

Международный научный журнал

International Scientific Journal

Культурно-историческая психология

2016. Т. 12. № 2

Cultural-Historical Psychology

2016. Vol. 12, no. 2

Московский государственный психолого-педагогический университет

Moscow State University of Psychology & Education

Содержание

ПРОБЛЕМА РАЗВИТИЯ

Игра и учение: встреча двух ведущих деятельностей <i>Г.А. Цукерман</i>	4
---	---

ПРОБЛЕМЫ КУЛЬТУРНО-ДЕЯТЕЛЬНОСТНОЙ ПСИХОЛОГИИ

К проблеме «культуры» у животных: критический анализ современных исследований с позиций психологии деятельности школы А.Н. Леонтьева <i>Е.Е. Соколова, Е.Ю. Федорович</i>	14
Нарратив как культурный медиатор развития личности: взгляд сквозь призму культурно-исторической психологии <i>Ю.Б. Турушева</i>	24

ЭМПИРИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

Субъектные и объектные факторы субъективно-семантического оценивания архитектурных объектов <i>А.Ю. Вырва, Д.А. Леонтьев</i>	33
Самоконтроль как ресурс личности: диагностика и связи с успешностью, настойчивостью и благополучием <i>Т.О. Гордеева, Е.Н. Осин, Д.Д. Сучков, Т.Ю. Иванова, О.А. Сычев, В.В. Бобров</i>	46
Методика изучения развития символической функции сознания <i>А.М. Поляков</i>	59
Анализ психосемантической системы семейной целенаправленности у мужчин <i>Н.В. Нозикова</i>	69

НАУЧНАЯ ЖИЗНЬ

ХII Эльконинские чтения <i>Е.А. Бугрименко</i>	80
Современные игрушки: риски и опасности (по материалам семинара в центре игры и игрушки МГППУ) <i>Е.О. Смирнова</i>	86

Contents

THE PROBLEM OF DEVELOPMENT

Play and Learning: How the Two Leading Activities Meet <i>G.A. Tsukerman</i>	4
---	---

ISSUES IN CULTURAL ACTIVITY THEORY

On the Problem of “Culture” in Animals: Critical Analysis of Modern Researches from the Point of View of Activity Theory of A.N. Leontiev’s Scientific School <i>E.E. Sokolova, E.Yu. Fedorovich</i>	14
Narrative as Cultural Mediator in Personality Development: Looking through the Lens of Cultural-Historical Psychology <i>Yu.B. Turusheva</i>	24

EMPIRICAL RESEARCH

Subjective and Objective Factors in Subjective Semantic Evaluations of Architectural Works <i>A.Yu. Vyrova, D.A. Leontiev</i>	33
Self-Control as a Personality Resource: Assessment and Associations with Performance, Persistence and Well-Being <i>T.O. Gordeeva, E.N. Osin, D.D. Suchkov, T.Yu. Ivanova, O.A. Sychev, V.V. Bobrov</i>	46
Exploring the Development of Symbolic Function of Consciousness: A Technique <i>A.M. Polyakov</i>	59
Analysis of Psychosemantic System of Family Goal-Directedness in Men <i>N.V. Nozikova</i>	69

SCIENTIFIC LIFE

XII Elkonin Readings <i>E.A. Bugrimenko</i>	80
Modern Toys: Risks and Dangers (Materials from the Workshop at the MSUPE Center for Play and Toys) <i>E.O. Smirnova</i>	86

ПРОБЛЕМА РАЗВИТИЯ
THE PROBLEM OF DEVELOPMENT

Игра и учение: встреча двух ведущих деятельностей

Г.А. Цукерман*,
ФГБНУ ПИ РАО, Москва, Россия
galina.zuckerman@gmail.com

На переходе от дошкольного к школьному детству понятийная игра может стать источником детской инициативности и самостоятельности — именно тех начал, которых лишена учебная деятельность в ее истоках. Нарративный сюжет понятийной игры помогает детям, еще не обладающим системным мышлением, удерживать целостность, связность отдельных заданий учителя, окрашивает их эмоционально и придает дополнительные смыслы каждому действию ученика. Если учитель использует игру и нарратив лишь как мощные мотиваторы учения, не наделяя их понятийным содержанием, то учебно-познавательные интересы будут развиваться в основном у тех детей, которые пришли в школу с запасом любознательности и вкуса к интеллектуальному усилию. В понятийной игре, действуя от лица персонажей, персонифицирующих понятия, ученик совершает те операции, освоение которых необходимо для формирования понятия. Средства действия персонажей понятийных игр — учебные (схемы). На материале начального обучения грамоте показано, как понятийные игры помогают ребенку удерживать одновременное существование равноправных (равно-правильных) точек зрения на предмет изучения. Тем самым закладывается основа будущей позиционности понятийного мышления — способности удерживать и координировать разные стороны понятийного противоречия. Благодаря нарративным сюжетам понятийных игр ребенок получает возможность вылетать в сюжет учебной игры собственные коннотации и ощущать себя соавтором учебного занятия, влияя на его направление.

Ключевые слова: Переход от игры к учебной деятельности, понятийная игра, нарративный сюжет понятийных игр, предпосылки письменной речи.

1. Практики игрового обучения

Идея о том, что маленькие дети *через игру приобретают множество способностей, знаний и умений*, получая при этом удовольствие, давным-давно миновала все три фазы жизни всякой конструктивной идеи (первая фаза: этого не может быть! Вторая: в этом что-то есть! Третья: ну кто же этого не знает?!). Наши пра-прапрабабушки привычно делали «козу рогатую» и «со-року-воровку», не рассуждая, что при этом занимаются развитием мелкой моторики, чувства ритма, памяти и зрительно-слухо-двигательной координации. И даже самые просвещенные родители, забавляя малыша потешками, не думают при этом о том, что закладывают физиологические основы будущего чтения.

Итак, дошкольное детство пронизано игрой и игровым обучением (как бы ни сетовали психологи на снижение качества и количества «настоящей», а не электронной игры у современных дошкольников). А вот письму, чтению и прочей школьной премудрости еще относительно недавно учили серьезно, по-деловому, резко отделяя возраст игры и забавы от возраста учения. Однако сегодня узаконена *игра как средство мотивирования труда учения*. К примеру, вы учите ребенка читать? К вашим услугам множество сайтов с играми для обучения грамоте, с помощью которых можно подобрать игру на любой вкус и подготовить ребенка к школе играючи.

Узаконена и территория игры в первых классах школы. Существует множество игровых приемов

Для цитаты:

Цукерман Г.А. Игра и учение: встреча двух ведущих деятельностей // Культурно-историческая психология. 2016. Т. 12. № 2. С. 4–13. doi:10.17759/chp.2016120201

* Цукерман Галина Анатольевна, доктор психологических наук, профессор, ведущий научный сотрудник, Психологический институт имени Л.Г. Щукиной (ФГБНУ ПИ РАО), Москва, Россия, e-mail: galina.zuckerman@gmail.com

увлекательного игрового формирования школьных навыков, и вновь игра становится незаменимым средством *мотивирования труда тренировки, придания ему смысла*, не содержащегося в самом повторении одних и тех же операций. Однако до сих пор игра не допущена в «святой святых» учебной деятельности, в постановку учебной задачи, направленной на поиск новых способов понятийного действия [5].

В этой статье речь пойдет о том, как и зачем игра завоевывает новые школьные территории, проникая в самое сердце учения школьного типа: в момент введения новых понятий. Обсуждая этот вопрос, я буду опираться на двадцатилетний опыт создания и апробации учебных игр при обучении грамоте детей 5–7 лет в домашних условиях, в детском саду и в школе.

2. От представления к понятию игры

Выше об игре говорилось на уровне здравого смысла, не понятийно. В быту игрой называют самые разные занятия детей: изготовление куличиков в песочнице, щенячью возню и беготню малышей на лужайке, одевание куклы, компьютерные стрелялки, шашки, дочки-матери. Все эти житейские представления об игре укладываются в определение международной ассоциации игры (IPA)¹: игра — это *сочетание мысли и действия, общения и экспрессии, которое создает чувство удовлетворения и достижения* [17]. В этом определении выделены общие признаки различных детских занятий, которые принято называть играми [11].

Несколько иной подход к построению определения игры практикуется в школе Выготского. Здесь делается попытка выделить такое свойство игры, которое порождает эту деятельность и превращает ее в ведущий фактор детского развития.

Основанием игры как движущей силы развития Л.С. Выготский считал мнимую, воображаемую ситуацию, порождающую расхождение видимого и смыслового поля действия — реального и умственного [4]. Одновременное присутствие в детском сознании и поведении двух планов — видимого, реального, и мнимого, существующего в воображении, того, что «понарошку», и того, что на самом деле, — вот что, по мысли Выготского, и делает игру источником развития, зоной ближайшего развития. «Действие в воображаемом поле, в мнимой ситуации, создание произвольного намерения, образование жизненного плана, волевых мотивов — все это возникает в игре и ставит ее на высший уровень развития, возносит ее на гребень волны, делает ее девятым валом развития дошкольного возраста» [4, с. 220].

Согласно периодизации Д.Б. Эльконина [14], игра в дошкольном возрасте приобретает статус ведущей деятельности или «первой скрипки» в деятельностном ансамбле, определяющем детское развитие. Ясно, что игра начинается задолго до 3-х лет (среднестатистическое начало дошкольного возраста) и не заканчивается, когда ребенок становится школьником и начинает осваивать понятия в форме особо организованной учебной деятельности.

3. Мнимая ситуация и герои понятийной игры

Соглашаясь с Выготским и его последователями в том, что именно мнимая ситуация является наиболее существенным свойством детской игры, мы² задумались о том, какими признаками должна обладать мнимая ситуация, обеспечивающая освоение понятийного содержания учебных курсов. Иными словами, какие именно видимые, внешние и смысловые, внутренние реалии должны быть разыграны, чтобы побочным результатом игры стало понимание понятий. В ответе на этот вопрос нам помогает различение сюжета и содержания игры, предложенное Д.Б. Элькониним: «Сюжет игры — это та область действительности, которая воспроизводится детьми в игре... Содержание игры — это то, что воспроизводится ребенком в качестве центрального характерного момента деятельности и отношений между взрослыми в их трудовой и общественной жизни» [5, с. 31]. «Содержанием развернутой, развитой формы ролевой игры являются не предмет и его употребление или изменение человеком, а отношения между людьми, осуществляемые через действия с предметами; не человек — предмет, а человек — человек» (там же).

