, осуществление акта персонального творчества, ситуация реализации свободы. В лиминальных фазах свобода ярче всего являет себя как «специфически человеческое измерение бытия» [16, с. 127]. Эти граничные моменты чрезвычайно насыщены в бытийном, смысловом, эмоциональном плане и могут быть следствием решения определенных жизненных задач, но — sic! — поставленных субъектом самому себе (или осознанных как относящихся к его личности). Они, безусловно, сохраняют свой социальный контекст, но в его пределах наделены теми смыслами, которые человек кладет в основание своей жизни по *собственной воле*, как бы пересекая границу только лишь социальной необходимости. Это время максимальной открытости субъекта миру, ситуации отстранения от повседневного обыденного опыта, моменты своеобразных «смысловых прорывов» личности, свободного выбора ею для себя новых бытийных горизонтов и способов индивидуального существования. Одновременно ли-

минальные периоды — это еще и состояния самосозерцания, самоуглубления, принципиально отличные, по сути, от любых других форм активности личности, но соотносимые со своеобразной «духовной пыткой», добровольным самоиспытанием.

Понимание того как представляется самому субъекту изнутри движение от «себя-наличного» к «себе-иному», как осуществляются процессы самопроектирования и жизнотворчества, нам представляется чрезвычайно важным для понимания внутренней логики становления взрослой личности.

Рассматривая феноменальное содержание лиминальных периодов, мы говорим о содержании эмоциональных переживаний и когниций взрослого субъекта, оказавшегося в своеобразном «бытийном зазоре», когда некий фрагмент жизни кажется ему завершенным, исчерпавшим свой потенциал в продолжающейся жизни, а другой еще не наступил и может только потенцироваться субъектом. Вероятно, многим известны такие специфические состояния «самоотчужденности», которые переживаются «на следующий день после...» (защиты диссертации, окончания учебного заведения, ухода с работы, бракосочетания, получения известий о заболевании, ухода из родительской семьи взрослого сына или дочери и пр.). Движение к новому, вхождение в иное жизненное содержание во многом зависит от выбора субъекта, от тех его активных действий, которые и определяют «путь» — дальнейшее направление жизни и, в конечном итоге, то, каким субъект обнаружит себя в будущем. Такие переходы чрезвычайно трудны для осмысления и рефлексии, поскольку человек вынужден перейти «от одной определенности к другой, одного состояния системы в другое, что предполагает некую стадию деструктивности, утраты определенности» [16, с. 78].

В этом контексте понятно, что лиминальных периодов в жизни любого человека оказывается значительно больше, чем возрастных и жизненных кризисов. Можно попытаться очертить некую область жизненных событий, где переживается завершенность определенных жизненных фрагментов и ставится вопрос: «Как жить дальше?». Как минимум, это может происходить: 1) при окончании определенного дела, насыщенного для субъекта эмоциями и смыслами; 2) при наступлении некоторого экзистенциального события, происшествя, когда старая жизнь представляется разрушенной или законченной, а как строить новую, субъекту пока трудно представить; 3) при необходимости сделать важный для дальнейшего течения жизни выбор, насытить смыслом определенный жизненный проект, принять жизненно важное решение и т. д. (некоторые из этих выборов переживаются как более «сильные» в плане дальнейшего развертывания потенциала событийности, некоторые как более «слабые»); 4) при внутреннем признании своей несостоятельности в осуществлении реализуемой жизненной стратегии и необходимости найти конгруэнтный «режим жизни»; 5) при субъективно переживаемом нежелании «жить по-старому» в силу неудовлетворенности данным

жизненным модусом, поиске «жизненной новизны»; б) при переживании специфических экзистенциальных ожиданий в жизни, ни одно из которых до текущего момента не оправдывалось [12].

Думается, что лиминальность для взрослой личности есть полностью субъективный феномен — во внутреннем плане сознания он переживается как экзистенциальная пауза, «разрыв», «зазор длящегося опыта» [3], требующие избыточной смыслотворческой активности от субъекта для преодоления инерции прежней жизни. Именно это позволяет считать, что преодоление лиминальности есть акт свободного жизнетворчества личности. Его суть — в переживаемом как необходимым своеобразном *разотождествлении* личности с самой собой (с прежней собственной определенностью, состоятельностью, реализованностью) и вероятностно-возможностном *инвестировании* жизненных ресурсов в построение нового тождества.

Рассматривая лиминальные периоды (или состояния лиминальности) как экзистенциальный феномен, попробуем описать ряд их характеристик.

Итак, лиминальный период — это субъективно переживаемый разрыв в непрерывно длящемся потоке жизненного опыта человека, связанный с осознанием смысловой завершенности определенного фрагмента жизни и пока еще ненаступления нового фрагмента, когда необходима активизация внутренних эмоционально-когнитивных ресурсов для преодоления «себя-наличного» и становления «себя-иного». Внутренне он переживается как фаза нестабильности, разлада с самим собой, в той или иной степени дифференцированным переживанием необходимости «что-то менять», инициировать новые модусы жизни. Эмоциональный фон этих переживаний может быть как негативным (сопряженным с разочарованием, неудовлетворенностью, экзистенциальными фрустрациями), так и позитивным (обусловленным предвкушением новизны, переживанием «чистого листа», начала).

Переживание лиминальности стимулирует своеобразное «вбрасывание» в индивидуальное пространство осмысления различных идей, конструктов, моделей, образцов, интерпретаций, фантазий субъекта. Можно предположить, что эти экзистенциальные предположения в качестве онтологических допущений отстраивают в сознании субъекта некоторые возможные виртуальные реальности, в которых человек может помыслить самого себя, смоделировать персональное будущее в иных, чем прежние, обстоятельствах. Способность к подобному *экзистенциальному экспериментированию*, на наш взгляд, может быть рассмотрена как специфическое новообразование взрослости.

Моделируемые реальности обладают для человека цензом большей или меньшей осуществимости, большей или меньшей обыденности, большей или меньшей желательности [13]. Чтобы потенцирование перешло в инициирование и поступание, человеку необходимо самостоятельно усилить эти параметры для одних вариантов и ослабить для других — путем *смысловой амплификации*. Кроме того, вслед за Е. В. Суб-

ботским можно говорить о том, что усматриваемые в лиминальных состояниях реальности предстают сознанию как имеющие актуальное (сильное) бытие, потенциальное бытие или неполное (слабое) бытие, что может оказывать существенное влияние на выбор дальнейших желательных и насыщенных для человека бытийными смыслами модусов существования. В условиях определенной культуры (а следовательно, и в традиционной социализации) складывается «определенное предпочтение, задающее иерархию сфер реальности, феноменов, рациональных конструкций и образов представления по статусам бытия. Такое нормирование, облегчающее бытиизацию в стандартных условиях обыденной жизни, может приводить и к ошибочной бытиизации» [13, с. 385] (можно предположить, что примерно об этом же говорил и А. Адлер, обсуждая идею «фикционного финализма»).

В этой связи необходимо обратиться к роли социокультурных прецедентов [11] в умственном экспериментировании субъекта. Они выполняют как минимум функцию предварительного «размечивания» реальности (формирования области «предзнания»), предполагают оценочность в отношении моделируемых потенциальных реальностей и участвуют в их актуализации. На наш взгляд, прецедентные тексты, составляющие поначалу базис социализации ребенка, а позже отбираемые субъектом самостоятельно для самого себя (как «имеющие к нему отношение», «говорящие ему нечто именно о нем»), выполняют инициализирующую функцию в условиях отсутствия реальных культурных обрядов инициации. Прецеденты нужны для своеобразной *самоинициации* в определенные периоды жизни. Согласно М. Элиаде, человеку свойственно стремиться к инициированию, и инициация в трансформированном виде присутствует во всех социально-культурных измерениях. Он говорит и об инициационных сценариях, которые можно обобщенно сопоставить с прецедентами, косвенно связанными с основными экзистенциальными проблемами человека — разлука, смерть (боль, болезнь, пытка), новое рождение, уход (отшельничество, дауншифтинг), поиск защиты, победа, посвящение, прорывы в «надчеловеческое» и т. п.

Все лиминальные переживания связаны с осознанием необходимости перемен и, следовательно, *выбора* для формирования новой само-бытности (термин В. И. Слободчикова). Именно поэтому в лиминальных фазах субъект сильнее всего может переживать чувство, что он управляет собственной жизнью, направляет и определяет ее течение. В этом смысле лиминальность прежде всего связана с «сильными», «горячими», значимыми и ценностными для субъекта точками индивидуального бытия — именно в них свершается процесс самопостроения субъекта, максимального осознания себя субъектом, творцом собственной жизни. Это точки непрерывного *здесь-и-теперь себя-творения*, моменты средоточия собственной значимости и обретения аутоидентичности. В этом плане лиминальные этапы, несмотря на их эмоциональную сложность, более открыты в бытие и

помогают человеку снизить экзистенциальную «тревожность бытия», успокоить «модальное волнение», усилить осознание собственной ценности и уникальности в бытии.

Попытки «овладения судьбой», конструирование органичного человеку на данном временном отрезке образа жизни переживаются как акты свободы и глубочайшей *аутентичности*. Связанность лиминальных этапов с переживанием свободы и подконтрольности собственной жизни хорошо выражена формулой, предложенной Г. Л. Тульчинским: «свобода есть познанная возможность» [16, с. 94]. Вопрос же об основаниях свободных выборов выводит нас на вопросы о влиянии культуры, роли культурных прецедентов и неадаптивной личностной активности в самопроектировании и «поступании».

Культура предлагает личности разнообразные программы освоения реальности, очерчивая горизонты возможного развития, показывая, чего человек в имеющихся социокультурных обстоятельствах в принципе может начать желать и достигать, какими средствами ему надлежит воспользоваться, реализуя тот или иной выбор. В конечном итоге — это вопрос о нахождении смысла в качестве основания для дальнейшего «поступания». Базисным центром личностной субкультуры и смыслообразования можно признать *идеальный проект* (термин С. Н. Булгакова) и его реализацию субъектом как некоего «задания», определенного для себя им самим свободно, добровольно, исходя не столько из объективных предпосылок, сколько из субъективных мотиваций. Выбранный проект становится «*смысловой доминантой*» некоторого отрезка жизни (а может быть, и всей жизни в целом), определяющей значимость других признаков и отношений. Такое самопроектирование, трансцендирование человека, как бы и не скованное логикой внешней детерминации, позволяет осуществлять постоянное движение «от бытия к бытию». Содержание собственного идеального проекта человек кладет в основание своей культуры (персональной субкультуры), и его предельность, конечность определяется только его собственной онтологией.

Здесь стоит упомянуть еще один важный аспект в понимании сути преодоления лиминальности. В лиминальных состояниях сам человек на время обретает своеобразный статус *экзистенциальной маргинальности*. Жизнь достаточно часто ставит личность в ситуации, «когда за неимением социального образца она вынуждена в самой себе искать пути решения и выбора образа действия или мышления. В этих случаях проявляется способность личности к сверхпрограммному самоопределению и «самодостраиванию». Отсутствие предзаданной программы на все случаи жизни вызывает напряженные усилия по формированию нового опыта и осмысления. Именно ситуация непонимания, «удар о границы понимания» вызывает рефлексии, а в результате рефлексии и новое осмысление и понимание» [16, с. 142].

В этом контексте уместно вспомнить, что Э. Мунье говорил об «интегральном героизме» каждого субъек-

та, состоящем в возможности генерировать индивидуально своеобразные способы взаимодействия с реальностью при возникновении нетривиальных бытийных ситуаций, для которых не предусмотрены «ключевые» ответы, потому что *никто до этого человека не ставил таких вопросов* [7]. В потенциальной необходимости/возможности самостоятельно продуцировать ответы на впервые заданные вопросы человека к бытию и состоит трагизм индивидуального существования (или *тревожность индивидуального бытия*) — и именно в них раскрывается индивидуальный потенциал, экзистенциальный ресурс человека, и именно из этих точек личность получает возможность простирается в культуру. Добавим, что к предмету нашего анализа также применима идея В. А. Петровского о позитивном смысле неадаптивной активности человека [9] — в лиминальные периоды личность может либо пренебречь устойчивыми инвариантными социальными значениями и искать «свой путь», либо сделать выбор из имеющихся прецедентов.

Во многих случаях человек оказывается перед необходимостью «не механически считывать, а творчески распаковывать континуум смыслов» [8, с. 16–17], и чем он старше, тем самостоятельнее и независимее эти смыслы выбираются им из поля культуры, выстраиваясь в уникальную констелляцию, упорядочивающую и обрамляющую жизненный опыт. Более того, в лиминальных фазах человек демонстрирует и себе, и социальному окружению свое «*мужество бытия*», т. е. «идти к тому, о чем в принципе нельзя знать, чего нельзя достичь с помощью знания» [2, с. 152]. Сама возможность этого движения есть проявление его свободы и его подлинности.

По своему психологическому содержанию лиминальные периоды предполагают известный отказ от уже нажитых «образов я» и моделирующее, игровое вбрасывание (потенцирование) себя в будущее. В этом плане, как можно предположить, лиминальный период может иметь следующую структуру: 1) фаза *деконструкции* — разотождествление (и даже деструкция) «я» с самим собой, с прежней реализованностью, состоятельностью, определенностью (в этой фазе субъект проявляет повышенное внимание к темам смерти, катастрофизма, эсхатологизма, свободы, он внимательнее относится к эзотерическому гностицизму, мистике); 2) фаза *реконструкции* — вероятностное инвестирование жизненных ресурсов в новое тождество (сопровожаемое амбивалентными эмоциональными переживаниями — жадной новизны, смешанной с жадной сохранением стабильности, одновременно — начала и завершенности); 3) фаза *конгруэнции* — обнаружение, отыскание, выбор нового «образа Я», разработка под него жизненного проекта, сценария, целей и инициация нового модуса жизни (здесь личностный смысл соединяется с надындивидуальными значениями, и человек начинает переживать равновесие между собой и миром, получив направление движения).

Пережив в лиминальном периоде экзистенциальный инсайт, сделав выбор, человек обретает новое тождество самому себе. Как отмечал Э. Мунье, лич-

ность не есть бытие, она есть движение бытия к бытию и обретает устойчивость и определенность благодаря *бытию, к которому она устремляется* [7].

В лиминальные периоды человеку открывается большой простор для принятия решения и выбора нового модуса жизни. На короткое время ему оказывается доступным широчайшее пространство возможностей, которое тут же «схлопывается», как только выбор сделан. Поэтому вслед за М. Эпштейном мы рассматриваем жизненный путь не только как состоявшийся процесс, но и как процесс *возможностный* [19]. Из всей совокупности возможностей человек может «здесь-и-сейчас» выбрать одну, оставляя иные в качестве возможных для себя в будущем или же полностью теряя их во времени. Некоторые из шансов не реализуются никогда, но продолжают сохраняться в индивидуальном сознании как значимые для человека «спящие» интенции, некоторые в силу их «уже-неосуществимости» переходят в план «выдуманных жизней», «легенд о себе», внутренних реальностей — своеобразных «игр с самим собой» [10]. Таким образом, лиминальные периоды связаны не только с неким потенцированием человека, но и с осознанием им границ, *пределов своей самоосуществимости*.

Переживание лиминальности также позволяет членить непрерывно текущий опыт на фрагменты, подлежащие осмыслению, упорядочению и трансляции в автобиографическом нарративе или социальном дискурсе (или, по крайней мере, фиксировать начала и концы этих фрагментов с целью придания им осмысленности).

Преодоление лиминальности, которое мы считаем одним из способов жизнетворчества, требует от человека «поступания» в отношении самого себя. Поступок выводит понимание человеческой онтологии за пределы детерминистской логики, поскольку он стимулирован именно рефлексивным сознанием (сознательным началом) и движим в своем свершении преимущественно индивидуальными интенциями. В лиминальных точках, как кажется, человек имеет больше возможностей обнаруживать «вне себя» новые основания для своих действий, и поступок синтезирует в себе найденные смыслы, осознанные возможности и принимаемую на себя личностью ответственность. В контексте работ М. М. Бахтина можно сказать, что поступок есть воплощение причастности человека к бытию, «укоренение» им себя в бытии.

Поступание, делание как таковое всегда содержит в себе внутреннюю направленность, предполагает следование по определенному пути, реализацию определенного проекта. Поступок есть воплощение уникального личностного начала в жизнь, превращение жизненного пути (который, как верно замечает Д. А. Леонтьев, в принципе не предполагает личностной активности [5]) в индивидуальное «дао» личности [20] — в понятое и принятое субъектом предназначение, его осознанную миссию в бытии. Именно здесь личность в полной мере может следовать самой себе, своему внутреннему закону, реализовать собственные смыслы и предназначение.

Преодоление лиминальности часто сопровождается эмоционально-когнитивным переживанием «чувства верного пути»: в нем не задано собственно конкретное «направление» жизни (как в целенаправленных действиях), а есть лишь переживание «истинности» пути (как переживание конгруэнтности себя самому себе). В переживании пути можно фиксировать когнитивный, семиотический (образ, идея), эмоциональный (оценка сделанных шагов) и действенный (совершение поступков или отказ от них) аспекты [5]. Именно «чувство пути» во многом определяет те выборы, которые человек совершает в жизни, помогает самопроектированию и оказывается существенным элементом становления аутентичности.

Пытаясь понять, как появляется чувство верного пути, мы среди прочих возможных факторов обратили внимание на феномен *синхронистичности* («значимых совпадений»), о котором писал К. Г. Юнг [21], имея в виду уникальные временные совпадения жизненных интенций человека с некоторыми событиями, происходящими с ним. Стоит отметить, что эти совпадения на жизненном пути человека совершенно не имеют причинно-следственной связи с действиями человека, они лишь по смыслу совпадают с его сознательными или бессознательными устремлениями. «Синхронистские события — это такие значимые совпадения, которые поражают нас идентичностью внутреннего и внешнего переживания. Например, когда мы испытываем внутреннее чувство гармонии, то обнаруживаем, что внешние конфликты разрешаются без какого-либо сознательного усилия, или мы видим во сне какой-то особый творческий прожект, а на следующий день кто-то из друзей приносит книгу, имеющую непосредственное отношение к предмету нашего интереса» [17, с. 103].

Такие субъективно подмеченные совпадения человек, переживающий лиминальное состояние, склонен интерпретировать не как случайность, объясняемую пусть и невидимыми сейчас, но все же имеющимися причинно-следственными закономерностями, а как «знак» откликаемости бытия, трансцендентный указатель верного пути («мне голос был...»). И здесь нельзя не согласиться с В. Франклом, указывавшим, что смыслы не изобретаются самим субъектом, а «вычитываются», «выслушиваются», «высматриваются» им из реальности. Здесь стоит добавить, что «предсказываются» и «просматриваются» не сами события, а лишь *качество возможных событий*. Отслеженная субъектом синхронистичность выполняет функцию «подталкивания» его в определенном направлении за счет насыщения именно этого направления в выборе *избыточными смыслами*, привлечения именно к ним его внимания и активности. Движение в этом направлении человек и может считать движением к собственной подлинности, реализации собственного угаданного предназначения на определенном отрезке жизни.

К. Г. Юнг, а позже и В. В. Налимов говорили о возможности *смыслового*, а не причинно-следственного появления определенных цепочек совпадаю-

щих событий в жизни человека. Вполне понятно, что этот феномен обнаруживает себя действительно в «сильных», действительно значимых для человека «бытийных средоточиях» («точках бифуркации»), в минуты жизненно необходимого выбора и глубокой погруженности человека в рефлексию относительно самого себя, смыслов своего существования.

В лиминальные фазы все происходит так, как если бы жизнь человека, разворачиваясь по принятому устойчивому сценарию, в некие моменты достигала точки необходимости качественного изменения, где есть варианты дальнейшего развития и возможны случайные выборы, «по смыслу» связанные с его предыдущим опытом. Жить только «по судьбе» взрослому человеку, очевидно, нельзя, он должен жить и «по собственной воле» (с этим и связана зрелость), определенной его системой смыслов и ценностей. Об этом очень интересно пишет В. Н. Топоров: «Жить только “по судьбе” — отказ от свободы воли; жить только в соответствии с принципом свободы воли, без оглядки на судьбу, означает выбор эгоцентрической, изолирующей человека от мира... позиции. Та же самая ситуация может быть проинтерпретирована и в рамках причинно-следственной конструкции. В этом случае в месте встречи человека с судьбой он выступает как результат-следствие неких исходных условий, осложненных впоследствии дополнительными обстоятельствами, которые могут быть поняты как причина. И в точке встречи человека с судьбой ...происходит снятие-преодоление “причинно-следственного”: прошлое “снимается” не только как время, но и как деяния, в нем совершенные, т. е. как некая “кармическая” сумма. В точке встречи человека с судьбой... человек преобразуется, и теперь ему открыто знание, получен ответ на его вопросы, которые обращались до сих пор вовне, откуда ожидался и ответ на них. Знаком этого знания становится то “новое” информационное пространство, в которое он отныне входит. ...Теперь он может сознательно ...отдаться этой судьбе, признаваемой своей, но может и вступить с нею в спор, ...совершая тем самым некое важное авторефлексивное движение.

Этот прорыв в “новое” знание — прорыв к самопознанию, вольный или невольный отклик на сократовский призыв познать самого себя, заявка о достоинстве человека, личности, Я» [15, с. 39—40].

Преодоление лиминальности выглядит в этом контексте так: жизненная ситуация человека достигает некоторого предела, где ее качественное изменение решает случайный=волевой выбор субъекта (хотя, согласно известному афоризму Луи Пастера, «случай благоволил подготовленному разуму»).

К обсуждению феномена синхронистичности можно привлечь также понятие лиминальной фигуры, предложенное в лингвокультурологических работах Дж. Нады [22]. Он говорит, что такие фигуры соединяют в себе дwoящиеся, почти несоместимые признаки старого и нового качества, а потому восстановление субъектом экзистенциального равновесия и/или окончательная трансформация в новое «я» во многом зависят от того, какими их будет «узнавать» его окружение, — будет ли оно поддерживать «старые» характеристики субъекта или подкреплять «новые». Совпадение внутренних интенций с как бы «работающими на них» внешними событиями интерпретируется субъектом как акт взаимного «узнавания» личности и бытия («раз это случилось, значит, все правильно, и я на верном пути»). «Дао» «узнает» своего носителя, и под влиянием активно рефлексирующего сознания смыслы, дремлющие (потенцированные) в бытии, начинают оживать, раскрываться, распаковывая множественные возможные реальности, доступные «я» «здесь-и-теперь». Из них субъект и делает выбор, который реализует в поступке.

Таким образом, интерпретация субъектом синхронистичности внутренне связана с личностными усилиями и поступанием как реализацией личностью своего понятого и принятого предназначения, поскольку переживается как конгруэнтность бытия субъекту, как их взаимная участность, совместность. И в этом плане личностная жизнь является *специфическим творением субъекта*, воплощением экзистенциального творчества, самостроительства.

Литература

1. Бахтин М. М. К философии поступка // Собр. соч. Т. 1. М., 2003.
2. Губин В. Д. Онтология. Проблема бытия в современной европейской философии. М., 1998.
3. Зинченко В. П. От классической к органической психологии (К 100-летию Л. С. Выготского). М., 1996.
4. Козлов В. В. Работа с кризисной личностью. М., 2003.
5. Леонтьев Д. А. К психологии поступка // Экзистенциальная традиция: философия, психология, психотерапия. 2006. № 2 (9).
6. Леонтьев Д. А. Что такое экзистенциальная психология? // Психология с человеческим лицом: гуманистическая перспектива в постсоветской психологии / Под ред. Д. А. Леонтьева, В. Г. Щур. М., 1997.
7. Мунье Э. Манифест персонализма. М., 1999.
8. Налимов В. В. Разбрасываю мысли. В пути и на перепутье. М., 2000.
9. Петровский В. А. Психология неадаптивной активности. М., 1992.
10. Сапогова Е. Е. «Легенды о себе»: к проблеме интерпретации личностных мифологем взрослых в психологическом консультировании // Психологическая служба (Минск). 2003. № 2.
11. Сапогова Е. Е. Прецедентность в структуре первичной социализации ребёнка // Человек в современном социуме: культура, этнос, гендер: Материалы Международной научной конференции (15—16 мая 2008 г. Тула) / Под ред. Е. Е. Сапоговой. Тула, 2008.
12. Сапогова Е. Е. Экзистенциальные ожидания как фактор развития во взрослости и старости // Человек в современном мире: Сб. науч. трудов / Под научной ред. Ю. Н. Карандашева, В. Н. Шашок. Минск, 2007.
13. Субботский Е. В. Строящееся сознание. М., 2007.

14. Тернер В. Символ и ритуал. М., 1983.
15. Топоров В. Н. Судьба и случай // Понятие судьбы в контексте разных культур. М., 1994.
16. Тульчинский Г. Л. Постчеловеческая персонология. Новые перспективы свободы и рациональности. СПб., 2002.
17. Уильямс Д. Л. Пересекая границу. Психологическое изображение пути знания Карлоса Кастанеды. Воронеж, 1994.
18. Холлис Д. Перевал в середине пути: кризис среднего возраста. М., 2002.
19. Эпштейн М. Философия возможного. СПб., 2001.
20. Юнг К. Г. О становлении личности // Юнг К. Г. Конфликты детской души. М., 1995.
21. Юнг К. Г. Синхроничность. М.; Киев, 1997.
22. Nagy J. F. Liminality and knowledge in Irish tradition // Studia Celtica. 1981. Vol. 18–17.

Overcoming Liminality as a Mean of Person's Life-Creation

Е. Е. Sapogova

PhD in Psychology, Professor, Head of the Psychology Department, Tula State University

The author advances several characteristic features of liminal periods understood as breaks in the continuity of life experience determined by realization of termination of definite fragments in one's life span. It is at this stage when inner emotional and a cognitive resource of personality activation is necessary to overcome one's «actual self» in order to create one's «new self». Liminality overcoming is considered to be an act of personality construction, act of search and construction of new meanings, act of free choice and life-creation that is realized in choices and real deeds. Describing the steps of overcoming liminality (deconstruction, reconstruction and congruence) the author touches upon the phenomena of true-way feeling and synchronicity which personality interprets as response of being to individual's life-creation acts.

Key words: Liminal Period, Life-Choice, Deed, Meaning, Subject, Life-Span, Life-Creation.

References

1. Bahtin M. M. K filosofii postupka // Sobr. soch. T. 1. M., 2003.
2. Gubin V. D. Ontologiya. Problema bytiya v sovremennoi evropeiskoi filosofii. M., 1998.
3. Zinchenko V. P. Ot klassicheskoi k organicheskoi psikhologii (K 100-letiyu L. S. Vygotskogo). M., 1996.
4. Kozlov V. V. Rabota s krizisnoi lichnost'yu. M., 2003.
5. Leont'ev D. A. K psikhologii postupka // Ekzistencial'naya tradiciya: filosofiya, psikhologiya, psihoterapiya. 2006. № 2 (9).
6. Leont'ev D. A. Chto takoe ekzistencial'naya psikhologiya? // Psikhologiya s chelovecheskim licom: gumanisticheskaya perspektiva v postsovetskoj psikhologii / Pod red. D. A. Leont'eva, V. G. Shur. M., 1997.
7. Mun'e E. Manifest personalizma. M., 1999.
8. Nalimov V. V. Razbrasyvayu mysli. V puti i na pereput'e. M., 2000.
9. Petrovskii V. A. Psikhologiya neadaptivnoi aktivnosti. M., 1992.
10. Sapogova E. E. «Legendy o sebe»: k probleme interpretacii lichnostnyh mifologem vzroslyh v psikhologicheskom konsul'tirovanii // Psikhologicheskaya sluzhba (Minsk). 2003. № 2.
11. Sapogova E. E. Precedentnost' v strukture pervichnoi socializacii rebenka // Chelovek v sovremennom sociume: kul'tura, etnos, gender: Materialy Mezhdunarodnoi nauchnoi konferencii (15–16 maya 2008 g. Tula) / Pod red. E. E. Sapogovoi. Tula, 2008.
12. Sapogova E. E. Ekzistencial'nye ozhidaniya kak faktor razvitiya vo vzroslosti i starosti // Chelovek v sovremennom mire: Sb. nauch. trudov / Pod nauch. red. Yu. N. Karandasheva, V. N. Shashok. Minsk, 2007.
13. Subbotskii E. V. Stroyasheesya soznanie. M., 2007.
14. Terner V. Simvol i ritual. M., 1983.
15. Toporov V. N. Sud'ba i sluchai // Ponyatie sud'by v kontekste raznyh kul'tur. M., 1994.
16. Tul'chinskii G. L. Postchelovecheskaya personologiya. Novye perspektivy svobody i racional'nosti. SPb., 2002.
17. Uil'yams D. L. Persekaya granicu. Psikhologicheskoe izobrazhenie puti znaniya Karlosa Kastanedy. Voronezh, 1994.
18. Hollis D. Pereval v seredine puti: krizis srednego vozrasta. M., 2002.
19. Epshtein M. Filosofiya vozmoznogo. SPb., 2001.
20. Yung K. G. O stanovlenii lichnosti // Yung K. G. Konflikty detskoj dushi. M., 1995.
21. Yung K. G. Sinhronistichnost'. M.; Kiev, 1997.
22. Nagy J. F. Liminality and knowledge in Irish tradition // Studia Celtica. 1981. Vol. 18–17.

Феноменологический и герменевтический подходы в качественных психологических исследованиях*

Н. П. Бусыгина

доцент факультета психологического консультирования
Московского городского психолого-педагогического университета

Статья представляет собой критический анализ методологических следствий идей феноменологии и философской герменевтики для области психологических исследований. Автор рассматривает философские основания феноменологического и герменевтического подходов как качественных исследовательских стратегий и показывает, как особенности философских мировоззрений воплощаются в процедурах анализа данных и принципах оценки качества исследования.

Ключевые слова: качественные исследования, феноменологический подход, герменевтический подход, описание, интерпретация, интуитивная феноменология, эмпатическая феноменология.

За последние 20–30 лет в психологии на волне критики «естественнонаучного разума» все большую популярность стали приобретать качественные исследования, представляемые их сторонниками как реформаторское движение и альтернатива традиционным позитивистским исследованиям.

Обычно *качественные* исследования определяют через противопоставление их *количественным* исследованиям. Причем дихотомия качественного/количественного может иметь как методический (в соответствии с используемыми в исследованиях методами), так и методологический смысл. В последнем случае качественные и количественные исследования понимаются как своеобразные исследовательские традиции, «мировоззрения» или даже «культуры», которые основаны на различных допущениях о природе объекта исследования, отношениях между исследователем и исследуемым и о характере исследования, и именно специфика этих допущений и определяет, что в качественных исследованиях предпочтение отдается качественным, а в количественных — количественным методам, хотя возможны и варианты их различных соединений.

В отличие от ориентированных на естественнонаучное познание и идею «единой науки» количественных исследований, качественные исследования в целом базируются на философской традиции обоснования специфики гуманитарных наук [1; 2]. Если позитивистская количественная методология принимает позицию эмпирического реализма, т. е. допускает возможность *непосредственных* отношений между миром и познанием, то качественные исследования *интерпретативны* (если понимать интерпретацию в широком смысле, о чем будет сказано ниже), иными словами, в них отрицается возможность постижения

объектов, событий и действий вне практик репрезентации. Можно сказать, что этот пункт принимают все качественные подходы: на наш взгляд, даже наиболее фундаменталистское классическое феноменологическое исследование, в ряде вопросов оппонирующее собственно интерпретативным герменевтическим и дискурсивным (социоконструкционистским) подходам, сегодня не может мыслиться вне рефлексии над языковой опосредованностью переживания и его описания.

Традиционные критерии оценки эмпирической работы, принятые в количественных исследованиях, — валидность, надежность, репрезентативность, — оказываются не совсем подходящими для оценки «качества» качественных исследований, по крайней мере они нуждаются в переосмыслении. Будучи интерпретативным предприятием, качественные исследования не претендуют на то, чтобы нивелировать зазор между объектами и их репрезентациями, — вместо этого качественная исследовательская методология работает «с» этим зазором и «внутри» него. Однако формы такой работы, как и способы контроля ее качества, значительно отличаются в зависимости от концептуального подхода, на который ориентировано исследование, что мы и постараемся показать далее на примере феноменологического и герменевтического подходов.

Качественные исследования — это в целом гуманистическая и критическая исследовательская практика, сторонники которой культивируют особый *этнос*. Если количественные исследования базируются на идеях контроля над объективными процессами, повторяемости и предсказания, т. е. на этосе манипуляции и инструментальности, то для качественных исследований важна сама практика понимания, ос-

* Работа выполнена при финансовой поддержке РФФИ. Грант № 07-06-0045-а.

нованная на идеях взаимности, диалога и соавторства. Кроме того, история развития качественных исследований в психологии связана с эмансипаторным интересом: качественные исследования нередко направлены на поддержку социальных изменений.

Наконец, качественные исследования отличаются своеобразием самого исследовательского процесса. По сравнению с количественными (как правило, гипотетико-дедуктивными) исследованиями, качественным исследованиям свойственны гораздо более открытый характер и индуктивная логика исследования, что выражается в особенностях определения рабочих понятий, характере и стратегиях формирования выборки (как правило, *целевой*, а не *случайной* (см., к примеру, [8]), формулировании гипотез (в качественных исследованиях они зачастую носят характер лишь очень общей направленности исследовательского поиска либо не формулируются вообще) и т. п. В качественных исследованиях нет такого четкого разграничения этапов исследования, как это принято в количественных исследованиях; напротив, для них характерна «связанность» друг с другом этапов исследования и циклический характер анализа, когда исследователь одновременно собирает данные и анализирует их, чтобы вновь обращаться к данным и т. д., пока не наступит так называемая *точка насыщения* — относительная полнота и исчерпанность индуктивно выводимых описаний и теорий [5; 8].

Дав общую характеристику качественных исследований как некоего «единства в многообразии», мы тем самым присоединились к весьма характерной для методологии качественных исследований традиции рассматривать данный тип исследовательской практики обобщенно — с точки зрения некоторого «семейного сходства», т. е. общих черт, которые несут в себе различные качественные подходы. В целом обобщенный взгляд на качественные исследования важен потому, что он дает возможность наиболее явственно определить методологическую перспективу, альтернативную традиционному для эмпирической психологии позитивизму. Кроме того, обобщенный взгляд на качественные исследования как некое целое позволяет подчеркнуть гибкость используемых в них технических процедур (к примеру, способов анализа и интерпретации полученных текстовых данных), тем самым содействуя преодолению довольно прочно укоренившегося в психологии (благодаря все тому же позитивизму) методического редукционизма (позиции «метод ради метода») и фокусируя внимание исследователя на необходимости подчинения метода исследовательскому вопросу.

Вместе с тем обобщенный взгляд на качественные исследования подчас становится причиной «методической невнятности», за которую нередко критикуют их сторонников. Вряд ли можно отрицать, что качество любого исследования во многом зависит от того, насколько систематично и последовательно реализуется избранный методологический подход. Качественные исследования могут выпол-

няться с опорой на весьма отличные друг от друга концептуальные подходы к пониманию того, каким должно быть исследование. Одно из наиболее значимых отличий подходов задается отношением к интерпретации. Мы позволили себе сделать акцент на *интерпретативной* природе качественных исследований, однако это утверждение требует серьезного пояснения, поскольку существуют такие подходы в качественных исследованиях (прежде всего речь идет о *феноменологическом* подходе), которые позиционируются их сторонниками как описательные и тем самым противопоставляются подходам, основанным собственно на интерпретации. В настоящей статье мы предлагаем дать сравнение *феноменологического* подхода с интерпретативными подходами (главным образом *герменевтическим* подходом или, по-другому, подходом *герменевтической феноменологии*). Мы намереваемся показать, что при указанном выше «фамильном» сходстве данные подходы имеют, тем не менее, отличные друг от друга философские основания, несколько по-разному отвечают на вопрос о природе изучаемого объекта и формах его познания, чем и обусловлены, в конечном счете, различия в применяемых в рамках данных подходов техниках анализа и способах контроля качества исследования. На наш взгляд, действительно есть смысл в том, чтобы разделять описание и собственно *интерпретацию*, однако это разделение носит лишь процедурно-методический характер. Необходимо различать интерпретацию в узком смысле (как конкретный метод, отличный от метода описания) и интерпретацию в широком смысле (как общий философско-методологический принцип познания).

Следует заметить, что, рефлексировав над разделением подходов внутри качественной исследовательской методологии, мы отнюдь не солидаризируемся с позицией методического редукционизма. Можно согласиться с такими авторами, как И. Холлоуэй и Л. Годрес [17], что необходима позиция, уделяющая достаточное внимание как свойственной качественным исследованиям методической гибкости, так и последовательности и связности методологического подхода, при которой методические процедуры когерентны философским основаниям подхода. Поэтому, описав различия в исследовательских стилях феноменологического и герменевтического подходов, мы попытаемся показать также и те моменты в исследовательских процедурах, которые вполне можно гибко сочетать друг с другом, например, в качестве различных модусов понимания (как, впрочем, покажем и те особенности подходов, которые, по нашему мнению, сочетать нельзя).

Феноменологический подход. Феноменологический подход в качественных исследованиях базируется на философских идеях Э. Гуссерля. Напомним, что Гуссерль предложил способ достоверного познания психического в его собственных координатах — науку о «чисто психическом как таковом» [4, с. 300]. Собственно, этот интерес к «чисто психическому»

вместе с методологическими ориентирами его достоверного познания и стал отправным пунктом продуцирования идей Гуссерля в плоскости разработки феноменологического подхода как качественной исследовательской методологии стратегии [9; 10]. В области качественных исследований под феноменологией стали понимать «изучение структуры (и ее вариаций) сознания, которому явлены любая вещь, событие или человек» (А. Джорджи, цит. по: [5, с. 59]). Феноменология концентрируется на описании проживаемого опыта, описании таких феноменов, как опыт «обучения игре в шахматы», опыт «становления матерью», чувство, что «тебя понимают», и т. п. Заметим, что для сторонников феноменологического подхода очень важно выявить *сущностную структуру* переживания или опыта, т. е. артикулировать те инвариантные темы, которые появляются в переживании от ситуации к ситуации и от одной личности к другой.

Для исследования психического в его собственной сущности Гуссерль предложил *феноменологический метод* — своеобразный тип опыта, ядро которого составляет так называемая *феноменологическая редукция*, т. е. попытки «вынести за скобки» (другая используемая метафора — «заклечь в скобки») все, что несет с собой естественная установка — любые обыденные и научные знания о феномене, — для того чтобы успешно войти в контакт с сущностями. Исследователь, практикующий феноменологическую редукцию, временно отказывается от любых суждений относительно опыта (Гуссерль использовал греческое слово эпохе, означающее воздержание от предпосылаемых мнений), «выносит за скобки» свои предварительные представления о феноменах, чтобы достичь их ясного видения.

В отличие от философских исследований Гуссерля, основанных на данных рефлексивного опыта, в области качественных феноменологических исследований в основном используют данные, полученные от других людей (как правило, в процессе интервью). Соответственно, в качественных исследованиях феноменологического типа говорят о двух видах «вынесения за скобки». Во-первых, исследователь «выносит за скобки» собственные предсуждения, чтобы никакие его личные смыслы, интерпретации и теоретические концепты не проникали в уникальный мир респондента. И, во-вторых, самих участников исследования просят поделиться своими переживаниями наиболее непосредственным образом, отложив в сторону («вынеся за скобки») выученные знания и схемы, описать свой живой опыт языком, свободным, насколько это возможно, от интеллектуалистских конструктов [14; 20; 21; 24].

Когда сторонники феноменологического подхода настаивают на *описательном* характере их исследований, они имеют в виду, что исследователь-феноменолог работает лишь на уровне *очевидных* смыслов, на уровне *самопонимания* исследуемых и вычитывает из текста лишь то, что сказано прямо. Как видим, описательный характер феноменологического ис-

следования непосредственно вытекает из эпистемологических представлений феноменологии о возможности и необходимости достижения состояния относительно «чистого» сознания, не замутненного набором предпосылаемых опыту суждений. Процедура это достигается не только за счет рефлексивных действий исследователя, но и благодаря применению особых способов анализа данных.

Наиболее часто в феноменологических исследованиях используется техника последовательной *конденсации* смысла (описание варианта данной техники см., к примеру, в: [5, с. 192–194]), для осуществления которой нередко привлекаются эксперты. В описании конденсированного смысла исследователь включает только те мнения экспертов, которые получили интересубъективное согласие. Само описание в целях валидации может быть предложено респондентам, которые подтверждают его верность либо вносят в него поправки. После конденсации смыслов каждого значимого утверждения эти смыслы собираются в более крупные тематические кластеры, и здесь также можно привлекать экспертов. Собранные кластеры снова даются отдельным респондентам для валидации и т. д. В конечном счете мы получаем описание структуры интересующего нас переживания. Как можно видеть, феноменологическая методология анализа данных представляет собой движение к смыслу через структурированный процесс, предполагающий постоянную опору на данные. Цель анализа — интегрированное описание переживания, не зависящее от теоретической, политической или какой-либо иной позиции исследователя.

Впрочем, нужно оговориться, что сегодня практикуются два типа феноменологических исследований — *классическая*, или *интуитивная* (*classical or intuiting*) феноменология и *новая*, или *эмпатическая* (*new or empathetic*) феноменология [15; 27]. До сих пор речь шла преимущественно о первом типе — классической феноменологии; именно ее цель — раскрыть инвариантную структуру того или иного переживания, иными словами, ответить на вопрос, что собой представляет тот или иной феномен («чувство, что тебя понимают», эстетическое переживание, опыт насилия или что-либо еще). Новая эмпатическая феноменология пытается ответить на другой вопрос, а именно: как те или иные люди переживают определенный опыт (понимания, восприятия прекрасного, насилия и т. п.). Если классическая феноменология, обращаясь к субъективному опыту, пытается через него найти путь к пониманию, что собой представляет тот или иной феномен, какова его сущность, то эмпатическая феноменология открыто и рефлексивно обращается к субъективным смыслам и значениям, которые вкладывают в свое переживание сами переживающие: что означает ухаживать за умирающими для самих медицинских сестер хосписа? что значит жить с больным сердцем для самих больных? и т. п. В социальном смысле подобные исследования имеют огромное значение, поскольку они демонстрируют разнообразие жизненных миров людей

и позволяют «схватывать» опыт тех, чей взгляд в силу тех или иных социальных причин отличается от взгляда представителей доминирующих в данной области групп. Эмпатическая феноменология, как можно видеть, исходит из идеи социальной неоднородности человеческого сознания и сама вносит свой вклад в развитие подобных представлений. Тем самым эмпатическая феноменология близко примыкает к критическому модусу качественных исследований, хотя при этом и не использует свойственные самим критическим исследованиям «вскрывающие» интерпретативные техники. Наконец, следует сказать, что в отличие от интуитивной феноменологии, базирующейся на философских идеях Э. Гуссерля, эмпатическая феноменология много берет из герменевтической традиции, соответственно на шкале, полюсами которой являются описание, с одной стороны, и интерпретация, с другой, она окажется хотя и на полюсе описания, но будет несколько сдвинута в сторону интерпретации.

Интерпретативные подходы: традиционная и «глубинная» герменевтика. Данное направление качественных исследований основано на идеях философской герменевтики (В. Дильтей, М. Хайдеггер, Х.-Г. Гадамер и др.) Как и феноменология, герменевтика заинтересована в раскрытии смыслов. Однако «схватывание» смыслов в герменевтике имеет иную природу: понимание смысла здесь никогда не является простым воспроизведением понимаемого в его изначальной самобытности, но всегда совершается в процессе толкования [3].

Одной из самых важных идей философской герменевтики является идея *герменевтического круга* как неотъемлемого условия понимания. В контексте работ М. Хайдеггера и Х.-Г. Гадамера герменевтический круг нужно понимать не только в методологическом (как непрерывное движение познания между целым и частями текста), но и в онтологическом смысле. Как пишет М. Хайдеггер, «всякое толкование, призванное доставить понятность, должно уже иметь толкуемое понятие» [11, § 32, с. 152]. Иными словами, понимание смысла всегда предполагает жизненное отношение интерпретатора к тексту, его предварительную связь с тем, что сообщается в тексте. Эту герменевтическую предпосылку называют пред-пониманием, поскольку она не достигается в процессе понимания, но предполагается уже заранее данной. Мы входим в исследование с собственными пред-мнениями и пред-суждениями. И самоуничтожение исследователя (в смысле полного очищения его сознания от любых форм пред-суждений) не только недостижимо, но и повлекло бы за собой устранение самой возможности понимания. Другое дело, что в процессе понимания исследователь всегда должен быть готов поставить собственные пред-суждения под вопрос, принимая во внимание то, что говорит другой человек (или текст).

Основываясь на этой философской платформе, герменевтический подход как качественная исследо-

вательская методология прямо позиционируется его сторонниками как *интерпретативное* предприятие: смыслы всегда рождаются в процессе взаимодействия читателя и текста, и как бы ни был исследователь близок к тексту, обращающемуся к нему в своей «истине», процесс понимания всегда будет напоминать перевод с одного языка на другой, что неизбежно включает в себя переосвещение смысла, осознание интерпретатором своей отделенности от текста и поиск компромисса.

Как и в случае феноменологии, сторонники герменевтического подхода огромное значение придают рефлексии исследователя. Однако в соответствии с общей герменевтической позицией пред-суждения исследователя не откладываются в сторону, но полагаются существенной частью интерпретативного процесса, а потому «вводятся в игру» и «ставятся на карту» — так, что их всегда можно изменить в свете данных опыта. Исследователь пытается, по возможности, эксплицировать свою позицию и отследить, как она связана с изучаемой проблемой. И потому конечный отчет в интерпретативных исследованиях, как правило, включает в себя описание личной позиции исследователя и философско-теоретических оснований, в рамках которых проводилось исследование [12].

Методология герменевтического анализа данных гораздо менее определенная, чем в случае феноменологических исследований. Т. Кох, например, пишет, что «герменевтика приглашает участников в постоянно свершающийся разговор, но не дает окончательной методологии. Понимание достигается благодаря слиянию горизонтов, которое есть не что иное как диалектическое движение между пред-пониманием исследовательского процесса, интерпретативным каркасом и источниками информации» [18, р. 835]. Д. Аллен [12] тоже подчеркивает, что не может быть конечного набора процедур, структурирующих интерпретативный процесс, поскольку интерпретация рождается из пред-понимания и диалектического движения между целым и частями текста. Интерпретативный процесс продолжается до тех пор, пока не будет достигнут осязаемый смысл интерпретируемого, отвечающий на исследовательским вопрос, согласующийся с теоретической и ценностной позицией исследователя и, безусловно, подтверждаемый данными. Каким образом возникла именно эта интерпретация — ключевой вопрос, ответ на который интерпретатор должен представить читателю, чтобы последний мог оценить достоинства и недостатки интерпретации [20].

Еще раз подчеркнем, что в отличие от *описательного* феноменологического исследования, фокусирующегося на очевидных смыслах сказанного или написанного, в *интерпретативном* герменевтическом исследовании текст помещается в более широкий контекст (в том числе теоретический), благодаря чему высвечиваются такие его смыслы, которые не даны в тексте с очевидностью. И если феноменологическое исследование тяготеет к однозначности опи-

сания, то герменевтический подход предполагает гораздо большую свободу интерпретации. Однако теперь мы должны заметить, что как бы мы ни старались в случае феноменологической конденсации смысла работать лишь на уровне очевидных значений языковых выражений, получаемые нами смысловые единицы тоже будут результатом интерпретации, предполагающей «переосвещение» изначально сказанного и его перевод с одного языка на другой. Вообще провести границу между описанием и интерпретацией невозможно: с философской точки зрения, любое повторение сказанного — уже интерпретация, при которой сказанное попадает в новый контекст и обретает иной голос с присущими лишь ему интонационными оттенками (в этом смысле вполне оправдано название всех качественных исследований, включая описательные феноменологические, интерпретативными, как мы это делали в начале данной статьи). Вместе с тем, несмотря на философскую неопределенность границы между сообщением прямо сказанного в тексте и собственно интерпретацией, на практике мы действительно способны отличать одно от другого: в одном случае мы вычленим в тексте структуры и отношения, которые можно увидеть сразу, так сказать, «с первого взгляда», во втором случае мы как будто дистанцируемся от текста и, занимая определенную теоретическую позицию (например, позицию, предлагаемую одной из «глубинных герменевтик» — психоанализом, аналитической психологией, экзистенциальным психоанализом), восстанавливаем концептуальный контекст сказанного.

Это различие описательной и герменевтической (интерпретативной) феноменологии можно проиллюстрировать двумя конкретными исследованиями, выполненными, казалось бы, в очень сходной методической манере. Одна из них, работа Ч. А. Уинтерс, посвящена особенностям жизненного мира пациентов, страдающих хроническим заболеванием сердца [28], другая же, работа Г. Шёфер, представляет собой исследование женского опыта романтической любви [25]. Оба исследования построены на основе метода интервью с последующим применением тематического анализа полученных данных. Однако в первом — собственно феноменологическом — исследовании автор описывает наиболее значимые темы (переживания неопределенности, изменения и некоторые другие) так, как их понимают сами респонденты, она лишь обобщает прямо транслируемые ими смыслы. Во втором исследовании описание тем (центральных тенденций) и их вариаций (например, темы амбивалентности любви) сопровождается достаточно подробным определением перспективы видения, которой придерживается исследователь, и обсуждением этих тем в определенном теоретическом и ценностном (в данном случае феминистском) контексте. Как интерпретативное построение, текст Г. Шёфер открывает такие смыслы женского переживания романтической любви, которые непосредственно нельзя обнаружить в словах респондентов, но с которыми

вовне можно согласиться, заняв предлагаемую автором позицию.

Характеристика интерпретативных подходов останется неполной, если мы не коснемся идеи «*глубинной герменевтики*» и не покажем ее отличия от *классической герменевтики*. Как можно видеть из нашего предыдущего изложения, классическая герменевтика, раскрывая условия понимания, исходит из предположения, что нечто (текст) обращается к нам в *своей истине*. В герменевтике понять текст — значит усилить сказанное им, фокусируясь на заключенных в нем смыслах. Герменевтика предполагает наличие смысловых пробелов в тексте, которые она пытается понять посредством реконструкционной гипотезы о смысле целого. Как уже говорилось, герменевтическая интерпретация сродни переводу с одного языка на другой, когда переводчику приходится предпринимать усилие выражения сказанного в тексте на своем языке. Интерпретатор, как и переводчик, оказывается причастен смыслу сказанного. Одни и те же выражения в зависимости от контекста приобретают разное значение, и интерпретатор собирает из этих выражений связное символическое целое. Традиционная герменевтика, если можно так выразиться, работает «по горизонтали»: она пытается реконструировать связность сообщаемого, не подражая выхода в «вертикаль» — дискурс бессознательного.

Однако в психологии зарекомендовала себя и иная традиция интерпретации, инициированная психоанализом. Традиция эта базируется на идее, что в тексте всегда есть такие смысловые разрывы, которые недоступны основанному на языковом пред-понимании традиционному герменевтическому прочтению: разрывы смысла обусловлены бессознательной работой шифровки, так что смысл сказанного оказывается скрыт не только от того, кто слушает, но и от того, кто говорит. Можно по-разному понимать природу бессознательного. Например, можно, ориентируясь на критическое понимание с позиций здравого смысла, полагать, что смысловые искажения обусловлены бессознательными стратегиями самообмана, и соответственно прочитывать сообщения в контексте достаточно широкого повседневного знания человеческой психологии. Можно ориентироваться и на определенные теоретические традиции психологии — психоанализ, экзистенциальную психологию, когнитивные теории и т. д., — и интерпретировать смысловые разрывы в свете тех или иных теоретических представлений о природе и содержании бессознательного. Но в любом случае мы будем полагать, что в сообщении есть нечто такое, что «прячется», скрывается за обычными символическими значениями, одновременно открываясь в них. Усмотреть это «нечто» и уже с его учетом реконструировать символический смысл сообщаемого — задача интерпретатора. В философском смысле такое обращение к «вертикали», предполагающее учет бессознательного и постижение происходящего из того, что сокрыто, нередко относят к «глубинной герме-

невтике». Можно сказать, что именно идея «глубинно-герменевтического» метода является одним из важнейших философских оснований психологических интерпретаций (ср. размышления о психоанализе как «глубинной герменевтике» [6; 7]).

Феноменологический и интерпретативный модусы понимания. В одной из работ С. Квале [19] говорит о двух модусах понимания — *феноменологическом* и *герменевтическом* — не в смысле целостных *методологических подходов*, как мы это делали до сих пор, а в смысле локальных *установок исследователя*, которые последний может сочетать в рамках одного исследования. *Феноменологический* модус понимания заключается в том, что исследователь пытается «ухватить» смыслы на уровне самопонимания исследуемого. В *герменевтическом* модусе исследователь не останавливается на том, как сам респондент понимает смысл своего высказывания, но предполагает, что высказывание всегда говорит нечто большее, чем подразумевает говорящий. В герменевтическом модусе понимания высказывание обогащается смыслами, привносимыми в него интерпретатором.

В целом принимая идею Квале о двух разных модусах понимания как локальных установках исследователя, мы бы предложили говорить о *феноменологическом* и *интерпретативном* модусах, последний, в свою очередь, подразделяется на собственно *герменевтический* и *глубинно-герменевтический* варианты. В своих представлениях об исследовательском интервью Квале [5] в основном следует феноменологической исследовательской традиции (хотя при этом он и выделяет такой тип прочтения, как *симптоматическая интерпретация*, близкая идеям глубинной герменевтики). Работа с содержанием у Квале, как правило, не подразумевает «вертикали» бессознательного: текст, как это принято в эмпатической и герменевтической феноменологии, обращается к нам в *своей истине*, услышать которую и призван интерпретатор посредством феноменологического и герменевтического модусов понимания (мы сейчас намеренно обходим стороной социо-конструкционистские воззрения С. Квале, поскольку их раскрытие неактуально для прояснения темы, выделенной в названии этой части статьи). Наше предложение говорить об *интерпретативном* модусе понимания взамен *герменевтического* связано с попыткой учесть глубинно-герменевтическую традицию, основанную на идее бессознательного, которая, будучи также интерпретативной, тем не менее, значительно отличается от традиционной герменевтики.

На наш взгляд, выделение двух модусов понимания актуально именно для интерпретативных исследований. В ряде исследований такого рода уместно начинать анализ с техник, традиционно применяемых в феноменологическом подходе (конденсации смысла и выделения тем): на первом этапе анализа данных исследователь представляет сжатое изложение наиболее очевидных смыслов, ориентируясь на

самопонимание говорящего, и лишь затем приступает к концептуальной интерпретации текста. Можно думать, что такой тип анализа будет содействовать большей эмпирической обоснованности интерпретаций и контролю произвольности интерпретативных конструкций.

Схема интерпретативного анализа может быть примерно следующей:

смысловые единицы → *конденсированный смысл* → → *темы* → *интерпретация исследователя* (на основании исследовательских вопросов и определения теоретической перспективы).

Качество описаний и интерпретаций. Контроль качества — важнейшая часть любого исследования. В методологии количественных исследований критерии качества и процедуры его контроля представлены достаточно подробно. Однако ввиду того, что качественные исследования значительно отличаются от количественных в своих философских и методологических основаниях, их сторонники полагают, что каноны «хорошей науки» в качественных подходах должны быть переосмыслены таким образом, чтобы соответствовать реальности качественного исследования и сложности постигаемых с его помощью феноменов.

По сути, мы можем говорить о двух перспективах разработки концепции «качества» качественных исследований. Одна из них исходит из предположения, что в процесс исследования должны быть встроены внешние процедуры проверки выдвигаемых исследователем пропозиций. В качестве подобных процедур может выступить описанная нами в разделе, посвященном феноменологическому исследованию, техника *проверок, которую осуществляют сами респонденты* — участники исследования, а также техника *триангуляции* (использование различных источников и методов сбора данных), *коллегиальной проверки* (оценка результатов другими исследователями), *партнерского дебрифинга* (своеобразный анализ пред-установок исследователя в отношении исследования, который проводит отстраненный от исследования коллега) и некоторые другие. С использованием всех подобных техник связаны определенные проблемы. К примеру, согласие или несогласие респондентов с результатами исследования далеко не всегда отражает качество проведенного исследователем анализа, поскольку описания, даваемые исследователем, гораздо более высокого уровня абстракции по сравнению с тем, о чем непосредственно говорили респонденты, а потому могут быть для последних неузнаваемы. Точно так же вряд ли можно ожидать однозначности согласия с результатами от коллег, поскольку их видение обусловлено иной системой пред-установок, иной социальной и личностной позицией. И так далее. Описанный контроль качества посредством процедур внешней проверки неплохо согласуется с эпистемологическими допущениями классической феноменологии, а потому часто применяется именно в такого рода исследованиях.

Другая перспектива оценки качества исследования в большей мере ориентирована на рефлексию интерпретативного модуса качественных исследований. Согласно сторонникам этого взгляда [13; 26], контроль качества — это процесс «переговоров» исследователей с читателями, в котором первые берут на себя ответственность дать последним как можно более полную информацию, касающуюся данных, процесса исследования и перспективы исследователя, с тем чтобы читатели сами могли оценить, насколько качественно проведена интерпретация. С позиции герменевтического подхода, как мы видели, знание всегда есть результат взаимодействия познающего и познаваемого, интерпретация имеет характер герменевтического круга — перспектива и пред-понимание исследователя изначально направляют интерпретацию феномена, которая всегда открыта изменениям по мере того, как изменяется в процессе взаимодействия с феноменом изначально пред-понимание исследователя. Как справедливо замечает С. Фиш [16], интерпретатор, читая текст, не вычитывает некий *истинный* смысл текста, но истолковывает этот смысл, основываясь на искусстве *вопросания*. Однако представление о том, что нет «уже готового» смысла, отнюдь не означает, что мы неизбежно придем к культивированию произвольности и субъективизма, поскольку сами пути создания смысла ограничены теми институтами и сообществами, частью которых интерпретатор является. Как пишет С. Фиш, «смыслы не объективны и не субъективны, по крайней мере, в том значении, которое придают этим терминам сторонники традиционной системы представлений: они не могут быть объективными, поскольку всегда являются продуктом той или иной точки зрения... и они не могут быть субъективными, поскольку точка зрения всегда имеет социальную или институциональную природу» [ibid., p. 335, 336]. Если смысл текста в самом деле есть функция интерпретативного сообщества, то достижение *интерпретативного согласия* внутри этого сообщества и может выступать конечной целью интерпретатора: исследователь, проводящий интерпретативное исследование, подробно эксплицирует процедуру исследования и свою позицию в отношении данных, и если члены интерпретативного сообщества, приняв перспективу исследователя, смогут согласиться с его интерпретацией, то она обретает статус «валидной» или «истинной» — по крайней мере, до тех пор, пока не будет предложена лучшая, с точки зрения этого сообщества, интерпретация.

Безусловно, описанная форма контроля качества исследования, при которой речь не идет о достижении некоего абсолютного знания, но лишь о смелости исследователя «выложить карты на стол» и отдать свое «творение» на суд сообщества, весьма позитивна, поскольку в ней подчеркивается диалогический характер непрерывного производства знания в процессе взаимодействия между людьми и достижения согласия. На наш взгляд, однако, подобная перспектива оценки качества исследования также по-своему

проблематична. Действительно, вряд ли верно думать, что качественные данные предоставляют столь уж большие возможности для их произвольной трактовки. Язык, хоть и содержит в себе известную долю свободы понимания и интерпретации (в противном случае гуманитарные науки вообще потеряли бы смысл), все-таки очерчивает достаточно жесткие границы того, куда и как может двигаться интерпретатор. Кроме того, у исследователя всегда есть доступ к смысловым контекстам, в пределах которых он понимает и описывает полученные данные. Интерсубъективность заложена в самих структурах обыденного языка и связана с общностью жизненного мира, который мы делим друг с другом. Вместе с тем правдой остается и то, что чем ближе мы продвигаемся в сторону интерпретативного модуса анализа, тем менее достижимыми становятся интерсубъективно-универсальные высказывания. Тонкость нашего понимания на деле зависит от того, насколько близок понимаемый типу личности, к которому принадлежим мы сами. Существует множество дискурсивных контекстов (не только теоретических, но социальных, политических, ценностных), с которыми исследователь может соотносить (порой бессознательно) свою позицию. Интерпретативное сообщество никогда не бывает однородным, поэтому ориентация на достижение абсолютного консенсуса, пожалуй, выглядит несколько утопично. Кроме того, сообщество часто бывает весьма консервативным и всячески защищается от новизны...

На наш взгляд, для того чтобы можно было говорить о валидном исследовании, внешних процедур контроля качества, как и ориентации на согласие с сообществом, недостаточно. Необходимо разрабатывать внутренние механизмы самокоррекции, встроенные в исследовательский процесс, ответственность за который целиком лежит на самом исследователе. Некоторую ориентацию для понимания таких механизмов, по нашему мнению, дают С. Квале и П. Рикер. С. Квале пишет, что *валидизировать* — значит *задавать вопросы, теоретизировать и проверять* [5]. П. Рикер же высказывает идею о полемико-аргументативном характере интерпретации: «Показать, что интерпретация более вероятна в свете того, что нам известно, не то же самое, что показать, что наш вывод истинен. В этом смысле валидизация не есть верификация. Валидизация — это аргументативная дисциплина, сравнимая с юридическими процедурами судебной интерпретации» [23, p. 90]. И далее: «Процессы валидизации имеют полемический характер... Все интерпретации в области литературной критики и социальных наук могут быть оспорены и вопрос «что может разбить утверждение» — общий для всех аргументативных ситуаций» [ibid., p. 93–94]. Обратим внимание на то, что «испытывание на прочность» интерпретативных конструкций, о котором говорит П. Рикер, очень близко позиции критического рационализма К. Поппера.

В заключение отметим, что интерпретация, при всей своей близости эмпирическому материа-

лу, безусловно, должна иметь «концептуальный вкус». В противном случае описанная исследователем картина либо останется тривиальной, либо рискует быть похожа на случайную зарисовку отдельных эмпирических деталей. Однако для интерпретатора есть и другая опасность — проблема гиперинтерпретации: нередко сторонники интерпретативных типов исследования склонны давать замысловатые интерпретации там, где интерпретации такого уровня вообще не требуются. Проблема гиперинтерпретации остроумно обыгрывается в романе Умберто Эко «Маятник Фуко», герои которого выстраивают накрученные интерпретативные конструкции «тайных знаков», держа в руках, по видимому, обыкновенный товарный чек. Конструируя такого рода «импрессионистические интерпретации» [22], исследователи бывают в гораздо большей мере эмоционально захвачены собствен-

ными теоретическими установками, чем следуют за эмпирическим материалом, который они, подобно героям упомянутого романа, преобразуют таким образом, что он легко вписывается в построенные ими интерпретативные схемы. Как говорит У. Эко, «фиги в корзине» нередко означают просто фиги в корзине. Сложные и затейливые интеллектуальные построения хороши тогда, когда мы имеем дело со столь же сложным и затейливым материалом. В других случаях, и сторонники феноменологического анализа здесь во многом правы, лучше держаться очевидного. У. Эко полагает, что адекватность интерпретации определяется степенью ее программируемости текстом. Нам представляется, что необходимо ввести понятие *масштаба* интерпретации как соответствия уровня концептуализаций исследователя характеру и содержанию фактического материала.

Литература

1. Бусыгина Н. П. Научный статус качественных методов в психологии // Московский психотерапевтический журнал. 2005. № 2.
2. Бусыгина Н. П. Философские основания гуманитарной психологии // Московский психотерапевтический журнал. 2007. № 4.
3. Гадамер Х.-Г. Истина и метод: Основы философской герменевтики. М., 1988.
4. Гуссерль Э. Феноменологическая психология // Гуссерль Э. Избранные работы. М., 2005.
5. Квале С. Исследовательское интервью. М., 2003.
6. Лоренцер А. Археология психоанализа: Интимность и социальное страдание. М., 1996.
7. Руткевич А. М. Глубинная герменевтика А. Лоренцера // Логос. 1992. № 3.
8. Траусс А., Корбин Дж. Основы качественного исследования: Обоснованная теория, процедуры и техники. М., 2007.
9. Улановский А. М. Феноменологический подход как качественная исследовательская методология: Дис. ... канд. психол. наук. М., 2005.
10. Улановский А. М. Феноменологический метод в психологии, психиатрии и психотерапии // Методология и история психологии. 2007. Т. 2. Вып. 1.
11. Хайдеггер М. Бытие и время. СПб., 2002.
12. Allen D. G. Hermeneutics: philosophical traditions and nursing practice research // Nursing Science Quarterly. 1995. Vol. 8 (4).
13. Altheide D., Johnson J. Criteria for assessing interpretive validity in qualitative research // Denzin N. K., Lincoln Y. S. (Eds.) Handbook of qualitative research. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, 1994.
14. Creswell J. W. Qualitative inquiry and research design: Choosing among five traditions. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, 1998.
15. Crotty M. Phenomenology and Nursing Research. Melbourne: Churchill Livingstone, 1996.
16. Fish S. Is there a Text in this Class? The Authority of Interpretive Communities. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1980.
17. Holloway I., Todres L. The status of method: flexibility, consistency and coherence // Qualitative Research. 2003. Vol. 3 (3).
18. Koch T. Interpretive approaches in nursing research: The influence of Husserl and Heidegger // Journal of Advanced Nursing. 1995. Vol. 21.
19. Kvale S. The qualitative research interview a phenomenological and a hermeneutical mode of understanding // Journal of phenomenological psychology. 1983. Vol. 14.
20. Laverty S. M. Hermeneutic phenomenology and phenomenology: A comparison of historical and methodological considerations // International Journal of Qualitative Methods. 2003. Vol. 2 (3). Article 3. Электронная версия: http://www.ualberta.ca/~iiqm/backissues/2_3final/html/laverty.html.
21. Moustakas C. Phenomenological research methods. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, 1994.
22. Ratner C. Cultural psychology: Theory and method. New York: Plenum, 2002.
23. Ricoeur P. The model of the text: Meaningful action considered as a text // Rabinow P., Sullivan W.M. (Eds.) Interpretive Social Science: A reader. Berkeley, CA: University of California Press, 1979.
24. Sadala M. L. A., Adorno R. de C. F. Phenomenology as a method to investigate the experiences lived: A perspective from Husserl and Merleau-Ponty's thought // Journal of Advanced Nursing. 2001. Vol. 37 (3).
25. Schäfer G. Romantic love in heterosexual relationship: women's experiences // Journal of social sciences. 2008. Vol. 16 (3).
26. Seal C. The Quality of Qualitative Research. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, 1999.
27. Willis P. From «the things themselves» to a «feeling of understandings»: Finding different voices in phenomenological research // Indo-Pacific Journal of Phenomenology. 2004. Vol. 4. Edition 1. Электронная версия: <http://www.ipjp.org/august2004/willis4e1.pdf>.
28. Winters C. A. Living with chronic heart disease: a pilot study // The Qualitative Report. 1997. Vol. 3. № 4. December. Электронная версия: <http://www.nova.edu/ssss/QR/QR3-4/winters.html>.

Phenomenological and Hermeneutic Approaches in Qualitative Psychological Research

N. P. Bousygina

Associate Professor, Department of Psychological Counseling, Moscow State University of Psychology and Education

The article presents a critical analysis of the methodological consequences of phenomenological and philosophical hermeneutics ideas in the field of psychological research. The article examines the possibility of a generalized perspective on qualitative research with emphasis on flexibility of research techniques and procedures that can be used in a variety of conceptual approaches. As well as focus on sequence and coherence of the methodological approach when the methodical procedures are coherent to philosophical grounds of the approach is analyzed. The author describes phenomenological and hermeneutic approaches' philosophical grounds used as a qualitative research strategy and shows how particular philosophical world view take shape in the data analysis procedures and in research quality assessment principles.

Key words: Qualitative Research, Phenomenological Approach, Hermeneutic Approach, Description, Interpretation, Intuitive Phenomenology, Empathic Phenomenology.

References

1. *Busygina N. P.* Nauchnyi status kachestvennykh metodov v psikhologii // *Moskovskii psihoterapevticheskii zhurnal*. 2005. № 2.
2. *Busygina N. P.* Filosofskie osnovaniya gumanitarnoi psikhologii // *Moskovskii psihoterapevticheskii zhurnal*. 2007. № 4.
3. *Gadamer H.-G.* Istina i metod: Osnovy filosofskoi germeneytiki. M., 1988.
4. *Gusserl' E.* Fenomenologicheskaya psikhologiya // *Gusserl' E. Izbrannye raboty*. M., 2005.
5. *Kvale S.* Issledovatel'skoe interv'yuu. M., 2003.
6. *Lorencer A.* Arheologiya psihoanaliza: Intimnost' i social'noe stradanie. M., 1996.
7. *Rutkevich A. M.* Glubinnaya germeneytika A. Lorencera // *Logos*. 1992. № 3.
8. *Strauss A., Korbin Dzh.* Osnovy kachestvennogo issledovaniya: Obosnovannaya teoriya, procedury i tehniki. M., 2007.
9. *Ulanovskii A. M.* Fenomenologicheskii podhod kak kachestvennaya issledovatel'skaya metodologiya: Dis. ... kand. psihol. nauk. M., 2005.
10. *Ulanovskii A. M.* Fenomenologicheskii metod v psikhologii, psihiatrii i psihoterapii // *Metodologiya i istoriya psikhologii*. 2007. T. 2. Vyp. 1.
11. *Haidegger M.* Bytie i vremya. SPb., 2002.
12. *Allen D. G.* Hermeneutics: philosophical traditions and nursing practice research // *Nursing Science Quarterly*. 1995. Vol. 8 (4).
13. *Altheide D., Johnson J.* Criteria for assessing interpretive validity in qualitative research // *Denzin N. K., Lincoln Y. S. (Eds.) Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, 1994.
14. *Creswell J. W.* Qualitative inquiry and research design: Choosing among five traditions. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, 1998.
15. *Crotty M.* Phenomenology and Nursing Research. Melbourne: Churchill Livingstone, 1996.
16. *Fish S.* Is there a Text in this Class? The Authority of Interpretive Communities. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1980.
17. *Holloway I., Todres L.* The status of method: flexibility, consistency and coherence // *Qualitative Research*. 2003. Vol. 3 (3).
18. *Koch T.* Interpretive approaches in nursing research: The influence of Husserl and Heidegger // *Journal of Advanced Nursing*. 1995. Vol. 21.
19. *Kvale S.* The qualitative research interview a phenomenological and a hermeneutical mode of understanding // *Journal of phenomenological psychology*. 1983. Vol. 14.
20. *Laverty S. M.* Hermeneutic phenomenology and phenomenology: A comparison of historical and methodological considerations // *International Journal of Qualitative Methods*. 2003. Vol. 2 (3). Article 3. Электронная версия: http://www.ualberta.ca/~iiqm/backissues/2_3final/html/laverty.html.
21. *Moustakas C.* Phenomenological research methods. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, 1994.
22. *Ratner C.* Cultural psychology: Theory and method. New York: Plenum, 2002.
23. *Ricoeur P.* The model of the text: Meaningful action considered as a text // *Rabinow P., Sullivan W.M. (Eds.) Interpretive Social Science: A reader*. Berkeley, CA: University of California Press, 1979.
24. *Sadala M. L. A., Adorno R. de C. F.* Phenomenology as a method to investigate the experiences lived: A perspective from Husserl and Merleau-Ponty's thought // *Journal of Advanced Nursing*. 2001. Vol. 37 (3).
25. *Schäfer G.* Romantic love in heterosexual relationship: women's experiences // *Journal of social sciences*. 2008. Vol. 16 (3).
26. *Seal C.* The Quality of Qualitative Research. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, 1999.
27. *Willis P.* From «the things themselves» to a «feeling of understanding»: Finding different voices in phenomenological research // *Indo-Pacific Journal of Phenomenology*. 2004. Vol. 4. Edition 1. Электронная версия: <http://www.ipjp.org/august2004/willis4e1.pdf>.
28. *Winters C. A.* Living with chronic heart disease: a pilot study // *The Qualitative Report*. 1997. Vol. 3. № 4. December. Электронная версия: <http://www.nova.edu/ssss/QR/QR3-4/winters.html>.

Теории социокультурно-исторического деятельностного развития в эпоху гиперглобализации

2-й Конгресс Международного общества культурно-деятельностных исследований (ISCAR)
«Экологическое разнообразие: развитие и историческое взаимодействие видов опосредствования
у человека» Университет Калифорнии, Сан Диего, США 8–13 сентября, 2008 г.

М. Коул

профессор Калифорнийского университета Сан-Диего (США),
заведующий лабораторией сравнительного изучения когнитивных процессов человека

В данной работе основное внимание уделено двум вопросам, которые представляют постоянный интерес для ученых, работающих в культурно-исторической традиции и разрабатывающих проблемы разнообразия. 1. В какой степени и при каких условиях культурное разнообразие в выполнении когнитивных задач должно рассматриваться с точки зрения иерархии развития? 2. Каким образом филогенетический («натуральный») и культурно-исторический вклады в развитие соотносятся друг с другом в формировании человеческого разнообразия? Далее я предлагаю новые направления исследований и международного сотрудничества, которые могут помочь нам достичь более глубокого понимания этих вопросов.

Ключевые слова: кросскультурные исследования, история как прогресс, недостаток различий versus различия, социальная нейронаука, разнообразие.

Прошло уже 80 лет с момента появления в американском «Журнале генетической психологии» первых публикаций на английском языке А. Р. Лурии, Л. С. Выготского и А. Н. Леонтьева. За это время идеи, предложенные этой небольшой и относительно изолированной группой психологов Советской России, распространились и были освоены разными учеными из различных стран мира.

Первые переводы основных работ Л. С. Выготского, его коллег и учеников появились в начале 1960-х гг., а к концу 1980-х гг. существовало уже много переизданий и переводов на разные языки. Огромное количество эмпирических исследований было опубликовано на многих языках, производя в данном вихре множество новых теоретических идей, споров и практических программ по оказанию социальной помощи в различных сферах жизни.

Держа в уме эти предпосылки, я определил цели своего сообщения следующим образом.

1. Рассмотреть два вопроса, которые были предметом постоянного интереса членов ISCAR, занимающихся проблемами разнообразия.

2. Определить новые направления исследований, которые могут помочь нам достичь более глубокого понимания этих вопросов.

3. Предложить новые формы сотрудничества между членами ISCAR, которые представляются как возможными, так и необходимыми в свете нынешних насущных проблем человеческого развития.

Два давних вопроса, имеющих особое значение в понимании разнообразия

Другие исследователи, возможно, предпочтут осветить другие вопросы, однако с учетом весьма жестких временных рамок я остановлюсь на вопросах, которые кажутся мне наиболее важными. Они требуют внимания членов ISCAR, занимающихся проблемами разнообразия и культурного опосредствования.

1. В какой степени и при каких условиях культурное разнообразие при выполнении когнитивных задач должно рассматриваться с точки зрения иерархии развития? В силу временных ограничений я остановлюсь, в частности, на социальном институте школьного образования. Однако этот вопрос имеет довольно общий характер.

2. Каким образом филогенетический («натуральный») и культурно-исторический вклады в развитие соотносятся друг с другом в формировании человеческого разнообразия?

История и культурное разнообразие: различия или недостаток различий?

Существует два основных подхода к пониманию культурного разнообразия. С одной стороны, — с точки зрения истории культуры и когнитивного развития — с другой. Те, кто считают себя культурно-историческими психологами, как правило, больше придерживаются марксистской интерпретации истории культуры как прогрессивного процесса, а также идеи о деятельности в

качестве базовой, общественной «единицы человеческой жизни», «системы, которая имеет структуру, свои собственные внутренние переходы и превращения, свое собственное развитие». Те, кто относят себя к ученым социокультурных исследований, а также находят источник вдохновения в работах Л. С. Выготского, в меньшей степени принимают философскую антропологию К. Маркса. Они в большей степени сосредоточены на одновременном культурном разнообразии, а также на средствах опосредствования человеческой деятельности. Как видно из современных дискуссий на эту тему, данные разногласия, несмотря на активные обсуждения, все еще не разрешены (см., например, дискуссию между Евгением Магусовым и другими, опубликованную в журнале «Культура и психология»*, 2008, вып. 1 — это как одно из характерных проявлений нынешнего состояния этих дебатов).

Кросскультурные исследования моего наставника, Александра Лурии (1976), уже давно служат полем битвы, где сражаются за интерпретации культурных различий в процессе мышления. Как хорошо известно, А. Р. Лурия придерживался понимания «истории как процесса», которое он разделял с Л. С. Выготским. Он предполагал, что люди, живущие в доиндустриальных обществах, не посещающие школу, характеризуются «преимущественно наглядно-действенным отражением реальности», в отличие от людей из обществ, которые прошли исторические преобразования, связанные с промышленной революцией, основанной на прогрессе научного знания, которое, в свою очередь, базируется на использовании письменности и формального школьного образования. Мышление этих исторически более поздних культурных групп он охарактеризовал как «систему преимущественно абстрактного, вербально-логического подхода к реальности» [12, с. 18]. Основываясь на применении метода клинического интервью, аналогичного тому, который использовал Ж. Пиаже в своих исследованиях детей, А. Р. Лурия получил подтверждение сформулированной гипотезы о различиях. Несколько лет обучения в школе и участие в коллективизированном сельском хозяйстве были достаточным условием для обеспечения больших изменений в процессах мышления.

Как отметил Пеэтер Тульвисте (1999) на конференции ISCRAT в 1998 г., ученые, узнавая о таких результатах, могут сделать вывод, что испытуемые без школьного образования «недоразвиты или даже тупы», или же что исследователь глуп, применяя такой подход к проблеме оценки культурных различий в мышлении. Эти противоположные толкования исследований А. Р. Лурии остаются и по сей день. Я не буду обременять вас обзором всех данных и методологических соображений, которые необходимо принимать во внимание при вынесении таких широких утверждений об историческом, культурном и познавательном прогрессе. Придется ограничиться несколькими замечаниями.

* Culture and Psychology.

** Ваи (известны также под названием ву, коно, тербендиула, галлинас) — народ, живущий на Северо-Западе Республики Либерия, у границы с Сьерра-Леоне, а также на севере Сьерра-Леоне, в верховьях р. Бум (где В. называют себя «коно»). *Большая советская энциклопедия.* — Прим. пер.

Наиболее известны работы А. Р. Лурии по логическим силлогизмам, в которых он задавал задачи типа:

В Сибири все медведи белые.

Мой друг Иван отправился в Сибирь и увидел медведя.

Какого цвета был медведь?

При предъявлении такой задачи испытуемые А. Р. Лурии — взрослые без школьного образования — чаще всего отвечали, что они никогда не были в Сибири, или если Иван был другом Лурии и был в Сибири, то почему бы не спросить Ивана, какого цвета был медведь, которого он видел. Если их принуждали отвечать на основе слов самой задачи, они, как правило, тусовались и жаловались на недостаток сведений из первоисточника (прямых знаний). Исходя из этих наблюдений, А. Р. Лурия утверждал, что необразованные крестьяне, вполне способные делать умозаключения о повседневных задачах, не могут включиться в «теоретическое» размышление, основанное на логике задачи, представленной исключительно вербально.

Мои коллеги и я воспроизводили эту работу, также как и Пеэтер Тульвисте и другие. Во многих случаях наблюдения подтверждаются. Тем не менее не все попытки повторить эксперимент были удачными, к тому же имеются данные, свидетельствующие, что А. Р. Лурия как минимум сверхинтерпретировал свои результаты. Например, в наших исследованиях в Либерии Сильвия Скрибнер и я обнаружили следующее. Хотя школьное обучение на английском языке усиливает теоретические суждения при решении силлогизмов, но всегда находятся несколько человек без школьного образования, которые также решают эти задачи теоретически. В нашем крупнейшем исследовании этого вопроса среди ваи** мы обнаружили, что более половины взрослых без школьного образования способны на такие теоретические рассуждения, в то время как те, кто проучился в школе несколько лет, часто отвечали «эмпирически» [5; 17]. Дж. Дас и Ю. Деш [6] получили аналогичные результаты среди молодых индейцев, посещавших и не посещавших школу.

А. Р. Лурия сам столкнулся с такими случаями, хотя он, похоже, не придавал большого значения таким исключениям. Например, человеку предъявили задачу:

Хлопок хорошо растет там, где жарко и сухо.

Англия холодная и влажная.

Может ли хлопок там расти?

Сначала он отказывается делать какие-либо выводы, он уклоняется от ответа из-за незнания условий в Англии. Если продолжить вопросом: «Но с моих слов, как вы думаете?», он ответит: «Если холодно, если есть снег, то конечно, там его (хлопка) не будет».

В другом комплексе исследований по образцу работ А. Р. Лурии мы воспроизвели следующие его результаты. Посещение школы увеличивает вероятность классификации объектов таксономически (т. е. описательно, например, в наборе мотыга, топор,

дерево — мотыга и топор идут вместе как инструменты), а не функционально (топор и дерево идут вместе, потому что вы рубите дерево топором). У взрослых без образования не наблюдалось недостатка словарного запаса, соответствующего таксономическим категориям, и использование ими таких таксономических категорий было показано в различных экспериментальных условиях [5].

Не так давно Дж. Ли, З. Чжан и Р. Нисбетт [11] утверждали, что студенты университета в Пекине в большинстве случаев классифицируют объекты функционально, как крестьяне в работах Лурии, в то время как американские студенты — таксономически. Трудно отнести эти результаты к недостаточному развитию университетского образования в Пекине. Что-то еще, что-то другое задействовано в тех различиях при выполнении задач, которые А. Р. Лурия отнес к культурно-историческому прогрессу и школьному образованию.

Множество примеров подобного рода позволили мне сделать следующий вывод. Хотя опыт обучения в школе и прививает определенные когнитивные навыки, которые являются очень полезными в процессе получения, регистрации и передачи информации с помощью языка, такие навыки и знания не всегда применяются единообразно. Школьное образование не функционирует в качестве «трансформатора ума». Школьное образование скорее состоит из широкого спектра легко узнаваемых занятий. Обобщение (или перенос), даже между разными формами когнитивных задач на школьной базе, является, как правило, весьма ограниченным. Главное заключается в том, что посещающие школу изучают новые формы дискурса и конкретные знания, которые могут быть использованы в различных важных жизненных ситуациях в современных, бюрократически контролируемых обществах. Например, при посещениях поликлиники или при устройстве на работу в качестве государственного клерка, или при переходе на более высокий уровень обучения. Это нетривиальные результаты, но они предлагают иной способ осмысления познавательного разнообразия в связи с когнитивным разнообразием.

Другие недавние кросскультурные исследования за рамками традиций ISCAR поднимают дополнительные вопросы об интерпретации культурных различий в познавательных процессах в рамках подхода «история как прогресс». В серии исследований Норберт Росс и его коллеги проводили сравнительное исследование развития индуктивных рассуждений о биологических видах среди сельских коренных американцев племени Меномини, англо-американских детей, живущих в городе, в той же сельской местности, а также англо-американских сверстников, живущих в большом городе [16]. Детям предлагали задачу: сказать, в какой степени качество, которым обладает базовый предмет, будет характерно для набора определенных предметов. Например, ребенку показывали фотографию волка и говорили: «Здесь есть такая штука — называется *андро*, которая есть у некоторых вещей. Одна из таких вещей, у которой есть *андро* — это волк. Сейчас я покажу тебе другие вещи, а ты скажи мне, если думаешь, что они содержат *андро*».

Н. Росс и его коллеги сообщают, что все англо-американские дети, кроме самых младших, проживающих в городе, обнаруживают правильное понимание биологических категорий и сходства между ними. В то же время сельские дети, даже сельские дети из племени Меномини самого раннего возраста, обладают формой «экологического мышления», где два биологических вида включаются в одну категорию не из-за их изолированных биологических характеристик, но из-за их связей в экологии, в которой они обитают. Это экологическое мышление в более слабой форме наблюдается у сельских англо-американских детей, но не проявляется вовсе у городских детей, даже самых старших. Сходные результаты были получены в группе крестьянских детей коренных народов майя. Даже самые младшие из них проявляли индуктивное мышление на основе экологического сосуществования, помимо знаний о биологическом сходстве. Ссылаясь на эти и ряд других исследований (с использованием как исторических, так и экспериментальных данных), Д. Медин, Н. Росс и Д. Кокс [14] приходят к следующему выводу. За последние 200 лет у населения земного шара, постоянно увеличивающегося, урбанизированного и получившего образование, уменьшилось знание о природном мире, а также снизилась способность рассуждать о нем. Одним словом, в отношении понимания окружающей среды это культурно «менее развитые» люди, но когнитивно более сложные.

Доказательства ограниченности положительного воздействия обучения на когнитивное развитие в сочетании с возможностью существования фактической деволюции концептуального знания, которая связана с урбанизацией и школьным образованием, самым решительным образом **не означают** следующее. Это **не означает**, что людям, быющим за скудные ресурсы в тех обществах, где школьное образование является важнейшим резервуаром культурного знания, должно быть отказано в доступе к этим ресурсам. Это **не означает**, что школы не должны быть улучшены посредством внедрения серьезной образовательной деятельности, а не только ослаблением подчинения молодых системе обучения «базовым навыкам», которая не учитывает разнообразия своих учащихся и их условий жизни. Я полагаю, что по этим пунктам все исследователи социально-культурно-исторической деятельности сходятся во мнении. Но эти результаты **«возражают»** против общих негативных обобщений о когнитивных различиях, обусловленных обществом, где школьное образование существует давно, и где оно является исторически недавним нововведением. **Показано**, что принятие во внимание экспертизы местных жителей при организации учебных программ может максимально способствовать столь необходимым ресурсам для совершенствования системы образования. Данные результаты свидетельствуют **в пользу** того, что понятие культуры включает в себя гораздо больше внутренней синхронной гетерогенности, чем это признается в настоящее время многими учеными, работающими в рамках социально-культурно-исторической теории деятельности.

Биологические и культурные направления развития

Второй вопрос, который обсуждался членами ISCAR в течение многих лет, — это взаимосвязь между естественными (филогенетическими) и культурными (историческими) направлениями развития в формировании человеческого онтогенеза, хотя эмпирических исследований по этой важной теме было немного.

В последнее время научные исследования о том, как, когда и в какой степени культурные и естественные направления развития смешиваются, процветают в таких рубриках как «социальная нейронаука» и «биокультурный конструктивизм». Те, кто поддерживают идею «биокультурного конструктивизма» (например, Li, [10]), формулируют его основные принципы, основываясь на идее, что существует динамичная, интерактивная и реципрокная связь между мозгом и культурной средой. Проще говоря, мозг и культура совместно конструируют друг друга.

а) Калькуляция на счётах в уме

В Японии социальная организация и результаты овладения калькуляцией на счётах в уме свидетельствуют о том, как конкретные когнитивные навыки развиваются, когда общество создает артефакты и культурные практики для поддержки более сложных когнитивных достижений [9], и о том, как культурные практики изменяют организацию функций мозга. В результате обширной подготовки действия со счётами, как правило, постепенно интериорируются до такой степени, что большинство счётных мастеров могут точно посчитать и даже быстрее без физического присутствия самих счётов, чем с ними. Этот навык является весьма специфическим в области арифметики и не приводит к гибкости при решении других задач.

Компетентность в области умственных счётных операций также вызывает изменения на нейронном уровне. Например, с помощью функциональной МРТ, связанной с событиями, С. Танака с соавторами [19] получили следующие результаты. В то время как обычные люди сохраняют ряд цифр в вербальной оперативной памяти (как показало увеличение активации в соответствующих областях коры головного мозга, включая зоны Брока), эксперты по работе со счётами в уме держат их в визуально-пространственной рабочей памяти, активация наблюдается в билатеральной лобной верхней борозде и верхней теменной доле. Т. Ханакана с коллегами [8] с помощью функциональной МРТ показали, что задняя верхняя теменная кора была значительно более активна, когда сложение в уме выполнялось экспертами по работе со счётами в уме, чем теми, кто счётами не владеет.