Для того чтобы определить содержание понятийной игры, необходимо в первую очередь выделить те *отношения, которые лежат за понятиями*. Повторим вслед за Д.Б. Элькониним: это не предметные, а человеческие отношения. Поясним эту мысль на примере обучения детей 5–7 лет грамоте — чтению и письму.

Начальный этап обучения русской грамоте связан с освоением отношения между буквами и звуками речи. Умение обозначить осмысленную звучащую речь буквенными значками лежит в основе *письма*, умение перевести буквенные значки в звуки осмысленной речи лежит в основе *чтения*. Таковы *отношения предметные*, которые открывает каждый, кто учится читать и писать по-русски. Итак, ребенку, приступающему к освоению грамоты, предстоит с большей или меньшей степенью интуитивности или осознанности проделать работу лингвиста: рассмотреть отношение звуков и букв и научиться манипу-

¹ PLAY is communication and expression, combining thought and action; it gives satisfaction and a feeling of achievement.

² Автор совместно с Е.А. Бугрименко [3], Е.К. Школяренко [12] и другими педагогами и психологами, участвовавшими в разработке игрового курса введения в грамоту.

ликовать этими отношениями при письме и чтении, или, обращаясь к лингвистической терминологии, освоить звуко-буквенную форму слова. Форма в науке о языке противопоставляется значению. Отношение к слову (и другим языковым единицам) как к значимой форме [2; 6] — основа собственно понятийного начала языкового обучения.

В каких человеческих отношениях могут быть представлены понятийные отношения формы и значения слова? В нашем игровом курсе введения в грамоту позиция существа, которое персонифицирует звуковую форму слова и абстрагируется от его значений, представляют ЗВУКОВИЧКИ — хранители звуков из страны Живых слов. Это крошечные воздушные создания с рисунками на крылышках. По рисунку можно «прочитать» имя звуковичка. Например, если на крылышках нарисованы звезды, то перед вами звуковичок [З]; если нарисовано солнышко, то это звуковичок [С] и т. д.

Мнимая ситуация, задающая сюжеты бесчисленных игр со звуковичками, определяется особенностями страны Живых слов: там правильно произнесенное (а позже — написанное) слово творит свой предмет. Скажешь правильно «СОК», сможешь напиться; но если слово произнести неправильно, появится напиток омерзительного вкуса, и пить его небезопасно. Правильно произнести слово в Звуколье (так называется область страны Живых слов, где обитают звуковички) достаточно просто — надо протянуть первый звук: СССок.

Звуковички персонифицируют форму слова: например, они питаются звуками, не обращая внимания на значение слова, которое они «едят». Например, звуковичка [С] не обязательно кормить СССосиска-ми или СССэндвичами, он с удовольствием подкрепится словами СССапоги и СССумка, но от слова ШОКОЛАД у него может заболеть живот.

ЭПИЗОД 1. Самый ранний этап обучения грамоте. Дети учатся выделять первый звук в слове. Пример игры: «Звуковичок [С] заболел».

На доске — картинка обессиленного, почерневшего от болезни звуковичка с солнышком на крылышке (рис. 1).



Рис. 1. Больной звуковичок [С]

Учитель. Как зовут бедного больного звуковичка?

Дети. ССССССССССССССССССССССССССССССССССССС.

Учитель. Как же вы догадались? У него даже нет сил шепнуть свое имя.

Дети. СССолнышко. На крыле нарисовано солнышко!

Учитель. Больному звуковичку [С] помогут только слова с его звуком. Кто хочет полечить больного, дайте ему целебные слова.

Детские голоса. СССтол. СССказка. СССвет...

Учитель (берет на себя роль больного звуковичка и каждое детское слово сопровождает рассказом и пантомимой). Мне уже легче. Уже голова поднялась. Уже голос окреп. Но летать еще не могу. Нужна еще порция лекарства!

Детские голоса. СССкатерть. СССсамолет. СССандалики. СССтакан.

Учитель-звуковичок. Уже крылышки расправились! Но ноги еще не держат, не могу встать! Еще полечите меня, пожалуйста!

Детские голоса. СССахар. СССоль.

Учитель-звуковичок. Еще чуть-чуть. Что всегда дают больным?

Детские голоса. Таблетки! Нет, нельзя: он отравится! Это чужой звук!

Последний обмен репликами показывает, кто служит антагонистом звуковичков в играх на уроках русского языка: ребенок с наивным языковым сознанием. Именно этот ребенок в ответ на провокационный вопрос учителя «Что дают больным (звуковичкам) для выздоровления?» как бы проваливается в житейскую ситуацию и говорит о лекарствах, уколах или витаминах. Если реплика «таблетки» не появляется в стихии урока сама собой, учитель берет на себя роль носителя наивного языкового сознания и нарочито заостряет противоречие двух точек зрения — чисто звуковой и чисто семантической. Для этого учитель выходит из роли звуковичка и театрально удивляется.

Учитель. Не понимаю, почему больному не предлагают ТАБЛЕТКИ? А может ему помогут ГОРЧИЧНИКИ? Или МЁД? Кто готов дать больному звуковичку [С] целебный, вкусный, ароматный МЁД? А кто ни за что не даст этому звуковичку МЁД? Почему?

Так учитель сталкивает два подхода к слову и наглядно демонстрирует границы уместности и правильности каждого подхода: больному ребенку мед полезен, больному звуковичку [С] мед вреден. Диалоги звуковичков, которых интересует лишь звуковая форма слов, и людей, специально культивируются в понятийной игре. Например, детям, сидящим за одной партой, предлагается придумать и разыграть знакомство очень голодного звуковичка [А] и ребенка, который рисует акварелью в альбоме. Учитель показывает картинку (рис. 2) и предлагает заставку разговора: «Детский столик стоит напротив окна, на ветке склонившегося к окну дерева сидит какое-то симпатичное крылатое существо. Девочка открывает окно, чтобы рассмотреть это любопытное создание, и вдруг слышит:»



Рис. 2. Звуковичок [А] и ребенок, который рисует акварелью в альбоме

Далее дети разыгрывают диалоги, в которых (в случае творческой удачи) звучат две равноправные логики: человеческая («Хочешь торт?») и лингвистическая: («Спой мне слова на ААА!»). Так закладываются основы будущего позиционного мышления: оба героя правы по-своему, им надо не спорить, не выяснять, кто умнее или кто лучше знает, а понять друг друга.

4. Учебные цели понятийной игры

Понятийным содержанием описанной игры является отношение формы и значения слова. Это отношение — исходное для всей системы лингвистических понятий, т. е. его полезно вводить на первом шаге обучения [5]. И в то же время отношение формы и значения практически невозможно с самого начала обучения сделать для детей оперативным. Оперировать отношением формы и значения, рассматривать языковые явления сквозь призму этого понятия ученики смогут тогда, когда будут в языковом явлении любого уровня (морфема, слово, предложение и т. д.) видеть одновременно и значение, и форму, и их связь. Наиболее четким показателем того, может ли ребенок оперировать отношением формы и значения является ситуация, когда надо определять значение незнакомого слова по его строению и по контексту или тонко различить тождественные, омонимичные и синонимичные знаки.

На начальных этапах обучения грамоте неспособность различить форму и значение слова обнаруживается в гораздо более простых, наивных ситуациях. Например, отвечая на вопрос «Какое слово длиннее: слово ЗМЕЙ или слово ЧЕРВЯЧОК?»³, ребенок с наивным языковым сознанием отвечает: «Конечно, змей: червячок маленький, а змей огромный!» Этого ребенка просят сравнить форму двух слов, а он сравнивает предметы, названные этими словами [3]. Такая особенность языкового сознания не мешает ребенку овладеть начальными навыками грамоты: научиться выделять звуки в словах, обозначать их

буквами и даже читать и понимать прочитанное — хотя бы на поверхностном уровне.

Главное ограничение наивного, натурального языкового сознания, в котором слиты и не различены внешняя (звуковая) форма слова и его значение проявится там, где для понимания и создания текста необходимо будет ориентироваться на *внутреннюю форму слова*, или на *способ*, которым выражено содержание [10].

Внутренняя форма — это след того процесса, при помощи которого слово было создано [6], или сохраняющийся в слове отпечаток того движения мысли, которое имело место в момент возникновения слова [9], или прием, способ, метод формирования словопонятий [8].

Ориентация на внутреннюю форму слова необходима не только для эстетического переживания поэтической речи [13], но и для любого «продвинутого пользователя» языка, стремящегося доискаться до сути высказывания. Вот что пишет о пользе ориентации на внутреннюю форму слова современный лингвист А.А. Зализняк: «У двух категорий людей — лингвистов и поэтов — представления о внутренней форме наиболее богатые, хотя и существенно различные. Неверно было бы думать, что внутренняя форма — понятие, нужное лишь лингвистам: как раз лингвисты могли бы без него и обойтись, так как соответствующие факты легко могут быть интерпретированы в других терминах — этимологии, словообразовательной семантики и лексикологии. Объединение довольно разнородных явлений в рамках единого понятия «внутренняя форма» нужно лишь потому, что оно имеет под собой вполне определенную психолингвистическую реальность. Дело в том, что представление о том, что «истинным» значением слова является его «исходное» значение, необычайно глубоко укоренено в сознании говорящих. Достаточно вспомнить, что с этимологии началась наука о языке, <...> при этом само слово «этимология», обозначающее сейчас науку о происхождении слов, образовано от греческого слова «*etymon*», которое означает «истина». Поиск этого исходного (и тем самым «истинного») значения — наивное этимологизирование — является неотъемлемой частью языкового поведения» [7, с. 2].