Несмотря на подробные результаты, касающиеся связи мозговых функций и культурно-организованных (счёты) экспериментов, все равно вопрос о том, какие долгосрочные *морфологические* изменения могут быть связаны с включением в культурные практики, остается открытым. В данном случае становится актуальным следующий аспект обучения. Несколько исследований, посвященных проблеме последствий школьного обучения, представляют очень важные данные, поскольку

сравнивают морфологию мозга и психологические функции людей, посещавших или не посещавших школу, с теми, для кого школьное образование является недоступным [2; 3; 15]. Все вместе эти исследования включают различные группы населения. Начиная, например, от таких случаев культурной практики, представленных в одном португальском исследовании, где старших девочек оставляли дома, а младших отправляли в школу, и тестирование проводилось десятилетия спустя, до поперечных исследований среди взрослых, которые получили разный уровень образования и живут в разных частях одной и той же страны.

Результаты этих исследований привели А. Кастро-Калдес к выводу о том, что можно определить структуры головного мозга, связанные с функциями чтения и письма, как с функциональной, так и с анатомической точки зрения. Отмечаются результаты, касающиеся визуальной обработки, кроссмодальных операций (аудиовизуальных и визуально-тактильных) и межполушарной передачи информации.

Исследования с помощью магнито-энцефалографии, с позитронно-эмиссионной томографией и с функциональной МРТ показывают следующее. Если человек не посещал школу в обычном возрасте, это становится препятствием для развития некоторых биологических процессов, обеспечивающих поведенческое функционирование. Различия между группами грамотных и неграмотных испытуемых были обнаружены в нескольких областях. При работе с фонологией активация сложных структур мозга обнаружилась только у грамотных испытуемых; в мозолистом теле, в том сегменте, где перекрест волокон теменной доли тоньше, — у группы неграмотных испытуемых. Обработка теменной долей обоих полушарий была различной у двух групп; показано, что затылочная доля обрабатывает информацию медленнее у тех, кто научился читать во взрослом возрасте, чем у тех, кто научился в обычном возрасте [3, с. 7].

Заметим, что каждое из этих следствий является характерным для анализа устного языка. Не было представлено доказательств общих изменений мозга для решения задач в целом или доказательств использования различных форм языка, связанных с получением школьного образования.

б) Расовые стереотипы; натуральное и культурное

В свете нынешнего сжатия пространства-времени, называемого глобализацией, и создаваемого этим процессом смешения народов особенно важное направление исследований в традиции социальной нейробиологии неизбежно выходит из исследований о явных и неявных расовых отношениях [1; 18]. Главная идея, лежащая в основе этой работы, состоит в том, что в процессе становления человека, а то и ранее, развился мозговой механизм для быстрого, автоматического и бессознательного определения других существ, которые являются или не являются частью своей социальной группы, и чье присутствие вызывает страх. Ведь никому из нас не хотелось бы в ситуации столкновения со львом сначала остановиться и подумать, что же делать, а только потом отреагировать. У современного человека

есть ряд признаков, которые могут служить в качестве различителей группы «своих» и «других», одним из которых является цвет кожи. Истории межгрупповых конфликтов связывают эти различия со страхом.

Например, исследования поведения показали, что при предъявлении испытуемым фотографий людей другого цвета кожи (например, американцам английского происхождения показывали фотографии американцев африканского происхождения) их быстрые, имплицитные реакции могут служить указателями на их неявные негативные стереотипы. Например, американец английского происхождения быстрее относит тот или иной объект к категории оружия, а не просто инструмента, если при этом показывается черное, а не белое лицо. Исследования с использованием разнообразных измерений активности головного мозга, таких как метод связанных с событием вызванных потенциалов (ССВП), свидетельствуют о том, что имплицитная реакция происходит в течение 100 миллисекунд. Однако те же самые люди могут демонстрировать недифференцированную реакцию на членов «другой» группы в устных отчетах или в своем поведении и часто даже не осознают какую-либо специфическую реакцию на то, что они видят.

Существует еще много неясного в схемах мозга, которые осуществляют имплицитные реакции, и способов, с помощью которых они изменяются в процессе порождения эксплицитных реакций. Но подкорковые структуры, такие как миндалевидное тело (которое также является промежуточным звеном при общих реакциях страха), как представляется, играют решающую роль в имплицитных реакциях, в то время как корковые области — в эксплицитных, опосредствованных культурой реакциях. Где именно и когда культурные и природные линии переплетаются в процессах мышления? Трудно точно указать, где и когда, но мы можем быть уверены в том, что это происходит. Например, люди, у которых был опыт межрасовых отношений, не проявляют сильных скрытых предубеждений, выявленных в других исследованиях. До сих пор, насколько мне известно, не проводилось исследований в случаях межрасовых усыновлений и других обстоятельствах, когда раса не является маркером отношений группы «своих» и «других». Также не было исследований, в которых люди проходили бы через мероприятия, направленные на обеспечение нейтральности типичных расовых разделений. Но ясно, что то, каким образом культурные экологии разнообразия трактуют это разнообразие, как угрозу или как повод для восхищения, создает большое разнообразие в психологических процессах, а также во внешнем поведении.

с) Биологические и культурно-исторические изменения в стадиях развития: переход к взрослости

Мой последний пример касается выраженных изменений в процессе перехода от детства к взрослости. Все нормальные люди проходят период полового созревания, они приобретают биологическую способность к размножению. Хронологический возраст, в котором это биологическое изменение происходит, колеблется в широких пределах. Исторически и син-

хронно по крайней мере в течение последних 100 лет возраст наступления менархе уменьшается во многих частях мира параллельно с улучшением здоровья и питания. Но это изменение не сопровождается каким-либо фиксированным порядком или сроками изменений в признанном социо-культурном переходе от детства к взрослости.

Все общества отмечают этот переход, но этот переход редко совпадает с половой зрелостью; скорее, он зависит от сочетания культурных/экологических условий. По крайней мере, с конца XIX в. в Соединенных Штатах и Европе отмеченный переходный период, называемый подростковым возрастом, был признан, и ему было дано имя. Представляется, что такой этап или кризисный период зависит от сочетания условий, которые создают разрыв между биологической возможностью для воспроизводства и возможностью для социо-культурного воспроизводства. Этот разрыв растет во многих частях мира в связи с (культурно обусловленными) биологическими изменениями половой зрелости и распространением образования.

В 1970-е гг. новый «этап» развития, называемый «юность», стал признаваться в передовых промышленно развитых странах. И с тех пор этот «этап» развития распространился во многих из стран и появился в так называемых странах «третьего мира». Изучение условий, при которых происходит переход к взрослости, имеет очень большое значение при размышлениях о разнообразии и развитии.

Например, в конце Второй мировой войны западные европейцы заслужили право ухода на пенсию с компенсацией в возрасте 55 лет. Но изменения экономических и демографических условий в период с 1960 по 1980-е гг. (Папа Павел II это время назвал «Демографической зимой Европы») стали препятствовать «принудительному» уходу на пенсию к 60-летнему возрасту или раньше вместо заслуженного права на пенсию. Как отмечают Дж. Гринберг и А. Мюльбах, социальные комментаторы заговорили о «третьем возрасте» взрослости, о периоде от 50 до 74 лет:

«Старость является тем, как вы ее понимаете. Наука поддерживает эту идею, например, объявлением о том, что серые клетки воспроизводятся также и в пожилом возрасте, при условии, что мозг находится в хорошем физическом состоянии. Угрозе дряхлости также можно противостоять. Важные мышцы в течение одного года или двух лет могут быть натренированы так, что достигнут состояния мышц людей среднего возраста. В целом, высокое качество жизни в течение своего «третьего возраста» — это не только подарок. Оно также является обязательством — это работа, которая состоит из физических упражнений, здорового питания, образования и обогащения социальных сетей. Те, кто не имеют ни денег, ни мотивации для работы над собой, терпят неудачу» (цит. по: [7, с. 195]).

В соответствии с этой новой концепцией эпохи старости, увеличилась задержка в процессе перехода от детства к взрослости, которая вышла за прежние рамки категории подросткового возраста и юности. Молодость продлилась до 40-летнего возраста.

Но ситуация не остается стабильной. В связи с продолжающимся сокращением рождаемости возникает серьезная озабоченность многих квалифицированных работников. «Обучение на протяжении всей жизни» неспособно компенсировать низкий уровень рождаемости. Так, иммиграция рабочей силы из бывших колоний стала обычным явлением для поддержания жизнеспособности экономики страны. Но такое решение (так называемая «замещающая миграция») требует этнической гибридации европейских государств. И это решение вызвало большое сопротивление.

Приведенный пример демонстрирует не только культурное создание новых «этапов» развития, но и способ расширения этапов в последующих отрезках жизни, которые сдвигают важный переход от детства к взрослости.

Другая экология разнообразия предстает в различных странах «третьего мира», которые отбросили государственный социалистический режим в 1990-х гг. в пользу контролируемых МВФ свободных рыночных систем. Здесь мучительно долгий переход к взрослости стал результатом смешанных обстоятельств. Ранее юноша мог найти «взрослую» работу только по достижении высокого уровня образования, которое гарантировало средства к жизни в государственном бюрократизме. Но когда этот бюрократизм и поддерживающие его международные экономические отношения перестали функционировать, большое число людей в возрасте от 18 до 40 лет перестали подходить под традиционное определение «взрослых» людей, так как они оказались не в состоянии заработать себе на жизнь; они не могли создавать и поддерживать свои семьи.

Каждая страна, например, Мадагаскар, Эфиопия и Индия по-своему столкнулась с этим кризисом [4]. Итоговые изменения создали совершенно иные экологии разнообразия, культурно значительно отличающиеся. Например, молодые женщины как в Мадагаскаре, так и Эфиопии в большей степени, чем мужчины, иммигрируют в поисках работы. Но в одном случае они иммигрируют как работники секс-бизнеса, в другом — в качестве домашней прислуги. В связи с особенностями жизненного пути, открытого для женщин, молодые мужчины не только потеряли прежний статус кормильца, но также были вынуждены искать различные способы времяпрепровождения в ожидании «ключа» к следующему этапу развития и поддержания некоего подобия самоуважения. В этом случае культурная организация того, что традиционно рассматривалось как «естественный» процесс, вполне очевидна.

Экологии тогда и сейчас: Что необходимо сделать?

Мир в некоторых отношениях претерпел серьезные преобразования с тех пор, как Л. С. Выготский и его коллеги писали свои работы в первых десятилетиях XX в., создавая непредвиденные сложные задачи для развития во всех смыслах этого слова. Еще в начале—середине XX в. у людей могла быть иллю-

зия, что потенциальные природные ресурсы для развития неисчислимы и что с правильно образованным населением и рациональным управлением производство могло бы быть увеличено до бесконечности. Комфортная жизнь для всех казалась достижимой целью. Неравенства в валовом доходе были очевидной и серьезной проблемой, но существовала надежда, что процветающее будущее достижимо для всего человечества, а не только для привилегированных властей северного полушария.

Сегодня эти надежды разбились в пух и прах. Даже после бойни Первой мировой войны в мире насчитывалось около 2 млрд. человек; сегодня население Земли составляет около 6,7 млрд. человек. Глобальное неравенство возросло, а не уменьшилось. Среди бедных слоев населения процветает детская проституция, торговля детьми под предлогом «спасения сироты», а также насилие. Во многих частях мира широко распространены убийства беспризорных детей. Доля самоубийств среди молодежи коренных американцев достигла катастрофических масштабов. Геноцид не является кошмаром из прошлого. Это повседневная реальность миллионов людей. Это может произойти и уже имело место почти во всех частях мира, в кровопролитных конфликтах, будь то в результате изнасилования, при использовании современного огнестрельного оружия или мачете. Парадоксально, но этническое разнообразие стало требованием для экономического выживания ранее однородного населения от Хельсинки до Токио, независимо от того, в какую сторону двигаться от этих точек — на Восток или же на Запад.

Быстрый экономический рост в некоторых бывших социалистических или колонизированных странах сопровождался возрастающим использованием топлива на углеродной основе не только в области строительства и транспорта, но и для производства сельскохозяйственных культур. Этот процесс ускоряет глобальное потепление, которое, в свою очередь, нарушает погодные циклы и производство основных культур, усугубляя их острый недостаток и увеличивая потребность в исчезающем ископаемом топливе. Эта направленная вверх спираль развития для одних сопровождается соответствующей нисходящей спиралью развития для других, которым приходится делать больший объем работ, располагая при этом меньшими ресурсами. Ранее считалось, что приливная волна поднимает все корабли; а сейчас — похоже, что прилив «подмачивает» все надежды.

Хотя существуют некоторые современные попытки обеспечить позитивную альтернативу корпоративному капитализму, господствуют неолиберальные свободные рынки, независимо от фактического состояния их предположительно демократических политических систем. Таким образом, сегодня мы видим великую национальную воинственность без значимой идеологической подоплеки. Эта ситуация в большей степени напоминает 1915 год, нежели 1950.

Очевидно, что обеспокоенность социокультурной и естественной экологиями, характеризующи-

мися огромным разнообразием, является не только заботой учёных. Куда бы вы ни посмотрели, эта серьёзная озабоченность видна везде, и, безусловно, ситуация обостряется новыми видами опосредствования. В 1929 г. требовались недели, для того чтобы Российская делегация смогла попасть на Международный конгресс по психологии в Нью-Хейвен, штат Коннектикут. Сегодня можно утром выйти из квартиры в Москве и уже вечером спать в Ла-Хойя, штат Калифорния, или же сэкономить время и деньги, проведя видеоконференцию по цене телефонных услуг. Передвижения людей через национальные границы в некоторых местах были замедлены стенами и оружием, а в других достигали размеров цунами. А способность одной страны создать мгновенную катастрофу в другой стране электронным способом, через Интернет или механическим путем, запуском межконтинентальной баллистической ракеты, или же какой-либо хитрой комбинацией обоих этих способов с помощью дистанционно управляемых беспилотных летательных аппаратов существует каждый день, 24 часа в сутки.

Учитывая эти общеизвестные факты, какую роль могут играть работы членов ISCAR при решении вопросов об экологии разнообразия?

Во-первых, мы можем себе напомнить, что те, у кого мы черпаем наше общее вдохновение, считали, что человеческий род обладает особым свойством. Одновременно с процессом приобретения способности действовать более эффективно в мире нам пришлось научиться контролировать себя внешне. Но мы должны понимать, что этот «талант», как говорится, палка о двух концах. Он может быть использован, чтобы дать нам возможность контролировать могучие реки и использовать их силу для создания больших городов. Это те достижения, которыми гордятся наши бабушки и дедушки. Но он также может быть использован для вручения юношам пластмассовых ключей*, чтобы они их держали в руках, когда поведут ослов через смертоносные минные поля, перевоза боеприпасы для убийства ненавистного врага. «Враг» же может оказаться чьим-то братом или сестрой. Когда мины взрываются, осел, не обладая нашим талантом, убегает. Юноши же, которые ведут этих ослов, продолжают идти, внешне контролируя себя. Подобный принцип, конечно, с помощью других средств работает и в случае террористов-смертников.

Еще одной деструктивной стороной нашего особого таланта является способность отчуждаться друг от друга столь эффективно, что даже близкие родственные связи являются недостаточными для предотвращения убийств себе подобных. Это было наглядно проиллюстрировано в ходе гражданской войны на Балканах. Одного молодого человека, который вел обстрел жилого дома в долине, спросили, кого он пытался убить. «Мои родители живут в этом доме, — ответил он. — Но они выбрали не ту сторону в этой

войне, и они должны умереть». Аналогичные механизмы работают и в случае американских военнослужащих, находящихся, например, на какой-то базе во Флориде. Эти механизмы позволяют им, сидя в зале, убивать мужчин, женщин и детей в Ираке (в прежние времена являвшимся домом для убийц участников Крестовых походов) с помощью дистанционно управляемых беспилотных летательных аппаратов. А после пойти домой и спокойно смотреть сфабрикованную программу «реалити-ТВ».

Нет сомнений в том, что способность Номо Sapiens создавать новые опосредствующие инструменты является особенной, но без благоразумного контролирования целей, для которых эти устройства служат в качестве средства, они являются нашей самой верной дорогой к вымиранию.

Во-вторых, мы можем работать в направлении понимания того, каким образом люди могут развивать способность жить в рамках этих средств для усовершенствования нашего вида. Нынешняя конкуренция за власть над мировыми сырьевыми ресурсами является самоубийственной, и Соединенные Штаты по-прежнему ведут мир по этому пути к уничтожению. Эту гонку не выиграть, наша экология не сможет выдержать последствий. Скорее, мы должны учиться у тех немногих, кто достиг понимания экологических систем в качестве образа жизни, и следовать их примеру, возможно, ценой отказа от наших айподов и facebook (см. например, образцовую работу Д. Медин, С. Атран и их коллег, процитированную выше).

В-третьих, мы можем практиковать то, что мы проповедуем. Мы проповедуем необходимость проверки наших теорий на практике. Наша практика, в общем и целом, заключается в воспитании молодежи или организации и оптимизации возможностей развития. Но многие ли из нас проводили реорганизацию своих собственных методов обучения с учетом наших теорий? Многие ли из нас включают студентов в практическую работу для проверки своих теорий, о которых мы вещаем им в наших учреждениях? В работу тех местных сообществ, которым так не хватает ресурсов, чтобы попасть в учреждения, где мы работаем. Многие ли из нас регулярно общаются за рамками одного учреждения или одной страны с целью помочь друг другу в наших общих задачах? Вместо этого мы встречаемся редко, мы общаемся через журналы, которые читаются немногими, и мы, скорее, преследуем свои собственные интересы местного значения. Мы не проводим спасательных работ по созданию нового мирового порядка, который позволил бы избежать бюрократических пороков фашизма, подкрепленных религиозным фанатизмом, или ядерного холокоста, в котором только тараканы будут процветать. Путь для решения этих беспрецедентных вызовов развития, с которыми сталкиваются наши дети и внуки, существует.

* Например, в 1980-е гг. в Иране по закону дети от 12 лет могли привлекаться для расчистки минных полей, даже без согласия их родителей. Перед каждым таким заданием на шею ребенка вешался небольшой пластмассовый ключ, который, по идее, должен был открыть для них врата рая. — *Прим. пер.*

Socio-Cultural-Historical Activity Theories of Development in the Age of Hyperglobalization

The 2nd Congress of the International Society for Cultural and Activity Research (ISCAR)

«Ecologies of Diversities: The Developmental and Historical Interarticulation of Human

Mediational Forms» University of California, San Diego, CA, USA September 8–13, 2008

Michael Cole

Ph.D. in Psychology, Professor, Laboratory of Comparative Human Cognition, University of California, USA

This paper focused on two issues of ongoing concern to cultural-historical scholars that have particular bearing on issues of diversity: 1) To what extent and under what conditions is cultural diversity in performance on cognitive tasks to be construed in terms of a developmental hierarchy? 2) How do phylogenetic («natural») and cultural-historical contributions to development relate to each other in shaping human diversity? Next I suggest new lines of research and international cooperation that may help us reach a deeper understanding of these issues.

Key words: Cross-cultural Research, History-as-Progress, Deficit vs Difference, Social Neuroscience, Diversity.

References

1. Amodio D. M., Devlin, P. G., & Harmon-Jone E. (2008). Individual differences in the regulation of intergroup bias: The role of conflict monitoring and neural signals for control. *Journal of Personality and Social Psychology*. 94(1). 2008.

2. Ardilla A., M., & Roselli, P. & Rosas P. (1989). Neuro-psychological assessment in illiterates: Visuospatial and memory abilities. *Brain and Cognition*, 11, 147–166.

3. Castro-Caldes A. (2003). Targeting regions of interest for the study of the illiterate brain. *International Journal of Psychology*. 39 (1). 5–17.

4. Cole J., & Durham (2007). *Generations And Globalization: Youth, Age, And Family in the New World Economy (Tracking Globalization)*. Bloomington, IN: Indiana University Press.

5. Cole M., Gay J., Glick J. A., & Sharp D. W. (1971). *The cultural context of learning and thinking*. New York: Basic Books.

6. Das J. P. & Dash U. N. (1989). Schooling, literacy, and cognitive development: A study in rural India. In C.K. Leong & B. Randhawa (Eds.) *Understanding literacy and cognition: Theory, research, and application*. New York: Plenum Press.

7. Greenberg J. & Muehlbach A. The Old World and It's New Economy: Notes on the «Third Age» in Western Europe Today. In J. Cole and D. Durham (Eds.) Jennifer Cole and Deborah. Durham. Indiana University Press, Bloomington, IN. 2006. P. 190–214.

8. Hanakaw T., et al. (2003). Functional properties of brain areas associated with motor execution and imagery. *Journal of Neurophysiology*. 89(2). 989–1002.

9. Hatano G. (1997). Commentary: Core domains of thought, innate constraints, and sociocultural contexts. In H. M. Wellman & K. Inagaki (Eds.), *The emergence of core domains of thought: Children's reasoning about physical, psychological, and biological phenomena*. San Francisco: Jossey-Bass. (P. 71–78).

10. Li S-C. (2006). Biocultural Co-Construction of Lifespan Development. In P. B. Baltes, P. A. Reuter-Lorenz, & F. Rösler, (Eds) (2006) *Lifespan development and the brain:*

The perspective of biocultural co-constructivism. (pp. 40–57). N.Y.: Cambridge University Press.

11. Li J., Zhang Z., Nisbett R. E. (2004) Is It Culture or Is It Language? Examination of Language Effects in Cross-Cultural Research on Categorization. *Journal of Personality and Social Psychology*. 87 (1). 57–65.

12. Luria A. R. (1976). *Cognitive Development: It cultural and social foundations*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

13. Matusov E. (2008). Applying a Sociocultural Approach to Vygotskian Academia: 'Our Tsar Isn't Like Yours, and Yours Isn't Like Ours'. *Culture & Psychology*. 14 (1). 50–35.

14. Medin D. L., Ross N. O. & Cox D. G. (Eds.) (2006). *Culture and resource conflict: Why meanings matter*. N.Y., US: Russell Sage Foundation.

15. Ostrosky-Solis F. (2004). Can literacy change brain anatomy? *International Journal of Psychology*. 39 (1). 1–4.

16. Ross N., Medin D. Coley J. D. & Atran S. (2003). Cultural and experimental differences in the development of folkbiological induction. *Cognitive Development*. 8 (1). 25–47.

17. Scribner S. (1977). Modes of thinking and ways of speaking. In P. N. Johnson-Laird & P. C. Wason (Eds.). *Thinking: Readings in cognitive science*. N. Y.: Cambridge University Press.

18. Stanley D., Phelps E., & Banaji M.J. (2008). The neural basis of implicit attitudes. *Current Directions in Psychological Science*. 17 (2).

19. Tanaka, et al (2002) Tanaka S., & Michimata C., Kaminaga T., Honda M., & Sadato N. (2002). Superior digit memory of abacus experts: an event-related functional MRI study. *NeuroReport*. 13 (17): 2187–2191.

20. Tulviste P. (1999). Activity as an explanatory principle in cultural psychology. In S. Chaiklin, M. Hedegaard, & U. J. Jensen (Eds.) *Activity theory and social practice*. Aarhus: Aarhus University Press. (P. 66–78).

21. Vygotsky L. S. & Luria A. R. (1993). *Studies on the history of behavior: Ape, primitive, and child*. (V. I. Golod & J. E. Knox, Eds.). Hillsdale, N.J.: Erlbaum.

Влияние стиля детско-родительских отношений на обучение младших школьников

Д. Н. Чернов

кандидат психологических наук, доцент кафедры дифференциальной психологии и психофизиологии института психологии им. Л. С. Выготского Российского государственного гуманитарного университета

Исследовалось влияние стиля детско-родительских отношений на обучение младших школьников посредством авторской методики формирования речезыковых навыков в ЗБР. В эксперименте 1 (Э1) участвовали 60 детей 7–8 лет и их матери. Дети были организованы в эквивалентные контрольную (КГ) и экспериментальную (ЭГ) группы. Использовались опросники: а) родительских отношений; б) социализации «Моя семья». Методика обучения была построена в соответствии с принципами экспериментально-генетического метода. На формирующем этапе ФЭ дети из ЭГ учились понимать и использовать в речи правила образования «искусственных» слов. Тестирование на материале русских слов РТ подтвердило эффективность обучения. Эксперимент 2 проводился с целью устранения альтернативных объяснений результатов Э1. Участвовали 40 детей 7–8 лет. «Эффект тестирования» мал по сравнению с экспериментальным эффектом, что подтверждает валидность Э1. Использование в обучении правилам языка «искусственных» слов оказалось продуктивным методическим приемом. Обучение детей в ЗБР приводит к очень хорошим результатам в усвоении правил словообразования. Дети демонстрируют высокий уровень обучаемости при условии кооперативного стиля детско-родительских отношений.

Ключевые слова: зона ближайшего развития, обучение, речь, словообразование, стили детско-родительских отношений, экспериментально-генетический метод, язык.

Речь и язык играют важную роль в психическом развитии ребенка, влияя как на становление его психических функций, так и на формирование личности в целом. Язык может рассматриваться как средство, а речь как способ формирования и формулирования мысли посредством языка в процессе речевой деятельности индивида. Поскольку речь и язык в рамках речевой деятельности образуют сложное единство, данные понятия нельзя рассматривать изолированно друг от друга [6]. Усвоение языка как объективной системы в процессе речевого общения с окружающими людьми позволяет ребенку овладать всеми достижениями человеческой культуры, поскольку исторически сформировавшееся содержание человеческого опыта обобщено в словесной форме. Первостепенное значение человеческой речи для психического развития делает важным знание тех условий и факторов, которые способствуют ее развитию на разных этапах онтогенеза, а выявление тех сил, которые могут стимулировать процесс овладения речью у детей, дает основания для организации целенаправленных педагогических воздействий на этот процесс со стороны взрослых. Продуктивным

направлением в изучении речезыкового развития ребенка является культурно-исторический подход Л. С. Выготского и, в частности, использование в экспериментальных исследованиях речи предложенного им понятия зоны ближайшего развития.

Актуальность проблемы исследования определяется ролью, которую играет изучение зоны ближайшего развития (ЗБР) в возможности индивидуализации обучения ребенка. Понятие «зона ближайшего развития» было введено выдающимся отечественным психологом Л. С. Выготским (1934) в качестве индивидуального показателя психического развития ребенка. Л. С. Выготский писал: «В сотрудничестве, под руководством, с чьей-то помощью ребенок всегда может сделать больше и решить более трудные задачи, чем самостоятельно... То, что лежит в зоне ближайшего развития в одной стадии данного возраста, реализуется и переходит на уровень актуального развития во второй стадии. Иными словами, то, что ребенок умеет делать сегодня в сотрудничестве, он сумеет сделать завтра самостоятельно» [3, с. 250]. Тем самым постулируется, что у ребенка существует два уровня развития: один проявляется в самостоя-

тельной деятельности, второй — в сотрудничестве с другими людьми. Разница между тем, что ребенок может сделать самостоятельно, и тем, что он способен сделать при направляющей помощи взрослого в данном возрасте, и является ЗБР. Понятие ЗБР может использоваться не только для общей оценки успешности умственного развития ребенка, но и при формировании у ребенка различных знаний, умений и навыков. Исследования обучения в ЗБР на материале логики и математики были проведены А. Браун и Р. Феррара [14], Ж. П. Шопиной [12] и др. В нашей работе мы попытались количественно оценить эффективность формирования речевых навыков, руководствуясь принципом обучения в ЗБР, и выявить индивидуальные различия в обучаемости*.

Кроме того, представляется важным изучение социальных факторов, которые могли бы обуславливать процессы обучения в детском возрасте. Одним из таких факторов является стиль детско-родительских отношений. Существуют единичные исследования взаимосвязи стилей семейного воспитания и уровня речевого развития детей (оцениваемого по результатам выполнения ими стандартизованных психометрических тестов). Например, Т. Н. Трефилова (1998, 2000), изучив этот вопрос на детях младшего школьного возраста, установила, что различные стили семейного воспитания избирательно связаны с отдельными аспектами речевого развития ребенка. Чаще всего связь наблюдалась между уровнем речевого развития ребенка и материнским стилем отношения «авторитарная гиперсоциализация» [10]. Однако психометрические тесты речевого развития в большей степени оценивают наличный уровень речевой компетенции, нежели потенциальные возможности ребенка в овладении правилами языка и умения адекватно использовать эти правила в речи. Поэтому для оценки влияния стили детско-родительских отношений на обучение ребенка в речевой сфере требуются принципиально иные методики.

Эксперимент 1

Мы предположили, что эффективность формирования речевых навыков в ЗБР обусловлена особенностями стиля воспитания ребенка, применяемого по отношению к нему родителями. Для проверки гипотезы нами были разработаны специальная методика оценки наличного уровня речевых навыков и умений и формирующий эксперимент с целью их совершенствования.

Методики. Стили детско-родительских отношений оценивались при помощи теста-опросника (ОРО) А. Я. Варги и В. В. Столина [2]. Структура опросника включает в себя пять шкал, позволяющих оценить выраженность стилей семейного воспита-

ния: 1) «принятие-отвержение», 2) «симбиоз», 3) «кооперация», 4) «маленький неудачник» и 5) «авторитарная гиперсоциализация». Кроме того, дети отвечали на вопросы опросника социализации «Моя семья» [9]. В структуре этой экспресс-методики выделяются восемь факторов: 1) «строгость (гибкость) воспитательных установок»; 2) «воспитание самостоятельности, инициативы»; 3) «доминантность матери, отца или равное участие обоих родителей в воспитании»; 4) «отношение к школе, учителям»; 5) «жесткость (гибкость) методов воспитания»; 6) «взаимоотношения в семье: недружеские или теплые»; 7) «взаимопомощь в семье, наличие или отсутствие общих дел» и 8) «общность интересов». Опросник позволяет получить суммарную оценку, которая отражает степень благополучия детско-родительских отношений. Поскольку измерение третьего фактора опросника проводится в качественной шкале, что существенно ограничивает возможности статистической обработки полученных по этому фактору данных, в нашей работе он не рассматривался.

Методика обучения в ЗБР и оценки его результатов была построена в соответствии с принципами экспериментально-генетического метода Л. С. Выготского. Материалом для разработки методики послужили правила образования падежных окончаний имен существительных русского языка. Для того чтобы оценить усвоение детьми правил словоизменения, а не знание ими форм конкретных слов, формирующий этап эксперимента (ФЭ) был разработан на материале «искусственных» слов (например, *мерИк, грУля, нОлень* и др.). Этот принцип изучения умений использовать в речи правила словообразования родного языка заимствован нами из работ Дж. Берко (1958). Для изучения особенностей усвоения правил словоупотребления англоязычными детьми исследовательница предложила *Wug*-тест, в котором детям необходимо было производить словоизменения искусственных, несуществующих в английском языке слов. Дж. Берко установила, что дети, сталкиваясь с незнакомым им языковым материалом, изобретательно применяют известные им правила словообразования к новым словам. Совершаемые при этом ошибки указывают на уровень в усвоении флективной природы языка, который достигнут ребенком на данный момент [13]. На обоснованность использования в качестве материала для ФЭ «искусственных» слов указывает и логика развития детской речи у русскоязычных детей. Наблюдения за повседневной речью детей (К. И. Чуковский, 1966) и систематические психолингвистические исследования (Т. Н. Ушакова, 2004) показывают, что в возрасте от 2,5—3 до 7 лет дети в ходе повседневного общения или игры спонтанно включают в свою речь слова-неологизмы такой структуры, которая не используется в языке окружающих. Например, *тургинки*

* Автор признателен дипломнице института психологии им. Л. С. Выготского РГГУ И. В. Жабиной за помощь в разработке и проведении исследования.

(частицы пурги), я *взяю* (возьму), *дольше* (дольше), *саморубка* (мясорубка) и т. д. Многие лингвисты полагают, что подобное детское словотворчество является важным показателем овладения ребенком законами грамматики языка и применения их в речи [11]. Мы предположили, что творческий потенциал ребенка в умении произвольно употреблять правила словообразования русского языка и применять их к незнакомому языковому материалу посредством установления сходных с русским языком закономерностей, допускающих использование тех или иных флективных правил, в полной мере проявится в младшем школьном возрасте. Именно в этот возрастной период в рамках школьного обучения ребенок начинает осознанно изучать правила русского языка, которые в дошкольном возрасте он усваивал и использовал интуитивно.

Ребенку предлагалось поиграть в игру — научиться общаться на языке неизвестного племени. Он должен был понять правила употребления слов этого языка в общении, подобные «русским» правилам («в нашем языке есть слово *ручка*, в общении мы говорим — у меня нет... *ручки*»). ФЭ включал в себя три стадии и проводился с каждым ребенком в течение одного дня. Между стадиями каждый ребенок мог отдохнуть. На ознакомительной стадии (предварительное тестирование — ПТ) детям предлагались три «искусственных» слова (несуществующие предметы, изображенные на картинках), обозначался их род, и задавались вопросы, побуждающие ребенка к изменению слов по падежам. Ребенок должен был понять, как изменяются «искусственные» слова в зависимости от контекста их словоупотребления.

Пример. Экспериментатор показывает картинку: «Этот предмет называется *грУля*». Далее экспериментатор задает вопросы: а) если у тебя нет этого предмета? — «У меня нет *грУли*»; б) если ты подошел к этому предмету? — «Я подошел к *грУле*»; в) если ты видишь этот предмет? — «Я вижу *грУлю*»; г) если ты доволен этим предметом? — «Я доволен *грУлей*»; д) если ты думаешь об этом предмете? — «Я думаю о *грУле*».

«Искусственные» слова подбирались так, чтобы их словоизменение соответствовало каким-либо правилам образования падежей в русском языке. Каждый ответ ребенка оценивался по 4-балльной шкале (0–3 с учетом соответствия правилам образования падежей в русском языке, правильности ударения и сохранения рода). Ответы детей не корректировались. Максимальный балл за словоизменения каждого слова составлял 15 баллов; максимальный итоговый балл за словоизменения на ознакомительной стадии — 45 баллов.

На *обучающей* стадии ребенку предлагались девять «искусственных» слов. Задаваемые ему вопросы и способы оценки ответов были такими же, как и на ознакомительной стадии. Если ответы ребенка оценивались ниже 3, последовательно вводились пять уровней подсказки до тех пор, пока ребенок не давал правильный ответ. На «сложных» уровнях трудности подсказки ребенку демонстрировались примеры сло-

воизменений из русского языка (отличные и сходные по принципу с «искусственным» словом). На «легких» уровнях подсказки приводились аналогичные примеры с другими «искусственными» словами (правила словоизменения которых «стали известны экспериментатору»). Временной диапазон, который занимала обучающая стадия для каждого ребенка, — от 40 минут до 1 часа 45 минут.

На *заключительной* стадии (итоговое тестирование — ИТ) ребенку предлагались три новых «искусственных» слова, аналогичных по принципу изменения словам ПТ. Соответствие сложности образования падежных окончаний слов ПТ и ИТ проверялось в пилотажном исследовании на нескольких детях. Задаваемые ребенку вопросы и способ оценки ответов были идентичными представленным выше. Разница суммарных оценок, полученных ребенком на заключительной (ИТ) и ознакомительной (ПТ) стадиях ФЭ, принималась за индивидуальную величину успешности обучения в ЗБР (ОвЗБР). Таким образом, нами был создан инструментарий, который позволял дифференцированно оценить ОвЗБР в речи.

Для оценки эффективности влияния ФЭ на русскую речь через три дня после завершения эксперимента детям предлагалось следующее задание (тестирование на материале русского языка — РТ): необходимо было изменить по падежам часто или редко встречающиеся в речи тридцать слов русского языка (*цветник, булава, барышня, кресло, олень, плесень, вермишель* и др.). Ответы детей не корректировались. Инструкция, вопросы и способ оценки были аналогичны тем, что использовались в заданиях на «искусственном» языке. Для каждого ребенка вычислялись два показателя: среднее значение по итоговым суммарным баллам за каждое слово и стандартное отклонение по итоговым суммарным баллам, являющиеся мерой внутрииндивидуальной изменчивости ответов ребенка; оно позволяло оценить, в какой мере его ответы концентрируются вокруг средней величины. К сожалению, последний показатель редко учитывается в психологических исследованиях при психометрических измерениях индивидуальных особенностей человека. Какую информацию о способностях ребенка может дать показатель внутрииндивидуальной изменчивости результатов выполнения тестовых заданий? Приведем гипотетический пример. Индивиды *А* и *Б* выполняют когнитивный тест, состоящий из множества однотипных задач. При этом качество выполнения каждого задания может быть оценено некоторым баллом, допустим (как в наших речевых заданиях) от 0 до 15. При подсчете среднего итогового балла за тест оба индивида получают идентичные оценки. Следовательно, индивиды *А* и *Б* имеют один и тот же уровень тестируемой способности. Однако при изучении внутрииндивидуального диапазона баллов за каждое задание, из которых складывается итоговая оценка, обнаруживается, что у индивида *А* разброс баллов за задания велик (достаточно часто его решения оценивались очень низко и очень высоко), а у индивида *Б* диапазон баллов за задания минимален.

Можно утверждать, что средний итоговый балл индивида *Б* выражает достаточно устойчивый и стабильно проявляющийся при решении отдельных тестовых задач уровень когнитивной способности, в то время как итоговая оценка индивида *А* показывает относительно изменчивый уровень способности, который в силу различных причин существенно варьируется при решении отдельных когнитивных задач. Специфика используемого нами языкового материала и способа оценки выполнения каждой языковой «задачи» позволила нам замерить показатель внутрииндивидуальной вариативности ответов каждого ребенка на этапе проведения тестирования на русском языке (РТ).

В исследовании использовалась экспериментальная схема с контрольной и экспериментальной группами. В экспериментальной группе проводились ФЭ и РТ. В контрольной группе тестирование на русском языке проходило дважды — в начале работы с экспериментальной группой (РТ1) и спустя три дня (РТ2). Тестовый материал РТ, РТ1 и РТ2 был идентичным. Такая организация тестирований в контрольной группе необходима для проверки «эффекта тестирования»: по мнению ведущих специалистов в области экспериментальной психологии Р. Готтсданкера (1982) и Д. Кэмпбелла (1996), «эффект тестирования» заключается в том, что при повторном тестировании с использованием идентичного материала оценки испытуемых могут повышаться независимо от экспериментального эффекта [5; 8]. При такой схеме организации исследования можно полагать, что РТ1 выступало в качестве фоновой активности для контрольной группы. При РТ2 средние оценки детей из контрольной группы значимо возрастали, что подтверждало наличие «эффекта тестирования» при использовании подобного тестового материала и побуждало нас искать иные способы оценки эквивалентности контрольной и экспериментальной групп по уровню речи.

В ходе предварительного пилотажного исследования возникло предположение, что положительное эмоциональное отношение к процедуре тестирования и обучения на «искусственном» языке у детей может сыграть роль «катализатора». Различия экспериментальной и контрольной групп по результатам тестирования на материале русского языка будут достигнуты не за счет наличия/отсутствия обучающего эффекта ФЭ, а за счет положительного эмоционального отношения к экспериментатору, предложившего де-

тям экспериментальной группы поиграть в «увлекательную» игру. Поэтому РТ и РТ2 проводил другой исследователь — предварительно обученный процедуре тестирования школьный психолог.

Статистический анализ был осуществлен при помощи критериев *U*-Манна-Уитни, *T*-Вилкоксона и коэффициента корреляции r_s -Спирмена (соответственно: для установления различий между двумя группами по уровню признака, выявления сдвига в уровне признака и взаимосвязи между двумя признаками). Для математической обработки применялись статистические компьютерные пакеты SPSS 10.0.5 и Statistica 6.0. Во всех случаях проводилась коррекция *p*-уровня значимости на множественные сравнения (корреляции) при помощи поправки Бонферрони [4].

Выборка. В исследовании участвовали 60 детей в возрасте 7–8 лет и их матери в возрасте 26–43 лет. Родителей и детей просили ответить на вопросы опросников, а учителей детей — выставить детям экспертные оценки за успешность в адекватном использовании правил русского языка в повседневной речи по 5-балльной шкале. Оценки учителей использовались для стратифицированного отбора детей в контрольную и экспериментальную группы. Стратифицированный отбор проводился следующим образом: в случайном порядке в каждую группу были включены по три ребенка, получившие от учителя оценку 2, двенадцать детей с оценкой 3, семь «хорошистов» и шесть детей-«отличников». В экспериментальную группу были добавлены четыре ребенка с оценками 2–5. В итоге контрольная и экспериментальная группы состояли из 28 и 32 детей соответственно; процентное соотношение мальчиков и девочек в обеих группах было примерно равным. Оказалось, что сформированные таким способом группы значимо не различались по оценкам шкал ОРО и методики «Моя семья». Использование такой схемы формирования выборки позволило добиться их эквивалентности по стилям детско-родительских отношений и уровню речевого развития без предварительного тестирования на русском языке.

Прогностическая мощность оценок учителей отражалась в том, что они положительно коррелировали со средними оценками РТ, РТ1, РТ2, ПТ и ИТ и отрицательно со стандартными отклонениями по РТ1 и РТ2 в контрольной группе и временем обучения на «искусственном» языке в экспериментальной выборке (табл. 1).

Таблица 1

Коэффициенты корреляции r_s -Спирмена между экспертными оценками учителей и показателями экспериментальной и контрольной групп

Экспериментальная группа	Оценки учителей	Контрольная группа	Оценки учителей
Сумма баллов ПТ	0,58***	Средний балл РТ1	0,58****
Сумма баллов ИТ	0,63****	Стандартное отклонение РТ1	- 0,66****
ОвЗБР	0,43	Средний балл РТ2	0,61****
Время обучения	- 0,70****	Стандартное отклонение РТ2	- 0,65****
Средний балл РТ	0,58****	Разница средних баллов РТ2 и РТ1	0,56*
Стандартное отклонение РТ	- 0,66****	Разница стандартных откл. РТ2 и РТ1	- 0,19

Примечание. Здесь и далее * — $p < 0,05$; ** — $p < 0,01$; *** — $p < 0,005$; **** — $p < 0,001$.

Таким образом, школьные педагоги, благодаря своему богатому педагогическому опыту и знанию речевых способностей своих подопечных, которые те проявляют не только в ходе систематического обучения на уроках, но и в групповом и индивидуальном общении с учителями вне классных занятий, смогли спрогнозировать достижения детей в рамках нашего эксперимента. Будучи не знакомы с процедурой и спецификой данной экспериментальной работы, в интегральных и «синкретичных» по своей сути экспертных оценках они предсказали не только уровень владения детьми правилами словообразования русского языка, но и успешность переноса имеющихся речевых умений на «искусственный» языковой материал. Отсюда вытекает важное для психолого-педагогической практики экспериментально обоснованное следствие: не только результаты психодиагностических речевых методик (а таких в отечественной психологии мало), но и экспертные оценки педагогов могут рассматриваться в качестве показателей речевых способностей ребенка. То есть в некоторых случаях в психологических исследованиях предварительное оценивание отдельных способностей детей может быть произведено на основании субъективных оценок педагогов.

Итоговая экспериментальная схема и этапы исследования представлены на рис. 1.

Результаты. На первом этапе оценивалась эффективность влияния ФЭ на развитие умений ребенка правильно образовывать падежные формы су-

ществительных русского языка. Суммарные баллы ИТ в экспериментальной группе существенно возросли после проведенного обучения ($p < 0,0000001$). Результаты корреляционного анализа показателей экспериментальной группы представлены в табл. 2.