Разрабатывая понятийные игры, с помощью которых можно на самых ранних этапах обучения грамоте ввести столь сложное понятие, как отношение формы и значения слова, мы не пытаемся выращивать лингвистов и поэтов. Впрочем, мы ставим не менее амбициозную педагогическую задачу: воспитывать людей, которые стремятся в собственных текстах (устных и письменных) ориентироваться на значимую форму языковых единиц для того, чтобы выразить суть дела и быть понятыми, а в текстах других людей находить именно то, что намеревался выразить автор. Иными словами, почему эта, казалось бы, отдаленная задача — воспитать компетентных пользователей письменной речи ставится еще до того, как ребенок вы-

³ Диагностическая методика «Сравни слова», созданная Е.А. Бугрименко.

учил алфавит? Мы исходим из представления о том, что в самое начало обучения следует закладывать ту исходную «клеточку», из которой может вырасти та или иная способность в ее развитой форме (Давыдов, 1996). Техническая сторона письма и чтения и ориентация читающего и пишущего на значимую форму языковых единиц равно необходимы при освоении письменной речи. Вопрос «С чего начинать?» также неразрешим, как вопрос о том, какая нога важнее при ходьбе — левая или правая. Ясно, что важнее всего — их координация, которая складывается лишь при одновременном упражнении обеих ног. Так и в обучении, направленном на развитие письменной речи — техника письма и чтения должна быть «скоординирована» с понятийной ориентацией на языковые средства выражения значений и смыслов. Механизмом такой координации являются коммуникативные ситуации, заложенные в сюжеты учебных игр.

5. Навыки и игры

Пренебрежение навыковой стороной чтения и письма может загубить самые высокие педагогические замыслы. Казалось бы, освоение письменности — занятие мотивированное для любого современного ребенка, чья жизнь протекает в постоянном присутствии значимых письменных текстов. Однако путь от неумения к умению свободно писать и читать чрезвычайно долг, обычно он занимает больше года. Для маленького ребенка отдаленная цель обучения грамоте (доступность книг, Интернета) не обладает непосредственной побуждающей силой на каждом этапе движения к этой цели. Навыковую сторону обучения грамоте можно сделать притягательной, вводя игровые приемы, которые позволят облегчить долгую тренировку. Во втором эпизоде приведен пример тренировки детей в выделении первого и последнего звука в слове.

ЭПИЗОД 2. *Пример игры «Звуковые канаты».*

Учитель. Вы научились лечить звуковичков так хорошо, что Звукomor — их главный враг заманил вас в ловушку. И сейчас мы все очутились в глубокой яме. Чтобы выбраться, нам нужен очень крепкий канат, по которому мы вскарабкаемся наверх и скорей отправимся на помощь звуковичкам. Они сейчас сражаются со Звукomorом, многие ранены и ждут нас — своих врачей.

Звуковички прислали нам письмо (рис. 3). В нем — секрет плетения самых крепких канатов в стране Живых слов. Давайте прочтем это письмо. Я поняла только одно: овалы — это слова. Картинки подсказывают, что это слово обозначает. Кто уже «прочел» первое слово?

Дети. Кисть. Кисточка.

Общими усилиями, с помощью наводящих вопросов учителя дети разбираются в послании звуковичков: овалы — это слова, квадратик — это звук. Знак равенства в квадратике показывает, что последний звук первого слова равен первому звуку второго слова. Второе слово — ТЮЛЕНЬ. Следовательно, первое слово — не КИСТОЧКА, а КИСТЬ.

Учитель. ТЮЛЕНЬ. Ищем слово на звук [Н']... НИЛ — отличное слово! На какой звук начнется следующее слово? Да, конечно — на звук [Л]...

Дети ищут слова и выстраиваются в цепочку, держась за руки: тот, кто назвал слово НИЛ, берет за руку того, кто назвал слово ЛАНДЫШ и т. д.

И вот все дети в группе стоят, держась за руки. Учебная часть работы закончена. Учитель доволен, хвалит детей и отпускает их на перемену. А дети не двигаются. Они продолжают стоять, взявшись за руки, и смотрят на учителя хмуро и недоуменно.

Учитель. Почему вы не идете отдыхать?

Дети. Но мы же в яме!!!

Этот незабываемый эпизод показал нам всю серьезность игры в обучении. Для учителя главное то, что впервые случилось на занятии: выделение не только первого, но и последнего звука в слове. В журнале будет записана цель урока: «тренировка в выделении последнего звука в слове». Для учеников цель совсем иная — выбраться из ямы и спешить на помощь сражающимся звуковичкам. Выделение первого и последнего звука в словах, построение цепочек слов по правилам, указанным в схеме, — это лишь средство достижения игровой цели. Детская цель честно выведена из игрового сюжета, заданного в форме сюжетного повествования⁴. Какую функцию выполняет нарратив в учебной игре?

6. Нарративная составляющая учебных игр

Приступая к обучению маленьких детей грамоте, взрослый более или менее ясно представляет конечную цель (языковая и читательская компетентность) и многолетний путь к ней, проходящий сквозь систе-

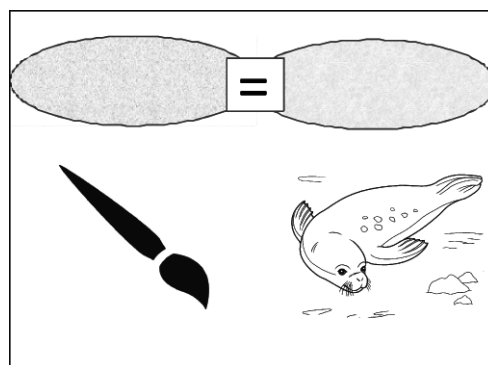


Рис. 3. Письмо звуковичков

⁴ Термины «повествование» и «сюжет» сегодня модно заменять на термин «нарратив». Здесь термин «нарратив» будет использован вслед за Джеромом Брунером более специфично — для различения двух несводимых друг к другу способов постижения мира — логико-понятийного, тяготеющего к научному описанию, и повествовательного, тяготеющего к «хорошей» — занимательной и правдоподобной истории [16].

му лингвистических понятий. Что побуждает учеников на самых первых этапах обучения двигаться вслед за учителем в понятийные дебри, о соблазнах и опасностях которых дети даже не подозревают? Бескорыстное любопытство некоторых учеников (которому еще очень далеко до устойчивого и насыщаемого познавательного интереса) и доброжелательно-лояльное отношение к учителю и учению, характерное для большинства первоклассников, могут сделать путь познания приятным. А что делает этот путь осмысленным?

За этим вопросом лежит представление об осмысленности как о *связности*, о способности соединить отдельные шаги познания в карту пути, отдельные наблюдения за словами в целостную картину языка, отдельные действия со словами в систему способов понимания и построения текста. Речь идет о способности к системному мышлению, первые проявления которого постепенно складываются у младших школьников к концу начального обучения [5]. Разумеется, в начале пути познания работу по связыванию отдельных мыслей в рассуждение о предмете изучения должен выполнять взрослый. Однако если дети не соучаствуют в этой работе взрослого, то они рискуют никогда не стать самостоятельными в системном мышлении.

Возникает, казалось бы, нерешаемая педагогическая задача — чтобы удерживать целостность, связывать каждое новое понятие с предыдущими и угадывать следующие, надо обладать системным мышлением; чтобы овладеть системным мышлением, надо видеть целое как связь составляющих его частей. Эффективно решить эту задачу, оставаясь в пределах понятийного или научного описания событий множества уроков, пока еще никому не удавалось, по крайней мере, при обучении пяти–шестилетних детей. Однако средствами нарративного описания это сделать возможно.

Нарратив, или повествование, отличается от понятийного описания по крайней мере тремя признаками: в нем есть сюжет, герои, их отношения и поступки [16]. Даже если герои нарратива персонифицируют научные понятия (как, например, звуковички), их поступки имеют не только лингвистический, но и человеческий смысл, их отношения, пропитанные эмоциями, мотивированы логикой связей и поступков людей, а не только понятийными связями.

Конечно, что следить, как звуковички строят звуковые домики (или, на школьном языке, звуковые схемы слов), помогать звуковичкам в их работе, разгадывать секреты Звуколесья и защищать его от врагов — совсем не то же самое, что строить в тетрадках звуковые схемы, смотреть, как одноклассники делают это на доске, искать в схемах ошибки («врагов»), учиться различать гласные и согласные звуки (большой секрет звуковичков: за гласные там отвечают девочки — звúковки).

Нельзя заранее сказать, какая мотивация сильнее у каждого отдельного ученика — игровая или школьная. Но нетрудно догадаться, в каком классе будут лучше помнить события предыдущих занятий: в том,

который хорошо и с удовольствием выполнял задания учителя, не обличенные в игровой сюжет, или в том, где такие же задания были вплетены в сюжетное повествование о звуковичках. Далее приводится пример того, как появляются первые звуковые схемы в учебном нарративе [12]. Этот отрывок повествования можно читать детям, а можно превратить в сценарий для реальных учебно-игровых действий.

ЭПИЗОД 3. Пример серии игр «Строительство звуковых домиков».

Учитель. Город Звуков начал строиться в незапамятные времена, когда первые люди еще почти не умели говорить, и Страна Слов была почти необитаемой. Слов тогда было совсем мало, ведь никто еще не придумал, как называть лес, небо или траву. Безымянные существа населяли тогда нашу Землю, но СССвистеть, ЗЗЗвенеть, ЖЖЖужжать, ХХХрюкать, ЩЩЩебетать и ШШШшипеть в древнем мире уже научились. Тогда-то и появились звуковички — хранители звуков. Они поселились по обоим берегам Звонящей реки — в Звучаще и в Звуколесье — и стали строить всем, кто появлялся в их краях, красивые звуковые домики.

Кто там не был, даже вообразить не сумеет, какой удобный и прочный строительный материал создают звуковички. А какие нарядные домики они строят из звуков! Когда звуковка [И] смастерила ИИИзмрудную спальню, звуковичок [Р] — РРРозовую гостиную, а звуковка [А] пристроила АААлую кухню, то девочка, для которой строился этот домик, сказала, что лучшего она и представить себе не может.

ВЗРОСЛОМУ! Спросите ребенка: «Ты знаешь имя этой девочки?» Помогите ребенку соединить звуки ИИИ-РРР-ААА в имя ИРА.