Корреляционный анализ по экспериментальной группе показал, что средние оценки (положительно) и индивидуальные стандартные отклонения, являющиеся мерой внутрииндивидуальной изменчивости ответов детей (отрицательно), за РТ значимо коррелируют с баллами за ПТ и ИТ. Индивидуальные показатели времени обучения коррелируют отрицательно со средними оценками и положительно со стандартными отклонениями по результатам РТ. Напротив, ОвЗБР положительно связана со средними оценками этого тестирования, а с внутрииндивидуальной вариативностью — отрицательно. Итак, наиболее высокие оценки за РТ получили дети, которые достаточно быстро «схватывали» принцип словоизменения «искусственных» слов (т. е. эффективно переносили знание русского языка на незнакомый материал). При этом такие дети демонстрировали существенный прогресс в обучении. В итоге их оценки за словоизменения каждого русского слова концентрировались вокруг их средних обобщенных оценок. Иными словами, ФЭ инициировал формирование у детей навыка к анализу вариантов образования падежных окончаний русского языка; их оценки в среднем возрастали и ответы характеризовались меньшей внутрииндивидуальной вариативностью. Таким образом, предложенная процедура обуче-

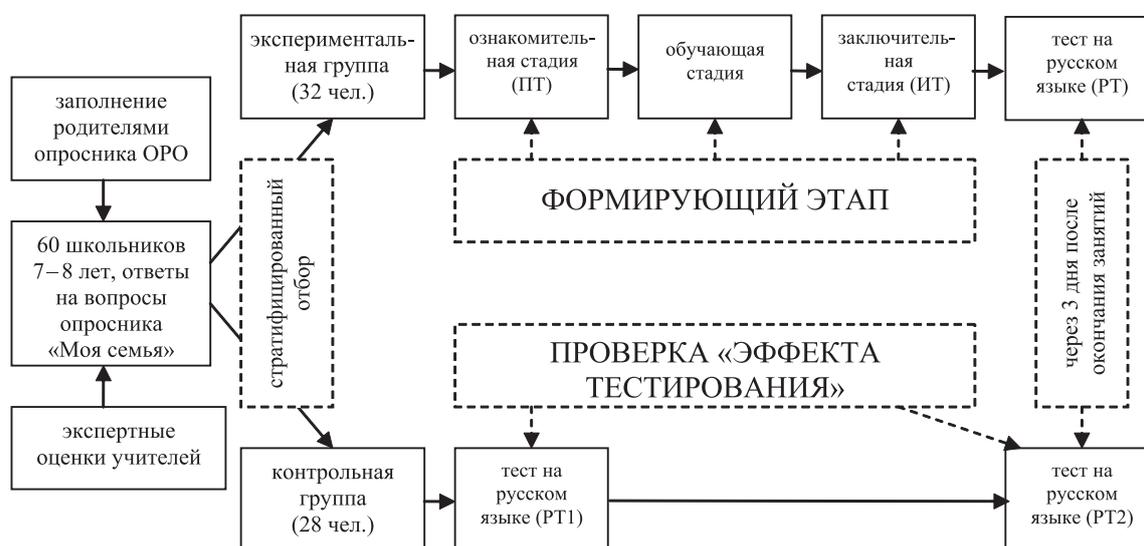


Рис. 1. Экспериментальная схема исследования 1

Таблица 2

Коэффициенты корреляции r_s -Спирмена между показателями обучения и тестирований экспериментальной группы

Показатели	Время обучения	Средний балл РТ	Станд. откл. РТ
Сумма баллов ПТ	- 0,66****	0,68****	- 0,69****
Сумма баллов ИТ	- 0,66****	0,84****	- 0,82****
ОвЗБР	- 0,40	0,57**	- 0,53*
Время обучения	1,00	- 0,69****	0,74****

ния в ЗБР и ее оценки в сфере речи оказывает влияние на результаты выполнения заданий по образованию падежных форм имен существительных русского языка, проведенного спустя три дня после ФЭ.

Эффективность обучения подтверждается следующим фактом. Дети из контрольной группы при РТ2 фактически были знакомы с предложенным материалом: имели возможность осмыслить свое речевое поведение в РТ1, самостоятельно спросить у родителей и педагогов, что означают те или иные слова и как образуются их падежные окончания. Однако средние оценки за РТ в экспериментальной группе были значимо выше, чем в контрольной группе при РТ2 (табл. 3).

Дети, не имевшие представления о том, с какого рода русскоязычным материалом им придется работать на завершающей стадии эксперимента, оказались значительно успешнее детей из контрольной группы в образовании падежных окончаний, различающихся по сложности существительных. Думается, некоторые слова, такие как *плетень*, *простенок* и *коромысло*, дети слышали первый раз в своей жизни. Тем не менее они относительно успешно справлялись с образованием падежных окончаний этих слов. Итак, формирование у ребенка умений посредством осмысления своей речевой деятельности во взаимодействии с взрослым, который проводит обучение в ЗБР, оказывается эффективнее формирования речевых навыков методом

«проб и ошибок», т. е. путем многократного повторения языкового материала. Использование в обучении правилам русского языка «бессмысленного», на первый взгляд, речевого материала оказывается продуктивным методическим приемом для формирования у ребенка знаний, навыков и умений словообразования.

На *втором* этапе исследовалось влияние стиля детско-родительских отношений на обучение детей младшего школьного возраста правилам русского языка. Был проведен корреляционный анализ речевых показателей детей из экспериментальной группы и оценок стилей детско-родительских отношений (табл. 4).

Оказалось, что средние баллы за ПТ значимо положительно коррелировали с оценками по шкале ОРО «кооперация» и шкалам «взаимопомощь в семье», «общность интересов» и итоговой оценкой по методике «Моя семья». Средние оценки за ИТ дополнительно отрицательно коррелировали со шкалами ОРО «принятие» и «авторитарная гиперсоциализация» и положительно практически со всеми показателями методики «Моя семья». Индивидуальные показатели ОвЗБР были связаны с баллами по шкалам ОРО «кооперация» (положительно) и «маленький неудачник» (отрицательно), а также положительно — с баллами по шкалам «гибкость воспитательских установок», «воспитание инициативы» и

Таблица 3

Сравнение показателей тестирований на материале русского языка экспериментальной и контрольной групп

Сравниваемые показатели	Средняя (контрольная гр.)	Средняя (экспериментальная гр.)	$U_{эмп}$
Средние баллы РТ1—РТ	9,89	11,64	249**
Станд. откл. РТ1—РТ	2,63	2,56	393
Средние баллы РТ2—РТ	10,30	11,64	286*
Станд. откл. РТ2—РТ	2,67	2,56	408

Примечание. Здесь и далее $U_{эмп}$ — эмпирическое значение критерия U-Манна-Уитни

Таблица 4

Коэффициенты корреляции r_s -Спирмена между показателями обучения и тестирования экспериментальной группы и показателями стилей детско-родительских отношений

Показатели	Сумма баллов ПТ	Сумма баллов ИТ	ОвЗБР	Время обучения	Средний балл РТ	Станд. откл. РТ
Опросник родительских отношений						
Принятие	- 0,57	- 0,72****	- 0,49	0,54	- 0,66****	0,68****
Кооперация	0,62*	0,80****	0,60*	- 0,69****	0,82****	- 0,77****
Симбиоз	0,13	- 0,03	- 0,31	0,26	- 0,08	0,04
Автор. гиперсоциализация	- 0,48	- 0,68****	- 0,47	0,47	- 0,77****	0,65****
Маленький неудачник	- 0,16	- 0,54	- 0,67****	0,52	- 0,51	0,52
Опросник «Моя семья»						
Гибкость воспит. установок	0,50	0,73****	0,60*	- 0,59*	0,80****	- 0,72****
Воспитание самостоятельности	0,41	0,68****	0,65****	- 0,51	0,74****	- 0,61*
Отношение к школе, учителям	0,48	0,65****	0,51	- 0,63**	0,72****	- 0,76****
Гибкость методов воспитания	0,51	0,76****	0,57*	- 0,52	0,88****	- 0,79****
Взаимоотношения в семье	0,45	0,52	0,36	- 0,38	0,71****	- 0,63**
Взаимопомощь в семье	0,66****	0,71****	0,33	- 0,57*	0,82****	- 0,79****
Общность интересов	0,63**	0,80****	0,53	- 0,61*	0,85****	- 0,80****
Суммарный балл	0,65****	0,80****	0,57	- 0,63**	0,90****	- 0,86****

«гибкость методов воспитания» методики «Моя семья». При таких взаимосвязях дети с высокими оценками ОвЗБР и благоприятным стилем детско-родительских отношений обучались гораздо быстрее, чем другие дети. Важно отметить, что средние баллы детей за РТ положительно связаны со шкалой «кооперация» и отрицательно со шкалами «принятие» и «авторитарная гиперсоциализация»; при этом положительные связи наблюдались со всеми факторами методики «Моя семья». Итак, некоторая доля отстраненности родителей от ребенка в сочетании с кооперативным (но не авторитарным) стилем воспитания (при оценке детьми отношений с родителями как благополучных) обуславливает высокие оценки детей по заданиям на образование падежных окончаний слов русского языка. При этом наблюдались прямо противоположные связи всех названных характеристик детско-родительских отношений со стандартными отклонениями за оценки РТ. А значит, после проведенного обучения дети с преобладанием в их семьях благоприятного стиля детско-родительских отношений давали ответы, которые концентрировались вокруг их средних оценок.

Подобные связи стилей детско-родительских отношений были обнаружены и с показателями РТ1 и РТ2 в контрольной группе (табл. 5).

Однако экспериментальная и контрольная группы отличались тем, что только в первой из них обнаружилась тесная связь индивидуальных стандартных отклонений за итоговое тестирование на материале русского языка с показателями кооперативного стиля воспитания и факторами методики «Моя семья». Иными словами, только при кооперативных отношениях родителей с ребенком, гибкости методов воспитания, стремлении помогать, а не авторитарно контролировать поведение ребенка, воспитывать у него инициативность и т. д., дети в короткие сроки демонстрируют наилучшие показатели обучаемости. Такие дети чувствительны к обучающим воздействиям; это выражается в том, что их индивидуальные показатели достижений при применении дифференцированных форм контроля знаний русского языка обладают малой внутрииндивидуальной вариативностью.

Заметим, что с точки зрения экспериментальной валидности, предложенная схема исследования далека от идеала. Поскольку в контрольной группе было выявлено наличие «эффекта тестирования» при использовании русскоязычного тестового материала, вопрос о наличии этого эффекта при ИТ и ИТ на материале «искусственных» слов остается открытым. Действительно, дети из экспериментальной группы оказались знакомы с тестовым материалом ИТ на «искусственном» языке, подобно тому, как контрольная группа оказалась знакома с тестовым материалом на русском языке при РТ2. Мы установили, что методический прием использования в целях обучения «искусственных» слов, предложенный нами, оказался эффективен для улучшения навыков правильного образования падежных окончаний русских слов. Однако можем ли мы быть уверены, что разница между результатами ИТ и ПТ в экспериментальной группе, принятая нами за ОвЗБР в речи, является исключительно результатом обучающей стадии? С целью устранить эту «угрозу» валидности нашего эксперимента по скорректированной схеме было проведено второе исследование.

Заметим, что с точки зрения экспериментальной валидности, предложенная схема исследования далека от идеала. Поскольку в контрольной группе было выявлено наличие «эффекта тестирования» при использовании русскоязычного тестового материала, вопрос о наличии этого эффекта при ИТ и ИТ на материале «искусственных» слов остается открытым. Действительно, дети из экспериментальной группы оказались знакомы с тестовым материалом ИТ на «искусственном» языке, подобно тому, как контрольная группа оказалась знакома с тестовым материалом на русском языке при РТ2. Мы установили, что методический прием использования в целях обучения «искусственных» слов, предложенный нами, оказался эффективен для улучшения навыков правильного образования падежных окончаний русских слов. Однако можем ли мы быть уверены, что разница между результатами ИТ и ПТ в экспериментальной группе, принятая нами за ОвЗБР в речи, является исключительно результатом обучающей стадии? С целью устранить эту «угрозу» валидности нашего эксперимента по скорректированной схеме было проведено второе исследование.

Эксперимент 2

Методика обучения и оценки его результатов, использованная во втором исследовании*, была иден-

Таблица 5

Коэффициенты корреляции r_s -Спирмена между показателями тестирований контрольной группы и показателями стилей детско-родительских отношений

Показатели	Средний балл РТ1	Станд. откл. РТ1	Средний балл РТ2	Станд. откл. РТ2	Разность РТ2-РТ1	Разность ст. откл. РТ2-РТ1
Опросник родительских отношений						
Принятие	- 0,11	0,23	- 0,13	0,23	- 0,37	0,12
Кооперация	0,79****	- 0,66*	0,80****	- 0,56	0,72***	0,02
Симбиоз 0,40	- 0,23	0,42	- 0,22	0,40	0,06	
Автор. гиперсоциализация	- 0,76****	0,46	- 0,76****	0,31	- 0,74****	- 0,15
Маленький неудачник	- 0,42	0,39	- 0,40	0,24	- 0,40	- 0,13
Опросник «Моя семья»						
Гибкость воспит. установок	0,67**	- 0,52	0,69***	- 0,50	0,68**	- 0,10
Воспитание самостоятельности	0,82****	- 0,57	0,83****	- 0,49	0,72***	- 0,06
Отношение к школе, учителям	0,71***	- 0,66*	0,71***	- 0,56	0,73****	0,08
Гибкость методов воспитания	0,80****	- 0,51	0,80****	- 0,42	0,70***	0,04
Взаимоотношения в семье	0,71***	- 0,65*	0,71***	- 0,52	0,68**	- 0,02
Взаимопомощь в семье	0,80****	- 0,65*	0,79****	- 0,52	0,81****	0,08
Общность интересов	0,79****	- 0,59	0,79****	- 0,48	0,77****	0,12
Суммарный балл	0,84****	- 0,67**	0,86****	- 0,59	0,83****	0,01

* Автор выражает благодарность за помощь в проведении исследования дипломнице института психологии им. Л. С. Выготского РГГУ Н. В. Судаковой.

тична методике, изложенной ранее. Экспериментальная схема отличалась от схемы предыдущей работы тем, что контрольная группа проходила через ПТ и ИТ на материале «искусственных» слов без проведения обучающей стадии. Кроме того, поскольку в первом эксперименте наличие «эффекта тестирования» на материале русского языка было очевидным, контрольная выборка проходила только окончательное РТ на материале русского языка. При статистических вычислениях мы учитывали также показатель, отражающий объем помощи взрослого, который представляет собой сумму всех полученных ребенком от экспериментатора уровней подсказок во время обучения (П). Экспериментальная схема и этапы настоящего исследования представлены на рис. 2.

Выборка. В исследовании участвовали 40 детей в возрасте 7–8 лет. Учителей просили выставить детям «экспертные» оценки за успешность в адекватном использовании правил русского языка в их повседневной речи по 5-балльной шкале. Эти оценки использовались для стратифицированного отбора детей в КГ и ЭГ. В случайном порядке в каждую группу были отобраны по два ребенка, получившие от учителя оценку 2, четыре ребенка с «тройками», десять «хорошистов» и четыре ребенка-«отличника». Прогностическая сила оценок учителей для проверки уровня речевого развития ребенка была показана нами ранее.

Результаты. По отношению к результатам эксперимента 2 поправка на множественные сравнения (корреляции) Бонферрони оказалась достаточно консервативной процедурой: p -уровни сравнений и кор-

реляций при введении поправки во многих случаях не дотягивают до минимального $p = 0,05$. Такие результаты, по сравнению с данными эксперимента 1, могут быть следствием недостаточного объема выборок, каких-то специфических различий в контингентах исследуемых детей и разных уровней подготовленности экспериментаторов и их опытности в работе с детьми. Тем не менее полученные результаты (без введения поправки Бонферрони) демонстрируют относительную эффективность процедуры формирующего эксперимента. Справедливость данного утверждения подтверждается несколькими фактами (табл. 6).

Во-первых, если при ПТ группы оказались эквивалентны по уровню умения применять известные им правила образования падежных форм существенных русского языка к материалу «искусственных» слов, то при ИТ дети из ЭГ имели оценки выше, чем в КГ. Различие двух групп по оценкам за РТ не достигло минимального уровня значимости ($p = 0,07$), однако по отношению к p -уровням остальных сравнений ЭГ и КГ его можно признать существенным. Если в эксперименте РТ всех детей проводилось спустя три дня после окончания формирующей стадии на ЭГ, то в данном исследовании РТ было реализовано на следующий день после окончания тестирований на «искусственном» языке для всех детей и обучающей стадии для ЭГ. Можно полагать, что для трансформации обучающего эффекта в актуальные знания, умения и навыки требуется больше времени. Во-вторых, обнаружен больший сдвиг в сторону высоких оценок при ИТ по сравнению с ПТ

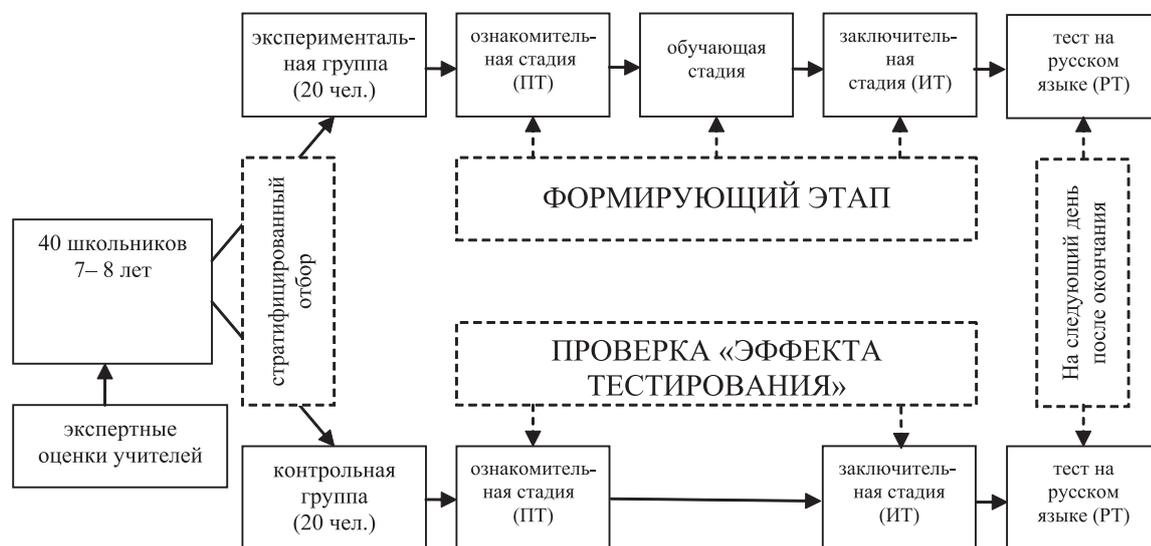


Рис. 2. Экспериментальная схема исследования 2

Таблица 6

Сравнение показателей тестирований экспериментальной и контрольной групп

Сравниваемые показатели	Средняя (контрольная гр.)	Средняя (экспериментальная гр.)	$U_{эмп}$
Средние баллы ПТ	33,95	33,00	189,5
Средние баллы ИТ	37,60	40,95	127,0*
Средние баллы РТ	12,07	12,76	134,5
Станд. откл. РТ	2,89	2,47	141,0

в экспериментальной ($p = 0,00009$), чем в контрольной группе ($p = 0,02$). Наличие значимого сдвига в КГ показывает, что «эффект тестирования» справедлив и для повторного выполнения заданий на «искусственном» языке, однако его величина не идет ни в какое сравнение с экспериментальным эффектом в ЭГ. А значит, есть все основания полагать, что в исследовании 1 разница оценок ИТ и ПТ действительно отражала эффекты экспериментального воздействия, т. е. эффективность обучения.

Корреляционный анализ показал, что в КГ средние оценки РТ положительно коррелируют с баллами за ПТ и ИТ, а индивидуальные стандартные отклонения РТ, являющиеся мерой внутрииндивидуальной изменчивости ответов детей, отрицательно коррелируют с оценками за ИТ и средними оценками РТ. Оценки разницы ИТ и ПТ (не тождественно ОвЗБР по причине отсутствия экспериментального воздействия на КГ) отрицательно связаны со средними оценками ПТ, а с оценками ИТ — положительно (табл. 7).

Итак, в контрольной группе наиболее высокие оценки за РТ имели дети, которые достаточно быстро «схватывали» принцип словоизменения «искусственных» слов (т. е. эффективно переносили знание русского языка на незнакомый материал) в ПТ и ИТ. При этом их оценки за словоизменения каждого русского слова концентрировались вокруг их средних обобщенных оценок. Наибольший прирост в умении правильно переносить знание правил образования падежей

русского языка на «искусственный» материал показали те дети, которые при ПТ имели самые низкие оценки. Эти факты свидетельствуют о внутренней согласованности оценок, полученных КГ, однако указывают и на то, что дети КГ проявляли в ходе тестирований внутреннюю активность, направленную на осмысление предложенного языкового материала.

Корреляционный анализ в экспериментальной группе отличался от описанной выше картины тем, что в ЭГ отсутствовали значимые связи между оценками ПТ и РТ и между оценками ИТ и ОвЗБР (табл. 8).

Эти факты указывают на действенность проведенного ФЭ. С одной стороны, экспериментальное воздействие несколько уменьшило связь между уровнем наличной способности использовать правила русского языка для образования форм «искусственных» слов и уровнем выполнения собственно словообразовательных заданий на русском языке. А значит, дети в ходе эксперимента действительно актуализировали некоторые правила русского языка, не являвшиеся предметом осмысления в самом начале эксперимента. С другой стороны, величина ОвЗБР перестала связываться с результатами окончательного тестирования на «искусственном» языке.

Отметим еще один примечательный факт. В экспериментальной группе показатель П отрицательно коррелировал с оценками ПТ, ИТ и РТ.

Таким образом, обнаруживаются индивидуальные различия в обучаемости детей. Наименьший объем

Таблица 7

Коэффициенты корреляции r_s -Спирмена между показателями обучения и тестирований контрольной группы

Показатели	Сумма баллов ПТ	Сумма баллов ИТ	Разница ИТ–ПТ	Средний балл РТ	Станд. откл. РТ
Сумма баллов ПТ					
Сумма баллов ИТ	0,46*				
Разница ИТ–ПТ	- 0,46*	0,52*			
Средний балл РТ	0,69**	0,74**	0,07		
Станд. откл. РТ	- 0,37	- 0,66**	- 0,23	- 0,52*	

Таблица 8

Коэффициенты корреляции r_s -Спирмена между показателями обучения и тестирований экспериментальной группы

Показатели	Сумма баллов ПТ	Сумма баллов ИТ	ВЗБР	Средний балл РТ	Станд. откл. РТ
Сумма баллов ПТ					
Сумма баллов ИТ	0,66**				
ОвЗБР	- 0,66**	- 0,07			
Средний балл РТ	0,43	0,73**	0,13		
Станд. откл. РТ	- 0,31	- 0,47*	0,03	- 0,73**	

Таблица 9

Коэффициенты корреляции r_s -Спирмена между суммой уровней подсказок, понадобившихся для обучения ребенка, и показателями тестирований экспериментальной группы

Сравниваемые показатели	Сумма уровней подсказок П
Сумма баллов ПТ	- 0,76**
Сумма баллов ИТ	- 0,53*
Средний балл РТ	- 0,62*
Станд. откл. РТ	0,42

помощи со стороны взрослого требовался детям, которые достаточно успешно осуществляли перенос правил русского языка в ходе ПТ и ИТ на «искусственном» языке и смогли эффективно применить самостоятельно «вычлененное» в ходе эксперимента знание образования падежных окончаний при выполнении словообразовательных заданий на русском языке. Максимальная помощь со стороны взрослого потребовалась детям, которые в ходе предварительного тестирования показали низкий уровень способности генерализовать и переносить правила русского языка на «искусственный» материал. После обучения их результаты изменились в лучшую сторону, но были достаточно скромны (применительно и к «искусственному» и русскоязычному материалу). Эти результаты ставят вопрос о разработке иных способов организации обучения таких «труднообучаемых» детей.

Итак, обучение ребенка навыкам словообразования эффективно проводить в ЗБР ребенка. Педагог не просто должен показывать, как нужно делать правильно, и требовать от ребенка воспроизведения результата «по образцу», а оказывать ему адекватную помощь, стимулируя ребенка, чтобы он сам уловил логику, суть производимых со словом изменений. Этого можно достичь путем введения подсказок разного уровня: от более отдаленных, требующих от ребенка большей самостоятельности в решении поставленной задачи, до самых близких, почти впрямую указывающих на правильный способ решения. Постепенно это приведет к тому, что ребенок усвоит способ решения задачи и ему понадобится меньше помощи от взрослого, а навыки, приобретенные таким образом, не будут поверхностны и формальны.

Выводы

По результатам экспериментального исследования можно сделать следующие выводы.

1. Использование в обучении правилам русского языка «искусственных» словоформ является продуктивным методическим приемом для формирования у ребенка знаний, навыков и умений словообразования (образования падежных окончаний существительных).

2. Обучение младших школьников, проведенное в зоне ближайшего развития, позволяет добиться высоких результатов в усвоении детьми правил словообразования и адекватном применении их в речи.

3. При использовании стиля детско-родительских отношений «кооперация» в сочетании с гибкостью методов воспитания, стремлением родителей помогать ребенку и воспитывать у него инициативность дети младшего школьного возраста в короткие сроки демонстрируют наилучшие показатели обучаемости.

Думается, что результаты нашей экспериментальной работы могут быть использованы для организации дальнейших исследований индивидуализации школьного обучения детей, в коррекционно-развивающих занятиях по развитию речи детей и консультационно-профилактической работе психолога с родителями. Исследование наглядно демонстрирует, что в русском языке содержится мощный потенциал, который может быть использован для оптимизации обучения детей русской речи и воспитания в ребенке исследовательского и творческого отношения к родному языку. Родителям, психологам и педагогам только необходимо, используя принципы обучения в зоне ближайшего развития, заложенные в отечественной психологии Л. С. Выготским еще в первой половине XX в., создать адекватные развивающие условия для осуществления учебной деятельности детей в сфере познания сложных и тонких закономерностей родного языка. И эти усилия не пропадут даром, а вернуться к нам в виде правильной и грамотной русской речи подрастающего поколения.

Литература

1. Ван дер Веер Р. Культурно-исторические исследования в западной психологии // Вопросы психологии. 1986. № 6.
2. Варга А. Я., Столин В. В. Тест-опросник родительского отношения // Практикум по психодиагностике. М., 1989.
3. Выготский Л. С. Мышление и речь // Собр. соч.: В 6 т. Т. 2. М., 1982.
4. Гланц С. Медико-биологическая статистика. М., 1998.
5. Готтсданкер Р. Основы психологического эксперимента. М., 1982.
6. Зимняя И. А. Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке. М., 1978.
7. Кравцова Е. Е. Культурно-исторические основы зоны ближайшего развития // Психологический журнал. 2001. № 4.

8. Кэмпбелл Д. Модели экспериментов в социальной психологии и прикладных исследованиях. СПб., 1996.

9. Практикум по возрастной психологии. СПб., 2002.

10. Трефилова Т. Н. Особенности речевого развития детей из многодетных семей // Материалы всероссийской конференции «Природные и социальные основания интеллектуального развития и деятельности». Санкт-Петербург, 17–19 апреля 2000 г. СПб., 2000.

11. Ушакова Т. Н. Речь: истоки и принципы развития. М., 2004.

12. Шопина Ж. П. Психологические закономерности формирования и актуализации зоны ближайшего развития. Дис. ... канд. психол. наук. М., 2002.

13. Berko J. The child's learning of English morphology // Word. 1958. V.14.

14. Brown A. L., Ferrara R. A. Diagnosing zones of proximal development // Culture, communication, and cognition: Vygotskian perspectives. Cambridge, 1985.

The Influence of the Child-Parent Relationship's Style on the Junior School-Children Training

D. N. Chernov

Ph.D. in Psychology, Associate Professor, Differential Psychology and Psychophysiology Chair,
L. S. Vygotsky Institute of Psychology, Russian State University of Humanities

The influence of the child-parent relationship's style on the junior school-children training was studied using the author's method of speech-language skills development in the zone of proximal development (ZPD). The 1st experiment (E1) involved 60 children, 7-8 years old and their mothers. Children were divided into equivalent groups: control (CG) and experimental group (EG). The questionnaires on a) parental attitudes and b) socialization «My family» were used in the study. The training method was constructed in accordance with the principles of experimental-genetic method. On the forming stage (FS) EG children were taught to understand and use in their speech the rules of «artificial» words composition. The effectiveness of training was confirmed by testing using the Russian words. The 2nd experiment (E2) was conducted in order to eliminate alternative explanations for the results of E1. E2 involved 40 children, 7–8 years old. The «test effect» was small compared to the experimental effect, thus confirming the validity of E1. The use of the «artificial» words rules in teaching proved to be a productive technique. Teaching children in the ZPD leads to high results in learning word composition rules. Children show high level of learning capability providing that style of child-parent relationship is cooperative.

Key words: Zone of Proximal Development, Teaching, Speech, Word Composition, Styles of Child-Parent Relationship, the Experimental-Genetic Method, the Language.

References

1. Van der Veer R. Kul'turno-istoricheskie issledovaniya v zapadnoi psihologii // Voprosy psihologii. 1986. № 6.
2. Varga A. Ya., Stolin V. V. Test-oprosnik roditel'skogo otnosheniya // Praktikum po psihodiagnostike. M., 1989.
3. Vygotskii L. S. Myshlenie i rech' // Sobr. soch.: V 6 t. T. 2. M., 1982.
4. Glanc S. Mediko-biologicheskaya statistika. M., 1998.
5. Gottsdanker R. Osnovy psihologicheskogo eksperimenta. M., 1982.
6. Zimnyaya I. A. Psihologicheskie aspekty obucheniya govoreniyu na inostrannom yazyke. M., 1978.
7. Kravcova E. E. Kul'turno-istoricheskie osnovy zony blizhaishego razvitiya // Psihologicheskii zhurnal. 2001. № 4.
8. Kempbell D. Modeli eksperimentov v social'noi psihologii i prikladnyh issledovaniyah. SPb., 1996.
9. Praktikum po vozrastnoi psihologii. SPb., 2002.
10. Trefilova T. N. Osobennosti rechevogo razvitiya detei iz mnogodetnyh semei // Materialy vs Rossijskoi konferencii «Prirodnye i social'nye osnovaniya intellektual'nogo razvitiya i deyatelnosti». Sankt-Peterburg, 17–19 aprelya 2000 g. SPb., 2000.
11. Ushakova T. N. Rech': istoki i principy razvitiya. M., 2004.
12. Shopina Zh. P. Psihologicheskie zakonomernosti formirovaniya i aktualizacii zony blizhaishego razvitiya. Dis. ... kand. psychol. nauk. M., 2002.
13. Berko J. The child's learning of English morphology // Word. 1958. V.14.
14. Brown A. L., Ferrara R. A. Diagnosing zones of proximal development // Culture, communication, and cognition: Vygotskian perspectives. Cambridge, 1985.

Возрастные особенности выработки стратегии когнитивной деятельности детьми восьми лет и взрослыми*

О. А. Семенова

кандидат психологических наук, старший научный сотрудник Института возрастной физиологии РАО

Д. А. Кошельков

старший лаборант Института возрастной физиологии РАО

Цель работы состояла в сопоставлении уровня сформированности трех составляющих выработки стратегии когнитивной деятельности у взрослых и детей 8 лет. Оценка проводилась по результатам выполнения испытуемыми четырех тестов: копирования фигуры Тэйлора, пересказа рассказа, задачи «Лондонская башня» и модифицированного теста «20 вопросов». Показано, что уровень сформированности способности к планированию последовательности действий у детей 8 лет близок к взрослому уровню, в то время как способности понимания принципа организации информации и выбора действия на основе оценки вероятности его успеха еще недостаточно сформированы. Изучение развития возможностей выработки стратегии на разных этапах онтогенеза составляет перспективу данного исследования и может быть использовано при формировании подходов к обучению.

Ключевые слова: дети, взрослые, управляющие функции, выработка стратегии когнитивной деятельности, гетерохрония развития, нейропсихология.

Проблема изучения функций программирования, регуляции и контроля деятельности, или управляющих функций, привлекает в настоящее время внимание многих исследователей в области психологии и психофизиологии. Установлено, что управляющие функции (executive functions) имеют сложную структуру, одним из компонентов которой является выработка стратегии деятельности или планирование при работе с задачами, не имеющими готовых решений или способов решения (problem solving, planning) [15; 22; 25; 26; 27; 32].

Согласно основным принципам культурно-исторической психологии Выготского—Лурии [4, 8], всякая сознательная деятельность представляет собой сложную систему, произвольную по способу ее функционирования. Таким образом, управляющие функции являются неотъемлемой составляющей сознательной деятельности, обеспечивая ее произвольную организацию и регуляцию.

Планирование связано с внутренней генерацией информации. Индивид в процессе планирования вынужден либо совершать сложный выбор из числа известных ему способов решения стоящей перед ним задачи, либо изобретать новый, ранее ему не знакомый путь.

Исследователи описывают планирование как комплексный процесс, включающий ряд компонентов. Так, Фрит и Долан [20] говорят о минимум трех необходимых при планировании сложных когнитивных операциях: 1) постановка и удержание цели;

2) выбор действий для достижения промежуточных целей; 3) проверка на возможность каждого из выбранных действий способствовать достижению основной цели. Выбор действия связан с определенной оценкой вероятности того, насколько оно может привести к успеху, а проверка предполагаемой эффективности действия требует способности предвидения последствий или выстраивания причинно-следственных связей в умственном плане.

Состав когнитивных операций, обеспечивающих выработку стратегии деятельности, не является в настоящее время до конца установленным. Мы предполагаем, что выработка стратегии деятельности в различных условиях включает в себя по крайней мере три различных составляющих.

Нам представляется, что каждая задача, требующая выработки стратегии ее решения, содержит в себе *принцип организации материала*. Наиболее эффективное планирование решения выстраивается на основе понимания и учета данного принципа. Это может быть определенная организация информации (структура), внутренние взаимосвязи событий и причинно-следственные отношения между ними. Понимание этих принципов становится основой для определения этапов решения. Так, в задаче на копирование фигуры Тэйлора [15] успех выработки стратегии решения практически полностью зависит от того, сможет ли испытуемый выделить зрительную структуру фигуры и скопировать ее прежде отдельных элементов.

* Работа поддержана Российским гуманитарным научным фондом (грант № 07-06-00374а.).

При работе с задачами, содержащими известные правила решения, индивиду предстоит *планирование последовательности шагов*, ведущих к цели. Это планирование более эффективно, если индивид способен спрогнозировать ситуацию в уме и оценить возможность достижения желаемого результата. Такие задачи, как Ханойская и Лондонская башня [20], являются яркими примерами данной парадигмы.

В задачах с множеством вариантов решения (например, поиск спрятанного предмета) выработка стратегии требует генерации гипотез и выбора той, которая с наибольшей вероятностью сможет привести к успеху. Потерявшийся кошелек с большей вероятностью может находиться в сумке или кармане и с меньшей — в белье в шкафу. Поэтому индивид скорее всего начнет поиски в кармане куртки или сумки. *Выбор наиболее эффективного действия на основании оценки вероятности его успеха* является важной составляющей процесса выработки стратегии деятельности в этом случае.

Таким образом, процесс выработки стратегии предположительно включает в себя следующие составляющие: понимание принципа организации материала, планирование последовательности действий и выбор действия на основе оценки вероятности успеха. Каждая из этих операций может иметь свою специфическую мозговую организацию.

А. Р. Лурия в своих трудах [8; 9] уделял особое внимание изучению вклада различных отделов мозга в обеспечение функций программирования, регуляции и контроля (функции III блока мозга по А. Р. Лурии). В его исследованиях было показано, что важную роль в обеспечении управляющих функций в целом и процессов планирования в частности играет префронтальная кора (ПФК) [8]. В то же время исследователи отмечают, что ПФК достаточно дифференцирована, и различные ее отделы обеспечивают различные когнитивные процессы.

Так, показано, что дорсолатеральная префронтальная кора (ДЛПФК, поля 9, 46, по Бродману) участвует в оперировании внешней информацией или ее внутренней репрезентацией [28]. Обнаружена активация ДЛПФК при мысленном представлении объектов [20], операциях рабочей памяти, включающих поддержание внутренней репрезентации и манипулирование ее содержанием [20; 29; 31], а также принятие решений в ситуации выбора [20]. Кроме того, ДЛПФК обеспечивает реализацию действий по установленному правилу [29], использование готовой стратегии деятельности [31].

Сходные функции описаны при исследовании активности нижней префронтальной коры (поля 45 и 46, по Бродману, в нижней фронтальной извилине). Авторы отмечают ее участие в процессах использования готовой стратегии [31] и при усвоении стратегии, основанной на сукцессивной оценке соответствия заданного набора элементов образцу [24].

Если дорсолатеральная префронтальная кора активизируется в процессе усвоения и использования готовой стратегии деятельности, то активность вент-

ролатеральной префронтальной коры (поля 42 и 12, по Бродману) отмечается в ситуациях, требующих смены стратегии деятельности в связи с изменившимися условиями [29].

Задняя латеральная префронтальная кора (поля 44, 8а и 6, по Бродману) принимает участие в выборе стратегии поведения и действий, соответствующей заданным условиям [29].

В отличие от ДЛПФК, которая включена в операции с внешней информацией, кора лобного полюса (латеральная порция поля 10, по Бродману, и области на латеральной границе поля 10, с полями 46 и 9) принимает участие в выстраивании самостоятельных планов действий [17], а также в обработке внутренне генерируемой информации [31].

И, наконец, вентромедиальная кора и (как часть ее) орбитофронтальная кора (ОФК, наиболее нижняя порция поля 10, по Бродману) участвуют в обеспечении мотивационных процессов, основанных на антиципации будущей выгоды, в подавлении автоматических форм поведения с целью выработки плана будущих действий и предвидении долговременных последствий тех или иных действий [18; 31]. Задняя ОФК имеет реципрокные связи с лимбическими структурами, в то время как передняя ОФК взаимодействует преимущественно с ДЛПФК и передней цингулярной корой. Таким образом, ОФК анатомически рассматривается как зона конвергенции эмоциональной (лимбические структуры) и когнитивной (префронтальные структуры) информации, что позволяет ОФК «использовать» информацию об эмоциональной значимости объекта и затем инициировать управляющие процессы, обеспечиваемые другими областями префронтальной коры. Эти функции наиболее значимы в новых ситуациях или в ситуациях неопределенности, требующих разрешения конфликта между конкурирующими выборами [31].

Представленные данные позволяют предположить, что выделенные нами составляющие выработки стратегии деятельности могут обеспечиваться функциональными системами мозга с участием различных отделов лобной коры.

Одно из важнейших положений культурно-исторического подхода состоит в том, что функциональные системы, являющиеся субстратом ВПФ, не возникают в готовом виде к моменту рождения ребенка, а проходят длительный путь развития в онтогенезе, формируясь в процессе совместной деятельности ребенка и взрослого [4; 8]. Соответственно, меняется и вклад различных психических процессов в осуществление ВПФ.

Дифференцированность ПФК позволяет предположить, что ее различные отделы созревают гетерохронно. Это подтверждают данные Гогтэй и коллег [23], свидетельствующие о том, что полюса лобных долей созревают одними из первых (одновременно с первичными зонами коры), а левая ПФК у правшей раньше правой ПФК. Косвенным подтверждением гетерохронности созревания различных элементов системы, которая обеспечивает управляющие функции, служат

онтогенетические данные, свидетельствующие о разновременном формировании различных компонентов произвольной регуляции деятельности [10; 13].

Как видно из приведенных данных, не только различные компоненты управляющих функций могут обеспечиваться разными отделами ПФК, но и различные операции внутри одного из компонентов — выработки стратегии деятельности.

Целью данного исследования было сопоставление уровня сформированности у взрослых и детей 8 лет трех выделенных нами составляющих выработки стратегии деятельности: 1) понимание принципа организации материала задачи; 2) планирование последовательности действий; 3) выбор действия на основе оценки вероятности успеха.

Метод

В исследовании приняли участие 19 взрослых здоровых испытуемых (средний возраст 22 года, 9 мес. \pm 2 года, 9 мес.; 13 женщин и 6 мужчин) и 35 здоровых детей 8 лет (средний возраст 8 лет, 5 мес. \pm 4 мес.; 20 девочек и 15 мальчиков). Все взрослые были добровольцами, имевшими высшее или неоконченное высшее образование. Все дети обучались по программе второго класса общеобразовательной школы. Исследование проводилось с согласия детей и их родителей.

С целью оценки состояния выделенных составляющих процесса выработки стратегии деятельности были использованы следующие методики:

1. **Копирование сложной фигуры Тэйлора** [15]. Испытуемому предлагают образец готовой фигуры (см. рис. 1) и просят скопировать ее на чистый, не разлинованный лист бумаги. Копирование осуществляется цветными карандашами или фломастерами и в процессе копирования исследователь меняет их в порядке следования цветов радуги. Смена цветов позволяет позже восстановить последовательность копирования. Как показали наши предыдущие исследования [12], наиболее существенным, влияю-

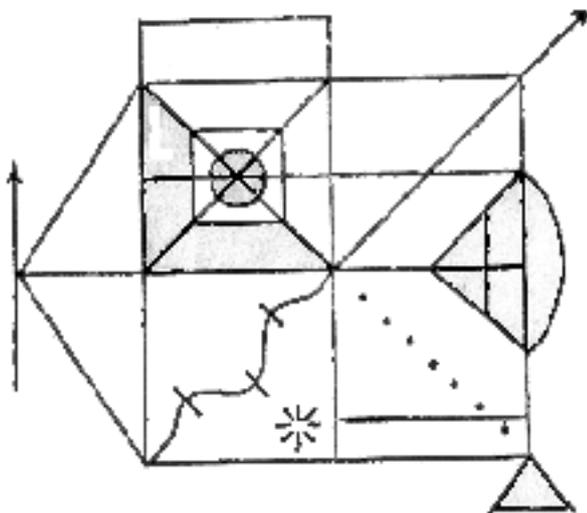


Рис. 1. Фигура Тэйлора

щим на эффективность этапом при выработке стратегии копирования является учет испытуемым базовой структуры фигуры, отражающий *понимание принципа организации материала*. Точность копирования снижается, если испытуемый сначала уделяет внимание второстепенным деталям.

2. **«Лондонская башня»**. При решении этой задачи испытуемый в соответствии с образцом должен преобразовать комбинацию из трех цветных шариков, нанизанных на стержни, за минимальное количество ходов [15; 16; 20]. Для решения этой проблемы необходимо *выстроить план действий*. Отдельные задачи этой серии бывают разными по уровню сложности: простые (решающиеся за 2–3 хода) и сложные (решающиеся за 4–5 ходов) [20].

Эффективность выработки стратегии решения такой задачи оценивалась по количеству попыток, принятых испытуемым для ее решения, и по времени, затраченному испытуемым на ее решение. Первый показатель может также отражать способности испытуемого к предварительной (до осуществления попытки решения) проверке эффективности ходов.

В нашем исследовании использовались только сложные варианты заданий. Испытуемому предлагались три задачи. Первая могла быть решена за 4 хода, вторая — за 5 и третья — за 6 ходов. Каждая из трех задач оценивалась по трем параметрам: 1) успешность решения задачи независимо от количества попыток. Этот параметр отражал *способность испытуемого выстроить правильную последовательность действий*; 2) отсутствие неудачных попыток решить задачу. Этот показатель отражает *способность испытуемого спланировать решение задачи в уме и с первого раза правильно выполнить задание*; 3) время решения задачи по сумме попыток. Этот параметр отражает *скоростные характеристики процесса планирования*.

3. **Пересказ текста (рассказ Л. Н. Толстого «Муравей и голубка»)**. Наши предыдущие исследования [12] показывают, что для успешного изложения услышанного текста необходимо планирование, выстраивание правильной последовательности причинно-следственных связей в речевом плане. Некоторые испытуемые при пересказе пропускают отдельные события сюжета. Если эти пропуски не связаны с ошибками запоминания и легко восстанавливаются после наводящего вопроса, можно расценивать их как ошибки планирования. Такие ошибки использовались при обработке данных пересказа в качестве показателя наличия/отсутствия трудностей *выстраивания последовательности действий* при пересказе рассказа.

Кроме того, мы предположили, что высокая эффективность пересказа не будет достигнута, если испытуемый не учтет основной *принцип организации текста*, а именно его смысловую основу. Смысловые связи являются одним из вспомогательных средств, позволяющих расширить естественные границы запоминания [5]. Запоминание связанного по смыслу материала страдает как активная мнемическая деятельность при поражении лобных отделов мозга у взрослых, не сопровождаемая выраженными нарушениями

механической памяти [9]. Качество передачи смысла при пересказе может служить показателем способности к учету принципа организации материала.

4. «20 вопросов». Это тест направлен на исследование процесса категоризации и обобщения информации [19]. Он также считается тестом на способность испытуемых (и в первую очередь — детей) к использованию обратной связи и повторной постановке целей для достижения правильного результата. В оригинале ребенку показывается карта с 42 рисуночными изображениями, которые могут быть сгруппированы в несколько категорий (например, животные, растения и т. д.). Ребенка просят определить, какую картинку загадал экспериментатор, и использовать при этом не более 20 вопросов. Подходят только те вопросы, на которые можно ответить «да» или «нет». Оценивается время, требуемое для отгадывания, и общее число заданных вопросов. К сожалению, согласно данным исследователей [15], возрастных норм выполнения этого теста пока не получено, а протокол проведения существенно варьируется. Задание тем не менее позволяет получить качественную информацию о стратегии формирования понятий у ребенка, если распределить заданные им вопросы по нескольким категориям. Например, путь высказывания конкретных гипотез, таких как «Это картошка?», неэффективен, так как исключает только одно изображение. Напротив, вопросы, касающиеся свойств объектов, такие как «Это живое?», могут исключить целый ряд возможностей и, таким образом, быстрее привести к результату.

Процесс решения этой задачи включает в себя необходимость выбора действия на основании оценки вероятности его успеха. В то же время описанный в литературе вариант теста не является достаточно специфичным для исследования этой составляющей процесса выработки стратегии. С одной стороны, испытуемый находится хотя и перед большим, но все же ограниченным выбором из 42 изображений, и актуализация системы внутренних представлений сводится к выделению признаков объектов и поиску сходств и различий. С другой стороны, процесс отсеивания лишних изображений может быть во многом обеспечен возможностями зрительно-пространственной рабочей памяти (не памяти на релевантные и нерелевантные признаки, а памяти на пространственное расположение неподходящих объектов).

В связи с этим мы решили предложить испытуемым угадывать некий часто встречающийся в повседневном опыте предмет («тарелка») с помощью вопросов, адресованных исследователю, на которые он мог бы дать ответ «да» или «нет». Мы не оставили для испытуемого возможности выбора из ограниченного числа предъявленных предметов, задача решалась без зрительной опоры. Таким образом, ему требовалась актуализация всей имеющейся у него системы представлений о признаках и свойствах объектов. В этой задаче невозможно заранее спланировать последовательность действий, ведущих к результату, так как каждый последующий вопрос зависит от обратной связи, полученной испытуемым.

В то же время способность с помощью вопроса отсеять максимальное число возможностей, вне зависимости от качества обратной связи, и тем самым сузить круг поиска, является важной для выработки успешной стратегии решения этой задачи. Мы подразделили все возможные вопросы на три группы, в зависимости от того, с какой вероятностью ответ на них ведет к успешному продвижению в решении:

1. Вопросы с высокой эффективностью касаются основных свойств-противоположностей. Например, такие вопросы как «Это живое?», а также вопросы о размере, весе, твердости—мягкости и т. д., так как условно все предметы подразделяются на большие — маленькие — средние, тяжелые — легкие, твердые — мягкие. Каждый из таких вопросов, независимо от того, какой будет обратная связь, позволяет отсеять крупные множества объектов.

2. Вопросы со средней эффективностью касаются свойств, объединяющих меньшие группы предметов: обобщающих понятий, функциональных свойств объектов и т. д. К таким вопросам могут быть отнесены такие как: «Это может плавать?», «Этим ремонтируют?», «Это мебель?», «Это круглое?».

3. Вопросы с низкой эффективностью касаются малых групп объектов или единичных объектов. Например, «На нем нарисованы цифры?», «У него голова как у собаки?», «Это яблоко?» и т. д. Такие вопросы только с очень низкой вероятностью могут привести к успеху в решении задачи.

Возможность задавать такие вопросы, которые с высокой вероятностью будут продвигать решение задачи к успеху, предполагает способность оценить эту вероятность. Доли, в которых представлены в решении вопросы с разной эффективностью, были использованы нами при анализе как показатель способности испытуемого к вероятностной оценке эффективности совершаемого действия.

Не менее важной способностью, необходимой для выработки успешной стратегии в данном случае, нам представлялась способность воспользоваться закрепленной в языке системой классификации объектов. Каждый объект воспринимается как принадлежащий к множеству (классу) сходных с ним объектов, обозначенному обобщающим понятием («одежда», «цветы», «посуда» и т. д.). Принцип разделения объектов на классы организует наши представления о мире и дает необходимую структуру, опора на которую на определенном этапе решения задачи «20 вопросов» способствует его быстрому продвижению. В связи с этим мы расценивали использование испытуемым обобщающих понятий в вопросах в качестве показателя способности к учету принципа организации материала задания.

Принципы количественной оценки выделенных показателей представлены в табл. 1.

Для обработки полученных результатов использовалась статистика хи-квадрат для таблиц сопряженных признаков 2×2 (Chi-square test) и непараметрический критерий Манна—Уитни. Оценка осуществлялась с помощью пакета стандартных программ «SPSS 10.5» для Windows 98.

Принципы количественной оценки результатов выполнения тестов

Оцениваемый показатель	Количественная оценка	
1. Понимание принципа организации материала при копировании фигуры Тэйлора	0 – копирование структуры предшествует копированию второстепенных деталей	1 – копирование деталей предшествует копированию структуры или структура отсутствует
2. Понимание принципа организации материала при пересказе текста	0 – нет трудностей понимания смысла текста	1 – есть трудности понимания смысла текста
3. Понимание принципа организации материала при решении задачи «20 вопросов»	0 – наличие вопросов, включающих обобщающие понятия	1 – отсутствие вопросов, включающих обобщающие понятия
4. Способность выстраивания последовательности действий при решении задачи «Лондонская башня» (решенность задачи)	0 – задача решена	1 – задача не решена
5. Способность выстраивания последовательности действий при решении задачи «Лондонская башня» (наличие неудачных попыток)	0 – задача решена с 1-й попытки	1 – имеются неудачные попытки решения задачи
6. Способность выстраивания последовательности действий при пересказе текста	0 – отсутствие пропусков событий повествования	1 – наличие пропусков событий повествования, восстановимых с помощью наводящих вопросов
7. Способность к оценке вероятности эффективности действия при решении задачи «20 вопросов»	Доли вопросов с высокой, средней и низкой эффективностью в ответах испытуемого	

Результаты исследования и их обсуждение

Анализ полученных в исследовании данных показал, что дети 8 лет отличаются от взрослых по способности к пониманию и учету принципа организации материала. Оценка этой способности проводилась с помощью трех тестов: копирования сложной фигуры, пересказа текста и задачи «20 вопросов».

Учет принципа организации материала при копировании фигуры Тэйлора мог быть расценен как ус-

пешный только в том случае, если копирование основной структуры (см. рис. 2) предшествовало копированию второстепенных деталей изображения.

Дети существенно чаще взрослых ($\chi^2 = 21,353; p < 0,001$) нарушали такую последовательность копирования, либо начиная копирование деталей до того как была срисована структура, либо вообще не уделяя внимания структуре фигуры (см. рис. 3, 4).

При пересказе детям также труднее, чем взрослым, было учитывать смысловой принцип организа-

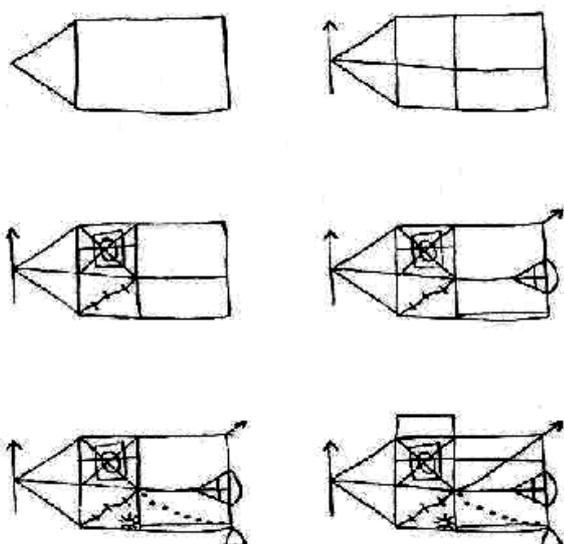


Рис. 2. Последовательная стратегия копирования фигуры Тэйлора (копирование структуры предшествует копированию деталей)

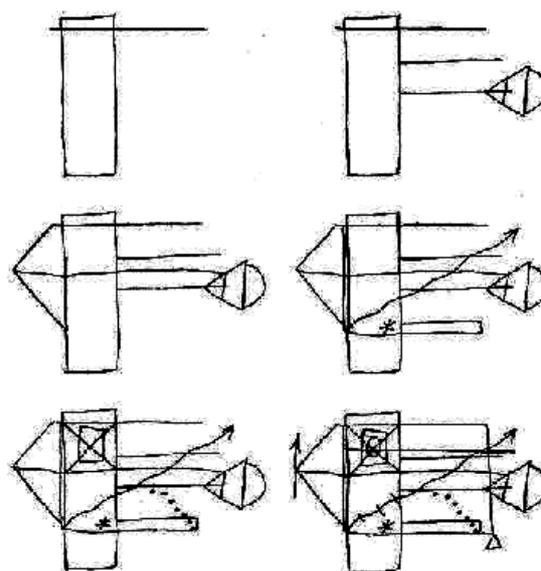


Рис. 3. Хаотичная стратегия копирования фигуры Тэйлора (трудности понимания и учета структуры фигуры)

ции материала рассказа ($\chi^2 = 5,748$; $p = 0,017$). Для части детей смысл не служил опорой, повышающей эффективность запоминания текста (см. рис. 4). В результате терялись существенные части текста или искажалось их содержание.

Пример пересказа рассказа «Муравей и голубка» исп. Н. С., 8 лет

Образец рассказа. Муравей подполз к ручью напиться воды. Волна его захлестнула, и он стал тонуть. Мимо пролетала голубка. Увидела она, что муравей тонет, и бросила ему веточку. Муравей ухватился за веточку и спасся.

На следующий день охотник расставил сети и поймал голубку. Когда он вынимал голубку из сетей, муравей подполз и укусил его за руку. Охотник вскрикнул, сеть выронил, голубка вспорхнула и улетела.

Пересказ. Он чуть-чуть не захлебнулся. Голубка пришла... и говорила: «Надо быть аккуратнее. Нельзя так»... Она и улетела. Он стал тонуть, она прилетела, его спасла, он сказал ей спасибо. Она ему помогла и они пошли домой... И он ее пригласил на чай. Потом они попрощались...

Как голубка спасла муравья? — Она стала его бить по спине (легко) и он так спасся.

Опора на структуру, какой бы она ни была (зрительной, смысловой и т. д.), при решении задач является тем средством, которое позволяет повысить эффективность деятельности. В своих трудах Л. С. Выготский продемонстрировал, что опосредованные формы деятельности оказываются доступными ребенку лишь в конце дошкольного возраста [3]. В этот период ребенок становится способным использовать знак в качестве средства внешней организации своих действий. Известно, что в старшем дошкольном возрасте начинается бурное развитие опосредованных форм запоминания [6], изменяется система зрительного восприятия, когда процесс опознавания основывается не только на перцептивных, но и на концептуальных характеристиках объекта [14]. В исследовании Руэда и др. [30] показано, что произвольное зрительное внимание в конфликтной стимульной ситуации окончательно формируется к 7 годам. В одной из наших предыдущих работ [13] представлены данные о том, что

самостоятельное использование дополнительных средств организации деятельности появляется у детей в возрасте около 7 лет. Результаты настоящего исследования свидетельствуют, что у детей в 8 лет эта способность еще не окончательно сформирована.

Третий тест, который мы использовали для исследования способности испытуемых учитывать принцип организации материала, была задача «20 вопросов». Мы предполагали, что система классификации объектов, закрепленная в языке, является по крайней мере одной из тех структур, которые испытуемые могли бы использовать для выработки стратегии решения этой задачи. Понятийное мышление начинают активно формировать, начиная с 3—4 лет [11]. Операции с обобщающими понятиями должны быть доступны ребенку, оканчивающему дошкольное образовательное учреждение [там же]. Уже в 5 лет, согласно современным нормативам [7], основные понятия должны быть сформированы. Однако житейские понятия ребенка дошкольного возраста не сведены в систему и основываются на эмпирических связях [2]. Поэтому трудности актуализации обобщающих понятий могут возникать не из-за незнания их ребенком, а как следствие незрелости стоящей за ними системы связей, служащей принципом организации представлений во взрослом возрасте. В то же время А. Р. Лурия в своих исследованиях [10] показал, что наряду с наглядными, ситуативными понятиями ребенок младшего школьного возраста начинает использовать и обобщающие понятия, совершая операцию введения предмета в систему известных категорий. Манипулирование этой системой связей как средством, облегчающим поиск, может стать доступным благодаря способности индивида к учету и использованию принципа организации представлений.

Согласно полученным в исследовании данным, дети 8 лет значительно отличались от взрослых ($\chi^2 = 22,315$; $p < 0,001$) по параметру присутствия в вопросах обобщающих понятий (см. рис. 4). Как видно из рисунка, почти 70 % детей не использовали обобщающие понятия в процессе поиска загаданного объекта.

Можно предположить, что отсутствие самостоятельного выбора стратегии, основанной на учете классификации объектов по обобщающему принципу, у детей 8 лет связано с незрелостью мозговых механизмов, обеспечивающих способность учета принципа организации материала. Сэведж и коллеги [31] утверждают, что спонтанный выбор стратегии семантической кластеризации при запоминании списков слов у взрослых связан с активацией орбитофронтальной коры. Вполне возможно, что именно ее активность позволяет индивиду совершать операции по выделению и дальнейшему учету принципа организации материала задачи, обеспечивая тем самым процессы опосредования, ведущие к повышению эффективности деятельности. Мы не имеем достаточных данных о сроках созревания в онтогенезе орбитофронтальной коры. Однако можем предположить, что это происходит достаточно поздно, в особенности если учитывать ее тесные связи с дорзолатеральной префронтальной корой [31], созревающей позже других отделов коры головного мозга [23].

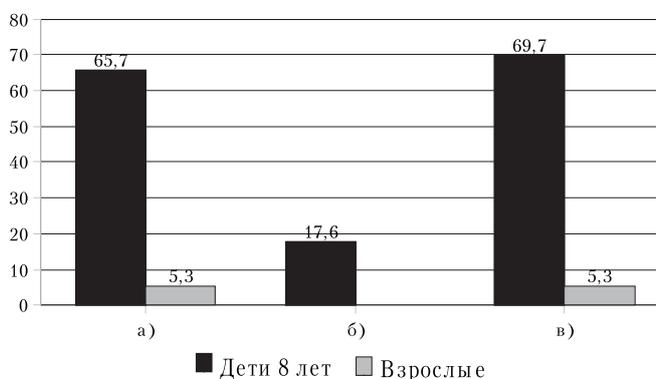


Рис. 4. Представленность трудностей учета принципа организации материала в возрастных группах (в %): а — при копировании фигуры Тэйлора (не учитывая структуру); б — при пересказе (трудности понимания смысла текста); в — при выполнении теста «20 вопросов» (отсутствие использования обобщающих понятий)

Следующей составляющей процесса выработки стратегии, представлявшей интерес в нашем исследовании, была способность планирования последовательности действий, ведущих к решению задачи. В качестве тестов, позволивших оценить ее состояние, были использованы пересказ рассказа Л. Н. Толстого «Муравей и голубка» и решение задачи «Лондонская башня». И в том и в другом случае для получения успешного результата испытуемому было необходимо определить порядок шагов: событий рассказа или же перемещения шариков.

Анализ соблюдения последовательности действий при пересказе не показал значимых различий между группами детей и взрослых ($\chi^2 = 0,152$; $p = 0,697$). Выяснилось, что и дети и взрослые склонны пропускать некоторые события, которые могут быть легко восстановлены с помощью наводящих вопросов (см. рис. 5).

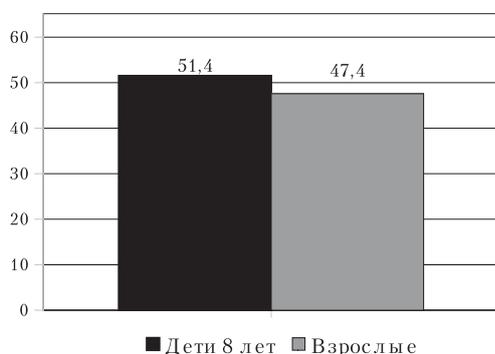


Рис. 5. Представленность в возрастных группах испытуемых, допускающих пропуски событий, восстанавливаемые с помощью наводящих вопросов (в %)

Пример пересказа испытуемого Г. Е., 26 лет

Пересказ. Полз муравей по берегу реки. Накатила волна, захлестнула муравья. Муравей начал тонуть.

Мимо пролетала голубка. Увидела она, что муравей тонет, схватила веточку, соломинку. Муравей спасся. На следующий день охотник поставил силки. Голубка попала. Муравей подполз, укусил, спас.

«Зачем муравей полз по берегу реки?» — «Хотел попить».

«Как голубка спасла муравья?» — «Бросила веточку».

«Зачем муравей укусил охотника?» — «Чтобы спасти голубку. Укусит — тот силки выпустит, голубка улетит».

Анализ решения задачи «Лондонская башня» показал, что возрастные группы одинаково эффективно справляются с задачами из 4 и 5 действий. Первую задачу решили все испытуемые, и большинство с первой попытки. Вторую задачу решили 93,8 % детей и 100 % взрослых. С первой попытки справились с решением 50 % детей и 47,4 % взрослых. Различия были не существенными (см. табл. 2, 3). На решение задачи в 4 действия дети тратили больше времени, чем взрослые (дети в среднем — 37 секунд, взрослые — 22 секунды; $Z = -2,455$, $p = 0,014$). При выполнении задачи в 5 действий значимых различий в скорости решения не наблюдалось (дети тратили в среднем 60 секунд, взрослые — 56 секунд; $Z = -0,797$, $p = 0,425$).

При решении задачи в 6 действий не все дети, в отличие от взрослых, справились с заданием. Только 78,6% детей смогли решить задачу. С первой попытки задачу решили 7,1 % детей и 44,4 % взрослых. Различия были значимыми (см. табл. 2, 3). Детям также требовалось на решение больше времени, чем взрослым (детям — 91 секунда, взрослым — 50 секунд; $Z = -2,719$, $p = 0,007$).

Таким образом, исследование планирования последовательности действий для достижения цели показало, что дети 8 лет в ряде случаев наравне со взрослыми справляются с поставленной задачей. Трудности возникают при возрастании количества

Таблица 2

Различия в успешности решения задачи «Лондонская башня» взрослыми и детьми 8 лет

	Задача в 4 действия			Задача в 5 действий			Задача в 6 действий		
	% решивших	χ^2	p	% решивших	χ^2	p	% решивших	χ^2	p
Взрослые	100	—	—	100	1,913	0,167	100	6,527	0,011*
Дети 8 лет	100			93,8			78,6		

* - $p < 0,05$

Таблица 3

Различия в успешности решения задачи «Лондонская башня» взрослыми и детьми 8 лет

	Задача в 4 действия			Задача в 5 действий			Задача в 6 действий		
	% решивших	χ^2	p	% решивших	χ^2	p	% решивших	χ^2	p
Взрослые	78,9	0,717	0,397	47,4	1,677	0,195	44,4	9,029	0,003**
Дети 8 лет	87,9			50,0			7,1		

** - $p < 0,005$

требуемых действий. Возможно, эти трудности были связаны с объемом кратковременной памяти детей 8 лет, который меньше, чем у взрослых [1]. По данным авторов, в возрасте 7 лет максимальная длина безошибочно воспроизводимого тестового ряда составляет в среднем 5,4 символа, а в 10 лет — 6,4 символа, что приближается к показателям взрослого человека. Ребенок просто оказывается не в состоянии удержать в памяти всю последовательность действий, которые ему предстоит выполнить. Это предположение требует дополнительного исследования.

Пожалуй, можно говорить о том, что возможности выстраивания детьми 8 лет и взрослыми последовательности действий, необходимых для решения задачи, имеют ограничения, связанные, по-видимому, с количеством требуемых операций, что может быть обусловлено объемом рабочей памяти. При этом сам по себе процесс планирования не имеет в двух группах принципиальных различий. В выстраивании плана действий существенную роль играет кора лобного полюса [17], которая, по данным исследователей, созревает в онтогенезе достаточно рано, одновременно с первичной сенсорной корой [23]. В то же время процессы, связанные с рабочей памятью, ассоциируются с активностью латеральной префронтальной коры [20], которая, как уже упоминалось выше, созревает одной из последних [23]. Эти факты позволяют предположить, что мозговые механизмы, обеспечивающие способность к выстраиванию последовательности действий, в 8 лет являются достаточно зрелыми, что и объясняют полученные нами результаты.

Следующий интересующий нас вопрос касался возможностей взрослых и детей 8 лет *выбирать действия на основании учета той вероятности, с которой они могут приблизить успешное решение*. Для оценки этой способности мы использовали предложенный нами вариант теста «20 вопросов». Успешность решения этой задачи во многом определяется тем, насколько эффективно испытуемый будет сужать круг поиска, отсеивая группы неподходящих объектов с помощью вопросов, на которые можно ответить только «да» или «нет». Мы подразделили вопросы на три основные группы в зависимости от вероятности, с которой они вели к успешному продвижению в решении (см. часть «Метод»).

По всем трем группам вопросов были получены значимые возрастные отличия. Взрослые испытуемые чаще задавали вопросы с «высокой» ($Z=-2,363, p=0,018$) и

«средней» ($Z=-4,309, p<0,001$) эффективностью; кроме того, они значительно реже детей использовали вопросы, обладающие «низкой» ($Z=-4,027, p<0,001$) эффективностью (см. рис. 6). Успешность решения задачи также была выше у взрослых ($\chi^2=4,902, p=0,027$) и напрямую зависела от представленности среди общего числа вопросов с «высокой эффективностью»: получены достоверные различия по показателю «процент высокоэффективных вопросов» между группами испытуемых, решивших и не решивших задачу ($Z=-3,024, p=0,002$). Испытуемые, достигшие успеха, задавали в среднем 38,7 % вопросов, а испытуемые, не сумевшие найти решение, — 18,2 % таких вопросов.

Таким образом, частота использования вопросов с «высокой эффективностью» была ниже у детей, и, отчасти благодаря этому, они хуже взрослых справлялись с задачей. Это значит, что им труднее было выработать эффективную стратегию деятельности в этой ситуации. Данные, представленные на рис. 6, свидетельствуют о том, что взрослые предпочитают «высокоэффективные» вопросы, а дети — «низкоэффективные».

Эта ситуация напоминает результаты выполнения задачи, предложенной Крон и коллег. [18]. Суть задачи состояла в том, что испытуемый должен был выбрать наиболее эффективную стратегию действий в условиях конфликта краткосрочной и долгосрочной перспективы (когда стратегия мгновенного большого выигрыша сулила в дальнейшем проигрыш, и наоборот). Авторы исследовали влияние на выбор стратегии способности предвидеть долгосрочные последствия своих действий и пришли к выводу, что вплоть до 12-летнего возраста способность к предвидению последствий в будущем остается незрелой. Дети 7—12 лет, как и больные с поражением вендромедиальной префронтальной коры, выбирали стратегию, сулящую мгновенный ощутимый результат, несмотря на ее неэффективность в долгосрочной перспективе, т. е. оказывались не способными оценить долгосрочные последствия своего выбора.

Вероятно, в нашем случае мы столкнулись с похожей ситуацией: дети 8 лет предпочитали стратегию угадывания, которая в случае «попадания» могла принести мгновенный положительный результат. В частности, у 15% детей такие «угадывающие» вопросы составляли больше половины всех заданных. Преобладание конкретных, «низкоэффективных» вопросов может быть связано с незрелостью лобных отделов мозга. Это предположение подтверждается данными Гарт и коллег [21], которые показали, что дети с поражением лобных долей демонстрировали более высокую частоту вопросов, касающихся конкретных гипотез и псевдосвойств объектов и низкую частоту более эффективных вопросов, касающихся свойств объектов.

Можно предположить, что вендромедиальная ПФК, частью которой служит орбитофронтальная кора, в этом возрасте является незрелой и не может обеспечить полноценный выбор действия, основанного на учете его потенциальной эффективности, и, соответственно, не создает устойчивой основы для выработки стратегии при работе с задачами, не имеющими готовых способов решения.

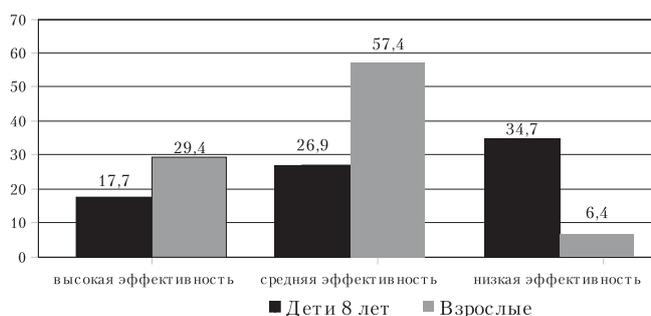


Рис. 6. Представленность в возрастных группах вопросов с разной эффективностью (тест «20 вопросов», в %)

Таким образом, наше исследование показало, что процесс выработки стратегии деятельности у детей 8 лет еще не достигает дефинитивного уровня. При этом выделенные нами составляющие процесса выработки стратегии деятельности в возрасте 8 лет имеют различный уровень сформированности. Так, способность к планированию последовательности действий, ведущей к успешному решению, оказывается у детей более зрелой, чем способности понимания принципа организации информации и выбора действия на основе оценки вероятности его успеха. Гетерохрония формирования этих составляющих может свидетельствовать об их относительной морфо-функциональной независимости.

Полученные данные о развитии различных составляющих выработки стратегии деятельности в 8 лет, рассмотренные с позиции идей Л. С. Выготского, могут быть полезны для организации процесса обучения младших школьников. В работе с ребенком этого возраста следует опираться на его способность самостоятельно справляться с заданиями, требующими выстраивания последовательности действий. В то же время развитие способностей понимания принципа организации материала задачи и выбора действия на осно-

ве прогнозирования его успешности должно происходить в виде развернутых операций в процессе совместной деятельности ребенка и взрослого.

Выводы

1. Выработка стратегии когнитивной деятельности является сложно организованным процессом, требующим для своего осуществления ряда операций, формирующихся в онтогенезе гетерохронно.

2. Степень развития способности к пониманию и учету принципа организации материала в 8-летнем возрасте существенно отстает от уровня, демонстрируемого взрослыми.

3. Возможность планирования последовательности действий, ведущей к успешному достижению результата, доступна детям 8 лет и ограничена числом входящих в последовательность элементов, которое ниже, чем у взрослых.

4. У детей 8 лет по сравнению с взрослыми выбор действия на основе оценки вероятности его успеха затруднен.

Литература

1. Безруких М. М., Сонькин В. Д., Фарбер Д. А. Возрастная физиология (физиология развития ребенка). М., 2002.
2. Выготский Л. С. Мышление и речь // Психология развития человека. М., 2005.
3. Выготский Л. С. Орудие и знак в развитии ребенка // Выготский Л. С. Собр. соч.: В 6 т. Т. 6. М., 1984.
4. Выготский Л. С. Проблема развития и распада высших психических функций // Психология развития человека. М., 2005.
5. Леонтьев А. Н. Проблемы развития психики. М., 1972.
6. Леонтьев А. Н. Развитие высших форм запоминания // Избранные психологические труды: В 2 т. Т. 1 / Под ред. В. В. Давыдова, В. П. Зинченко, А. А. Леонтьева, А. В. Петровского. М., 1983.
7. Ложинова Е. С. Особенности интеллектуального развития у мальчиков и девочек 5–7 лет: Годовой научный отчет старшего научного сотрудника лаборатории психофизиологии Института возрастной физиологии РАО. М., 2007.
8. Лурия А. Р. Высшие корковые функции человека. М., 1969.
9. Лурия А. Р. Основы нейропсихологии. М., 1973.
10. Лурия А. Р. Язык и сознание. М., 1979.
11. Программа «Воспитание и обучение в детском саду» // Под ред. М. А. Васильевой. М., 1985.
12. Семенова О. А. Методика оценки функций произвольной регуляции деятельности у детей младшего школьного возраста // Новые исследования (альманах). 2006. Т. 10, № 2.
13. Семенова О. А., Кошельков Д. А., Мачинская Р. И. Возрастные изменения произвольной регуляции деятельности в старшем дошкольном и младшем школьном возрасте // Культурно-историческая психология. 2007. № 4.
14. Фарбер Д. А. Развитие зрительного восприятия в онтогенезе. Психофизиологический анализ // Мир психологии. 2003. № 2 (34).

15. Anderson V. Assessing executive functions in children: biological, psychological, and developmental considerations // Pediatric Rehabilitation. 2001. Vol. 4, No. 3.

16. Berg W. K., Byrd D. L. The Tower of London Spatial Problem-Solving Task: Enhancing Clinical and Research Implementation // Journal of Clinical and Experimental Neuropsychology. 2002. Vol. 24, No. 5.

17. Christoff K., Gabriel J. D. E. The frontopolar cortex and human cognition: Evidence for a rostrocaudal hierarchical organization within the human prefrontal cortex // Psychobiology. 2000. Vol. 28 (2).

18. Crone E. A., Bunge S. A., Latenstein H., Van der Molen M. W. Characterization of children's decision making: sensitivity to punishment frequency, not task complexity // Child Neuropsychology. 2005. Vol. 11.

19. Denny N. W. The use of classification for problem solving: a comparison of middle and old age // Development Psychology. 1973. Vol. 9.

20. Frith Ch., Dolan R. The role of the prefrontal cortex in higher cognitive functions // Cognitive brain research. 1996. No. 5.

21. Garth J., Anderson V., Wrennall J. Executive functions following moderate to severe frontal lobe injury: impact of injury and age of injury // Pediatric Rehabilitation. 1997. No. 1.

22. Glosser G., Goodglass H. Disorders in executive control functions among aphasic and other brain damaged patients // Journal of Clinical and experimental Neuropsychology. 1990. Vol. 12.

23. Gogtay N., Giedd J. N., Lusk L., et al. Dynamic mapping of human cortical development during childhood through early adulthood // PNAS. 2004, May 25. Vol. 101. No. 21.

24. Koenig Ph., Smith E. E., Glosser G. et al. The neural basis for novel semantic categorization // NeuroImage. 2005. Vol. 24.

25. Levin B. Organizational deficits in dyslexia: possible frontal lobe dysfunction // Developmental Neuropsychology. 1990. No. 6.

26. Lezak M. D. Neuropsychological assessment. New York: Oxford. 1993.

27. *Mateer C. A., Williams P.* Effects of frontal lobe injury in childhood // *Developmental Neuropsychology*. 1991. Vol. 7.
28. *Miller E. K., Cohen J. D.* An Integrative Theory of Prefrontal Cortex Function // *Annu. Rev. Neurosci.* 2001. Vol. 24.
29. *Monchi O., Petrides M., Petre V., et al.* Wisconsin Card Sorting Revisited: Distinct Neural Circuits Participating in Different Stages of the Task Identified by Event-Related Functional Magnetic Resonance Imaging // *The Journal of Neuroscience*. 2001. Vol. 21(19).
30. *Rueda M. R., Fan J., McCandliss B. D. et al.* Development of Attentional Networks in Childhood // *Neuropsychologia*. 2004. Vol. 42.
31. *Savage C. R., Deckerbach Th., Heckers St. et al.* Prefrontal regions supporting spontaneous and directed application of verbal learning strategies Evidence from PET // *Brain*. 2001. Vol. 124.
32. *Stuss D. T., Benson D. F.* The Frontal lobes. NY, 1986.

Age Specifics of Cognitive Activity Strategy Elaboration in 8-year-old Children and Adults

O. A. Semenova

Ph.D. in Psychology, Senior Researcher, Institute of Developmental Physiology of the Russian Academy of Education

D. A. Koshelkov

Senior Laboratory Assistant, Institute of Developmental Physiology of the Russian Academy of Education

The purpose of this study was to compare the development level of the three components of cognitive activity strategy elaboration in adults and 8-year-old children. Assessment was performed based on four tests results: copying R.Taylor figure, retelling the story, «London Tower» task, and the modified test «20 questions». Results indicate that ability to plan the sequences of actions in 8-year-old children develops closely to the adult level. At the same time ability to understand the principle of organizing information and the choice of action on the basis of probability of success assessment has not yet sufficiently developed. Further studies on strategy elaboration possibilities on various stages of ontogenesis represent the perspective of the current study and can be used in development of teaching approaches.

Key words: Children, Adults, Control Functions, Elaboration of a Cognitive Activity Strategy, Heterochrony of Development, Neuropsychology.

References

1. *Bezrukih M. M., Son'kin V. D., Farber D. A.* Vozrastnaya fiziologiya (fiziologiya razvitya rebenka). M., 2002.
2. *Vygotskii L. S.* Myshlenie i rech' // *Psihologiya razvitiya cheloveka*. M., 2005.
3. *Vygotskii L. S.* Orudie i znak v razvitii rebenka // *Vygotskii L. S. Sobr. soch.: V 6 t. T. 6.* M., 1984.
4. *Vygotskii L. S.* Problema razvitiya i raspada vysshih psihicheskikh funktsii // *Psihologiya razvitiya cheloveka*. M., 2005.
5. *Leont'ev A. N.* Problemy razvitiya psihiki. M., 1972.
6. *Leont'ev A. N.* Razvitie vysshih form zapominaniya // *Izbrannye psihologicheskie trudy: V 2 t. T. 1* / Pod red. V. V. Davydova, V. P. Zinchenko, A. A. Leont'eva, A. V. Petrovskogo. M., 1983.
7. *Loginova E. S.* Osobennosti intellektual'nogo razvitiya u mal'chikov i devochek 5–7 let: Godovoi nauchnyi otchet starshego nauchnogo sotrudnika laboratorii psihofiziologii Instituta vozrastnoi fiziologii RAO. M., 2007.
8. *Luriya A. R.* Vysshie korkovye funktsii cheloveka. M., 1969.
9. *Luriya A. R.* Osnovy neiropsihologii. M., 1973.
10. *Luriya A. R.* Yazyk i soznanie. M., 1979.
11. Programma «Vospitanie i obuchenie v detskom sadu» // Pod red. M. A. Vasil'evoi. M., 1985.
12. *Semenova O. A.* Metodika ocenki funktsii proizvol'noi regulyatsii deyatel'nosti u detei mladshhego shkol'nogo vozrasta // *Novye issledovaniya (al'manah)*. 2006. T. 10, № 2.
13. *Semenova O. A., Koshel'kov D. A., Machinskaya R. I.* Vozrastnye izmeneniya proizvol'noi regulyatsii deyatel'nosti v starshem doshkol'nom i mladshem shkol'nom vozraste // *Kul'turno-istoricheskaya psihologiya*. 2007. № 4.
14. *Farber D. A.* Razvitie zritel'nogo vospriyatiya v ontogeneze. Psihofiziologicheskii analiz // *Mir psihologii*. 2003. №2 (34).
15. *Anderson V.* Assessing executive functions in children: biological, psychological, and developmental considerations // *Pediatric Rehabilitation*. 2001. Vol. 4, No. 3.
16. *Berg W. K., Byrd D. L.* The Tower of London Spatial Problem-Solving Task: Enhancing Clinical and Research Implementation // *Journal of Clinical and Experimental Neuropsychology*. 2002. Vol. 24, No. 5.

17. *Christoff K., Gabrieli J. D. E.* The frontopolar cortex and human cognition: Evidence for a rostrocaudal hierarchical organization within the human prefrontal cortex // *Psychobiology*. 2000. Vol. 28 (2).
18. *Crone E. A., Bunge S. A., Latenstein H., Van der Molen M. W.* Characterization of children's decision making: sensitivity to punishment frequency, not task complexity // *Child Neuropsychology*. 2005. Vol. 11.
19. *Denny N. W.* The use of classification for problem solving: a comparison of middle and old age // *Development Psychology*. 1973. Vol. 9.
20. *Frith Ch., Dolan R.* The role of the prefrontal cortex in higher cognitive functions // *Cognitive brain research*. 1996. No. 5.
21. *Garth J., Anderson V., Wrennall J.* Executive functions following moderate to severe frontal lobe injury: impact of injury and age of injury // *Pediatric Rehabilitation*. 1997. No. 1.
22. *Glosser G., Goodglass H.* Disorders in executive control functions among aphasic and other brain damaged patients // *Journal of Clinical and experimental Neuropsychology*. 1990. Vol. 12.
23. *Gogtay N., Giedd J.N., Lusk L., et al.* Dynamic mapping of human cortical development during childhood through early adulthood // *PNAS*. 2004, May 25. Vol. 101, No.21.
24. *Koenig Ph., Smith E. E., Glosser G. et al.* The neural basis for novel semantic categorization // *NeuroImage*. 2005. Vol. 24.
25. *Levin B.* Organizational deficits in dyslexia: possible frontal lobe dysfunction // *Developmental Neuropsychology*. 1990. No. 6.
26. *Lezak M. D.* Neuropsychological assessment. New York: Oxford. 1993.
27. *Mateer C. A., Williams P.* Effects of frontal lobe injury in childhood // *Developmental Neuropsychology*. 1991. Vol. 7.
28. *Miller E. K., Cohen J. D.* An Integrative Theory of Prefrontal Cortex Function // *Annu. Rev. Neurosci.* 2001. Vol. 24.
29. *Monchi O., Petrides M., Petre V., et al.* Wisconsin Card Sorting Revisited: Distinct Neural Circuits Participating in Different Stages of the Task Identified by Event-Related Functional Magnetic Resonance Imaging // *The Journal of Neuroscience*. 2001. Vol. 21(19).
30. *Rueda M. R., Fan J., McCandliss B. D. et al.* Development of Attentional Networks in Childhood // *Neuropsychologia*. 2004. Vol. 42.
31. *Savage C. R., Deckerbach Th., Heckers St. et al.* Prefrontal regions supporting spontaneous and directed application of verbal learning strategies Evidence from PET // *Brain*. 2001. Vol. 124.
32. *Stuss D. T., Benson D. F.* The Frontal lobes. N.Y., 1986.

Феномены построения способа действия

А. А. Егорова

младший научный сотрудник лаборатории психологии младшего школьника
Психологического института РАО

Одним из центральных вопросов теории учебной деятельности остается вопрос о построении общего способа действия и его присвоении. Можно предположить, что общий способ действий — это не только средство обнаружения скрытых свойств объекта, но также и построение средств работы со своим видением этого объекта. В данной работе была выстроена экспериментальная ситуация, в которой можно обнаружить феномен способа действий как построения средств работы со своим видением. Исследование проводилось на учащихся третьих и шестых классов общеобразовательной школы. Выводы: такого рода методики достаточны для различения двух типов установок: установки на построение способа действий и установки на решение конкретно-практической задачи. О построении способа действий может свидетельствовать намеренное усиление и отображение чувства собственного действия с помощью разного рода средств, в том числе знаковых.

Ключевые слова: теория учебной деятельности, теоретическое мышление, общий способ действий, конкретно-практическая задача, средство, чувство собственного действия.

«Единственное, с чем может быть соразмерен мировой порядок... .. это с нашими интеллектуальными силами, способностью к объективному видению и пониманию... .. Эту ... способность человека мы можем зафиксировать лишь как трансцендирующее человека напряжение его сил, а не в какой-либо натуральной форме или статично. Пробуждение, поддерживание и развитие этого рода переживаний, этого “органа чувств” и есть в человеческом смысле исходная, от древнейших времен идущая роль знания как явления, не имеющего размерности».

М. К. Мамардашвили

Одним из центральных вопросов теории учебной деятельности остается вопрос о построении общего способа действий и о его присвоении. Под общим способом действий Д. Б. Эльконин понимает такое конкретное действие по преобразованию материала, которое определяет все дальнейшие отдельные приемы и этапы их осуществления [11]. В. В. Давыдов описывает общий способ действий как понятие об исходной «клеточке» изучаемого объекта. Понятие является результатом выделения существенных отношений объекта, их фиксации в модельной форме, и затем, соответственно, общим способом решения класса частных задач. Общий способ действий (или понятие), согласно Давыдову, является, в свою очередь, «специфическим средством действия субъекта по обнаружению еще скрытых свойств объекта» [3, с. 142]. Таким образом, способ действий в теории учебной деятельности — это построение такого средства рассмотрения ситуации или задачи, при котором проявляется то, что раньше было скрыто или плохо различимо, а именно — существенные отношения. Однако помимо такой направленности вовне — на задачу и ее существенные отношения — у способа действия есть еще один вектор. Общий спо-

соб действия — это еще и средство преобразования самого действующего. И Д. Б. Эльконин и В. В. Давыдов говорили об этом, когда указывали на разницу между конкретно-практической и учебной задачами: «...при решении конкретно-практической задачи учащийся как субъект добивается изменения объекта своего действия. Результатом такого решения становится некоторый измененный объект. При решении учебной задачи учащийся также производит своими действиями изменения в объектах или в представлениях о них, однако его результат — изменение в самом действующем субъекте» [11, с. 215]. Говоря об особой роли понятия, В. В. Давыдов задается вопросом: «Какими “субъективными” рычагами человек поворачивает предмет, чтобы иметь возможность “вычерпывать” его новые свойства» [3, с. 141]? Переформулируем вопрос: что такое этот «субъективный рычаг», как он строится, в каких ситуациях можно увидеть его «субъективность»?

Можно предположить, что общий способ действия — это не только средство обнаружения скрытых свойств объекта, но и, что существенно, **поиск и построение средств работы со своим видением**. Когда мы рассматриваем какой-то объект под микроско-

пом, нам нужно не только подготовить удачный препарат, но и настроить микроскоп. Для того чтобы обнаружить новые, неявные свойства изучаемого объекта, необходимо работать не столько с объектом, сколько с собой, своим видением ситуации.

Работа испытуемых со средствами улучшения своей чувствительности к условиям задачи и ходу ее решения отмечалась в некоторых исследованиях* как фактор, сопутствующий успешному решению задачи, однако не становилась специальным предметом исследования в рамках теории учебной деятельности.

В данной работе была сделана попытка построения экспериментальной ситуации, в которой можно было бы обнаружить феномен способа действий как построения средства работы со своим видением.

Методика эксперимента. Общий способ построения методики. Экспериментальный материал

Итак, *целью эксперимента* было построение ситуации, в которой можно увидеть общий способ действий как работу со своим видением, самочувствием**, чувством собственного действия.

Предположительно феномен работы со средствами видения может быть выявлен более определенно в ситуации, когда не требуется конструировать специальное средство решения задачи — оно уже дано, причем дано таким образом, что задача решается, но как, каким образом — остается непонятным. По существу, внимание исследователя смещается с построения испытуемым средства для решения задачи и получения некоторого результата на построение средства для работы со своей чувствительностью к условиям задачи и своим действием.

Для достижения поставленной цели была выстроена методика, включающая в себя специально подобранный материал и приемы работы с испытуемыми.

Материал:

коробка прямоугольной формы из легкого жесткого материала (пенопропилена) с лабиринтом внутри. Форма лабиринта показана на рис. 1;

несколько шариков из разных материалов: ватный шарик, деревянный шарик, два металлических шарика разной величины и веса;

—листы бумаги, карандаши/фломастеры.

Общий способ построения методики

Для того чтобы наблюдать феномен построения способа действия, т. е., в нашем понимании, работы над

своим видением, в эксперименте были спровоцированы три возможных типа конфликтов***—вызовов, и соответствующие этим вызовам подходы к решению.

1. Первый тип вызова определяется непосредственно условиями задачи: необходимо провести шарик через лабиринт на скорость, при этом шарик в лабиринте не ощущается.

2. Второй тип вызова, по сути, является одним из проявлений первого. Испытуемый выполнил задачу, прошел лабиринт, а теперь старается сделать это лучше, быстрее.

3. Третий тип вызова. Если первый тип вызова связан с недостижимостью результата, то в данном случае человека «задевает» неотображенность собственных достижений, своего пути, отсутствие чувства собственной активности. Третий тип вызова — это когда задача объективно решена, но при этом сам способ действия не выявлен, т. е. результат достигнут, но при этом непонятно, каким образом. Это та самая ситуация, в которой работа со средствами собственного видения может быть явлена. Этот тип вызова в эксперименте выстраивался с помощью специально подобранного материала.