Сначала звуковички строили домики неумело, из первых попавшихся звуков. Прибежит в Звуколесье новый зверек или залетит новая птица, им тут же сооружали по домику. Строили его те звуковички, которые первыми встретили нового жителя — ведь все они чрезвычайно гостеприимны и заботливы.

Однажды пришел туда Лис. Первыми его встретили — посмотри, кто (рис. 4).



Рис. 4. Встреча Лиса и трех звуковичков

ВЗРОСЛОМУ! Вместе с ребенком рассмотрите картинку на крыльяхках звуковичков (ландыш, ослик, сердце), назовите по именам всех трех звуковичков [Л] - [О] - [С']. Помогите ребенку разгадать загадку: Какое слово составили эти три звуковичка вместе? (ЛОСЬ)

Радужные хозяева сразу бросились благоустроить этого рыжего зверька с острым носом и смеющимися глазами. Они мгновенно соорудили прищельцу трехкомнатную квартирку и пожелали счастливого новоселья. Но Лису скверно спалось на новом месте, а на рассвете какое-то огромное рогатое страшилище стало ломиться к нему в дверь, трубить под окнами и даже пыталось выгнать Лиса из его нового жилища.

— Это мой дом! — буянил рогатый гигант. — На нем написано мое гордое имя!

ВЗРОСЛОМУ! Спросите ребенка: «Как ты думаешь, кто это был, и почему ему так хотелось занять дом Лиса?» Помогите ему услышать, что в словах ЛОСЬ и ЛИС одинаковое количество звуков, но все три звука разные. Домик, где скверно спалось Лису был создан из звуков слова ЛОСЬ.

Если бы только одна эта неприятность случилась в славном Городе Звукове... Звуковички стали замечать, что у новоселов быстро портятся характеры. Ласковые ласки перегрызлись с хорьками, медведь перестал со всеми здороваться и норвил каждому отдавать лапу, белки кидались во всех шишками, и все хором жаловались, что в звуковых домиках они не чувствуют себя как дома. Только лось, поселившийся в домике лиса, уверял, что более удобного жилища, более приятного места, более здорового климата он нигде на свете не встречал.

Тогда-то звуковички и разгадали тайну звукового строительства: дом надо строить не из первых попавшихся звуков, а из тех, которые составляют имя хозяина дома.

Следующие несколько уроков могут показаться несколько однообразными, но лишь тем, кто судит о содержании этих уроков только по записи в журнале учителя: «Тренировка в построении звуковых схем слов». Дети заняты переустройством города Звуков. Им придется поселить жильцов в многоэтажный дом, где на каждом этаже разное количество комнат. Свободных квартир дожидаются КОТ, ЛИСА, БАРАН, КОРОВА, ЧЕРЕПАХА. А кто поселится в квартире из семи комнат с семью окнами (например, КЕНГУРУ или БЕГЕМОТ)? КАРП и КАРАСЬ хотят обменяться жильем. Могут ли они сделать это без дополнительных перестроек? А вот ЛЕВ и МУРАВЕЙ встретились около новостроек (рис. 5). Кому из них жить в замке, а кому в домике с тремя окошками? Надо придумать и разыграть диалог двух новоселов.

Последнее задание является диагностическим. Если ученики уже научились ориентироваться на звуковую форму слова, то они укажут на количество окон в звуковых домах: семь окон замка соответствуют семи звукам в слове МУРАВЕЙ. Если же дети решат, что в замке должен жить царь зверей, то это указывает на преобладание наивной, чисто предметной ориентации в языке. Если же детский диалог будет построен вокруг противоречия между размером жилища и жилища с одной стороны и длиной имени с другой стороны, то можно говорить о появлении понятия «значимая форма» в языковом сознании учеников.

Пример серии историй строительства города Звукова показывает, как нарративное обрамление учебных заданий помогает детям, во-первых, видеть единство целей и средств в длинной цепочке тренировочных упражнений, во-вторых, находить в них разнообразие и занятость.

Заключение

В самом начале обучения школьного типа игра, нарратив и учебная деятельность необходимы для построения зоны ближайшего развития детей на переходе от дошкольного к школьному детству. Игра на этом этапе жизни ребенка является источником детской инициативности и самостоятельности — именно тех начал, которых лишена учебная деятельность в ее истоках. Нарратив удерживает целостность, связность отдельных заданий учителя, окрашивает их эмоционально и придает дополнительные смыслы каждому действию ученика.

От характера учительской помощи детям на самых первых этапах школьной жизни зависит будущее их учебной деятельности. Если учитель использует игру и нарратив лишь как мощные мотиваторы учения, не наделяя их понятийным содержанием, то будущие учебно-познавательные интересы будут развиваться в основном у тех детей, которые пришли в школу с изрядным запасом любознательности и вкуса к интеллектуальному усилию. Выше было показано, как поставить игру и нарратив на службу будущей познавательной самостоятельности. Речь шла о следующих особенностях учебных игр.

1. Игровые персонажи персонифицируют понятия. Действуя от лица этих персонажей, ученик совершает те операции, освоение которых необходимо для формирования понятия. Логика действия таких героев — понятийная, средство их действия — схемы (в нашем случае — звуковые схемы слов).

2. Игровая роль помогает ребенку удерживать одновременное существование равноправных (равноправильных) точек зрения на предмет изучения. Тем самым закладывается основа будущей позиционно-

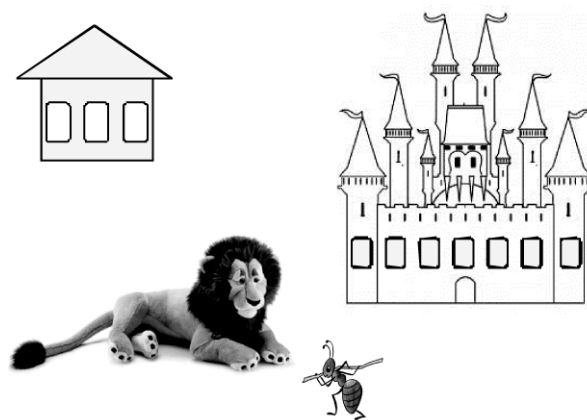


Рис. 5. Лев и муравей решают, для кого построен звуковой замок

сти понятийного мышления — способности удерживать и координировать разные стороны понятийного противоречия.

3. Из отношений игровых персонажей может вырасти учебное сотрудничество как способность понимать и согласовывать разные точки зрения на предмет обсуждения.

4. Нарративное сопровождение учебно-понятийной игры — способ связывания фрагментов учебного опыта в собственную учебную историю.

5. Благодаря нарративу, каждый ребенок получает возможность вплестать в сюжет учебной игры собственные коннотации и ощущать себя соавтором учебного занятия, влияющим на его направление.

Если такого типа игры и сопровождающие их нарративы положить в основание будущей системы понятий, то через один–два года обучения обнаружится, что сюжеты, персонажи, сказочные условности игр забыты большинством учеников. (Правда, упоминания звуковичков вызывают у школьников блаженные улыбки — как дорогие воспоминания раннего детства.) Учебно-понятийные игры — это та опора, те «строительные леса» (такую помощь взрослого в зоне ближайшего развития ребенка вслед за Дж. Брунером принято называть *scaffolding*⁵), которые взрослый сооружает вокруг будущего здания понятийной системы. Когда это здание начинает приобретать свои истинные очертания, когда переход от понятия к понятию совершается напрямую, с помощью схем и без помощи игровых посредников, эти строительные леса разбираются. Каркасом, опорой детской мысли становится понятийная сетка, записанная в схемах.

Описанный тип учебно-понятийных игр обслуживает те периоды обучения, когда отдельные понятия только вводятся, когда понятийные отношения еще не сложились и ученику нечем соединять, связывать фрагменты опыта, приобретаемого на уроках, в целостное представление о предмете изучения. Эти игры, сделав свое дело, уходят из школьной жизни. А вот сопровождающие их нарративы остаются (если педагог освоит и начнет использовать эту важнейшую опору будущей читательской компетентности). Первоначально устные, уже на втором году обучения нарративы становятся письменными и начинают эволюционировать от полу-художественных к научно-популярным и, наконец, к собственно научным. Впрочем, описание этой эволюции выходит за рамки статьи о симбиотических отношениях двух ведущих деятельностей.

Для того чтобы завершить тему, обозначенную в названии, зададимся вопросом о том, в чем *взаимная* польза сосуществования игры и учебной деятельности. До сих пор речь шла лишь об одной стороне их симбиоза: о выгодах учения, в котором присутствует учебная игра определенного типа. Существует ли выгода для игры, в которой присутствует учебная деятельность с ее понятийным содержанием, схематическими средствами и особым, поисковым типом детской инициативности? Эта сторона взаимодей-

ствия ведущих деятельностей чрезвычайно мало изучена, однако накапливаются отдельные наблюдения, которые дают основание для первых предположений. Вот одно из таких наблюдений.

Когда семилетняя Соня пришла в школу, она читала бегло, уже прочла множество хороших детских книг и в любую свободную минуту погружалась в очередной толстый том. Читала Соня и на уроках. В начале урока она вникала в учебные задания, предлагала свои решения, но как только понимала, что у нее все получается и ничего нового не происходит, открывала книгу и отключалась.

Впрочем, иногда Соня испытывала учебные трудности, характерные для детей с очень высоким уровнем интеллектуального и речевого развития. Им свойственно переусложнять задания взрослому. Однажды на уроке первоклассники получили легкое задание — придумать слово, начинающееся на звук [З] и нарисовать то, что это слово обозначает. Дети усердно рисовали: зайца, завтрак или даже зоопарк. Соня застыла с карандашом в руках с выражением глубокой задумчивости. «Соня, тебе помочь придумать слово?» — «Слово-то я придумала — ЗАПОВЕДЬ. Ну, Вы знаете: заповеди Моисея. Но как это нарисовать?» — «А ты видела картину, где Моисей несет своему народу Скрижали Завета, на которых написаны заповеди?» — «А!!! — просияла Соня. — Это легко! Кстати, ЗАВЕТ тоже подходит!» — и взялась за карандаш.