Переход от одного типа вызова к другому (и, соответственно, от одного предмета работы испытуемого к другому) инициировался путем введения разного рода средств в экспериментальную ситуацию. Такими средствами были шарики и рисунок лабиринта. В процессе эксперимента шарики и рисунки лабиринта у разных испытуемых по нашему предположению могли выполнять различные функции — либо функцию средства решения задачи, либо функцию средства работы со своим видением.

Рассмотрим функцию шариков и рисунка лабиринта в эксперименте более подробно. Согласно Б. Д. Эльконину, в становлении чувства собственно-го действия основную роль играют усиление, отображение и возвращение человеку его латентных стремлений и действий [8]. Для создания экспериментальной ситуации построения способа нужно было дать испытуемому некоторые средства, предполагающие



Рис. 1. Форма лабиринта

* Например, в исследованиях М. И. Лисиной и А. В. Запорожца [3], В. П. Зинченко и Н. Д. Гордеевой [2].

** «Самочувствие (чувство себя) — эта первоначальная форма самоопределения и идентичности — является самой глубокой экзистенциальной психосоматической закладкой человеческого существования и, в частности, первоначальным условием ситуации достижения. Существенно, что именно чувство себя как "первичная потребность" не является естественной данностью, оно строится, являясь функцией определенного типа усилий. Тот тип усилий, в котором становится чувство себя, как раз и предполагает опосредствование в его полноте, а именно, **усиление, отображение и возвращение** индивиду его латентных, внутренних "стремлений"» [10].

*** «Конфликт» — термин, введенный в психологию мышления К. Дункером. Конфликт — то, что вызывает мышление: «Из анализа другой работы Дункера очевидно, что определение конфликта это скорее определение причин, вызывающих мышление...» [5, с. 296].

возможность работы с чувством собственного действия. В эксперименте функции усиления и отображения действия были распределены между двумя объектами: шариками, которые могли усиливать и в какой-то мере демонстрировать испытуемым их действия, и рисунком лабиринта, также отображавшим действия испытуемых.

Средством усиления и отображения действий испытуемого в процессе прохождения лабиринта при определенном типе работы могли стать шарики. Форма лабиринта при прохождении его ватным шариком практически не чувствовалась, так как крайне трудно было установить местоположение шарика в лабиринте. Ватный шарик не «шумел» и практически ничего не весил. При этом пройти лабиринт этим шариком было можно и даже довольно быстро; это зависело от движений испытуемого и от изначального положения коробки в его руках — вертикального или горизонтального. Таким образом, решить задачу можно без всякой работы с чувством собственного действия, следовательно, и без всякой работы со способом.

После первой попытки у испытуемого была возможность поменять шарик на более тяжелый или более «громкий», одним словом, на более ощущаемый в лабиринте. Если испытуемый переходил от одного шарика к другому, строя и совершенствуя свой «орган ощупывания» лабиринта, то это и было для нас простым феноменом построения способа действия.

Еще одним средством отображения действий испытуемого являлось схематическое изображение лабиринта, точнее, возможность его нарисовать. На протяжении всего эксперимента рядом с испытуемым лежали листы бумаги и письменные принадлежности. Согласно инструкции, испытуемый мог рисовать схему лабиринта в любой момент времени. Он мог делать это сразу после прохождения лабиринта или параллельно с ним.

Методика и ход эксперимента

Перед испытуемым лежала коробка с лабиринтом, рядом — шарики, листы бумаги и карандаши.

Экспериментатор зачитывал инструкцию: «Перед тобой лежит коробка с лабиринтом внутри. Это (экспериментатор показывал) — вход в лабиринт. Твоя задача — пройти шариком лабиринт (протягивал испытуемому ватный шарик). У тебя будет три попытки пройти лабиринт; чем быстрее — тем лучше, я засеку время. Между попытками у тебя будет свободное время, чтобы ты мог (могла) каким-то образом улучшить свой результат. И еще я попрошу тебя нарисовать схему лабиринта на листе. Рисовать можешь, когда тебе это будет удобно».

Экспериментатор пододвигал коробку с лабиринтом ближе к испытуемому, протягивал ему ватный шарик, засекал время и отсчитывал: «На старт, внимание, марш!» Испытуемый запускал шарик в отверстие в коробке и начинал проходить. Экспериментатор фиксировал реплики и вопросы испытуемого, характер движений рук, время, затрачиваемое на попытку. Секундомер останавливался в тот момент,

когда шарик выкатывался из выхода лабиринта, либо в тех случаях, когда экспериментатор решал, что попытку пора прекращать (например, прошло более двух минут или шарик выкатился из входа). Затем испытуемому предоставлялось неограниченное количество времени на то, чтобы пройти лабиринт еще раз, испытать другие шарики, нарисовать схему, проверить ее, и т. д. Все действия и реплики испытуемого также фиксировались. После первого прохождения на скорость (в протоколах — «попытка») и первого отрезка времени, отводившегося на пробы (в протоколах — «промежуток»), следовала вторая попытка и второй промежуток, затем — третья попытка. По желанию испытуемого промежутков могло не быть.

Экспериментатор обращал особое внимание на все те действия и реплики испытуемого, которые могли свидетельствовать о наличии, становлении или отсутствии работы с чувством собственного действия при прохождении лабиринта.

Фиксировались следующие моменты.

1. Исходит ли от человека инициатива поменять шарики и попробовать пройти лабиринт еще раз после его прохождения ватным шариком? То есть пытается ли сам испытуемый почувствовать свои действия?

2. В промежутке между попытками, после того как опробован и одобрен тяжелый шар, возвращается ли испытуемый к легкому, чтобы проверить свои предположения о строении лабиринта и потренироваться?

3. Каковы движения рук испытуемого при прохождении лабиринта?

4. Каким образом испытуемый рисует лабиринт? После прохождения лабиринта или в процессе? Пытается ли положить лист бумаги на коробку и рисовать по мере продвижения? Приходится ли экспериментатору напоминать о том, что нужно нарисовать лабиринт?

5. Пытается ли испытуемый найти еще какой-либо способ «ощупывания» лабиринта? Этот способ реальный или фантастичный?

6. Фиксировались также реплики испытуемого, связанные с его чувствительностью к движению.

Описание и обсуждение результатов эксперимента

Эксперимент был проведен на 10 школьниках III класса и 12 VI класса, чтобы выявить возрастные различия и, если они есть, описать их.

В действиях испытуемых *были выявлены все три типа вызовов*, спровоцированных построением методики:

1. Вызов конкретно-практической задачи. Испытуемый пытался провести шарик через лабиринт.

2. Вызов воспроизведения действия. Испытуемый выполнял задачу, проходил лабиринт, но далее хотел сделать это лучше, быстрее (соревновательный мотив по классификации П. Я. Гальперина [1]).

3. Вызов неотображенности действия. Третий тип вызова — это когда задача объективно решена, но при этом сам способ действия не выявлен, т. е. результат достигнут, но непонятно, каким образом.

Существенно, что в процессе решения задачи менялись типы вызовов и, соответственно, менялись установки испытуемых. Определенная смена вызовов и установок испытуемых была свидетельством перехода к решению задачи с помощью способа действия.

В эксперименте можно было наблюдать действия, характерные как для эмпирического мышления, так и для теоретического. Рассмотрим различные варианты решения задачи на прохождение лабиринта.

Все испытуемые решали задачи по-разному, в каждом случае можно было увидеть уникальный подход к решению проблемы и смену типа вызова при каждой новой попытке. Несмотря на различия, можно выделить три основных подхода к решению задачи.

Первый тип такого подхода описывает следующую ситуацию: при первой попытке испытуемый не чувствует движений шарика и это мешает ему выполнить задачу. Испытуемый на время отодвигает прохождение лабиринта на второй план и пытается понять, как катится шарик и какова форма лабиринта. Затем продолжает исследовать лабиринт в паузе 1. При второй попытке испытуемый, как правило, проверяет правильность своего образа лабиринта. Убедившись в правильности либо подкорректировав рисунок, испытуемый делает третью попытку — уже на скорость. Что существенно, при исследовании лабиринта именно эта группа испытуемых активно меняет шарики, чтобы лучше ощутить форму лабиринта внутри коробки.

Пример 1.

Испытуемый: Никита.

Попытка 1. Опускает шарик в коробку, трясет коробку. Прислушивается. Где этот шарик?.. Опять — где он? Проходит лабиринт за 60 сек.

Пауза 1.

И.: Возьму деревянный. О, им просто отлично чувствуется лабиринт! Наклоняет коробку туда-сюда.

Попытка 2. Проходит лабиринт за 18 сек.

Попытка 3. Проходит лабиринт за 6 сек.

Э.: Как ты понял, как проходить?

И.: Вижу, что здесь нет прохода. Повернул. Я пытался попасть, но не проходил, в середине он сам проходит, и я не мог понять, что там.

Второй подход к решению задачи описывает следующую ситуацию: при первой попытке испытуемый быстро проходит лабиринт, не успев его почувствовать, и тут же переходит ко второй попытке. Вторая попытка не получается, испытуемый начинает исследовать лабиринт. Третья попытка — на улучшение результата либо просто на прохождение лабиринта.

Пример 2.

Испытуемый: Егор.

Попытка 1. Проходит лабиринт за 4 сек., коробку держит горизонтально.

Сразу вторая попытка.

Попытка 2. Проходит лабиринт за 31 сек. Коробку при этом держит вертикально.

Что-то второй раз не получается, что-то застряло!

Пауза 2. Рисует свой первый лабиринт.

А можно каким-нибудь другим? Вот этим, например... (берет металлический шарик).

Проходит лабиринт по своей схеме шариком, после этого исправляет часть лабиринта.

Попытка 3. Проходит лабиринт за 3 сек.

Третий подход описывает следующую ситуацию: при первой попытке испытуемый быстро проходит лабиринт, не успев его почувствовать, и тут же переходит ко второй попытке. И после второй попытки сразу переходит к третьей, не исследуя лабиринт. Здесь возможны два варианта:

а) испытуемый вообще не пытается исследовать лабиринт, полагаясь на удачу.

Пример 3.

Испытуемый: Саша.

Перед экспериментом:

И.: А можно другим шариком пройти? Или только ватным?

Э.: Попробуй сначала таким, а потом другими, ладно?

Попытка 1. Опускает шарик в коробку, хаотично трясет, сильно хлопая по ней. Проходит лабиринт за 6,5 сек.

Э.: Попробуешь еще сразу или потренируешься?

И.: Давайте сразу.

Попытка 2. Снова трясет коробку и с силой по ней хлопает. «Что ж ты никуда не идешь!» Проходит лабиринт за 8 сек.

Попытка 3. Проходит лабиринт, используя ту же стратегию, что и в прошлых попытках, за 22 сек.

И.: Ну вот. Правда, прошлые разы было лучше.

б) испытуемый уловил форму лабиринта и исследовать его уже не нужно, так как выстроен внутренний образ.

Пример 4.

Испытуемый: Дима.

Перед экспериментом:

Хочет, подпрыгивает на стуле, возбужден.

Попытка 1. Проходит лабиринт очень быстро, уверенно, за 3,5 сек.

Пауза 1. Начинает рисовать лабиринт.

И.: Значит, он сюда вниз не падает? Может, он наверх идет? Вот так, так и так...(!!!!!). Дорисовывает лабиринт, исправляет его.

Попытка 2. Проходит лабиринт за 2,5 сек.

Пауза 2. Берет все шарики, пробует.

Попытка 3. Движения уверенные, быстрые. Проходит лабиринт за 3 сек.

Э.: Что было самым интересным?

И.: Когда не понимаешь, почему он вниз не проваливается!

Рассмотрим феномен построения общего способа действия на примере.

Испытуемая приступает к первой попытке.

Попытка 1. Опускает шарик в коробку, вертит ее в руках.

Он не хочет выходить! (Хлопает, заглядывает внутрь коробки.)

Проходит лабиринт за 28 сек., при этом шарик выскакивает со стороны входа.

В начале эксперимента испытуемой важно добиться результата. С первой попытки пройти лабиринт ей не удается, испытуемая в растерянности — не понимает, как устроен лабиринт и что вообще произошло.

Пауза 1.

И. в растерянности

Э.: Ну что, ты поняла, как он сделан?

И.: Да!

Э.: Нарисуй...

И. начинает рисовать.

И.: Я так... еще раз ватным шариком пройду на время.

Действие все еще направлено на результат — это 2-й тип вызова по нашей классификации. Свое предположение об устройстве лабиринта испытуемая не проверяет шариками, в отношении схемы она также безынициативна. Схема не является средством в данном случае, так же как и шарик. Чувство собственного действия практически отсутствует, так как не является предметом работы.

Попытка 2. Проходит лабиринт за 14 сек.

И.: Не поняла... Где он там был...

Испытуемая добивается результата, при этом чувства собственного действия нет. Теперь уже является желание понять, что происходит.

Пауза 2.

И. рисует вторую схему (рис. 2). Берет деревянный шарик, начинает прокатывать по лабиринту.

И.: Он не проваливается!!

После введения более подходящего средства — деревянного шарика — начинает оформляться чувство собственного действия. Появляется «орган ощу-

пывания», происходит **усиление и отображение** испытуемой ее действия.

Э.: Схема правильная?

И.: Нет, наверное! (пробует пройти еще раз, шарик выходит).

И.: Это фокус!! Ваша коробка — фокус, нет? Помоему, он пробивает вату!

И. проходит лабиринт еще несколько раз, прислушиваясь, как идет шарик в трудном месте.

И.: В этом месте он делает как-то так (обводит рукой траекторию шарика в воздухе).

Э.: Нарисуй на схеме, я так не понимаю.

И. рисует, затем проверяет деревянным шариком.

Попытка 3. Проходит лабиринт за 5 сек.

Таким образом, можно видеть, как неудача в достижении результата, «цепляющая» испытуемую в первой попытке, сменяется другой «зацепкой», другим вызовом: отсутствием чувства собственного действия, и это приводит к работе над средствами своего видения.

Роль схемы в переходе от одного типа вызова к другому. Просьба экспериментатора нарисовать схему была включена в инструкцию. Испытуемым говорилось: «И еще я попрошу тебя нарисовать схему лабиринта на листе. Рисовать можешь, когда тебе это будет удобно». То есть испытуемый мог рисовать схему во время между попытками или после того, как сделает все попытки. Роль схемы могла быть различной. В результате можно выделить три группы испытуемых.

1. Часть испытуемых рисовала схему только для того, чтобы выполнить инструкции экспериментатора. Эти испытуемые, прокатывая шарик, не обращали внимания на схему, которую только что нарисовали. (При этом нужно различать случаи, когда испытуемый идет по схеме, запомнив ее. Действия такого испытуемого, как правило, четкие и минимально необходимые для достижения цели, в отличие от хаотичных движений человека, не обращающего внимания на схему.) Если испытуемый игнорировал свою схему и продолжал прокатывать шарик так же, как до схемы, можно было с уверенностью сказать, что свою роль рисунок не выполнял. Он не отображал действий испытуемого и не являлся для него средством. Человек продолжал решать конкретно-практическую задачу.

2. Другая группа испытуемых начинала рисовать схему лишь по просьбе экспериментатора, но в ходе эксперимента схема становилась для них значимой. Обычно это происходило в случаях, когда после удачной первой попытки испытуемый быстро рисовал лабиринт, а дальше шел по своей схеме. Схема, как правило, была слишком общей и не отображала трудные отрезки лабиринта (участки лабиринта, которые испытуемый просто не заметил при первой попытке, потому что не ощутил трудностей при прохождении). Вторая попытка выявляла существенные различия между действиями испытуемого и его рисунком. Испытуемый начинал изменять схему, после чего шла ее проверка. В других случаях первая попытка была

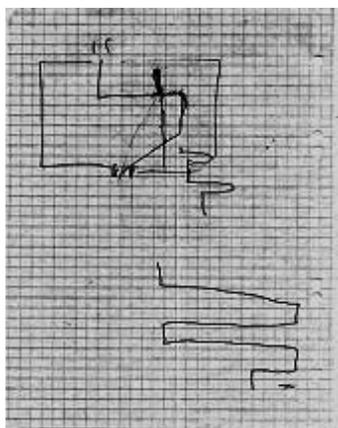


Рис. 2. Схема лабиринта

слишком долгой, что стимулировало испытуемых сначала менять шарик, затем уже рисовать схему, после чего либо сам испытуемый проверял свою схему, либо его просил это сделать экспериментатор. Затем испытуемый начинал использовать схему как средство контроля своих действий с лабиринтом (так или не так он проходит лабиринт) и, в свою очередь, исправлял нарисованный лабиринт, если действия не соответствовали тому, что у него нарисовано. Эта группа испытуемых представляла для нас наибольший интерес, поскольку именно здесь можно было проследить сам процесс перефункционализации схемы.

3. И, наконец, третья группа испытуемых сразу воспринимала схему как средство отображения собственных действий. Проходя лабиринт, испытуемые использовали схему для контроля своих перемещений по лабиринту, а также для построения всего плана коробки (здесь — лабиринт, здесь — пустое место; здесь — шарик легко идет, здесь — препятствие). Эта группа значительно чаще работала над самой схемой. Испытуемые пробовали разные шарики для уточнения и конкретизации схемы, для ее проверки.

Схема лабиринта воспринималась испытуемыми как требуемый экспериментатором результат, однако у некоторых детей наблюдался переход от отношения к схеме как к результату работы к ее использованию в качестве средства работы со своим видением. Такой переход — также свидетельство построения способа действия испытуемыми.

Схема являлась средством фиксации результатов исследования лабиринта шариками; в некоторых случаях помогала выстраивать дальнейшие действия в лабиринте и контролировать их в то время, когда сами движения не ощущались. Основным же средством, помогающим почувствовать свои действия, в этом эксперименте являлись шарики. Испытуемые могли попробовать разные шарики для прохождения лабиринта между попытками. Во время эксперимента можно было увидеть следующее.

1. Часть испытуемых проходила лабиринт только с помощью ватного шарика, не прибегая к другим.

2. Часто испытуемые выбирали какой-либо один контрастный шарик (либо «громкий» — деревянный, либо тяжелый — металлический шарик), после пробных действий возвращались к ватному шарик. Другие шарики их не интересовали.

3. Были испытуемые, которые пробовали пройти лабиринт всеми возможными шариками. Они же, как правило, чаще всего высказывали мнение относительно пригодности каждого шарика для ощущения продвижения в лабиринте.

Несмотря на то что шарики находились в поле зрения испытуемых, далеко не все участники эксперимента проявляли инициативу и пробовали взять другой шарик.

Подведем итоги. С помощью построения специальной экспериментальной ситуации оказалось возможным увидеть феномены построения общего способа действия. Под способом действия понималось построение особых средств для улучшения видения существен-

ных отношений изучаемого объекта, т. е. работу над своим видением, чувством своего действия. В случае с прохождением лабиринта в качестве построения такого средства выступила «перефункционализация» шарика: у некоторых испытуемых шарики из средства прохождения превращались в средство изменения своей чувствительности при изучении лабиринта и, следовательно, в средство построения ориентировки. Другим феноменом стала «перефункционализация» схемы лабиринта: из требуемого экспериментатором результата рисунок превращался в средство ориентировки в лабиринте и средство контроля своих действий. Основываясь на данных исследования, можно высказать предположение о наличии связи между «перефункционализацией» шарика и схемы. Как правило, если испытуемый пробовал разные шарики при прохождении лабиринта и построении схемы, то и сама схема становилась средством ориентировки. Если же инициатором опробования шариков был экспериментатор, то и схему испытуемый рисовал не для себя, а для экспериментатора.

В ходе эксперимента также были выявлены некоторые возрастные различия. Так, шестиклассники гораздо чаще опирались на построенную ими схему при прохождении лабиринта, активно использовали ее в качестве средства. Кроме того, все шестиклассники пробовали контрастные шарики, т. е. работали со своей чувствительностью. В отличие от шестиклассников, третьеклассники часто использовали только ватный шарик, не делая попыток его поменять, а схему лабиринта рисовали в основном для экспериментатора, а не для себя. Можно предположить, что построение средств работы с чувством собственного действия более характерно для подростков, однако это предположение требует специальной проверки.

Заключение

В эксперименте удалось зафиксировать феномен построения способа действий. В работе создавались условия, в которых испытуемые были свободны в выборе способа решения задачи — прохождения лабиринта на скорость. На протяжении всего эксперимента у испытуемых была возможность решить задачу двумя способами. Часть испытуемых решали задачу сугубо практически, не работая ни с изменением своего видения, ни с фиксацией существенных моментов в схеме и последующим ее изменением. Эти испытуемые пытались пройти лабиринт на скорость шариком, который при движении не ощущался. Другая часть школьников решала задачу на способ действий, т. е. на усиление, качественное изменение своего видения существенных сторон объекта исследования, в данном случае это выражалось в подборе шарика с нужными параметрами и работе с рисунком лабиринта.

В результате проведенной экспериментальной работы представляется возможным сделать определенные выводы.

Такого рода методики достаточны для различения двух типов человеческих установок, а именно:

установки на совершенствование органов различения или видения (на построение способа действия), т. е. в пределе — установки на мышление (в развернутой форме — теоретическое мышление), и установки на достижение результата, т. е. на решение конкретно-практической задачи.

В основание экспериментальных ситуаций, дифференцирующих эти два типа установок, могут быть положены феномены работы испытуемого со средствами улучшения своего видения существенных отношений объекта. О построении способа действия в

такой ситуации может свидетельствовать намеренное усиление и отображение чувства собственного действия с помощью разного рода средств, в том числе знаковых.

В данной работе можно было наблюдать феномены построения способа действий. Однако остается самый главный вопрос: какова «жизнь» общего способа действия *после его построения* и каковы условия, при которых такая жизнь возможна. Ответы на эти вопросы могут быть получены в ходе дальнейшей экспериментальной работы.

Литература

1. Гальперин П. Я. Лекции по психологии. М., 2002.
2. Гордеева Н. Д., Зинченко В. П. Функциональная структура действия. М., 1983.
3. Давыдов В. В. Деятельностная теория мышления. М., 2005.
4. Жуланова И. В. Продуктивное действие в построении искусственных понятий: Дис. ... канд психол. наук. М.; Волгоград, 1998.
5. Запорожец А. В. Избр. психол. труды: В 2 т. М., 1986.
6. Поддьяков Н. Н. Мышление дошкольника. М., 1977.
7. Шорохова Е. В. (ред.) Основные направления исследований психологии мышления в капиталистических странах. М., 1966.
8. Эльконин Б. Д. Действие как единица развития // Вопросы психологии. 2004. № 1.
9. Эльконин Б. Д. Идеальная форма, строение действия, содержание образования // Материалы VII Всероссийской конференции «Педагогика развития: соотношение учения и обучения». М., 2000.
10. Эльконин Б. Д. Пробное действие в опосредствовании и развитии. Рукопись. М., 2007.
11. Эльконин Д. Б. Избр. психол. труды. М., 1989.

Phenomena of Action Constructing Method

А. А. Yegorova

Junior Research Assistant, Psychology of Junior School-Child Laboratory, Psychological Institute of the Russian Academy of Education

One of the central questions of the theory of training is the problem of construction of common mode of actions and its allocation. It can be hypothesized that a common mode of actions is both a mean to detect the hidden properties of an object, but also constructing means of working with one's own vision of that object. This article presents an experimental situation that allows showing the phenomenon of mode of actions as constructing means of working with one's own vision. The study was conducted on 3rd and 6th graders in a general education school. The following conclusions were made. These kinds of methods are sufficient to distinguish two types of attitudes (orientations): orientation on construction of mode of action and orientation to solve specific practical tasks. The deliberate amplification and display of one's own sense of actions with all sorts of means, including sign-oriented, may indicate the construction of mode of action.

Key words: Theory of Training Activity, Theoretical Thinking, Common Mode of Action, Specific Practical Task, Tool, Sense of Own Action.

References

1. Gal'perin P. Ya. Lekcii po psihologii. M., 2002.
2. Gordeeva N. D., Zinchenko V. P. Funkcional'naya struktura deistviya. M., 1983.
3. Davydov V. V. Deyatel'nostnaya teoriya myshleniya. M., 2005.
4. Zhulanova I. V. Produktivnoe deistvie v postroenii iskusstvennyh ponyatii: Dis. ... kand. psihol. nayk. M.; Volgograd, 1998.
5. Zaporozhec A. V. Izbr. psihol. trudy: V 2 t. M., 1986.
6. Podd'yakov N. N. Myshlenie doshkol'nika. M., 1977.
7. Shorohova E. V. (red.) Osnovnye napravleniya issledovaniy psihologii myshleniya v kapitalisticheskikh stranah. M., 1966.
8. El'konin B. D. Deistvie kak edinica razvitiya // Voprosy psihologii. 2004. № 1.
9. El'konin B. D. Ideal'naya forma, stroenie deistviya, sodержание obrazovaniya // Materialy VII Vserossiiskoi konferencii «Pedagogika razvitiya: sootnoshenie ucheniya i obucheniya». M., 2000.
10. El'konin B. D. Probnoe deistvie v oposredstvovanii i razviti. Rukopis'. M., 2007.
11. El'konin D. B. Izbr. psihol. trudy. M., 1989.

Формы знаковой и символической репрезентации в познавательной деятельности младших школьников

А. Н. Веракса

кандидат психологических наук, старший научный сотрудник факультета психологии
Московского государственного университета им. М. В. Ломоносова

В статье описываются два исследования, проведенные с помощью авторских методик «Неопределенная ситуация» (26 третьеклассников и 31 четвероклассник) и «Подбери картинку» (40 третьеклассников и 44 четвероклассника). В результате были выделены различные стратегии решения познавательных задач. Стратегии характеризуются применяемыми детьми формами репрезентации и находятся в структурных отношениях прямой и обратной зависимости.

Ключевые слова: репрезентация, символ, знак, неопределенная ситуация.

Особенности знаковой и символической репрезентации детей изучали многие авторы (Д. Б. Эльконин, А. В. Запорожец, В. В. Давыдов, О. М. Дьяченко, В. Т. Кудрявцев, Ж. Пиаже, Дж. Де-Лоуш и др.). В качестве главного критерия наличия знакового и символического отражения в этих исследованиях выступило удержание ребенком двух планов: плана реальности и плана ее репрезентации. Действия с учетом двух планов появляются в онтогенезе ребенка к концу раннего возраста. На этом строится сюжетно-ролевая игра дошкольников. Однако вопрос о том, какие формы репрезентации в ней преобладают, остается открытым. Согласно Ж. Пиаже, символ отличается от знака тем, что знак условен, а символ имеет сходство с обозначаемым. Это различие знака и символа приводит к идее того, что модель, поскольку она передает существенные отношения моделируемого объекта, т. е. имеет с ним сходство, относится к символам.

В отечественной психологии точку зрения, согласно которой символ представляет определенную форму моделирования, высказали Н. И. Непомнящая, Г. П. Щедровицкий и др. При этом они подчеркивали, что игру дошкольников нельзя рассматривать как символическое моделирование реальности. Так, Н. И. Непомнящая отмечала, что «задачи и механизмы игрового действия по природе своей не могут совпадать с задачами и механизмами символического замещения. В игре нет средств замещения (имея в виду средства, используемые ребенком), нет субъективной «фикции» [4, с. 311]. Взрослые же, наблюдающие игровую деятельность, приписывают ей символический характер. Г. П. Щедровицкий, поддержав эту позицию, добавил, что непременным условием символизированного действия «является наличие определенного рефлексивного знания, задающего отношение этого действия к обозначаемому, или символизированному» [4, с. 315]. Поэтому применение к анализу игры поня-

тий символа, имитации, репрезентации и модели он считал безосновательным.

Мы полагаем, что такое жесткое требование от ребенка детального осознания собственного действия как замещающего не совсем корректно. Следуя логике Л. С. Выготского, нужно признать, что определенный момент осознания в игре присутствует, что и обуславливает известную произвольность и планирование игрового поведения детей. Рефлексия является выходом за пределы внешних свойств ситуации, а символическая активность удерживается, по крайней мере на начальных этапах, в пределах внешности. Поэтому замечания Г. П. Щедровицкого и Н. И. Непомнящей справедливы, на наш взгляд, только в том случае, если не различать своеобразия знаковой и символической форм отражения.

Н. Г. Салмина отметила, что «...Н. И. Непомнящая под замещением имеет в виду использование одного плана действия вместо другого или одного предмета вместо другого. Рассматривается при этом не любая замена, а лишь адекватная, соответствующая задаче: заместитель должен моделировать определенные свойства замещаемого предмета» [5, с. 64]. При характеристике взглядов Г. П. Щедровицкого она также подчеркнула, «что должно существовать модельное отношение между заместителем и замещаемым и только при рефлексии этого отношения можно говорить о наличии символической функции» [5, с. 71]. Аналогичную характеристику подходу Г. П. Щедровицкого дала Е. Е. Сапогова: «Если у ребенка сформировано модельное отношение между палочкой и лошадью и это отношение отрефлектировано, то тогда можно говорить о наличии символической функции» [5, с. 66]. Приведенные высказывания указывают на сближение понятий символа и знака в позиции Н. Г. Салминой и Е. Е. Сапоговой.

Возможность дошкольников отражать реальность с помощью моделей изучалась коллективом

сотрудников под руководством Л. А. Венгера. В результате этих исследований наглядное моделирование выступило как фундаментальная познавательная способность, развитие которой происходит на протяжении всего дошкольного детства. В структуру способности к наглядному моделированию входят действия по построению и применению наглядных моделей. Л. А. Венгер подчеркивал, что в проводившемся сотрудниками экспериментальном обучении «не формировались какие-либо совершенно новые, не свойственные возрасту познавательные способности, а лишь более эффективно развивались способности, «заложенные» в специфически детских видах деятельности и имеющие общечеловеческое значение» [1, с. 47]. Другими словами, Л. А. Венгер рассматривал моделирование как характерную для дошкольников форму отражения реальности. Развитие способности по применению наглядных моделей в этих исследованиях как раз характеризовалось высокой степенью рефлексивности. Наглядные модели в ходе обучения применялись дошкольниками для познания различных отношений, включая логические отношения между классами объектов. Специфика применения наглядных моделей, показанная в данных исследованиях, свидетельствует о том, что они представляют собой, скорее, знаковую форму отражения, чем символическую.

Особенности применения моделей для решения практических задач изучались и зарубежными исследователями. Определенный интерес представляют работы Дж. ДеЛоуш, проведенные в контексте подхода Ж. Пиаже. Под символическим отражением она понимает представление одного объекта в значении другого. Характерным является эксперимент, в котором детям было необходимо найти в реальной комнате игрушку, спрятанную в том же месте, что и игрушка меньшего размера в модели (макете) комнаты. Оказалось, что дети справляются с этим заданием только начиная с 3 лет. Дж. ДеЛоуш предприняла попытку ускорить переход к двойной репрезентации. С этой целью были выбраны три группы детей 2,5 лет. В первой группе детям разрешалось играть с моделью, а во второй она находилась за стеклом. В результате того что дети во второй группе были вынуждены учитывать не непосредственные отношения объектов в модели, а обращать внимание на их отнесенность к другому пространству, они оказались успешнее в решении задачи по поиску игрушки. Интерес представляет третья группа испытуемых, которым сообщили о том, что маленькая комната (модель) была просто увеличена до размеров реальной комнаты. В этом случае большинство детей 2,5 лет справилось с заданием. Нельзя не согласиться с выводом автора, что данный эксперимент показывает необходимость применения двойной репрезентации в выполнении исходного задания. Однако считать это заданием, требующим символизации, мы не можем.

В исследовании Е. Биалисток было показано, что условия презентации плана отражения и реальности влияют на характер построения репрезентативного

образа. Детям 3–5 лет, которые не умели читать, демонстрировалось написанное на карточке слово «кошка». Экспериментатор говорил, что здесь написано «кошка» и клал карточку рядом с игрушечной кошкой. Через некоторое время ребенка спрашивали о том, что написано на карточке, и все дети правильно отвечали на поставленный вопрос. Однако когда карточку перекладывали на другое место (напротив игрушечной птички) и затем задавали тот же вопрос, большинство детей 3–4 лет утверждали, что на карточке написано «птичка». Любопытен тот факт, что подобная закономерность не наблюдалась для схематичных изображений и картинок, представлявших собой абстрактные рисунки.

В последнем случае мы не можем говорить о том, что речь идет об иконических знаках, поскольку объективного соответствия абстрактного рисунка обозначаемой реальности не было. По-видимому, здесь мы также сталкиваемся с особым феноменом, когда ребенок сосредоточен на изображении, а не обращается к его значению. Итак, результаты вышеприведенных исследований позволяют говорить о наличии двух форм моделирования, применяемых детьми для построения репрезентативного образа ситуации. Прежде всего следует указать на такие модели, используемые детьми, отношения между элементами которых соответствуют наиболее существенным отношениям между элементами моделируемой ситуации. Кроме этого, дети используют модели другого типа, в которых соответствие между свойствами элементов модели и элементов ситуации не представлено. В этом случае ребенок сосредоточен не на переходе от модели к ситуации, а на самой модели, т. е. на ее внешних особенностях. На наш взгляд, первый случай характерен для знакового отражения реальности, когда модель позволяет прямо совершить переход к реальности на основе анализа свойств модели. Знаковая модель именно ориентирует на изучение свойств реальности, «не задерживая» ребенка в пространстве самой модели. Второй случай характеризует символическое отражение. Символическое отражение, по нашему мнению, отличается от знакового тем, что оно, наоборот, заставляет детей оставаться в пространстве модели, поскольку переход к реальности затруднен (нет прямого соответствия между свойствами модели и реальности). Именно этот тип моделирования характерен для замещения, которое дети применяют в игре.

Сходный процесс, т. е. процесс символического отражения, отчетливо выступил в интерпретации Е. Е. Сапоговой воображения и замещения. Исследуя воображение, она доказывала возможность отражения целого раньше его частей в образе воображения. Она пишет, что «опыт работы со старшими дошкольниками позволял предположить, что этот механизм в самых общих чертах уже присутствует в этом возрасте. Мы предполагали следующее. Наличие ситуации с высокой степенью неопределенности, в которой нужно по имеющимся фрагментам ... представить это целое...» [6, с. 192]. Дети должны были

собирать картинку, изображающую несуществующее животное, из кубиков. Среди стратегий, которые применяли дошкольники, была такая, в которой «дети обнаруживали нумерацию на кубиках и делали попытку собирать по цифрам» [6, с. 193]. Однако поскольку нумерация была сделана случайным образом, естественно, что у них ничего не получалось. Характеризуя замещение, Е. Е. Сапогова отмечает, что оно не позволяет познать замещаемый объект. Однако замещение «остаётся в структуре знаково-символической деятельности и продолжает выполнять свои задачи в случае необходимости» [6, с. 180].

В качестве предварительного итога отметим, что во многих исследованиях авторы не ставят задачи различать знаковое и символическое отражение. Тем не менее, полученные данные позволяют предположить, что существуют два разных типа моделей. Первый тип моделей характеризуется тем, что свойства модели не передают существенных свойств замещаемой реальности. В этом случае действие с моделью строится по логике ее внешних особенностей. Этот тип моделей используется в ситуациях неопределенности и характерен, по нашему мнению, для символической репрезентации ситуации, когда ориентация в реальности заменяется ориентацией в образном содержании символа. Второй тип моделей связан с взаимно однозначным соответствием между моделью и реальностью. Такая модель позволяет познавать реальность через анализ отношений между элементами модели и относить выявленные свойства к реальности. Применение этого типа моделей связано со знаковым опосредствованием.

Следует отметить также, что если исследования развития знаково-символического отражения в дошкольном возрасте относительно широко представлены в отечественной и зарубежной психологии развития, то число работ, посвященных сравнительному изучению развития знакового и символического отражения в младшем школьном возрасте, весьма ограничено.

Учитывая данное обстоятельство, в качестве цели исследования мы определили изучение условий, при которых младшие школьники применяют символическую репрезентацию для ориентировки в ситуации. При этом мы исходили из гипотезы, что в качестве такого условия выступает ситуация неопределенности (ситуация дефицита средств ориентировки), в которой должны действовать младшие школьники. Мы полагали, что действия детей будут опираться на различные формы знакового и символического опосредствования ситуации.

Эксперимент 1

Для изучения условий появления символической репрезентации была создана специальная установка, которая позволяла моделировать ситуацию неопределенности. В основу построения методики легли результаты ряда исследований (Н. Е. Веракса, Е. В. Субботский, К. Фельпс, Ж. Вули). Методика

«Неопределенная ситуация» была основана на использовании электромагнитных явлений.

Метод

Испытуемые: выборка составила 57 учащихся ГОУ СОШ № 1716 Москвы (26 третьеклассников и 31 четвероклассник).

Описание материала. На установке имелись две лампочки (красная и зеленая) и один выключатель. Нажим на выключатель вызывал загорание либо красной, либо зеленой лампочки в зависимости от того, находилась или нет установка в магнитном поле. В схеме экспериментального устройства имелся специальный элемент (геркон), который и вызывал изменение в направлении протекания электрического тока в магнитном поле и, соответственно, загорание одной или другой лампочки. Устройство было относительно небольшого размера. Оно легко снималось со стола и помещалось на стол, свободно передвигалось по столу (устройство представлено на рис.1).

Процедура. Методика проводилась индивидуально. Испытуемому предъявлялась установка и демонстрировалось загорание одной из лампочек после нажатия на выключатель. Затем ребенку предлагалось ответить на вопрос, какая из лампочек загорится, если снова нажать на выключатель. По условию проведения эксперимента ребенок сначала должен был сделать предположение и только потом мог увидеть результат. Важно то, что от испытуемого было скрыто манипулирование магнитным полем. Экспериментатор с помощью магнитного поля управлял последовательностью зажигания лампочек.

Испытуемым предъявлялась следующая последовательность загорания зеленой (З) и красной (К) лампочек:

З, К, К, З, З, К, К, З, З, З, К, К, З, З, З, З, К.

Каждая серия состояла из 18 проб. После окончания первой серии испытуемого просили рассказать, как он выполняет задание. Затем серия повторялась, т. е. пошагово повторялась последовательность включения лампочек. Всего испытуемому предъявлялось не более пяти серий зажигания лампочек. Задача считалась выполненной, если испытуемый мог безошибочно предсказать зажигание лампочек на протяжении целой серии.

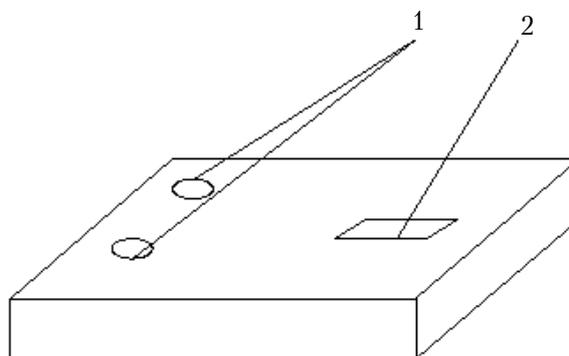


Рис. 1. Установка для проведения методики «Неопределенная ситуация». 1 — лампочки; 2 — выключатель

Регистрация результатов

При регистрации результатов нам было важно установить ряд моментов. Прежде всего нужно было учесть, что объективно решение задачи было возможно только путем запоминания лампочек. Поэтому для нас был важен не столько окончательный результат, сколько «промежуточные» действия младших школьников. Мы хотели понять, будет ли младший школьник строго следовать инструкции, в соответствии с которой он должен был при каждом предъявлении только называть цвет лампочки, или в ситуации неопределенности будет отходить от инструкции в связи с построением образа ситуации. Важно было установить тип этого образа и наличие связи между характером образа ситуации и успешностью выполнения задания.

Результаты

Как показало исследование, для всех детей данная ситуация выступила в качестве неопределенной, поскольку, начиная уже со второго шага серии (т. е. с загорания красной лампочки), испытуемый не знал, в какой последовательности будут загораться лампочки. Важно заметить, что данная методика оказалась адекватной как в отношении учеников третьего, так и четвертого класса. Они охотно принимали задачу.

Действия учащихся можно описать с помощью различных стратегий.

Прежде всего выделяется стратегия, основанная на непосредственном выполнении инструкции экспериментатора. В каждом предъявлении школьник указывает на лампочку, которая должна, по его мнению, загореться. При этом испытуемый спонтанно не объясняет принципа собственных действий. Подобные действия учащихся обусловлены, с нашей точки зрения, строением самой ситуации. В ситуации учащихся задается цель, и они стараются ее достичь. Такая стратегия была названа *стратегией действия в значениях*. Этой первой стратегии придерживались 12 детей (22 %). В качестве примера приведем действия Кати К. (10; 2).

Катя К. на протяжении четырех серий пыталась установить порядок зажигания лампочек. При этом она никак не комментировала свои действия. После предъявления пятой серии на вопрос экспериментатора, можно ли как-то узнать, какая лампочка загорится, Катя К. сказала: «Очень сложно. Надо угадывать — бывает, что угадаешь, а бывает, что и нет». Как видно из ответов и поведения девочки, она старалась установить, какая лампочка загорится, т. е. стремилась достичь поставленной цели. В этом случае Катя К. не исследовала особенности ситуации неопределенности. Но то что ситуация неопределенности возникала, следует из ее объяснения.

В соответствии с первой стратегией действовала и другая испытуемая — Алена Ч. (10; 4). Она сразу же стала внимательно смотреть на объект, никак не комментировала собственные предположения и только после четвертой серии заявила: «Все, я больше не могу. Не знаю как. Не получается». У Алены Ч.

возникла ситуация неопределенности. Она прямо охарактеризовала ее: «Не знаю как».

Вторая стратегия была названа нами *продуктивной символической стратегией*. Мы полагаем, что эта стратегия позволила 18 детям (30 %), применившим ее, справиться с заданием. В качестве примеров этой стратегии приведем описание поведения в экспериментальной ситуации Ромаза М. (10; 7) и Ани Г. (9; 1).

Ромаз М. тщетно пытался угадать зажигание лампочек на протяжении двух серий и заявил: «Мне кажется, эта штука специально так устроена. Может быть, она на звук реагирует или мысли читает, не знаю...». После предъявления третьей серии Ромаз М. говорит: «Все я понял, они тут как-то по очереди зажигаются, в последовательности. Можно я запишу?». После фиксации последовательности загорания лампочек Ромаз М. стал внимательно исследовать запись и последовательность зажигания лампочек и успешно решил задачу.

Аня Г. в конце предъявления первой серии сказала: «Ой, ну я не знаю. Это что-то совсем необычное, такие огонечки... А вы мне подарите ее? Такая интересная!» Во второй серии Аня Г. воскликнула: «Ну, конечно, тут же порядок есть — то одна, то другая. Или еще несколько раз, другая. Да, тут можно сказать точно, какая загорится». После предъявления третьей серии Аня Г. успешно справилась с заданием. Ее решение было основано на том, что она запомнила последовательность загорания лампочек.

Третью стратегию мы определили как *стратегию моделирования*. Данная стратегия была обнаружена у 20 детей (35 %), которые успешно выполнили задание. В соответствии с этой стратегией действовали испытуемые Федор П. (10; 6) и Петр Р. (10; 8)

Федор П. до загорания первой лампочки обратился к экспериментатору с просьбой осмотреть объект. Он провел рукой по корпусу, потрогал лампочки, осмотрел установку со всех сторон и заявил, что «гореть будет только зеленая лампочка, потому что, скорее всего, к ней протянут провод». После загорания красной лампочки Федор П. на протяжении второй серии никак не комментировал свои предположения. После начала третьей сказал: «Тогда тут все понятно, есть определенная последовательность. Сложная, конечно, ...». Федор П. успешно решил задачу. Для этого он запомнил последовательность загорания лампочек.

Петр Р. после первого предъявления высказал такое предположение: «Мне кажется, тут дело в том, куда перекачивается внутри колесико и переключает ток, — если влево, то лампочка одного цвета, если вправо — то другого». Убедившись в том, что перемещение установки никак не влияет на загорание лампочек, Петр Р. после третьего предъявления последовательности сказал, что «тут есть порядок зажигания. Сложный, но я попробую запомнить». Петр Р. успешно решил задачу.

Четвертая стратегия была определена как *непродуктивная символическая стратегия*. Эту стратегию в экспериментальной ситуации использовали всего 7 детей

(13 %). Примерами этой стратегии, на наш взгляд, являются действия Насти Д. (9; 1) и Володи Б. (9; 11).