Наступил день, когда по учительским планам пора было вводить различие гласных и согласных. Гласными в стране Живых слов управляют звуковки, и учительница вырезала из картона девичью фигурку звуковки, к крылышкам которой можно было прикреплять разные картинки — аиста для звуковки [А] или улитку для звуковки [У]. Когда фигурка звуковки появилась на доске, Соня просияла, как сомнамбула подошла к доске, погладила картонную фигурку и умиленно произнесла: «Ой, у нас девочка родилась». На перемене Соня баюкала звуковку и знакомила с ней всех учителей из других классов. А на каникулы попросила разрешения взять звуковку домой, чтобы ей не было одиноко в пустой школе. «Соня, но ее надо кормить часто и разнообразно». — «Знаю, ей нужно петь слова с ее звуком». — «Да, Соня. Но разные слова и минимум пять раз в день». — «Это легко!»

Соня — одна из самых интеллектуальных первоклассниц — первая продемонстрировала то, что другие дети обнаружили позднее: понятия переносятся за пределы чисто логического контекста учебных заданий и живут своей образно-метафорической жизнью. (Вспомним, что буквальный перевод греческого слова МЕТАФОРА — перенос.) Появление понятий-метафор и употребление этих метафор неслучайным, сознательным образом — для обоснования своих действий с понятиями — такова, по нашим наблюдениям, линия развития игры, встретившейся с учебной деятельностью и превращающейся в *игру ума*.

⁵ Английское слово *scaffolding* в переводе на русский язык означает «строительные леса».

В этой статье шла речь о том, как из игры в учение переносятся значения, эмоционально насыщенные, пронизанные осмысленными человеческими отношениями. В определенном смысле учебно-игровые нарративы повторяют историю рождения из метафорических обобщений многих научных понятий.

Обратный перенос понятийного содержания — из учебной ситуации в игровую — создает условия «приватизации» понятия, позволяет, как писал С.С. Аверинцев [1], ввести авторскую субъектив-

ность в процесс познания. Сплав рациональности и образности, метафоричности, сплав мышления и воображения — таков желаемый итог встречи игры и учебной деятельности на пороге школьной жизни. Главное событие этой встречи:

<...>

отчасти месть, но больше лесть
со стороны ума — душе:
намек, что оба в барыше
от пережитого...

(Иосиф Бродский).

Финансирование

Работа выполнена при финансовой поддержке Российского гуманитарного научного фонда (проект № 16-06-00096 «Развитие письменной речи младших школьников средствами понятийного нарратива»).

Литература

1. Аверинцев С.С. Поэты. М.: Языки русской культуры, 1996. 368 с.
2. Айдарова Л.И. Психологические проблемы обучения младших школьников русскому языку. М.: Педагогика, 1978. 144 с.
3. Бугрименко Е.А., Цукерман Г.А. Чтение без принуждения. М.: Знание, 1987. 96 с.
4. Выготский Л.С. Игра и ее роль в психическом развитии ребенка // Психология развития ребенка. М.: Смысл; Эксмо, 2004. С. 200—223.
5. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. М.: ИНТОР, 1996. 544 с.
6. Зализняк А.А. Проблема внутренней формы слова в типологическом аспекте // Язык. Личность. Текст / Под ред. В.Н. Топорова. М.: Языки славянских культур, 2005. С. 87—108.
7. Зализняк А.А. Внутренняя форма слова [Электронный ресурс]. URL: http://www.krugosvet.ru/enc/gumanitarnye_nauki/lingvistika/VNUTRENNYAYA_FORMA_SLOVA.html (дата обращения: 15.05.2016).
8. Зинченко В.П. Плавильный тигль Вильгельма Гумбольдта и внутренняя форма слова Густава Шпета в контексте проблемы творчества // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2007. Т. 4, № 3. С. 79—97.
9. Маслов Ю.С. Введение в языкознание. М.: Высшая школа, 1987. 272 с.
10. Потебня А.А. Эстетика и поэтика. М.: Искусство, 1976. 616 с.
11. Смирнова Е.О., Соколова М.В. Право на игру: новый комментарий к статье 31 Конвенции о правах ребенка // Психологическая наука и образование. 2013. № 1. С. 5—10.
12. Цукерман Г.А., Школяренко Е.К. Как Винни-Пух и Все-все-все научились читать. Сказка-букварь. М.: ИНТОР, 1997. 92 с.
13. Шпет Г.Г. Внутренняя форма слова. Иваново: Изд-во ИГУ, 1999. 196 с.
14. Эльконин Д.Б. К проблеме периодизации психического развития в детском возрасте // Вопросы психологии. 1971. № 4. С. 6—20.
15. Эльконин Д.Б. Психология игры. М.: Педагогика, 1978. 304 с.
16. Bruner J. The narrative construction of reality // Critical Inquiry. 1991. Т. 18. № 1. С. 1—21.
17. IPA Declaration of the Child's Right to Play [Электронный ресурс]. URL: <http://ipaworld.org/> (дата обращения: 15.05.2016).

Play and Learning: How the Two Leading Activities Meet

G.A. Tsukerman*,

Psychological Institute of the Russian Academy of Education, Moscow, Russia,
galina.zuckerman@gmail.com

The transition from preschool to school age is a period when conceptual play may become the source of initiative and independence for a child — the very elements that learning activity lacks in its origins. The narrative plot of conceptual play helps children yet not capable of system thinking; it maintains the integrity and coherence of separate tasks given by a teacher, makes them more emotionally significant and provides new meanings for the child's actions. However, if the teacher employs play and narrative only as the powerful motivators for learning, without the conceptual content, then cognitive and learning interests would generally develop in those children who came to school with a desire for knowledge and intellectual efforts. In conceptual play the child, acting on behalf of characters representing concepts, carries out the operations necessary for the formation of these concepts. The means of actions for the characters are instructional (schemes). Basing on the reading and writing lessons in primary school, the paper shows how conceptual play helps the child to keep in mind the simultaneously and equally existing (equally right) points of view on the studied subject. This lays the foundations for the future conceptual thinking, positional in its nature as it implies the ability to hold and coordinate various aspects of conceptual contradiction. Narrative plots of conceptual play enable the child to introduce his/her own connotations into the plot of a learning play and to become a co-author of the lesson, contributing to its direction.

Keywords: transition from play to learning activity, conceptual play, narrative plots in conceptual plays, preconditions for written speech.

Acknowledgements

This work was supported by the Russian Foundation for Humanities (project № 16-06-00096 “Development of written speech in elementary school children through conceptual narrative”).

References

1. Averintsev S.S. Poety [Poets]. Moscow: Publ. Yazyki russkoi kul'tury, 1996. 368 p.
2. Aidarova L.I. Psikhologicheskie problemy obucheniya mladshikh shkol'nikov russkomu yazyku [Psychological problems of teaching Russian language to elementary school children]. Moscow: Publ. Pedagogika, 1978. 144 p.
3. Bugrimenko E.A., Zuckerman G.A. Chtenie bez prinyuzhdeniya. [Learning to read without compulsion]. Moscow: Publ. Znanie, 1987. 96 p.
4. Vygotskii L.S. Igra i ee rol' v psikhicheskom razvitii rebenka [Play and its' role in the psychological development of the child]. In *Psikhologiya razvitiya rebenka [Psychology of child's development]*. Moscow: Publ. Smysl, Eksmo, 2004, pp. 200–223.
5. Davydov V.V. Teoriya razvivayushchego obucheniya [The theory of developmental education]. Moscow: Publ. INTOR, 1996. 544 p.
6. Zaliznyak A.A. Problema vnutrennei formy slova v tipologicheskom aspekte [The problem of the inner form of the word: typological aspect]. In Toporov V.N. (ed.) *Yazyk. Lichnost'. Tekst [Language. Personaloty. Text]*. Moscow: Publ. Yazyki slavyanskikh kul'tur, 2005, pp. 87–108.
7. Zaliznyak A.A. Vnutrennyaya forma slova [The inner form of the word] http://www.krugosvet.ru/enc/gumanitarnye_nauki/lingvistika/VNUTRENNYAYA_FORMA_SLOVA.html
8. Zinchenko V.P. Plavil'nyi tigl' Vil'gel'ma Gumbol'dta i vnutrennyaya forma slova Gustava Shpeta v kontekste problemy tvorchestva [Melting pot of Wilhelm Humboldt and the inner form of the word of Gustav Shpet in the context of the problem of creativity]. *Psikhologiya. Zhurnal Vysshei shkoly ekonomiki [Psychology. Journal of Higher School of Economics]*, 2007, V. 4, no. 3, pp. 79–97. (In Russ., abstr. in Engl.).
9. Maslov Yu.S. Vvedenie v yazykoznanie. [Introduction to linguistics]. Moscow: Publ. Vysshaya shkola, 1987. 272 p.
10. Potebnya A.A. Estetika i poetika [Aesthetics and poetics]. Moscow: Publ. Iskusstvo, 1976. 616 p.
11. Smirnova E.O., Sokolova M.V. Pravo na igru: novyi kommentarii k stat'e 31 Konventsii o pravakh rebenka [Right to Play: a new comment to Article 31 of the Convention on the Rights of the Child]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie. [Psychological science and education]*, 2013, no. 1, pp. 5–10. (In Russ., abstr. in Engl.).
12. Zuckerman G.A., Shkolyarenko E.K. Kak Vinni-Pukh i Vse-vse-vse nauchilis' chitat'. Skazka-bukvar' .[How Winnie-the-Pooh and All-All-All learned to read. ABC Fair story]. Moscow: Publ. INTOR, 1997. 92 p.
13. Shpet G.G. Vnutrennyaya forma slova [Inner form of the word]. Ivanovo: Ivanovo State University Publ., 1999. 196 pp.
14. El'konin D.B. K probleme periodizatsii psikhicheskogo razvitiya v detskom vozraste [Toward the problem of stages in the mental development of children]. *Voprosy psikhologii [Questions of psychology]*, 1971, no. 4, pp. 6–20. (In Russ., abstr. in Engl.).
15. El'konin D.B. Psikhologiya igry [The psychology of play]. Moscow: Publ. Pedagogika, 1978. 304 p.
16. Bruner J. The narrative construction of reality. *Critical Inquiry*, 1991. Vol. 18, no. 1, pp. 1–21. doi:10.1086/448619
17. IPA Declaration of the Child's Right to Play. <http://ipaworld.org/>

For citation:

Tsukerman G.A. Play and Learning: How the Two Leading Activities Meet. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-historical psychology*, 2016. Vol. 12, no. 2, pp. 4–13. (In Russ., abstr. in Engl.). doi: 10.17759/chp.2016120201

* Tsukerman Galina Anatol'evna, PhD in Psychology, professor, leading researcher, Psychological Institute of the Russian Academy of Education, Moscow, Russia, galina.zuckerman@gmail.com

**ПРОБЛЕМЫ КУЛЬТУРНО-ДЕЯТЕЛЬНОСТНОЙ
ПСИХОЛОГИИ**
ISSUES IN CULTURAL ACTIVITY THEORY

К проблеме «культуры» у животных: критический анализ современных исследований с позиций психологии деятельности школы А.Н. Леонтьева

Е.Е. Соколова*,

ФГБОУ ВО МГУ имени М.В. Ломоносова, Москва, Россия,
ees-msu@mail.ru

Е.Ю. Федорович**,

ФГБОУ ВО МГУ имени М.В. Ломоносова, Москва, Россия,
labzoo_fedorovich@mail.ru

Статья посвящена обзору и критическому анализу — с позиций психологии деятельности школы А.Н. Леонтьева — современных зарубежных исследований так называемой культуры и «социального научения» у животных. Вскрывается методологическая несостоятельность отождествления «поведенческих традиций» у животных и культуры у человека, осуществляемого на основании описания возникновения и поддержания некоторых внешне сходных форм их культурного поведения. «Культура» у животных и культура у человека имеют разное происхождение и поэтому качественно отличаются друг от друга, по крайней мере, по четырем выделенным авторами статьи характеристикам процесса усвоения культурных навыков. Данное качественное различие обусловлено прежде всего единством субъект-объектных и субъект-субъектных отношений в любой деятельности входящего в культуру человеческого ребенка, не говоря уже о деятельности взрослого человека, тогда как у животных это единство в их «культурном» поведении отсутствует. Вместе с тем в статье показано, как новые данные в области зоопсихологии позволяют переосмыслить и скорректировать отдельные положения психологической теории деятельности школы А.Н. Леонтьева при сохранении принципиальных методологических оснований данного направления.

Ключевые слова: культура у животных, поведенческие традиции, социальное научение у животных, орудийное поведение, теория деятельности, школа А.Н. Леонтьева.

Введение

Настоящая статья посвящена обзору и критическому анализу — с позиций общепсихологической теории деятельности школы А.Н. Леонтьева — современных зарубежных исследований, в которых обсуждаются вопросы так называемой культуры у животных (culture

in animals). В подавляющем большинстве работ на эту тему в соответствующих формах поведения животных ищутся *истоки* культуры человека и наблюдается удивительная слепота к *качественным* отличиям последней от внешне сходных с ней форм «культуры» у животных. Впрочем, с самого начала следует оговорить: поскольку под «культурой» у животных понимаются

Для цитаты:

Соколова Е.Е., Федорович Е.Ю. К проблеме «культуры» у животных: критический анализ современных исследований с позиций психологии деятельности школы А.Н. Леонтьева // Культурно-историческая психология. 2016. Т. 12. № 2. С. 14–23. doi:10.17759/chp.2016120202

* Соколова Елена Евгеньевна, кандидат психологических наук, доцент кафедры общей психологии факультета психологии, ФГБОУ ВО МГУ имени М.В. Ломоносова, Москва, Россия, e-mail: ees-msu@mail.ru

** Федорович Елена Юрьевна, кандидат психологических наук, старший научный сотрудник кафедры общей психологии факультета психологии, ФГБОУ ВО МГУ имени М.В. Ломоносова, Москва, Россия, e-mail: labzoo_fedorovich@mail.ru

особые, специфичные для того или иного сообщества (группы) индивидов поведенческие навыки или последовательности действий, которые «изобретаются» одним индивидом и далее, посредством разных форм «социального научения», распространяются среди других членов группы и передаются новым поколениям, постольку в настоящей статье мы остановимся лишь на соответствующих аспектах культуры у людей. Отметим также, что накопленные за последние годы новые данные о поведении высших позвоночных весьма интересны и побуждают сторонников психологии деятельности школы А.Н. Леонтьева (к которым мы относим и себя) переосмыслить отдельные ее положения (главным образом в области зоопсихологических исследований) при сохранении принципиальных методологических оснований данного направления.

История и современное состояние исследований «культуры» у животных

В 1960-е гг. начали осуществляться широкомаштабные исследования поведения шимпанзе в природе; многие из начатых в те годы программ наблюдений за конкретными сообществами этих обезьян продолжают и по сей день (т. е. более 50 лет!). Наиболее существенные для рассматриваемого нами вопроса о «культуре» у животных данные были получены в результате совместной работы ученых, проводивших долговременные исследования шимпанзе в семи районах Африки [39]. Оказалось, что индивиды из разных сообществ шимпанзе (позже было показано, что и других антропоидов — орангутанов, горилл, а также некоторых видов низших обезьян — капуцинов, макак) демонстрируют характерные именно для данного сообщества, иногда идиосинкразические, т. е. нигде более не встречающиеся, поведенческие навыки, прежде всего в области добывания пищи, в том числе при изготовлении и использовании вспомогательных средств, или так называемых орудий («удочки», «копья» и «молотки»), и при первичной обработке пищевых объектов (например, очищение их от кожицы и колючек) [например: 25; 26]. Кроме того, указанные антропоиды и низшие обезьяны имеют также устойчивые поведенческие варианты передачи своих намерений (например, при половых и доминантных демонстрациях) и форм аффилиативного поведения (особые виды груминга) [27]. В отличие от «культур» и «социальных традиций», описанных к настоящему времени у многих видов рыб, птиц и других таксонов млекопитающих [22], у небольшого количества видов длительно изучаемых в природе приматов «традиции» не ограничиваются одиночными поведенческими паттернами в отдельных функциональных сферах, но характеризуют сложные, комплексные локальные «культуры».

Для шимпанзе было описано всего около 40 примеров подобного «культурного» поведения (например, разбивание орехов при помощи «молотка» и наковальни», конкретные способы «макания» муравьев, вытирания загрязненной шерсти мятыми листьями или использование листьев в качестве зонтиков и др.

[39]), для орангутанов — десять (например, протыкание колючей поверхности плода палочкой и др. [29]). Позже подобные списки «культурных навыков» были получены и для других видов животных (например, капуцинов [27], бутылконосых дельфинов [19] и др.).

Указанные выше виды поведения еще в 1965 г. известный японский приматолог М. Каваи назвал псевдокультурой, или протокультурой. Не менее известный исследователь шимпанзе У. МакГрю впоследствии даже отстаивал возможность создания особой научной области — «культурной приматологии» [23]. Позднее некоторые авторы начали использовать термин «традиция» [например: 15], обозначающий поведение, приобретаемое «социально» (т. е. только при наличии в группе «умелых» членов сообщества, за которыми могут наблюдать «наивные» индивиды), распространенное по всему сообществу и передаваемое в нескольких поколениях животных. Некоторые авторы используют термины «культура» и «традиции» как взаимозаменяемые [например: 21], что вносит неразбериху в дискуссии о «культуре» у животных [например: 20; 28]. Довольно часто употребляется и термин «культурные традиции» (cultural traditions). Более осторожные авторы говорят о «поведенческих традициях» и об «особых формах культуры» у животных.

Ключевым для «культурных» навыков у животных является то обстоятельство, что они представляют собой «систему социально передаваемых форм поведения» [29]), поскольку для того, чтобы подобные навыки формировались у «наивных» индивидов, прежде всего у молодых животных и детенышей, необходимо, чтобы их демонстрировали старшие «умелые» члены сообществ. Иными словами, «культура» у животных возможна только при наличии видов научения, которые в зарубежной литературе, затрагивающей вопросы эволюционной биологии и когнитивной этологии, получили названия «социальное научение» (social learning), или процессы «культурной трансмиссии» (cultural transmission) [например: 15; 30].

Классификация форм «социального научения» у животных

В настоящее время сложилась определенная классификация форм «социального научения» у животных [17; 30; 40; 41], т. е. формирования индивидами новых навыков или получение ими учитываемой в поведении информации о своем окружении посредством наблюдения за другими членами сообществ, взаимодействий с ними или благодаря результатам их действий. В нашей статье мы кратко охарактеризуем три самые сложные формы такого научения, требующие от индивидов высоких уровней психического/когнитивного развития. В зарубежной литературе они получили названия: emulation, imitation, teaching.

1. Термин «эмуляция» (*emulation*) для обозначения специфической формы социального научения впервые был предложен М. Томаселло [34]. Этот тип научения заключается в получении и использовании индивидом информации об изменениях в окруже-

нии, явившихся результатом деятельности других членов сообществ. Так, например, наблюдающий индивид узнает о том, *что* именно получил другой член группы в результате своей активности, на *что* была направлена деятельность другого животного (или человека при определенных экспериментальных условиях), для чего был использован тот или иной объект и *что* можно сделать с этим объектом или извлечь из него. Например, шимпанзе, увидев, что другой индивид достает из ящика фрукт, используя палку, будет также стремиться достать лакомство и, в случае невозможности достать фрукт рукой, использовать для его добычи палку (однако лишь в том случае, если навык подтягивания палкой объектов был сформирован у него ранее). Иначе говоря, в результате наблюдения за другим этот шимпанзе будет знать: а) что в ящике может находиться привлекательная еда и б) что ее можно достать при помощи палки. Предполагается, что для животного-«наблюдателя» оказывается неважным, каким именно образом получена, например, информация о том, что «эта дверь открывается», т. е. все равно, открывал ли на его глазах дверь конспецифик, человек или ветер. Животное-«наблюдатель» в этом случае получает информацию, что «дверь можно открыть в принципе» (в этом случае исследователи иногда говорят об «affordances learning») [30; 40]. Однако следует указать, что присутствие конспецифика все же более эффективно влияет на поведение «наблюдателя», усиливая его мотивацию повторить полученный результат.