Настя Д., увидев, что загорелась красная лампочка, встала со своего места, подошла к краю стола: «Ничего себе. Это что-то необычное совсем». На протяжении трех серий Настя Д. пыталась угадывать порядок зажигания лампочек. Во время четвертой серии Настя Д. сказала: «Не могу понять, что это. Наверное, это специально, чтобы нельзя было догадаться, чтобы было интереснее». Настя Д. не смогла предсказать порядок зажигания лампочек ни в одной из последующих серий.

Володя Б. на протяжении трех серий пытался угадать порядок зажигания лампочек, однако не смог справиться с заданием. В середине четвертой серии он остановился и сказал: «Все, я не могу, не получается. Это специальная игра, чтобы никто не мог отгадать. Больше не хочу угадывать».

Анализ особенностей поведения детей в соответствии с выделенными стратегиями показывает, что в их основе лежат различные формы отражения ситуации.

Для стратегии действия в значениях характерна фиксация на цели. Другими словами, ребенок не исследует ситуацию неопределенности, а стремится угадать результат.

Продуктивная символическая стратегия отличается тем, что испытуемый создает символический образ ситуации, который характеризуется целостностью и наличием свойств, не присущих ситуации объективно. При этом характеристика ситуации дается эмоционально, что выражает отношение к ситуации.

Рассмотрим действия Ромаза М. Он говорит: «Мне кажется, эта штука специально так устроена. Необычная. Может быть, она на слова реагирует или мысли читает, не знаю...». В этом объяснении присутствуют следующие признаки символизации: эмоциональная характеристика ситуации как необычной; построенная характеристика ситуации, не совпадающего с принципами, по которым организована ситуация. Экспериментальная ситуация наделяется такими свойствами, которые позволяют ученику действовать в ней. Символизация ситуации привела к тому, что Ромаз М. на основе построенного символического образа ситуации начал исследовать ее внешние свойства. И это позволило ему решить задачу. Поэтому можно заключить, что символический образ выступил в качестве средства продуктивного действия в решении познавательной задачи.

Стратегия моделирования состоит в том, что ребенок использует модельное представление, раскрывающее устройство ситуации. Различие между модельной и продуктивной символической стратегиями состоит в том, что в последнем случае отсутствует именно модельное представление, хотя образ ситуации присутствует. Так, когда Петр Р. высказал предположение: «Мне кажется, тут дело в том, куда перекачивается внутри колесико и переключает ток, — если влево, то лампочка одного цвета, если вправо — то другого», он установил взаимнооднозначное соответствие между предполагаемой моделью и ситуацией. Решение задачи было достигнуто за счет перестройки этой модели. Аналогично действовал и Федор П., ска-

зав, что «гореть будет только зеленая лампочка, потому что, скорее всего, к ней протянут провод».

Особый случай представляют собой ответы, которые носят символический характер, но не допускают дальнейшего исследования ситуации (непродуктивная символическая стратегия). Характерным примером непродуктивной символической стратегии являются действия Володи Б. Когда он сказал: «Все, я не могу, не получается. Это специальная игра, чтобы никто не мог отгадать. Больше не хочу угадывать», он наделил ситуацию такими свойствами, которые не допускают ее развития («чтобы никто не мог отгадать»), хотя и снимают неопределенность.

Результаты эксперимента показывали, что 22 % детей использовали стратегию действия в значениях, 30 % — стратегию продуктивной символизации; 35 % — стратегию моделирования и 13 % — непродуктивную символическую стратегию. Можно утверждать, что в силу возникновения ситуации неопределенности младшие школьники переходили к построению символического образа. При этом было обнаружено, что далеко не все дети использовали символ в качестве средства решения познавательной задачи: более половины детей использовали знаковую репрезентацию. Обращение к знаку, на наш взгляд, лежит в русле логики школьного обучения, особенно к концу начальной школы, когда ученики уже относительно свободно оперируют знаковыми моделями.

Поскольку установление стратегий было основано на спонтанных высказываниях детей и допускало субъективность в интерпретации, мы разработали следующую методику.

Эксперимент 2

Для более детального изучения форм опосредствования в зависимости от изменения неопределенности ситуации нами была разработана методика «Подбери картинку».

Метод

Испытуемые: выборка составила 84 учащихся ГОУ СОШ № 1716 (40 третьеклассников и 44 четвероклассника).

Описание материала. Материал состоял из трех серий картинок. В каждую серию входила одна эталонная карточка и три ряда картинок по пять изображений в каждом ряду. Эталонная карточка включала в себя три одинаковых картинки с изображением одного и того же объекта. К ней (эталонной карточке) испытуемому нужно было подобрать одну наиболее подходящую картинку каждой серии. В каждом ряду было пять различных изображений. Этим достигалась возможность варьирования стратегий опосредствования при выполнении заданий младшими школьниками.

Увеличение неопределенности ситуации мы создавали за счет усложнения поиска объективного (знакового) признака от первого ряда к третьему. При этом мы полагали (основываясь на предыдущем

эксперименте), что если младший школьник окажется в ситуации неопределенности, он будет переходить от знакового опосредствования к символическому. Возможности применения различных стратегий обеспечивались подбором изображений соответствующего содержания.

Процедура. Испытуемому предъявлялась эталонная карточка (например, в первой серии с изображениями свечи). Затем ему последовательно предъявлялись три разных ряда картинок для выбора с пятью изображениями в каждом. Испытуемый должен был выбрать из каждого ряда одно из пяти изображений, наиболее подходящее, по его мнению, к эталонной карточке, и прокомментировать свой выбор. Каждому испытуемому предъявлялось три серии изображений.

Рассмотрим в качестве примера первую серию заданий. К эталонной карточке (три одинаковых изображения свечи) нужно было подобрать картинки из последовательно предъявлявшихся трех рядов картинок (рис. 2).

Результаты

Проанализировав ответы детей по результатам предъявления первого набора методики, мы увидели, что все учащиеся из первого ряда картинок выбрали изображение лампочки. Объяснения детей сводились к тому, что лампочку можно объединить со свечой, исходя из общего для них значения «свет». Исключение составили лишь два ученика четвертого класса, которые выбрали изображение собаки (мотивировав свой ответ тем, что «им нравится собака»). Можно говорить, что эти учащиеся не приняли инструкцию задания. В дальнейшем их ответы при анализе данной серии не учитывались.

Второй ряд для выбора, как и первый, содержал линию значения (картинка с изображением ручного

фонаря, который тоже дает свет). Большинство учащихся выбрали изображение с ручным фонариком и строили свои объяснения, именно исходя из совпадения изображений в значении свечения. Таким образом, мы можем говорить о том, что в первых двух случаях для большинства испытуемых была искусственно спровоцирована *ориентировка на общее значение* (и свеча, и лампочка, и фонарик — светят).

При предъявлении третьего ряда для выбора задание повторялось, но соотнесение с эталонной карточкой по линии значения было затруднено — соотносимым с изображением свечи в логике значения выступало изображение трактора, который реально имел габаритные огни, однако он был изображен в таком ракурсе, что фар и габаритных огней не было видно. Свойство «давать свет» не было предъявлено с очевидностью, но потенциально заложено в изображении.

Можно говорить, что в последнем ряду первой серии дети сталкивались с ситуацией неопределенности, поскольку быстрого решения ни один испытуемый не продемонстрировал. В среднем время ответа по последней серии возросло с 5–10 секунд до 20–30 секунд. При этом в ответах детей больше не было единодушия.

Так, семь детей не смогли дать какого-либо ответа.

Даниил (9; 7) сказал: «Я не знаю, какая картинка подходит. Какая правильная?.. Может быть, эта (указывает на изображение цветка) или эта (указывает на изображение стула)? Или другая?.. Не знаю».

Не менее ярким было поведение Дарьи П. (9; 7): «Да тут вообще ничего не подходит! Ни одна картинка не подходит. Сейчас, еще посмотрю... Нет, ничего не подходит». Можно сказать, что данные ответы относятся к группе ответов, свидетельствующих о том, что задание не было выполнено.

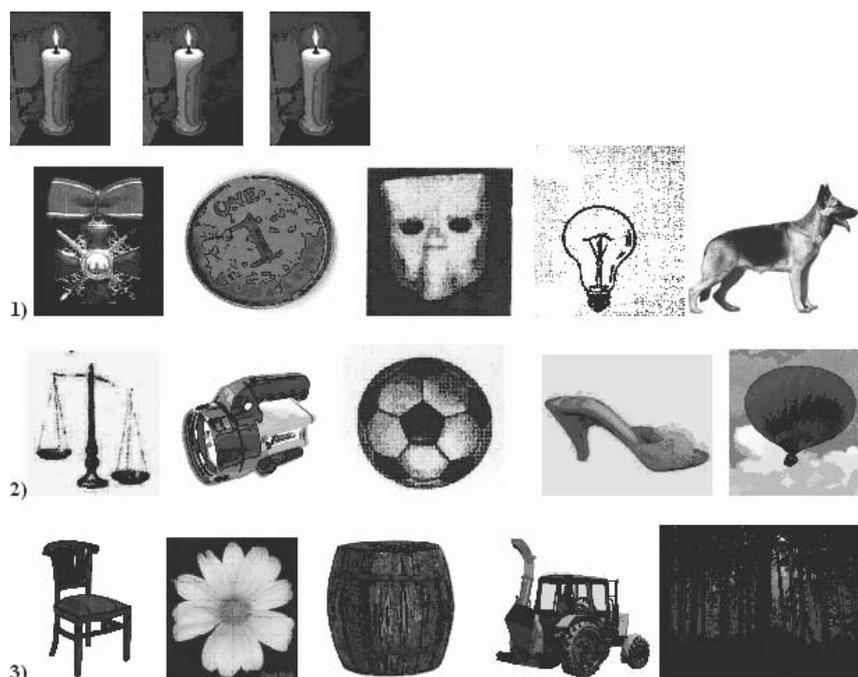


Рис. 2. Серия 1 методики «Подбери картинку»

В остальных 77 ответах просматривались следующие варианты ответов.

Большинство ответов (выбор 35 детей) мы определили как ответы, построенные с помощью *комплексной стратегии*. Суть этих ответов состоит, на наш взгляд, в том, что дети пытаются найти какой-либо объективный признак, по которому можно объединить картинку из группы для выбора с изображениями эталонной карточки. Однако чтобы обосновать такой выбор, они вынуждены преобразовывать исходную ситуацию, т. е. находить скрытый признак, включая объект эталонной карточки и изображения на картинке в общую ситуацию.

Так, Михаил С. (9; 11) указал на изображение стула и заявил, что «стул можно поджечь свечой». Женья З. (9; 8) выбрала изображение бочки: «Свечу можно поставить на бочку». Саша Р. (10; 7) выбрала изображение леса: «В лесу может быть свеча. Там может быть темно и тогда нужно освещать путь».

Немного меньшее количество ответов (выбор 28 детей) основывалось на использовании *стратегии ориентации на общее значение*. Отличие ориентировки на основе общего значения от ориентировки на основе комплексного образа характеризуется тем, что в первом случае в объектах устанавливаются общие свойства без преобразования ситуации.

Например, Настя Д. (9; 1) указала на изображение трактора и заявила: «У трактора есть фары, и они светят, а свеча тоже светит». Подобный ответ мы услышали от 20 учащихся. Были и другие ответы. Игорь С. (9; 11), выбрав изображение леса, сказал: «И свеча, и лес — это природа. Это как бы естественное что-то, не искусственное. Тем более воск из леса берется». Женья Т. (9; 8) указал на изображение цветка: «Цветок и свеча похожи. У них одинаковое строение. От пламени свечи исходят лучи и от центра цветка отходят лепестки, как лучи». Точно так же Андрей К. (9; 5) сказал, что «свеча похожа на лес, потому что дерево имеет такую же форму, как и свеча. У свечи вверху пламя, а у дерева — крона».

Десять детей осуществили выбор картинку на основе *стратегии продуктивной символизации*. Эта стратегия связана с построением символического образа, объединяющего в себе объект эталонной карточки и картинку из серии на основе абстрактного понятия.

Катя К. (9; 11) сказала: «Подходит цветок, потому что и цветок и свеча — это что-то очень красивое, необыкновенное». Лев М. (9; 9) указал на изображение леса и сказал: «Свеча и лес — это Бог. Как пламя свечи тянется вверх, так и лес вытянут к небу». Маша Д. (9; 1) заявила: «Свеча и цветок — это волшебство. В свече есть волшебство, потому что на нее можно смотреть очень долго. И цветок тоже — он создан, чтобы на него смотрели. От него тоже глаз не отвести».

Четверо детей продемонстрировали *стратегию непродуктивной символизации*. Непродуктивность символизации, на наш взгляд, состоит в том, что школьники символизируют не отношения между объектами, а свое отношение к ситуации.

Иван У. (10; 1), указав на изображение леса, заявил: «Лес — это что-то очень запутанное. Можно за-

блудиться. Это задание тоже сложное, поэтому картинка, мне кажется, подходит». Ризван Б. (8; 8) выбрал изображение стула: «Я сижу и думаю. Сейчас я тоже думаю, какую картинку выбрать. Поэтому «стул»».

Проведенный статистический анализ не выявил достоверных различий в соотношении выделенных категорий в ответах детей третьих и четвертых классов. Было получено следующее распределение стратегий между учащимися третьих и четвертых классов по результатам выполнения третьего ряда методики «Подбери картинку»: стратегия непродуктивной символизации была использована в 8 % случаев, комплексная стратегия — в 44 % случаев, стратегия ориентации на общее значение — в 27 % случаев, продуктивная символическая стратегия — в 11 % случаев, в 10 % случаев учащиеся не смогли дать ответа.

Обсуждение результатов

Как видно из особенностей ответов детей в экспериментальной ситуации, созданной с помощью методики «Подбери картинку», есть стратегии, которые совпадают со стратегиями выполнения методики «Неопределенная ситуация» (стратегия ориентации на общее значение, продуктивная символическая стратегия, непродуктивная символическая стратегия). Однако была обнаружена и еще одна стратегия, которая первоначально не проявилась. Это комплексная стратегия. Она отражает, на наш взгляд, тенденцию учеников воспроизводить знаковые стратегии. Но в тех случаях, когда это затруднено, они применяют комплексную стратегию, основанную на преобразовании ситуации и нахождении уже после преобразования общих признаков. Можно ожидать, что между количественными показателями применения комплексной стратегии и стратегии продуктивной символизации будет присутствовать отрицательная корреляционная зависимость.

С целью проверки нашего предположения мы обратились к корреляционному анализу. Как показали результаты корреляционного анализа, комплексная стратегия выполнения методики «Подбери картинку» находится в значимой обратной корреляционной зависимости со стратегией продуктивной символизации при выполнении этой же методики ($r = -0,651$, $p < 0,01$). Можно говорить о том, что формы опосредствования, лежащие в основе этих стратегий, различны.

Предварительно было проведено обследование всех детей по методикам Цветные прогрессивные матрицы Дж. Равена, вербальный тест творческого мышления «Необычное использование» (в адаптации И. С. Авериной и Е. И. Щербановой), краткий тест творческого мышления — фигурная форма (в адаптации И. С. Авериной и Е. И. Щербановой). Проведенный корреляционный анализ позволил увидеть, что в то время как значения коэффициентов корреляции компонентов вербального творческого мышления с применением стратегии продуктивной

символизации обладают положительными значениями (корреляция с показателем беглости по вербальному творческому мышлению $r=0,352$, $p<0,05$; корреляция с показателем гибкости по вербальному творческому мышлению $r=0,379$, $p<0,05$; корреляция с показателем оригинальности по вербальному творческому мышлению $r=0,341$, $p<0,05$), то коэффициенты корреляции компонентов вербального творческого мышления с применением комплексной стратегии обладают отрицательными значениями (корреляция с показателем беглости по вербальному творческому мышлению $r=-0,172$; корреляция с показателем гибкости по вербальному творческому мышлению $r=-0,254$; корреляция с показателем беглости по вербальному творческому мышлению $r=-0,263$).

Также было показано, что стратегия ориентации на значение находится в обратной корреляционной зависимости с комплексной стратегией ($r=-0,605$, $p<0,01$) и стратегией непродуктивной символизации ($r=-0,177$) и в невыраженной положительной корреляционной зависимости со стратегией продуктивной символизации ($r=0,155$).

Проведенный корреляционный анализ также продемонстрировал, что если стратегия ориентации на значение и стратегия продуктивной символизации находятся в положительной корреляционной зависимости с выполнением методики «Цветные прогрессивные матрицы» Дж. Равена ($r=0,390$, $p<0,01$ и $r=0,298$ соответственно), то стратегии непродуктивной символизации и комплексная стратегия находятся в отрицательной корреляционной зависимости с выполнением методики Цветные прогрессивные матрицы Дж. Равена ($r=-0,488$, $p<0,01$ и $r=-0,317$, $p<0,05$ соответственно). Поскольку результаты выполнения методики Дж. Равена указывают на выраженность «генерального фактора» как общей познавательной способности, они могут быть основанием для сравнения данных форм опосредствования.

Важно отметить, что характер корреляционной зависимости стратегии продуктивной символизации и стратегии ориентации на значения с комплексной стратегией, стратегией непродуктивной ориентации и выполнением методики Дж. Равена совпадает, но вместе с тем зависимости между самими стратегиями практически отсутствуют. Это обстоятельство свидетельствует в пользу того, что стратегии продуктивной символизации и ориентации на значение качественно различны.

Проведенный факторный анализ с ротацией по методу Варимакс с шестью ортогональными итерациями позволил выделить фактор, в который вошли переменная, характеризовавшая стратегию продуктивной символизации по методике «Подбери картинку» с удельным весом 0,432; результаты выполнения методики Дж. Равена (0,713); показатель оригинальность по невербальному тесту творческого мышления (0,623); частота применения стратегии непродуктивной символизации (-0,497) при выполнении методики «Подбери картинку»; частота отсутствия ответа при выполнении методики «Подбери картинку» (-0,572). Полученные результаты фактор-

ного анализа показали, что стратегия продуктивной символизации и стратегия непродуктивной символизации оказались полярными.

Во второй фактор вошли следующие переменные: частота применения стратегии ориентации на общее значение при выполнении методики «Подбери картинку» (0,689); частота применения стратегии продуктивной символизации значения при выполнении методики «Подбери картинку» (0,591); частота применения комплексной стратегии при выполнении методики «Подбери картинку» (-0,923). Данный фактор также является биполярным и демонстрирует то обстоятельство, что стратегия ориентации на общее значение и стратегия продуктивной символизации находятся в полярных отношениях с комплексной стратегией. Это позволяет утверждать, что стратегия ориентации на значение и стратегия продуктивной символизации находятся на одном полюсе, а потому с большей вероятностью возможен переход от одной стратегии к другой.

Существенным является то обстоятельство, что была установлена выраженная корреляционная зависимость между показателем разработанности по тесту невербального творческого мышления и применением стратегии продуктивной символизации при выполнении методики «Подбери картинку» ($r=0,374$, $p<0,05$).

Выводы

Проделанный анализ позволяет сопоставить особенности опосредствования, лежащего за каждой из описанных выше стратегий действий детей в созданных нами экспериментальных ситуациях. Прежде всего мы можем говорить, что при решении познавательных задач применяется знаковое опосредствование. Оно характеризуется тем, что строится однозначная модель ситуации, и младшие школьники с помощью модели обращаются к анализу существенных свойств ситуации. При этом сама ситуация, в которой применяется знаковое опосредствование, является типичной, знакомой учащимся.

Кроме этого, используется символическое опосредствование. Оно применяется в ситуациях неопределенности. В этом случае строится замещающий образ ситуации. Ориентировка в ситуации заменяется анализом наглядных свойств образа. Существуют два типа образов: одни замещают объективные свойства ситуации неопределенности (продуктивная символизация), а другие — переживания субъекта, оказавшегося в этой ситуации (непродуктивная символизация).

Различные формы опосредствования находятся в определенном структурном отношении. Стратегия ориентации на значение и стратегия продуктивной символизации находятся в обратной корреляционной зависимости со стратегиями непродуктивной символизации и комплексной стратегией.

Можно сделать предположение о существовании связи между особенностями стратегии построения репрезентативного образа ситуации и успешностью решения задачи.

Литература

1. Венгер Л. А. Овладение опосредствованным решением познавательных задач и развитие когнитивных способностей ребенка // Вопросы психологии. 1983. № 2.
2. Веракса А. Н. Особенности символического опосредствования в познавательной деятельности младших школьников. Дис. ... канд. психол. наук. М., 2008.
3. Веракса Н. Е. Особенности преобразования противоречивых проблемных ситуаций дошкольниками // Вопросы психологии. 1981. № 3.
4. Психология и педагогика игры дошкольника / Под ред. А. В. Запорожца, А. П. Усовой. М., 1966.

5. Салмина Н. Г. Знак и символ в обучении. М., 1988.
6. Сапогова Е. Е. Ребенок и знак. Психологический анализ знаково-символической деятельности дошкольника. Тула, 1993.
7. Субботский Е. В. Строящееся сознание. М., 2007.
8. Bialystok E. Symbolic representation across domains in preschool children // Journal of Experimental Child Psychology. 2000. № 76.
9. DeLoache J. S. Dual representation and young children's use of scale models // Child development. 2000. № 71.
10. Phelps K. E., Woolley J. D. The Form and Function of Young Children's Magical Beliefs // Developmental Psychology. 1994. № 3.

Forms of Sign-Oriented and Symbolic Representation in Cognitive Activity of Junior School-Children

A. N. Veraksa

Ph.D. in Psychology, Senior Research Associate, Department of Psychology, M.V.Lomonosov Moscow State University

This article presents two studies conducted using the author's methods «An Uncertain Situation» (26 3rd graders and 31 4th graders participated in the study) and «Match a Picture» (with 40 3rd graders and 44 4th graders). Results indicate different strategies for solving these cognitive tasks. Strategies are characterized by forms of representation used by children and are in a structural relationship of direct and inverse dependency.

Key words: Representation, Symbol, Sign, Uncertain Situation.

References

1. Venger L. A. Ovladenie oposredstvomym resheniem poznatel'nykh zadach i razvitie kognitivnykh sposobnosti rebenka // Voprosy psihologii. 1983. № 2.
2. Veraksa A. N. Osobennosti simvolicheskogo oposredstvovaniya v poznatel'noi deyatel'nosti mladshih shkol'nikov. Diss. ... kand. psihol. nauk. M., 2008.
3. Veraksa N. E. Osobennosti preobrazovaniya protivorechivyykh problemnykh situatsii doshkol'nikami // Voprosy psihologii. 1981. № 3.
4. Psihologiya i pedagogika igry doshkol'nika / Pod red. A. V. Zaporozhca, A. P. Usovoi. M., 1966.

5. Salmina N. G. Znak i simvol v obuchenii. M., 1988.
6. Sapogova E. E. Rebenok i znak. Psihologicheskii analiz znakovo-simvolicheskoi deyatel'nosti doshkol'nika. Tula, 1993.
7. Subbotskii E. V. Stroyasheesya soznanie. M., 2007.
8. Bialystok E. Symbolic representation across domains in preschool children // Journal of Experimental Child Psychology. 2000. № 76.
9. DeLoache J. S. Dual representation and young children's use of scale models // Child development. 2000. № 71.
10. Phelps K. E., Woolley J. D. The Form and Function of Young Children's Magical Beliefs // Developmental Psychology. 1994. № 3.

Культурно-историческая психология глазами П. Я. Гальперина. Об одном опыте прочтения Л. С. Выготского. (Предисловие)

М. А. Степанова

кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии образования и педагогики факультета психологии Московского государственного университета им. М. В. Ломоносова

В статье идет речь о ранее не публиковавшейся работе П. Я. Гальперина «Система исторической психологии Л. С. Выготского и некоторые положения к ее анализу», написанной в 1935 г. Приводятся краткие сведения из научной биографии П. Я. Гальперина, имеющие отношение к харьковскому периоду его творчества. Показано, что прочтение одного классика другим классиком способствует лучшему пониманию как культурно-исторической психологии Л. С. Выготского, так и истории создания учения об ориентировочной природе психики П. Я. Гальперина.

Ключевые слова: культурно-историческая психология Л. С. Выготского, теория поэтапного формирования умственных действий П. Я. Гальперина, Харьковская школа психологов, история психологии, неклассическая психология, высшие психические функции, интериоризация.

В последние десятилетия работы Л. С. Выготского переиздавались неоднократно, и вроде бы есть все условия для получения достаточно полного и всестороннего представления о созданной им теории. При этом отчетливо выделяются две тенденции. С одной стороны, стали доступны хорошо известные труды Л. С. Выготского, такие как «Психология искусства», «Мышление и речь», «Педагогическая психология» и другие, предназначенные прежде всего для тех, кто начинает свой путь в психологию. С другой стороны, публикуются менее популярные его работы и архивные материалы. В качестве примера можно привести недавно переизданный «Психологический словарь» [1], написанный Л. С. Выготским совместно с Б. Е. Варшавой. Впервые он был опубликован в 1931 г. Еще один пример — «Записные книжки» [9], которые охватывают как ранний, так и последующие периоды научного творчества Л. С. Выготского. Подобные издания рассчитаны на читателя, заинтересованного в углублении собственных познаний культурно-исторической концепции. Очевидно, что «Психологический словарь» привлекает внимание историков психологии как образец первого отечественного психологического словаря. А бережно хранимые в семейном архиве Л. С. Выготского дневники, письма, записные книжки способствуют лучшему пониманию тех или иных положений его учения, обстоятельств написания отдельных работ и создания на-

учной концепции в целом, на что совершенно справедливо указано в статье, предворяющей публикацию «Записных книжек».

Однако знакомства даже с большинством работ ученого порой бывает недостаточно, чтобы понять принципы предложенной им теории и оценить ее влияние на последующее развитие психологической науки. Самостоятельное изучение трудов классика — обязательное, но не всегда достаточное условие их адекватного восприятия, так как одна и та же фраза, мысль могут быть по-разному поняты читателем, проинтерпретированы в зависимости от его общетеоретической или даже мировоззренческой установки. Причем установка часто определяется не столько профессиональными предпочтениями, сколько накопленным багажом психологических знаний. Что касается Л. С. Выготского, то затруднительно, во-первых, разобраться в его научной позиции, а во-вторых, принять ее, не зная атмосферы в области философии, естествознания и психологии, в которой происходило становление его взглядов. Какую бы работу Л. С. Выготского мы ни взяли — раннюю или позднюю, по психологии или дефектологии — в любой из них поражает обилие ссылок на первоисточники, которые современному читателю известны в лучшем случае лишь понаслышке.

Наряду с самостоятельным постижением психологической теории существует еще один способ про-

никновения в ее содержание и сущность — знакомство с опытом прочтения работ ученого другим, не менее известным исследователем. Речь идет не о кратком изложении тезисов теории, а о *прочтении одного классика другим классиком*. Л. С. Выготский вошел в историю психологической науки как создатель оригинальной концепции культурно-исторического развития психики человека, изложенной не только в его классических трудах «Исторический смысл психологического кризиса», «Педология подростка», «Мышление и речь» и др., но и во вступительных статьях к работам К. Бюлера, К. Коффки, В. Келера, Э. Торндайка. Таким образом, изучение написанных Л. С. Выготским предисловий способствует пониманию его собственных взглядов, а также определенным образом направляет процесс познания научных построений авторов указанных книг.

«Понять истинное значение творчества Л. С. Выготского...»

Если обратиться к опыту прочтения произведений Л. С. Выготского отечественными исследователями, то в нашей науке есть достойные тому примеры. Обратимся лишь к тем из них, которые имеют непосредственное отношение к проблемам, поднимаемым в публикуемой ниже работе П. Я. Гальперина.

В 1934 г. А. Н. Леонтьев в журнале «Советская психоневрология» опубликовал небольшую статью, в которой в обобщенном виде представил вклад Л. С. Выготского в психологическую науку (некролог). «Понять истинное значение творчества Л. С. Выготского — значит понять и всю историческую безнадежность классической психологии, ... и всю огромность тех горизонтов, которые раскрываются перед советской психологической наукой в его исследованиях.

... Задача, от которой зависело, быть или не быть психологии наукой, и заключалась в том, чтобы преодолеть в конкретном психологическом исследовании ограниченность старой концепции психики; выполнение этой задачи в ее первом приближении и составило главное содержание работ Л. С. Выготского» [11, с. 188].

В эти трудные для нашей науки годы такая оценка имела принципиальное значение как для определения путей ее дальнейшего развития, так и для сохранения имени Выготского не только в отечественной, но и мировой психологии. А. Н. Леонтьев пишет: «трактовка опосредствованной структуры человеческих психологических процессов и психического, как человеческой *деятельности*, Л. С. Выготским, послужила краеугольным камнем, основой для всей разрабатывавшейся им научной психологической теории — теории *общественно-исторического* («культурного») — в противоположность «натурному», естественному) развития психики человека» [там же].

Как видно из приведенной цитаты, А. Н. Леонтьев обращает внимание на положения культурно-исторической психологии, которые оказали решающее влияние на оформление собственной психологической теории — теории деятельности.

Другой пример — анализ творчества Л. С. Выготского в работах его ученика и последователя Д. Б. Эльконина, который, по мнению П. Я. Гальперина, «был не только непосредственно его ближайшим учеником, но в каком-то отношении любимцем» [12]. Первой ласточкой явилась статья Д. Б. Эльконина «Проблема обучения и развития в трудах Л. С. Выготского». Она появилась в журнале «Вопросы психологии», выпуск которого был посвящен 70-летию со дня рождения Л. С. Выготского. Трудно переоценить значение номера журнала, со страниц которого о научном вкладе Л. С. Выготского впервые за много лет рассказывали его ученики, коллеги и последователи*. В этой статье Д. Б. Эльконин подчеркнул, что Л. С. Выготский наметил принципиальное решение проблемы своеобразия психического развития человека. Самое главное в положениях Л. С. Выготского, замечает Д. Б. Эльконин, — это понимание усвоения как процесса, в ходе которого внешние воздействия и понятия, представляющие явления непсихологические, становятся внутренними психическими процессами ребенка. Таким образом, «все психические процессы, вся психическая деятельность задана ребенку в особой форме и ... психическое развитие не может проходить иначе, чем в форме усвоения» [13, с. 40]. Однако, по мысли Д. Б. Эльконина, Л. С. Выготский лишь наметил пути решения проблемы, а ее теоретическая и экспериментальная разработка выпала на долю учеников и последователей. Дальнейшие исследования и Д. Б. Эльконина и П. Я. Гальперина — подтверждение сказанного.

П. Я. Гальперин: вехи биографии

Представленная ниже публикация знакомит читателя с данной П. Я. Гальпериним интерпретацией вклада Л. С. Выготского в психологическую науку. Статья датирована началом 1935 г. Примечательно, что именно в этом году вышла последняя перед последующим более чем 20-летним перерывом книга Л. С. Выготского «Умственное развитие детей в процессе обучения». В это время П. Я. Гальперин работал в Психоневрологической академии в Харькове: сначала в Психоневрологическом институте при Академии, а потом в отделении психологии, которое было создано в 1932 г. Отделением психологии руководил А. Н. Леонтьев. Согласно архивным данным, научными сотрудниками психологического отдела Академии являлись А. Р. Лурия, А. Н. Леонтьев, П. Я. Гальперин, А. В. Запорожец, Л. И. Божович,

* В этом номере опубликованы статьи Л. С. Выготского, А. Р. Лурии, П. Я. Гальперина (о ней речь пойдет дальше), А. В. Запорожца, В. В. Давыдова, каждая из которых заслуживает специального внимания.

М. С. Лебединский, Ф. А. Хазина, Ф. В. Бассин, В. И. Аснин, П. И. Зинченко, В. С. Степанова, Л. П. Одарич, Е. И. Артюх, Г. Д. Луков*. По воспоминаниям П. Я. Гальперина, сначала он работал с А. Р. Лурией (А. Р. Лурия вскоре вернулся в Москву), а потом присоединился к леонтьевской группе.

В статье указано наряду с датой и место ее написания — Москва. Можно предположить, что в это время в Москве состоялась встреча психологов, которые, судя по архивным материалам и А. Н. Леонтьева, и П. Я. Гальперина, регулярно собирались либо в Харькове, либо в Москве. Не исключено, что данная статья представляет собой текст выступления П. Я. Гальперина — на это неявным образом указывают некоторые речевые обороты.

До сих пор остается открытым вопрос, приходилось ли П. Я. Гальперину общаться с Л. С. Выготским. В интервью Жаку Хаанену он вспоминает, что встречал Л. С. Выготского несколько раз в Харькове, а в одном из своих выступлений говорит о том, что знал Выготского лично, но очень поверхностно. Таким образом, на основании имеющихся материалов не представляется возможным установить, имели ли место личные беседы П. Я. Гальперина с Л. С. Выготским. В интервью П. Я. Гальперин делится своими впечатлениями о проведенном Л. С. Выготским разборе больных, по поводу которого «к своему удивлению, не испытал энтузиазма». В той же публикации П. Я. Гальперин называет Л. С. Выготского гениальным человеком, «единственным в истории советской и русской психологии» [10, с. 8]. Выступая на заседании, посвященном Л. С. Выготскому, П. Я. Гальперин говорил, что в свое время для него и его сверстников идеи Л. С. Выготского были «лучом света в неразберихе психологического кризиса» [7, с. 46]. П. Я. Гальперин также подчеркивал исключительные личностные качества Л. С. Выготского, которому удавалось оказывать сильное влияние на окружающих людей.

От неклассической психологии Л. С. Выготского к психологии как объективной науке

В работах П. Я. Гальперина имя Л. С. Выготского встречается достаточно часто, однако ни в одной из них не содержится всестороннего анализа его творчества, что, по всей видимости, объясняется безусловным признанием решающего влияния идей Л. С. Выготского на развитие отечественной психологической науки. Подтверждением этой мысли служат слова самого П. Я. Гальперина: «Это была грандиозная система новой психологии. Она отвечала нашему непосредственному восприятию душевной жизни и непосредственно, интуитивно представлялась истинной» [7, с. 47].

Обратимся к некоторым публикациям П. Я. Гальперина, в которых речь идет о созданной Л. С. Выготским теории. Предварительно специально подчеркнем, что в наши задачи не входит историко-психологический текстологический анализ трудов П. Я. Гальперина с точки зрения присутствия в них ссылок на работы Л. С. Выготского. Хотя с целью восстановления исторической правды следует сказать, что обращения к Л. С. Выготскому содержатся уже в кандидатской диссертации П. Я. Гальперина «Различие между орудиями человека и вспомогательными средствами животных (экспериментально-психологическое исследование)**», защита которой состоялась в конце 1936 г. Кроме того, в научном архиве П. Я. Гальперина сохранились записи его выступления на внутренней конференции, посвященной обсуждению доклада Л. С. Выготского «Проблема сознания». Конференция проходила в Харькове 24 октября 1934 г. (т. е. уже после смерти Л. С. Выготского). В своем выступлении П. Я. Гальперин подошел к анализу проблемы системного и смыслового строения сознания, что перекликается с содержанием публикуемого ниже текста.

Далее мы остановимся лишь на тех статьях и выступлениях, которые нам представляются наиболее значимыми при обсуждении вопроса о влиянии идей Л. С. Выготского на становление научного мировоззрения П. Я. Гальперина.

В 1965 г. в докладе, обобщающем опыт многолетних исследований по формированию умственных действий и понятий, П. Я. Гальперин обратил внимание на учение Л. С. Выготского «об образовании высших специфически человеческих форм психической деятельности путем вставания «извне — внутрь» и превращения межиндивидуальных форм речевого общения в речевое мышление индивида» [3; 3]. Он специально подчеркнул, что переход «извне — внутрь» Л. С. Выготским был только намечен, но не прослежен. Спустя год (1966) в упомянутом выше номере «Вопросов психологии», приуроченном к 70-летию со дня рождения Л. С. Выготского, была опубликована ставшая ныне хрестоматийной статья П. Я. Гальперина «К учению об интериоризации». Высоко оценивая вклад Л. С. Выготского в развитие представлений об интериоризации, П. Я. Гальперин еще раз обращает внимание на то, что констатация факта переноса внешних форм действия во внутренний план сознания не дает оснований для суждения об изменении их природы. И «... только новая линия генетического исследования, не возрастного, а функционального — формирование умственных действий и понятий, — восстановила это основное значение понятия об интериоризации» [4, с. 26]. По мнению П. Я. Гальперина, Л. С. Выготский сознавал прин-

* Данные взяты из личного архива П. Я. Гальперина, в течение долгих лет хранимого внуком П. Я. Гальперина Я. И. Абрамсоном, а ныне находящегося в ИП РАН.

** Название приводится в соответствии с текстом диссертации из личного архива П. Я. Гальперина.

ципиальную недостаточность констатации возможностей ребенка на разных уровнях развития и потому придавал значение обучающему эксперименту, но ему не удалось добиться достаточно полного контроля над условиями формирования понятий.

В единственной изданной при жизни книге «Введение в психологию» П. Я. Гальперин также отметил особое значение для развития отечественной психологии (наряду с учением А. Н. Леонтьева и С. Л. Рубинштейна об отношении психики к осмысленной внешней предметной деятельности) представления Л. С. Выготского о происхождении и природе высших психических функций [6].

Если в письменных выступлениях П. Я. Гальперина концепция Л. С. Выготского лишь представлена, то в устных — содержится достаточно подробный и всесторонний ее анализ. В 1972/73 учебном году на факультете психологии Московского университета под руководством А. Н. Леонтьева проходил методологический семинар «Становление и развитие советской психологии». На одном из заседаний П. Я. Гальперин выступил с сообщением, посвященным анализу созданной Л. С. Выготским психологической системы. В докладе получили отражение научный путь Л. С. Выготского и основные направления развития его теории в советской психологии, в частности в теории деятельности А. Н. Леонтьева.

В 1976 г. впервые за много лет на факультете психологии состоялась чтения памяти Л. С. Выготского в связи с его 80-летним юбилеем. По этому случаю П. Я. Гальперин прочел две лекции. Одна называлась «Значение Л. С. Выготского для нас сегодня» (название воспроизводится по материалам архива), другая — без названия*, по версии П. Я. Гальперина, он выступал вместо Д. Б. Эльконина. В этих двух лекциях П. Я. Гальперин предпринял попытку представить советскую психологию как опирающуюся на теорию Л. С. Выготского и одновременно развивающую ее. Эти выступления еще ждут своей публикации. А сейчас лишь отметим, что П. Я. Гальперин в качестве рубежного для советской и, по его мнению, мировой психологии назвал 1928 год**, — с этого года начинается, подчеркнул П. Я. Гальперин, собственный путь советской психологии.

Спустя 5 лет (1981) в Москве состоялась конференция «Научное творчество Л. С. Выготского и современная психология» или, как ее называл П. Я. Гальперин, «сессия по Выготскому» [7]. Это

была действительно сессия, собравшая главных творцов советской психологии, верных делу и идеям Л. С. Выготского: Л. И. Божович, А. В. Запорожца, Д. Б. Эльконина, П. Я. Гальперина, В. П. Зинченко, В. В. Давыдова, Б. В. Зейгарник, Е. Н. Соколова. Громкое название доклада П. Я. Гальперина «Идеи Л. С. Выготского и задачи психологии сегодня» полностью отражают его содержание. Именно в этом выступлении прозвучали хорошо известные слова П. Я. Гальперина, что «идеи Выготского и составляют начало новой, не классической психологии»*** [7, с. 50], на основании которой возможно «построение психологии как объективной науки»**** [там же].

Интересно отметить, что в научной биографии П. Я. Гальперина есть такой непримечательный, на первый взгляд, факт: П. Я. Гальперин написал небольшое предисловие к публикации одной из работ Л. С. Выготского. В 1970 г. на страницах журнала «Вопросы философии» был напечатан отрывок из книги Л. С. Выготского «Учение об эмоциях. Историко-психологическое исследование» (вся работа впоследствии вошла в шеститомное собрание сочинений). Вступительные заметки к этому отрывку были подготовлены П. Я. Гальпериним. В силу особого жанра данной небольшой публикации, представляющей собой *опыт прочтения П. Я. Гальпериним Л. С. Выготского*, есть все основания рассказать о ней специально. Как и в упомянутых выше работах, П. Я. Гальперин обращает внимание на учение Л. С. Выготского о высших психических функциях, опосредованных своеобразными орудиями — знаками языка, и берущих свое начало из форм речевого общения между людьми. Идея о развитии человеческой психики «извне — внутрь» «означала принципиальное крушение двух основных положений старой психологии: об извечной и абсолютной замкнутости индивидуального сознания и о такой же изначальной и абсолютной разнородности «психического» и всего остального «физического» мира» [5, с. 119]. Одна из заслуг Л. С. Выготского, подчеркивает П. Я. Гальперин, — разработка нового учения о человеческом сознании, в частности, о развитии понятий как основной линии развития человеческого сознания. Публикация отрывка под названием «Спиноза и его учение об эмоциях в свете современной психоневрологии», как отмечает П. Я. Гальперин, направлена на поиск путей

* Сохранившийся в архиве текст выступления не озаглавлен.

** В 1928 г. в журнале «Педология» вышла работа Л. С. Выготского «Проблема культурного развития ребенка», впоследствии перепечатанная в «Вестнике Московского университета. Серия 14. Психология» (1991. № 4. С. 5—19).

*** Чуть позже (1984) Д. Б. Эльконин, выступая на Ученом совете НИИ дефектологии АПН СССР, посвященном 50-летию со дня смерти Л. С. Выготского, изложил сущность неклассической психологии, истоки которой следует искать в его «Психологии искусства». По мнению Д. Б. Эльконина, «...знаменитый общий генетический закон ... о формировании высших психических функций человека по принципу превращения интерпсихических процессов в интрапсихические был в своих внутренних и глубинных основаниях проработан ... именно при создании метода объективного анализа литературных произведений» [14, с. 478]. Таким образом, и П. Я. Гальперин, и Д. Б. Эльконин вплотную подошли к конкретно-психологическому анализу знаменитого тезиса Л. С. Выготского о происхождении высших психических функций.

**** Впоследствии в серии «Психологи Отечества» вышел сборник трудов П. Я. Гальперина, озаглавленный его составителем А. И. Подольским «Психология как объективная наука» (М.; Воронеж, 1998).

«устранения ложной антитезы» — противопоставления интеллекта и аффекта. Введение П. Я. Гальперин заканчивает словами, которыми можно предварить знакомство с его работой 1935 г.: «*Даже те, кто хорошо знаком с произведениями Выготского, найдут в публикуемом отрывке кое-что новое и, пожалуй, неожиданное*» [5, с. 120] (*курсив мой.* — М. С.).

О цели публикации

Благодаря сохранившимся архивным материалам, у нас есть возможность обратиться к раннему Гальперину. Правда, следует оговориться: по каким-то причинам при жизни П. Я. Гальперина эти материалы не были изданы. Не исключено, что содержащийся в нем анализ теории Л. С. Выготского, его представлений о формировании высших психических функций впоследствии претерпел изменения, и потому П. Я. Гальперин не торопился с публикацией. В наши задачи не входит интерпретация публикуемого выступления, скорее, наоборот: с опорой на данный текст *читатель получает возможность создать собственное мнение о возможном способе прочтения культурно-исторической теории.*

Предваряя знакомство с позицией П. Я. Гальперина, хотелось бы обратить внимание потенциального читателя на два момента. Первое: уже в 1935 г. П. Я. Гальперин выделил положение теории Л. С. Выготского о происхождении высших психических функций из внешней деятельности, которое далее будет выступать для него одним из оснований для конкретно-психологического решения вопроса о предмете и методе психологии. Второе: предпринятый П. Я. Гальпериним критический анализ (в данной статье есть соответствующий раздел «Критика») положений теории Л. С. Выготского отличается от аналогичного, сделанного А. Н. Леонтьевым. Заинтересованный читатель может обратиться к соответствующим публикациям А. Н. Леонтьева, что не составит особого труда, так как указанный текст, написанный им в 1934 г., впоследствии переиздавался.

Трудно не заметить, что в этом небольшом фрагменте вырисовывается собственная позиция П. Я. Гальперина, касающаяся прежде всего проблемы метода исследования.

Таким образом, эта публикация, как и статья А. Н. Леонтьева, способствует решению двух задач. Во-первых, ее прочтение своим результатом имеет «децентрацию» в интерпретации культурно-исторической психологии, т. е. иное, по сравнению с собственным, восприятие концепции Л. С. Выготского. Во-вторых, она способствует лучшему пониманию идей самого П. Я. Гальперина, точнее говоря, исторических корней созданной им оригиналь-

ной психологической теории о природе и функции психического.

Настоящее в связи и в отношении с прошлым

Не так давно в журнале «Культурно-историческая психология» была опубликована статья «Л. С. Выготский и научные школы Московского университета: единство в разнообразии» [8]. Автор А. Н. Ждан предлагает сравнить научные теории и школы с деревом. Фундаментальные идеи Л. С. Выготского, по мнению автора, составляют коренную основу всех психологических научных школ Московского университета. Из этого корня вырос мощный ствол психологии деятельности, объединяющий теории С. Л. Рубинштейна, А. Н. Леонтьева и П. Я. Гальперина. Патопсихологическая теория Б. В. Зейгарник, нейропсихологическая теория А. Р. Лурии, психофизиологическая теория Е. Н. Соколова образовали ветви дерева. Данная публикация из архива П. Я. Гальперина — наглядная иллюстрация такого понимания внутренней связи психологии Л. С. Выготского и базирующейся на ней теории ориентировочной природы психического П. Я. Гальперина. Правда, следует сказать, что корни учения П. Я. Гальперина уходят не только к Л. С. Выготскому, но это уже — предмет другого исследования.

Насколько оправдано обращение к работам П. Я. Гальперина, относящимся к раннему периоду его творчества? Какое значение для нас, психологов XXI века, имеет его понимание работ Л. С. Выготского, причем такое понимание, которое впоследствии несколько изменилось? Только ли историко-психологическое значение? «Мы не хотим быть Иванями, не помнящими родства; мы не страдаем манией величия, думая, что история начинается с нас; мы не хотим получить от истории чистенькое и плоское имя; мы хотим имя, на которое осела пыль веков. В этом мы видим наше историческое право, указание на нашу историческую роль, претензию на осуществление психологии как науки. Мы должны рассматривать себя в связи и в отношении с прежним; даже отрицая его, мы опираемся на него» [2, с. 428]. Эти слова принадлежат Л. С. Выготскому. Нельзя ни принять настоящее, ни предвосхитить будущее науки без отношения к прошлому, но отношения не оценочного в категориях «хорошо-плохо», «правильно-неправильно», а сущностного, позволяющего увидеть, что история развития психологической мысли — неотъемлемая часть нашей сегодняшней науки. Вычеркнуть из истории страницу, как бы ни хотелось ее забыть, нельзя, но можно извлечь уроки, а также с ее помощью лучше понять современное состояние науки. Именно это и оправдывает подобные публикации.

Литература

1. Варшава Б. Е., Выготский Л. С. Психологический словарь. СПб., 2008.
2. Выготский Л. С. Исторический смысл психологического кризиса // Выготский Л. С. Собр. соч.: В 6 т. Т. 1. М., 1982.
3. Гальперин П. Я. Основные результаты исследований по проблеме «формирование умственных действий и понятий»: Доклад, обобщающий исследования П. Я. Гальперина, представленный на соискание ученой степени доктора педагогических наук (по психологии) по совокупности работ, представленных на тему этого доклада. М., 1965.
4. Гальперин П. Я. К учению об интериоризации // Вопросы психологии. 1966. № 6.
5. Гальперин П. Я. Предисловие к статье Выготского Л. С. «Спиноза и его учение об эмоциях в свете современной психоневрологии» // Вопросы философии. 1970. № 6.
6. Гальперин П. Я. Введение в психологию. М., 1976.

7. Гальперин П. Я. Идеи Л. С. Выготского и задачи психологии сегодня // Научное творчество Л. С. Выготского и современная психология: Тезисы докладов Всесоюзной конференции. Москва, 23–25 июня 1981 г. М., 1981.
8. Ждан А. Н. Л. С. Выготский и научные школы Московского университета: единство в разнообразии // Культурно-историческая психология. 2007. № 1.
9. Завершнева Е. Ю. Записные книжки, заметки, научные дневники Л. С. Выготского: результаты исследования семейного архива // Вопросы психологии. 2008. № 1. № 2.
10. Интервью П. Я. Гальперина Жаку Хаанену // Интенция. 1993. № 1.
11. Леонтьев А. Н. Л. С. Выготский // Советская психоневрология. 1934. № 6.
12. Научный архив П. Я. Гальперина.
13. Эльконин Д. Б. Проблема обучения и развития в трудах Л. С. Выготского // Вопросы психологии. 1966. № 6.
14. Эльконин Д. Б. Избранные психологические труды. М., 1989.

Cultural-Historical Psychology Through the Eyes of P. Ya. Galperin. An Experience of Reading L. S. Vygotsky. (Foreword)

M. A. Stepanova

Ph.D. in Psychology, Associate Professor, Psychology of Education and Pedagogics Chair,
M. V. Lomonosov Moscow State University

The article presents a previously unpublished work of P. Ya. Galperin «The system of historical psychology of L. S. Vygotsky and some notions to its analysis», written in 1935. Brief details on scientific biography of P. Ya. Galperin, relevant to the Kharkov period of his work are provided. The reading of one classic's work by another classic facilitates a better understanding of both Vygotskian cultural-historical psychology and the history of theory development of orientation nature of the psyche by P. Ya. Galperin.

Key words: Cultural-Historical Psychology of L. S. Vygotsky, the Theory of Stepwise Formation of Mental Actions of P. Ya. Galperin, Kharkov Psychologists' School, History of Psychology, Non-Classical Psychology, Higher Mental Functions, Interiorization.

References

1. Varshava B. E., Vygotskii L. S. Psihologicheskii slovar'. SPb., 2008.
2. Vygotskii L. S. Istoricheskii smysl psihologicheskogo krizisa // Vygotskii L. S. Sobr. soch.: V 6 t. T. 1. M., 1982.
3. Gal'perin P. Ya. Osnovnye rezul'taty issledovaniy po probleme «formirovaniye umstvennykh deistvii i ponyatii»: Doklad, obobshchayushii issledovaniya P. Ya. Gal'perina, predstavlennyi na soiskaniye uchenoi stepeni doktora pedagogicheskikh nauk (po psihologii) po sovokupnosti rabot, predstavlennykh na temu etogo doklada. M., 1965.
4. Gal'perin P. Ya. K ucheniyu ob interiorizatsii // Voprosy psihologii. 1966. № 6.
5. Gal'perin P. Ya. Predisloviye k stat'e Vygotskogo L. S. «Spinoza i ego ucheniye ob emotsiyah v svete sovremennoi psihonevrologii» // Voprosy filosofii. 1970. № 6.
6. Gal'perin P. Ya. Vvedeniye v psihologiyu. M., 1976.

7. Gal'perin P. Ya. Idei L. S. Vygotskogo i zadachi psihologii segodnya // Nauchnoye tvorchestvo L. S. Vygotskogo i sovremennaya psihologiya: Tezisy dokladov Vsesoyuznoi konferentsii. Moskva, 23–25 iyunya 1981 g. M., 1981.
8. Zhdan A. N. L. S. Vygotskii i nauchnye shkoly Moskovskogo universiteta: edinstvo v raznoobrazii // Kul'turno-istoricheskaya psihologiya. 2007. № 1.
9. Zavershneva E. Yu. Zapisnye knizhki, zametki, nauchnye dnevniki L. S. Vygotskogo: rezul'taty issledovaniya semeinogo arhiva // Voprosy psihologii. 2008. № 1; № 2.
10. Interv'yuu P. Ya. Gal'perina Zhaku Haanenu // Intentsiya. 1993. № 1.
11. Leont'ev A. N. L. S. Vygotskii // Sovetskaya psihonevrologiya. 1934. № 6.
12. Nauchnyi arhiv P. Ya. Gal'perina.
13. El'konin D. B. Problema obucheniya i razvitiya v trudakh L. S. Vygotskogo // Voprosy psihologii. 1966. № 6.
14. El'konin D. B. Izbrannyye psihologicheskie trudy. M., 1989.

Система исторической психологии Л. С. Выготского и некоторые положения к ее анализу (тезисы)*

П. Я. Гальперин

4 января 1935 года, Москва**

I. СИСТЕМА

Основная идея системы — идея своеобразного развития и строения человеческого сознания.

На каждом слове этого положения можно сделать логическое ударение. Но три момента во всяком случае заслуживают выделения.

Первый — идея развития, как руководящая идея психологического исследования, имеющая решающее значение для понимания генеза, структуры, функции и значения отдельных психологических образований.

Второй — идея двух типов психологического развития: животного и человеческого и, соответственно, двух типов психологических процессов: низших, естественных, и высших, культурных и, далее, двух типов сознания: инстинктивного и разумного.

Третий — идея утверждает, что своеобразие человеческого сознания заключается в его системном и смысловом строении.

Удобнее всего рассматривать систему, следуя этому последнему указанию, т. е. сначала выяснить ее системное строение, затем ее смысловое содержание и, наконец, развитие человеческого сознания в целом; это путь от схемы к все более полному и цельному пониманию.

А. Системное строение сознания

Прежде всего мы встречаемся здесь с двумя основными фактами.

Первый из них заключается в том, что человеческое сознание развивается.

Каковы законы и общий ход развития человеческого сознания? Л. С.*** выделяет три закона: метаморфозы, цикличности и неравномерности развития. Но первые два закона представляют собой не что иное как общую характеристику развития и поэтому собственно основным законом, имеющим решающее значение для формирования сознания ребенка, является закон неравномерности развития.

Неравномерность эта говорит о том, что среди функций сознания одна всегда оказывается *доминирующей*; она является преобладающей деятельностью сознания, она определяет собой его характер и

закономерности на данном этапе развития; все остальные функции действуют и проявляются, главным образом, в ней и через нее.

Неравномерность развития выражается далее в том, что функции выделяются к доминированию *поочередно*: сначала восприятие, за ним — память и, наконец, мышление. Это выделение означает: для самих функций — первую дифференциацию, первое обособление в качестве самостоятельной деятельности, а для сознания в целом — первое его структурирование.

Но, собственно говоря, взаимоотношение функций начинается лишь с появления функций во множественном числе, т. е. с появления второй (и последующих) функций. Выделение доминирующей функции на фоне уже существующей функциональной иерархии, естественно, меняет отношения между вновь утверждающейся функцией и функциями, уже существующими в сознании. Как это происходит — вам известно. Но важно подчеркнуть, что наступающее изменение отношений между функциями, и прежде всего *переподчинение* остальных функций новой доминанте, становится вторым принципом дифференциации функций и вместе с тем новым орудием дифференциации и организации сознания.

Итак, поочередное выделение функций ведет к тому, что между ними устанавливаются сложные взаимоотношения, причем одна из них всегда оказывается доминирующей, а остальные находятся в подчиненном к ней положении. В результате сознание выступает как иерархическая система функций с особым характером закономерностей, которые и определяют соответствующий этап развития.

Второй основной факт состоит в том, что сознание, как иерархическая *функциональная система*, развивается только у человека и *связана с появлением культурных приемов* психической деятельности. Эти культурные приемы суть операции, опосредствованные знаком, и, таким образом, вопрос о развитии системного строения сознания сводится к вопросу о: 1) происхождении, 2) развитии и 3) функциональном значении знака.

Что касается происхождения, то опосредствованные знаковые операции оказываются не чем иным

* Публикация из научного архива П. Я. Гальперина подготовлена М. А. Степановой.

** В оригинале статья занимает 20 машинописных страниц; в приводимом ниже тексте сохранено авторское оформление материала: отступы, шрифтовые выделения, соподчинение заголовков.

*** Здесь и далее — Л. С. Выготский.

как формами общения между людьми данного общества, нормами общения, которые «врастают внутрь» и становятся психологическими операциями личности. Это формулируется в законах: опосредствования, социогенеза и интериоризации высших психологических функций.

Развитие опосредствованных операций *у ребенка* проходит четыре этапа: стадию естественную, стадию наивно-психологическую, стадию внешнего и, наконец, внутреннего опосредствования. Общая закономерность развития опосредствованных операций дана в «законе параллелограмма». И закон этот, и указанные четыре этапа имеют, как мы увидим, то существенное значение, что указывают на относительно позднее появление опосредствованных психических операций.

Функциональное значение опосредствования знаком (своей психической деятельности) для преобразования сознания заключается в следующем. Использование знака предполагает определенное сотрудничество элементарных функций, а следовательно:

знак завязывает новые и меняет старые межфункциональные отношения;

становится структурным и функциональным центром новых сложных психологических образований;

выделяет в сознании новые функции и производит разделение высших функций от низших.

Он становится, таким образом, орудием системного строения и его собственно человеческого развития.

Вывод. Высшие психологические функции суть внутренние операции, опосредствованные формами общения.

Выделение высших психологических функций определяется выделением соответствующей внешней деятельности.

Порядок этого выделения определяется порядком опосредствования в общении, т. е. социально.

В самом деле, последовательное выделение функций: восприятие — память — мышление суть выражение последовательного расширения сферы деятельности и переход к все менее наглядным ситуациям; количественное возрастание объема деятельности и все более свободный отход от наглядной ситуации требует для своей реализации качественного изменения соответствующей психологической деятельности.

Следовательно, и образование функций, и выдвижение их к доминированию, и порядок этого выдвижения определяются социально.

Сознание как иерархическая система функций и высшие психические функции как деятельности сознания — явление историческое, специфически человеческое.

Б. Смысловое строение сознания

До сих пор система выступала формально. Это — сложный и тонко действующий автомат. Естественно, потому что мы отвлекались от ее внутреннего содержания. Но без этого внутреннего содержания, по сути дела, нельзя понять и внешнего строения системы; ибо до сих пор мы просто принимали, что дело

происходит так, как оно описано выше, не вскрывая движущих сил и причин того, почему же оно происходит именно так, а не иначе.

Для того чтобы раскрыть внутренние механизмы, настоящее лицо высших психологических функций, нужно обратиться к тому, что служит орудием образования этих высших психологических функций, — к внутреннему содержанию опосредствованного акта.

Строение опосредствованного акта определяется двумя моментами: задачей и средством. Раньше мы удовлетворялись тем, что выделяли средство как решающий момент операции: оно, говорили мы, превращает операцию в опосредствованный акт, и при одной и той же задаче характер опосредствованного акта определяется строением средства. Но теперь мы нуждаемся в более углубленном анализе опосредствованного акта в целом.

Что такое задача? Это — то, чего желают достигнуть, то, что нужно разрешить. Но если нечто нужно достигнуть, значит есть основание, почему это нужно сделать, — за задачей лежит *мотив*, побуждающий ставить эту задачу.

Итак, мы имеем *задачу* и *мотив*. Каково отношение между ними?

Мотив находится «сзади», «глубоко во мне», задача — то, что «впереди», то, что подлежит овладению.

Мотив — субъективное, внутреннее, задача — противостоящее мне, в этом смысле внешнее, объективное; объективное всегда уже потому, что оно оформляется той действительностью, которая противостоит мне в задаче.

Мотив — выражение потребности, задача — то, что должно ее удовлетворить.

Задачу можно было бы назвать обратным и объективным выражением мотива.

Но — мотив может иметь несколько выражений (у ребенка: «хочу играть» — мотив один и разные задачи, в зависимости от возможности играть).

Итак, соотношения между мотивом и задачей, с одной стороны, чрезвычайно тесны, с другой — они в значительной мере свободны и при этом всегда обратны.

Средство — знак, с помощью которого «кто-то общается что-то кому-то». Знак, таким образом, во-первых, означает некоторую действительность и, во-вторых, является звеном некоторой деятельности. Но и сама эта деятельность оказывается двойного порядка, она:

деятельность сообщения, общения и часть той более широкой деятельности, которая, имея самостоятельное объективное существование, может впервые обеспечить функцию знака как передатчика значения.

Можно было бы сказать, что знак имеет два значения: собственное значение знака и значение той действительности, внутри которой он выполняет функцию знака.

Собственное значение знака — это обобщение означаемой действительности в процессе общения и, следовательно, совокупность внутренних операций этого обобщения.

Второе значение знака, остающееся скрытым, но впервые делающее возможным его явное значение, — это значение речи внутри трудовой деятельности.

В отношении знака и его значения выражается отношение речи и ее индивидуально психологического преломления — идеальной формы и ее реально-психологического содержания. Эти отношения не однозначны. Подобно отношению задачи и мотива, они меняются, и в процессе овладения идеальной формой возникает ряд последовательных приближений к ней, ряд качественно различных реально-психологических ее преломлений.

Таким образом, мы имеем: нестойкое отношение между мотивом и задачей и меняющееся отношение между знаком и его значением. Наконец, само отношение между задачей и средством опосредствованного акта также не остается постоянным: одна и та же задача может решаться разными средствами и поэтому именно сходство, характер применяемой системы знаков определяют характер опосредствованной операции.

В результате мы получаем четыре звена: значение, знак, задача, мотив. Они образуют собой непрочно сочлененную цепь, но относительная свобода звеньев ее сохраняется лишь до тех пор, пока их связь выступает перед нами внешне и формально. Это положение решительно меняется, как только они включаются в систему реальной деятельности, которая, руководясь мотивом, решает задачу с помощью осмысленных средств.

В этой осмысленной деятельности они образуют не две стороны: внутреннюю и внешнюю, дело обстоит не так, что на одной стороне выступает задача и средство, а на другой — мотив и значение; но это также не последовательные этапы развертывающейся деятельности — они образуют как бы растянутую во времени структуру, причем в каждом переживаемом этапе присутствуют все остальные.

Это единство мотива, значения, реального средства и поставленной задачи и есть единство осмысленного действия, и это *действенное единство и есть смысл*. Отделение одного звена от другого ведет к утрате смысла (в ситуации, когда ребенок по той или иной причине оказывается не в состоянии действовать, задача перестает быть для него задачей и мотив утрачивает для него свое побудительное значение мотива к действию). Лишь включение всех их в действие ведет к тому, что мотив становится мотивом, задача выступает как нечто, требующее разрешения и деятельности, а деятельность получает смысл.

Вывод. Итак, высшие психологические функции, представляющие собой опосредствованный акт, суть не что иное, как осмысленные действия.

Осмысленное действие означает определенную организацию внутреннего мира и определенное отношение к внешнему миру.

Сознание выступает как система не механических функций, а осмысленной деятельности. Системная организация сознания означает организацию осмысленной деятельности, а доминирующая в этой иерархической организации функция — центральную осмысленную деятельность сознания на данном этапе его развития.

Отношение к внешнему миру выступает в новом свете. Внешний мир, представленный в мотиве, значении и задаче, да и самом знаке, включенном как орудие в деятельность, становится интегральной частью мира внутреннего.

Опосредствованное действие выражает, таким образом, форму и степень осознания мира и себя в этом мире.

Сознание человека в целом отличается от сознания животных не отдельными элементами, не составом, а своим строением, которое сейчас выступает как отношение к миру, к действительности.

В. Развитие сознания

Сознание как система осмысленной деятельности развивается через развитие осмысленного действия. Осмысленность же действия выражается в характере задачи этого действия и средства, применяемого для ее решения. Развитие осмысленности выражается в изменении задачи и средства.

Но: за изменением задачи стоит изменение мотива и средства, а за изменением средства — изменение значения. Следовательно, основное в развитии осмысленности — это изменение мотива и значения знака.

Изменение мотива может быть обусловлено и биологически, но на одной и той же биологической основе изменение мотива определяется только изменением значения — и в этом заключается собственно человеческое развитие.

Ключ к развитию смысла и осмысленного действия есть, таким образом, развитие значения.

Что является источником развития значения? Развитие значения движется *взаимодействием идеального значения речи и ее реально психологического содержания* у ребенка. Влияние среды преломляется через фонд наличных значений ребенка и имеет *для него* относительное значение, но *для его развития*, для содержания, механизмов, направления и темпов его развития оно имеет значение решающее. Значение знака есть определяющий момент на каждой ступени развития, идеальная форма есть та действительность, к совпадению с которой стремится развитие.

Значение знака есть одновременно обобщенная действительность и, как обобщение, совокупность внутренних операций, входящих в осмысленную деятельность.

Оно показывает одновременно уровень осознания действительности и уровень овладения собственной деятельностью.

Поэтому развитие значения, т. е. реально *развитие осмысленной деятельности есть развитие разумности и свободы сознания.*

II. КРИТИКА

В настоящей критике я попытаюсь сделать следующий эксперимент: подвергну отчуждению систему, представив ее себе так, как ее мог бы увидеть умный

враг. Это необходимо для того, чтобы понять, в чем ее слабые места и не только те, которые мы находим в ней сегодня, но и те, которые могли бы обнаружиться в ней при дальнейшем развитии заложенных в ней положений.

Что является центральной частью системы, что является решающим ее звеном? Это учение об опосредствованном акте. Опосредствованный акт строит систему. С него начинается разделение на высшие и низшие психологические функции. В генезе опосредствованного акта открывается связь с исторической жизнью (социальным общением). Функциональное значение опосредствованного акта открывает дорогу к учению о системном строении сознания. И, наконец, через внутреннее строение опосредствованного акта мы подходим к учению о смысловой структуре сознания.

Как выступает учение об опосредствованном акте в системе? Сначала рассмотрим его с внешней стороны, по времени, когда он вступает в психологическое развитие ребенка.

Здесь мы встречаемся прежде всего со следующей двойственностью:

с одной стороны, общение — источник знаковых операций, оно опосредствует психологические процессы; однако лишь для другого;

с другой стороны, общение не есть психологическое явление, оно — явление общественного порядка; и не всегда оно бывает опосредствованно; общение не означает опосредствование психологических операций для себя и потому еще не означает вообще опосредствования.

В системе подчеркивается именно второе положение. И учение о четырех стадиях развития опосредствования, и общая закономерность его, выраженная в законе параллелограмма развития, подчеркивают то обстоятельство, что собственно-психологическое опосредствование начинается относительно поздно. Это значит, что

значительная часть развития проходит вне опосредствования, функции восприятия, памяти, мышления выделяются в силу естественного созревания, и, следовательно, отдельные функции и функциональная система в целом становятся естественным, а не общественным историческим образованием.

Различие высших и низших психологических функций, различие животного и человеческого сознания становятся внеисторическим. И поскольку это различие остается, лишаясь конкретных исторических возможностей своего осуществления, оно становится фактом сверхъестественным не в смысле историчности, фактом ярко идеалистическим.

Далее. Развитие опосредствованного ставится в связь с развитием интеллекта: функции сначала созревают, а потом опосредствуются на основе окрепшего интеллекта.

Развитие понимается как результат двух факторов и их конвергенции: фактора биологического, исходного, и фактора социального, конечного, являющегося в этом смысле идеальной формой.

Таким образом, по этой линии, если ее развивать в систему, мы получаем возврат к биосоциальной концепции французской социологической школы и утрату собственной теории.

Но хотя этот уклон заложен в теории, он не является необходимым. Однако чтобы его преодолеть, нужно:

отнести начало опосредствования к факту общения в человеческом обществе, т. е. к первому крику ребенка. Нужно поднять значение этого факта, который до сих пор оставался недооцененным и неисследованным, иначе говоря, нужно подвести исследование речи и ее значения для сознания к ее истокам;

переоценить значение того, что называлось до сих пор развитием опосредствования у ребенка и законом параллелограмма его развития. Нужно ограничить общее значение этого закона и тем самым установить роль опосредствования своих психологических процессов *для себя*, роль осознания собственной речи. Ибо это не общий факт опосредствования, а частный, хотя и очень важный его случай.

Теперь мы рассмотрим опосредствованный акт с его внутренней стороны, со стороны его строения.

Общение выступает как непсихологический, социальный резервуар опосредствованных знаковых операций, откуда знак берется уже в готовом виде, в форме внешнего средства для передачи внутреннего значения.

Психологическое ударение ставится в системе на значении, которое в развитии ребенка меняется при неизменном знаке. Но связь значения и знака представляется психологически существенной только с той точки зрения, что она через знак фиксирует значение и делает его тем самым всегда доступным. Эта связь между знаком и его значением обусловлена исторически, а не психологически. Психологически она представляется внешней (условно рефлекторной), бесструктурной и, следовательно, постоянной. Значение знака может меняться, но связь знака с любым его значением остается постоянной, чисто внешней.

И это ведет к двум обстоятельствам:

1. Все дело в значении. Знак — лишь символ значения. Он не выводит за пределы сознания.

Опосредствованные процессы *не преодолевают субъективизма* прежней психологии; они преодолевают бихевиоризм, чтобы вернуться к субъективизму. Опосредствованный акт, который раскрывается как осмысленная деятельность, есть деятельность внутри собственного сознания. Таким образом, это, правда, сугубо психологическая, но зато *чисто теоретическая деятельность*.

Естественно, что субъект этой деятельности называется таким *чисто теоретическим субъектом, сознанием*.

Далее, значение — это обобщенное отражение действительности. Но обобщение определяется формой общения и, следовательно, отображение действительности в сознании определяется формой его общения с другими сознаниями, — личное сознание

определяется не действительностью, а общественным сознанием. В системе это выступает в форме утверждения, что воспитание является движущей силой развития. Получается:

общественное сознание определяет личное, а личное сознание определяет общественное (ибо среда имеет относительное значение для личности, а взаимодействуя с другими личностями, она, конечно, определяет их). Круг французского материализма: общество влияет на человека, человек на общество.

2. Знак остается внешней вещью, по существу, не связанной с значением. Именно в качестве внешней вещи он играет и может играть роль фактора, опосредствующего внутренние операции и перестраивающего их в высшие психологические функции. Но

в качестве внешнего средства или приема, требующего известной комбинации психофизических функций, он принципиально ничем не отличается от всякого другого внешнего приема или средства и незнакового характера.

Эта натурализация знака приводит

к натуралистическому пониманию механизма образования высших психологических функций и, следовательно,

к невозможности объяснить ни их происхождение, ни их структуру, т. е. места и роли в них знака.

В основе этого натурализма лежит

неверное понимание своеобразия высших психологических функций как своеобразия структуры вообще, структуры, представляющей собой не что иное как новое сочетание тех же низших психологических функций. Это — абстрактное понимание, при котором совершенно пропадает собственное содержание и своеобразие высших психологических функций;

неверное понимание отношения высших и низших психологических функций как отношения собственно психологических и собственно физиологических функций. Но отношение высших и низших психологических функций не есть отношение функций физиологических и психологических.

Итак, можно было бы сказать, что постоянное, внешнее, бесструктурное и непсихологическое отношение значения и знака этого решающего звена опосредствующего акта ведет к тому, что система, если принять ее в настоящем виде,

скатывается в лоно французской социологической школы и

остается незамкнутой «сверху» и «снизу».

Она не замкнута «сверху», потому что сознание выступает в ней только как иерархическая система осмысленной деятельности. Но за деятельностью лежит мотив — мотивы остаются несведенными, и вместо пучка функций выступает пучок мотивов.

Система остается незаконченной «снизу», потому что знак выступает в своей двойной функции — индикации и коммуникации — как самостоятельное образование. Но из него самого не может быть понято ни его единство, ни его образование, ни его функция. Ибо каждая из этих функций предполагает другую, но ни каждая из них в отдельности, ни обе они вмес-

те не могут быть образованы без помощи чего-то «постороннего» — знак образуется как часть действительности, в которую входят общающиеся и внутри которой знак и его значение образуют равноправные и равновещественные ингредиенты.

Итак, в системе на сегодняшний день

нет того, кто действовал бы, побуждаемый тем или другим мотивом, и

нет реальной действительности, внутри которой могла бы развернуться его собственно психологическая жизнь, —

нет личности и ее реальных отношений, т. е. системы окружающей ее необходимости.

Необходимо ли соскальзывание к французскому социологизму? Нет, иначе мы не стояли бы на позициях этой теории. Наша теория представляет собой на сегодня не столько систему, сколько ряд основных фактов и положений. *Ничто* из них *не должно быть отвергнуто*, но *все должно быть понято иначе* в некоем более широком контексте, в который они необходимо должны быть включены.

Но именно поэтому не следует преуменьшать опасности. Нельзя обманываться близостью действительности, которая так ярко, хотя односторонне охвачена в теории. Нужно в ее положениях и фактах усмотреть концепцию, которая могла бы возникнуть из них, если их взять так, как они сегодня выступают. И нельзя забывать, что тогда они укладываются именно в систему французского социологического позитивизма.

Что нужно для того, чтобы избежать этого неверного замыкания системы?

1. Рассматривать учение о сознании как ступень к учению о личности. Ключом к этому учению должно служить *дальнейшее исследование осмысленного акта*, и прежде всего, исследование процесса образования задачи и мотива. Мы говорили, что структура опосредствованного акта определяется задачей и средством, которым является знак. Но вся система до сих пор строилась только на исследовании роли знака и его значения. Исследование задачи и мотива оставалось в стороне — но именно за задачей стоит мотив и личность.

2. *Вернуться к исследованию «естественной истории знака»*. Только следует не упускать из виду, что эта история не может быть естественной историей, что она есть общественная история и берет начало в труде, т. е. в таких отношениях, в которых люди и вещи включаются в постоянную, активную и необходимую для них структуру.

3. Наконец, в методологическом отношении самое важное, что единственно может обеспечить надлежащую разработку этих направлений, заключается в том, чтобы *перейти от срезового исследования к исследованию причинному*.

Это дальнейший шаг, но не просто дальнейший шаг, а вместе с тем принципиальное изменение позиций. Срезовое исследование устанавливает то, *как* ведет себя испытуемый, какова структура его осмысленной деятельности. Предмет рассматривается изнутри, даже если это «изнутри» лежит за пределами

внутреннего мира испытуемого. Это срезовое исследование устанавливает, *что* есть мир для испытуемого. Но в результате мы всегда получаем лишь констатацию факта, срез. «Почему?» остается без ответа.

Причинное исследование должно дать это «почему». Но для этого оно должно покинуть точку зрения субъекта. Оно должно перейти на точку зрения той необходимости, которая окружает субъекта и определяет его, хотя отражаются неполным образом в его сознании и действии. Это исследование устанавливает не что есть мир *для испытуемого*, а что *есть мир* для испытуемого.

Идеальная форма, говорит Л. С., имеет для ребенка лишь относительное значение. Этот термин удобен практически, но ложен теоретически. Необходимость, определяющая субъекта, не есть идеальная форма. Она никогда не входит полностью ни в сознание, ни в деятельность. В той мере, в какой она входит в сознание, она не столько осваивается, сколько преобразуется и преодолевается.

Переход к исследованию необходимости можно было бы сравнить в истории химии с переходом от исследования качественных своеобразий химических соединений к их характеристике по весу. Это было историческим делом Лавуазье. Следующий такой же решающий шаг химии — периодический закон. Он также связан с ориентацией на атомный вес. Менделеев — не философ, но посмотрите, какую философию развивает он, когда пытается понять удельный вес элементов как внутреннее и интимное их свойство. И только благодаря тому, что он выстраивает все элементы в линейный ряд именно по этому не химическому признаку их, по их атомному весу, только благодаря этому ему удается установить внутри этого линейного ряда периодичность их собственно химических свойств. Атомный вес не химическое, а физическое свойство химических элементов, но только благодаря использованию этого основного признака из ближайшей и основной для химии науки удается обнаружить и собственно химические закономерности.

Так и нам в психологии нужно перейти к характеристике психологического не только по их внутреннему качеству, но и по тяготеющей над ними необходимости.

Пафос Л. С. — это пафос разумности и свободы человеческого сознания. На нашей ступени развития теории, если мы хотим серьезно принять этот пафос, мы должны обеспечить его со стороны необходимости, мы должны найти ту необходимость, которая обеспечила бы реализацию идеи.

Пафос Л. С. — это пафос разумности и свободы человеческого сознания. На нашей ступени развития теории, если мы хотим серьезно принять этот пафос, мы должны обеспечить его со стороны необходимости, мы должны найти ту необходимость, которая обеспечила бы реализацию идеи.

Повторяю: система не замкнута. Она может замкнуться в французском позитивизме. Для того чтобы этого не произошло, *нужно перейти от анализа сознания к анализу реальной личности в ее реальных отношениях именно со стороны необходимости*, с какой она определяет субъекта. Ибо самый человек — вы помните определение Маркса — есть не что иное как «сгусток общественных отношений». Поэтому, мне кажется, и основную задачу нашего этапа было бы правильно сформулировать так: перед нами стоит задача — прорваться к марксизму.

А как это сделать — это в некоторой мере было мной указано и в отрицательной и в положительной части анализа системы.

The System of Historical Psychology of L. S. Vygotsky and Some Notions to its Analysis (abstracts)

P. Ya. Galperin

НАШИ АВТОРЫ

- Аллик Юри** — доктор (Ph.D.), профессор экспериментальной психологии Тартуского университета (Эстония)
juri.allik@ut.ee
- Башкин Евгений Брониславович** — аспирант кафедры общей и экспериментальной психологии Государственного университета — Высшая школа экономики
- Болотова Алла Константиновна** — доктор психологических наук, профессор, заведующая кафедрой общей и экспериментальной психологии, декан факультета психологии Государственного университета — Высшая школа экономики
bolotova@hse.ru
- Бусыгина Наталия Петровна** — доцент факультета психологического консультирования Московского городского психолого-педагогического университета
boussyguina@yandex.ru
- Веракса Александр Николаевич** — кандидат психологических наук, старший научный сотрудник факультета психологии Московского государственного университета им. М. В. Ломоносова
veraksa@yandex.ru
- Егорова Анна Анатольевна** — младший научный сотрудник лаборатории психологии младшего школьника Психологического института РАО
ayegorova@yandex.ru, tartandreams@gmail.com
- Корепанова Инна Александровна** — кандидат психологических наук, доцент кафедры возрастной психологии Московского городского психолого-педагогического университета
iakorepanova@gmail.com
- Коул Майкл** — профессор Калифорнийского университета Сан-Диего (США), заведующий лабораторией сравнительного изучения когнитивных процессов человека
mcole@ucsd.edu
- Кошельков Дмитрий Александрович** — старший лаборант Института возрастной физиологии РАО
koshelkovda@mail.ru
- Леви Татьяна Самуиловна** — кандидат психологических наук, доцент Московского гуманитарного университета
- МакКрэй Роберт Р.** — доктор (Ph.D.) по психологии личности, старший научный сотрудник Лаборатории личности и когнитивных способностей в Национальном институте старения
mccraej@grc.nia.nih.gov
- Мещеряков Борис Гурьевич** — доктор психологических наук, заведующий кафедрой психологии Международного университета природы, общества и человека «Дубна»
borlogic@yahoo.com
- Мыттус Рене** — магистр (MSc) отделения психологии Тартуского университета
rene.mottus@ut.ee
- Пуллманн Хелле** — доктор (Ph.D.) философии, старший научный сотрудник отделения психологии Тартуского университета
- Реало Ану** — доктор (Ph.D.) по психологии, старший научный сотрудник отделения психологии Тартуского университета
anu.realo@ut.ee

- Сапогова Елена Евгеньевна** — доктор психологических наук, профессор, зав. кафедрой психологии Тульского государственного университета
esapogova@yandex.ru
- Семенова Ольга Александровна** — кандидат психологических наук, старший научный сотрудник Института возрастной физиологии РАО
semenova_neuro@yahoo.com
- Соколова Татьяна Дмитриевна** — психолог, сотрудник лаборатории теоретических и экспериментальных проблем культурно-исторической психологии
tdsokolova@gmail.com
- Степанова Марина Анатольевна** — кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии образования и педагогики факультета психологии Московского государственного университета им. М. В. Ломоносова
marina.stepanova@list.ru
- Субботский Евгений Васильевич** — доктор психологических наук, профессор университета Ланкастер, Великобритания
e.subbotsky@lancaster.ac.uk
- Тарасова Ирина Павловна** — психолог Управления методического обеспечения Службы практической психологии образования
tarasmatras@mail.ru
- Трифонова Анастасия** — бакалавр, выпускник Тартуского университета
- Чернов Дмитрий Николаевич** — кандидат психологических наук, доцент кафедры дифференциальной психологии и психофизиологии института психологии им. Л. С. Выготского Российского государственного гуманитарного университета
chernov_dima@mail.ru

OUR AUTHORS

- Allik Jüri** – Ph.D. in Psychology, Professor, Department of Experimental Psychology, University of Tartu, Estonia; foreign member of the Finnish Academy of Science and Letters
juri.allik@ut.ee
- Bashkin Evgeny Bronislavovitch** – PhD Student, General and Experimental Psychology Chair, State University – Higher School of Economics
- Bolotova Alla Konstantinovna** – Ph.D. in Psychology, Professor, Head of the General and Experimental Psychology Chair, Dean of the Psychology Department, State University - Higher School of Economics
bolotova@hse.ru
- Bousygina Natalia Petrovna** – Associate Professor, Department of Psychological Counseling, Moscow State University of Psychology and Education
boussyguina@yandex.ru
- Veraksa Alexander Nikolaevitch** – Ph.D. in Psychology, Senior Research Associate, Department of Psychology, M. V. Lomonosov Moscow State University
veraksa@yandex.ru
- Yegorova Anna Anatolyevna** – Junior Research Assistant, Psychology of Junior School-Child Laboratory, Psychological Institute of the Russian Academy of Education
ayegorova@yandex.ru, tartandreams@gmail.com
- Korepanova Inna Aleksandrovna** – Ph.D. in Psychology, Associate Professor, Developmental Psychology Chair, Department of Psychology of Education, Moscow State University of Psychology and Education
iakorepanova@gmail.com
- Cole Michael** – Ph.D. in Psychology, Professor, Laboratory of Comparative Human Cognition, University of California, USA
mcole@ucsd.edu
- Koshelkov Dmitry Aleksandrovich** – Senior Laboratory Assistant, Institute of Developmental Physiology of the Russian Academy of Education
koshelkovda@mail.ru
- Levy Tatiana Samuilovna** – Ph.D. in Psychology, Associate Professor, Moscow University of Humanities
- McCrae Robert R.** – Ph.D. in Psychology, Senior Research Psychologist, National Institute on Aging, USA
mccraej@grc.nia.nih.gov
- Meshcheryakov Boris Gur'yevich** – Ph. D., Professor, Psychology Department, International University of Nature, Society and Humankind «Dubna»
borlogic@yahoo.com
- Mõttus René** – MSc in Psychology, PhD Student, Department of Psychology, University of Tartu, Estonia
rene.mottus@ut.ee
- Pullmann Helle** – Ph.D. in Psychology, Senior Research Fellow, Department of Psychology, University of Tartu, Estonia
- Realo Anu** – Ph.D. in Psychology, Senior Research Fellow, Department of Psychology, University of Tartu, Estonia
anu.realo@ut.ee
- Sapogova Elena Evgen'yevna** – PhD in Psychology, Professor, Head of the Psychology Department, Tula State University
esapogova@yandex.ru
- Semenova Olga Aleksandrovna** – Ph.D. in Psychology, Senior Researcher, Institute of Developmental Physiology of the Russian Academy of Education
semenova_neuro@yahoo.com
- Sokolova Tatiana Dmitrievna** – Psychologist, Member of Theoretical and Experimental Problems of Cultural-historical Psychology Laboratory, Moscow State University of Psychology and Education
tdsokolova@gmail.com
- Stepanova Marina Anatolievna** – Ph.D. in Psychology, Associate Professor, Psychology of Education and Pedagogics Chair, M.V.Lomonosov Moscow State University
marina.stepanova@list.ru
- Subbotsky Eugene Vasilievitch** – Ph.D. in Psychology, Professor, Psychology Department, Lancaster University, UK
e.subbotsky@lancaster.ac.uk
- Tarasova Irina Pavlovna** – Psychologist, Department of Methodological Support, Service of Applied Educational Psychology
tarasmatras@mail.ru
- Trifonova Anastasia** – BA in Finnish Language and Literature, BA in Psychology, University of Tartu, Estonia
- Chernov Dmitry Nikolaevitch** – Ph.D. in Psychology, Associate Professor, Differential Psychology and Psychophysiology Chair, L.S.Vygotsky Institute of Psychology, Russian State University of Humanities
chernov_dima@mail.ru

Содержание

КРОССКУЛЬТУРНЫЕ И ЭТНОПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

Конструирование национального характера: свойства личности, приписываемые типичному русскому <i>Ю. Аллик, Р. Мыттус, А. Реало, Х. Пуллманн, А. Трифонова, Р. Р. МакКрэй, Б. Г. Мещеряков</i>	2
--	---

ПРОБЛЕМА РАЗВИТИЯ

Самосознание и развитие личности как «особый временной момент» <i>А. К. Болотова, Е. Б. Башкин</i>	19
Эмпирическое исследование зоны ближайшего развития: операционально-техническая и мотивационная составляющие действия <i>Т. Д. Соколова, И. П. Тарасова, И. А. Корепанова</i>	28
Динамика психологических границ в процессе личностно-развивающей работы, основанной на телесном движении <i>Т. С. Леви</i>	36

ТЕОРИЯ И МЕТОДОЛОГИЯ

Генезис начальных форм личностного поведения детей в онтогенетическом и культурно-историческом планах <i>Е. В. Субботский</i>	42
Преодоление лиминальности как способ личностного жизнетворчества <i>Е. Е. Сапогова</i>	49
Феноменологический и герменевтический подходы в качественных психологических исследованиях <i>Н. П. Бусыгина</i>	57

ДИСКУССИИ И ДИСКУРСЫ

Теории социокультурно-исторического деятельностного развития в эпоху гиперглобализации <i>М. Коул</i>	66
---	----

ЭМПИРИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

Влияние стиля детско-родительских отношений на обучение младших школьников <i>Д. Н. Чернов</i>	74
Возрастные особенности выработки стратегии когнитивной деятельности детей восьми лет и взрослыми <i>О. А. Семенова, Д. А. Кошельков</i>	85
Феномены построения способа действия <i>А. А. Егорова</i>	96
Формы знаковой и символической репрезентации в познавательной деятельности младших школьников <i>А. Н. Веракса</i>	103

АРХИВ

Культурно-историческая психология глазами П. Я. Гальперина. Об одном опыте прочтения Л. С. Выготского. (Предисловие) <i>М. А. Степанова</i>	112
Система исторической психологии Л. С. Выготского и некоторые положения к ее анализу (тезисы) <i>П. Я. Гальперин</i>	118
<i>Наши авторы</i>	124

Contents

CROSS-CULTURAL AND ETHNOPSYCHOLOGICAL RESEARCH

How a National Character Is Constructed: Personality Traits Attributed to the Typical Russian

J. Allik, R. Mottus, A. Realo, H. Pullmann, A. Trifonova, R. R. McCrae, B. G. Meshcheryakov 2

THE PROBLEM OF DEVELOPMENT

Self-Consciousness and Personality Development as a «Special Temporal Moment»

A. K. Bolotova, E. B. Bashkin 19

The Empirical Study of the Zone of Proximal Development: Operational, Technical and Motivational Components of the Action

T. D. Sokolova, I. P. Tarasova, I. A. Korepanova 28

The Dynamics of Psychological Borders in the Process of Personality-Development Work Based on the Bodily Movement

T. S. Levy 36

THEORY AND METHODOLOGY

The Genesis of the Primary Forms of Children's Personal Behavior in the Ontogenetic and Cultural-Historical Spheres

E. V. Subbotsky 42

Overcoming Liminality as a Mean of Person's Life-Creation

E. E. Sapogova 49

Phenomenological and Hermeneutic Approaches in Qualitative Psychological Research

N. P. Bousygina 57

DISCUSSIONS AND DISCOURSE

Socio-Cultural-Historical Activity Theories of Development in the Age of Hyperglobalization

M. Cole 66

EMPIRICAL RESEARCH

The Influence of the Child-Parent Relationship's Style on the Junior School-Children Training

D. N. Chernov 74

Age Specifics of Cognitive Activity Strategy Elaboration in 8-year-old Children and Adults

O. A. Semenova, D. A. Koshelkov 85

Phenomena of Action Constructing Method

A. A. Yegorova 96

Forms of Sign-Oriented and Symbolic Representation in Cognitive Activity of Junior School-Children

A. N. Veraksa 103

ARCHIVE

Cultural-Historical Psychology Through the Eyes of P. Ya. Galperin. An Experience of Reading L. S. Vygotsky. (Foreword)

M. A. Stepanova 112

The System of Historical Psychology of L. S. Vygotsky and Some Notions to its Analysis (abstracts)

P. Ya. Galperin 118

Our authors 126