Здесь очень важно подчеркнуть, что в случае эмуляции индивид, наблюдая, как демонстратор решает какую-либо задачу (например, подтягивает палкой апельсин [8] или достает орех из высокого сосуда, выплевывая туда воду [33]), не *копирует его действия*, а *изобретает/строит* нужные для решения проблемы действия *сам*, т. е. такого рода действия представляют собой продукт каждый раз заново отрабатывающегося приспособления, принаравливания естественных движений животного к внешним метрическим и механическим свойствам объектов и их взаимосвязей.

2. Имитация (*imitation*) выделяется некоторыми авторами как особая форма «социального научения», определяемая как *точное воспроизведение* «зрителем» действий других индивидов в результате наблюдения за их деятельностью. При имитации наблюдатель воспроизводит не только *конечный результат* наблюдаемых действий (как при эмуляции), но также воспроизводит *специфические способы действий*, которые применяли демонстраторы (умелые индивиды) при решении той или иной задачи. При имитации наблюдатель может воспроизводить и те действия демонстратора, которые не являются обязательными для выполнения задачи.

Вопрос о том, имеет ли место имитация — в том смысле, в каком она была определена выше, — уже у животных или она является уникальной формой социального научения у людей, до сих пор является предметом жарких научных споров. Этот вопрос тесно связан и с обсуждаемой нами проблемой существования «культуры» у животных. Одни ученые утверждают, что

животные (например, отдельные виды приматов, китообразных) могут подражать способу действий других индивидов [например: 13; 37; 38; 40], а другие — например, известный специалист по подражанию у животных Б. Галеф, а также М. Томаселло и его группа — относятся к этому более критично [например: 16; 32; 33; 34; 35]. Недавно проведенные членами этой группы экспериментальные исследования подтвердили, что демонстрация «наивным индивидам» доступного для них способа действия (обученный шимпанзе-демонстратор наполнял цилиндр водой, перенося ртом воду из поилки и выплевывая ее в цилиндр, соответственно, уровень воды поднимался, и орех, находящийся на дне цилиндра, всплывал и становился доступным для животных) никак не увеличивала их успех при решении задачи по доставанию пищи по сравнению с другим экспериментальным условием, когда цилиндр наполнялся водой человеком-демонстратором способом, недоступным для шимпанзе. Следует отметить, однако, что эффективность нахождения решения в обеих экспериментальных группах была тем не менее выше, чем в контрольной группе, где «наивные» индивиды вообще не наблюдали за демонстраторами. Иначе говоря, как стремились показать авторы, шимпанзе продемонстрировали социальное научение в форме эмуляции, но не имитации.

Интересно, что в ряде случаев шимпанзе кажется «более адаптивным», нежели поставленный в аналогичную ситуацию маленький ребенок. Например, как показали эксперименты, проведенные опять-таки группой М. Томаселло, шимпанзе, увидев, что человек подтягивает плод неудобным концом палки (с маленькой поперечной планкой), будет стараться подтягивать этот плод палкой, но другим ее концом — с широкой поперечной планкой (т. е. шимпанзе действует так, как удобно с точки зрения физических характеристик объектов). В этой же ситуации человеческий ребенок преимущественно будет подтягивать плод тем концом палки, каким это делал взрослый демонстратор; он будет мучиться, но воспроизводить именно *способ действия, показанный взрослым* (наше объяснение возможных различий такого поведения см. ниже)

3. Учительство (*teaching*) предполагает, что взрослые или умелые индивиды *намеренно обучают* детенышей разным полезным навыкам, прежде всего — способам добытия пищи и использования орудий. В литературе [см.: 30] «учительством» называется такое поведение, которое отвечает следующим требованиям:

1) животное изменяет свое поведение специально/преднамеренно в присутствии наивных индивидов таким образом, чтобы поощрить/облегчить их научение;

2) «учитель», хотя его поведение затратно для него самого, не получает какой-либо моментальной выгоды за свое «учительство»;

3) в качестве результата поведения учителя ученик должен научиться чему-либо в более ранний период своей жизни или более быстро, чем это происходило бы иным путем, или научиться чему-то, чему без учительства он не научился бы вообще.

Вряде исследований было показано, что у разных видов животных, ведущих групповой образ жизни, можно увидеть поведение взрослых по отношению к детенышам, которое могло бы отвечать 2-му и 3-му пунктам вышеуказанного определения. Так, например, сурикаты демонстрируют поведение, внешне похожее на «учительство», а именно ловят, приносят и подают детенышам пищу (скорпионов), по-разному обработанную в зависимости от возраста детенышей. Однако подобное «обучение» строго привязано к специфическим сигналам (характеристикам криков детенышей, маркирующих их возраст) и имеет отношение лишь к отдельным навыкам, которые демонстрируются в строго определенных функциональных областях (в данном случае — при добывании пищи) [приводится по: 30]. По-разному обработанная взрослыми сурикатами пища является обязательным условием развития соответствующих пищевых навыков у детенышей этого вида, однако у «учителей» нет возможности варьировать свое поведение в зависимости от индивидуальных (а не возрастных) особенностей детенышей или создавать «индивидуальные программы обучения».

При том, что на сегодняшний день имеется множество примеров, подобных приведенному выше, следует специально отметить, что ни один из описанных случаев «социальной/культурной трансмиссии» у животных не отвечает первому пункту указанного ранее определения «учительства». Так, например, *никогда не наблюдали*, чтобы взрослые животные (даже шимпанзе), в первую очередь материнские особи, каким-либо образом *подправляли (корректировали)* действия своих детенышей (первые удачные действия раскалывания орехов при помощи камней появляются лишь у 7–8-летних шимпанзе без направленного «обучения» взрослыми). При признании многими авторами наличия «учительства» у животных, Б. Галеф и С. Шеттлворс стойко отвергают возможность такой формы социального научения. Кроме того, они считают маловероятным, что подобные виды поведения «учительства» у животных являются гомологичными «учительству» у людей, т. е. что они выступают его эволюционными предшественниками/предтечами [17; 20]). М. Томаселло отстаивает точку зрения, что мы не можем говорить об учительстве у животных, так как у них нет понимания состояния знания или неведения ученика (животные обладают ограниченной «theory of mind» [см., например: 14; 24]. Именно представление о том, как та или иная ситуация представляется другим, дает людям, в отличие от животных, возможность обучать своих детей всему — от застегивания пуговиц до высшей математики. Впрочем, обсуждение данной проблемы выходит за рамки тематики настоящей статьи.

Методологическая несостоятельность отождествления «культуры» у животных и культуры у человека

На наш взгляд, указанные выше рассуждения подавляющего большинства авторов о наличии «куль-

туры» у животных имеют в своей основе несостоятельные методологические предпосылки. Занимаясь изучением «культуры» у животных, в примерах «поведенческих традиций» и фактах их «социальной трансмиссии» биологи пытаются найти корни техногенной культуры у людей, т. е. рассуждают по аналогии, отыскивая доказательства возможности наличия «культуры» у животных в существовании **внешне сходных с ними человеческих особенностей поведения**. Так, распространенным способом анализа «культуры» у животных является перечисление характеристик их поведения, которые считаются релевантными характеристикам культуры человека: «инновация» (изобретение новых поведенческих паттернов), «продолжительность существования навыка» (поведенческий паттерн продолжает существовать и без присутствия впервые его продемонстрировавшего индивида), «диффузия» (навык распространяется между группами), «традиция» (навык переносится между поколениями), «стандартизация» (навык постоянен и стилизован) и т. п. [например: 31]. Однако в свое время духовно близкий школе А.Н. Леонтьева философ Э.В. Ильенков убедительно показал, что «внешне сходное» (абстрактно-общее) может маскировать сущностные различия сравниваемых между собой реальностей [3]. Иначе по внешнему сходству (по аналогии) в один класс могут быть зачислены совершенно разные по происхождению (гомологии) предметы. Еще Ф. Энгельс когда-то остроумно заметил: «От того, что сапожную щетку мы зачислим в единую категорию с млекопитающими, — от этого у нее еще не вырастут молочные железы» [12, с. 41].

Стоит только пристально присмотреться к формам «культурного поведения» у животных, чтобы обнаружить их фундаментальные отличия от способов культурного поведения у человека. Это всегда утверждали отечественные исследователи, представляющие культурно-деятельностное направление в психологии, в частности, школу А.Н. Леонтьева. Наконец об этом стали говорить отдельные представители зарубежной науки. Так, например, М. Томаселло и С. Шеттлворс утверждают: тот факт, что у животных формируются поведенческие традиции, которые устойчиво повторяются в нескольких поколениях, не означает, что мы можем говорить о наличии у них культуры, сходной по своей природе с культурой людей. Они уверены, что при формировании «культурных традиций» у животных задействованы более простые механизмы. Одним из них является **stimulus enhancement** — расширение поля значимых для индивида стимулов и объектов, в результате которого происходит видоспецифическая тонкая настройка механизмов **индивидуального** научения [30; 34].

Классический пример данной формы социального научения приводится в исследовании развития специфического способа добывания пищи детенышами черной крысы из популяции, живущей в сосновых лесах Израиля. Как было показано, детеныши из этой популяции не могут самостоятельно научиться добираться до семян шишек (их единственной еды). Однако молодые крысы не обучаются способам отгрызания чешуек,

подражая действиям взрослых; для развития их пищедобывательного поведения необходимы всего лишь шишки, уже надгрызенные (stripped) другими крысами правильным способом. Каждая молодая черная крыса, таким образом, сама научается правильно разгрызать шишки, однако критически важным условием для развития этого навыка являются шишки, обработанные особым образом другими членами группы [16].

Другой пример. Детеныш шимпанзе с рождения присутствует при ловле его матерью термитов, однако полноценное поведение «ужения термитов» формируется у него только в 5–6 лет. Все это время поведение «созревает», однако для этого обязательным условием является деятельность матери — она «метит» своей деятельностью значимые для ужения термитов объекты (например, «удочки» и термитники), что дает детенышу возможность формировать сенсомоторные координации, необходимые для более сложного поведения изготовления и использования орудий для добычи насекомых. Следует подчеркнуть, что сходные процессы задействованы и при формировании у шимпанзе одной из самых сложных, как считается, техник использования вспомогательных предметов (орудий), а именно техники разбивания орехов при помощи «молотка и наковальни» [30].

Вместе с тем мы не можем не отметить, что новые данные, полученные в современных исследованиях наших зарубежных коллег, очень важны в плане коррекции ранее существовавших взглядов на возможности животных по сравнению с человеком, представленных, в частности, в работах А.Н. Леонтьева и его школы.

Коррекция некоторых положений психологии деятельности школы А.Н. Леонтьева в свете современных исследований

1. Современные исследования скорректировали идею А.Н. Леонтьева (да и многих других исследователей) о том, что «животные специально <...> не изготавливают своих орудий» [6, с. 286]. Сейчас стало известно, что приматы (как антропоиды, так и даже низшие обезьяны) специально и/или заранее изготавливают удочки или «копья», разыскивают камни и переносят их потом за несколько сот метров к месту использования. Впрочем, следует отметить, что обезьяны изготавливают их, уже намереваясь идти «удить термитов» или «бить копьём» рыбу. Животные никогда не изготавливают орудий, если их пищевая или иная мотивация не актуализирована (т. е. они не могут, в отличие от человека, заготавливать «удочки», скажем, на неделю вперед). В этом отношении «изготовление орудия» не оторвано от процесса добычи конкретного вида пищи, является ее, хотя и пластичной /варьируемой, но неотъемлемой частью.

2. А.Н. Леонтьев утверждал также, что животные не хранят орудий [см.: 6, с. 286]. Однако теперь показано, что некоторые обезьяны, например капуцины, помнят в течение нескольких месяцев, где эти орудия (например, камни нужного размера) лежат [36].

3. А.Н. Леонтьев писал, что «...у животных “орудие” не создает никаких новых операций, оно подчиняется их естественным движениям, в систему которых оно включено. У человека происходит обратное: сама его рука включается в общественно выработанную и фиксированную в орудии систему операций и ей подчиняется» [6, с. 286].

В свете современных исследований [например: 26; 38] следует уточнить, что рука обезьяны тоже подлаживается под «орудие» (впрочем, это уже прекрасно продемонстрировала С.Л. Новоселова [8]), но не общественно обусловленным способом, т. е. каждый индивид индивидуально «подлаживает» свою руку к орудию. В известном смысле можно даже говорить о наличии определенных процессов «распредмечивания» и «опредмечивания» в деятельности обезьян (А.Н. Леонтьев приписывал их исключительно человеку [см.: 6, с. 374]), которые вместе с тем, подчеркнем еще раз, не происходят в форме передачи именно общественно обусловленных способов действия с предметами. Животные вполне способны использовать предметы в тех их свойствах, которые помогают им что-то сделать с помощью них, но открывают этот способ самостоятельно, не в результате специально организованного другими особями обучения.

4. В работах С.Л. Новоселовой отмечалось также, что «...у животного мотив деятельности всегда представлен ее материальным предметом. У ребенка раннего возраста предмет деятельности, ее мотив не только осязаемо материален, но и наделен смыслом, идущим от общественного опыта, овеществленного в этом предмете» [9, с. 12]. Как мы говорили выше, «смысл камней» для молодых шимпанзе как вспомогательного средства, которым разбиваются орехи, тоже в известной степени задается деятельностью взрослых, владеющих этим навыком индивидов (и в этом отношении данный смысл «обществен»). Однако каждый детеныш самостоятельно осваивает способы деятельности с камнями [38].

5. Следует также отметить, что не всегда «поведенческие традиции» животных связаны с непосредственным удовлетворением их биологических потребностей, например, пищевых. Некоторые поведенческие традиции приматов относятся к «нематериальной сфере», выполняя, скорее всего, функции аффилиации. Например, в отдельной группе японских макак было описано так называемое манипулирование камнями (stone-handling), когда две (или более) особи сидят и складывают, а потом разбрасывают камни [18]. Обнаружены также «конвенциональные игры» у капуцинов: сидя друг напротив друга, капуцины по очереди дотрагиваются до уха другой особи или вставляют друг другу палец в рот [27].

При всей необходимой коррекции положений школы А.Н. Леонтьева в свете вышеизложенных исследований остается непоколебимой ее идея о качественном различии между культурой у человека и так называемой культурой у животных. Это качественное различие обусловлено единством субъект-объектных и субъект-субъектных отношений в любой деятельности входящего в культуру челове-

ского ребенка, не говоря уже о деятельности взрослого человека, тогда как у животных это единство в их «культурном» поведении отсутствует.

С самого начала следует подчеркнуть (вопреки упорно возрождаемому мифу об изучении в школе А.Н. Леонтьева лишь субъектно-объектных отношений при игнорировании субъект-субъектных связей), что эти две «составляющие» человеческой деятельности никогда не рассматривались представителями данной школы отдельно друг от друга. А.Н. Леонтьев постоянно подчеркивал, что в процессе труда (а именно трудовая деятельность является специфической деятельностью человека) человек всегда вступает не только в определенные отношения к природе, но и к другим людям [см., например: 6, с. 278]. Да и в любой другой деятельности человеческого индивида (как это было неоднократно показано, например, в работах Д.Б. Эльконина) субъект-субъектные связи всегда опосредствованы субъект-объектными отношениями, и наоборот.

Данное единство (отсутствующее у животных) имеет своим следствием — резюмируем — следующие отличия настоящей культуры у человека (в оговоренном нами ранее во введении смысле) от так называемой культуры у животных.

Принципиальные различия характеристик процесса усвоения культурных навыков людьми и животными

1. Движение орудия строится у входящего в культуру человека по образцу способа действия с ним, показанного или тем более построенного другим человеком. Для человеческого ребенка осуществление орудийных действий так или иначе опосредствовано ориентацией именно на этот **общественно обусловленный образец**, и «успех» его действий оценивается им по степени соответствия данному образцу. В этом отношении понятны страдания ребенка в ранее указанных исследованиях М. Томаселло, когда ребенок достает предмет физически неудобным для него способом, поскольку ориентируется именно на «образец» взрослого. Еще в «Проблемах развития психики» А.Н. Леонтьев отмечал: «Хотя у детей и наблюдаются явления рефлексорного подражания вроде эхокинезий, эхомимий или эхолалий, однако в нормальных случаях они утрачивают свое значение уже на втором году жизни; одновременно с этим у них возникают специфически человеческие виды подражания <...> подражание “по представляемому образцу” <...>. Благодаря этому подражание приобретает новую функцию: в то время как у животных оно ограничено рамками уже наличных у них возможностей поведения [так как животное подражает не действию, а результату: что можно достать или сделать с этим предметом. — Е.С., Е.Ф.], у ребенка оно способно переходить эти рамки и создавать новые возможности, формировать совершенно новые типы действий. Это сближает подражание у детей с обучением в его специфических формах, процессом,

который *качественно* отличается от learning'a у животных» [6, с. 389].

Надо отметить, что эта мысль не сразу оформилась в процессе становления и развития психологии деятельности. В свое время в диссертации, подготовленной и защищенной П.Я. Гальпериним в середине 1930-х гг., еще в харьковский период существования школы А.Н. Леонтьева, говорилось о принципиальном различии «вспомогательного средства» у животных и орудия у человека по следующему основанию: рука человека действует «по логике орудия» в отличие от «естественной логики» движения средства у животных. Однако позже Д.Б. Эльконин писал, корректируя в том числе и свои старые взгляды: «Может создаться впечатление, что ребенок приспосабливается непосредственно к физическим свойствам орудия. Я сам держался этой же точки зрения и привел этот пример как иллюстрацию превращения “ручной” операции в “орудийную” <...>».

Перестройка эта действительно происходит, но под влиянием приспособления не к физическим свойствам орудия, а к тому образцу, который предлагает взрослый. Таким образом, кажущееся приспособление движений ребенка к физическим свойствам орудия в действительности является опосредствованным через образец действия, в который и включается орудие» [11, с. 134].

2. У человека присутствует институт «учительства», принципиально отсутствующий у животных. При этом следует особенно подчеркнуть, что взрослый человек не только организует действие ребенка в соответствии с общественно заданным образцом, но и поощряет и контролирует затем соответствующее действие; в данном процессе «слиты воедино и усвоение общественной функции предмета, и технические приемы его осуществления...» [11, с. 135].

В этой связи нельзя не вспомнить и непревзойденную практику обучения слепоглухонемых в Загорском интернате. Здесь «учительство» в форме организации совместной (точнее, совместно-разделенной деятельности) представлено в самом чистом виде: человеческие действия ребенка буквально строятся руками взрослого с постоянной их коррекцией в соответствии с общественно принятым образцом. Мы не можем не привести в этой связи и очень уместные в данном контексте слова Э.В. Ильенкова: «Условия психического развития ребенка, создаваемые слепоглухотой, заставляют в полной мере оценить решающее значение работы рук (т. е. непосредственной предметно-практической деятельности) для формирования человеческой личности. Человеческая психика начинается с малого, с незаметного, с привычного. С умения обращаться по-человечески с предметами быта, с умения жить по-человечески в мире созданных человеком для человека вещей» [5, с. 76].

3 У животных абсолютно отсутствует «обратное» воздействие ученика на учителя. Напротив, человеческий ребенок, вовлекаемый взрослым в совместную или, может быть, пока еще только в «совокупную» [2] деятельность, уже в очень раннем воз-

расте **вызывает взрослого на общение**, например, специально бросая на пол игрушку. Много примеров подобного рода приведено в тех же «Проблемах развития психики» А.Н. Леонтьева, который брал их как из отечественных исследований, так и из работ зарубежных авторов, например, С. Фаянс.

Весьма интересны в этой связи и известные наблюдения Д.Б. Эльконина за поведением его внука Андрея. Приведем одно из них: «Андрейка лежит, а я стучу по его ножке и приговариваю: "Куй, куй ножку. Поедем по дорожке...". А в конце этой процедуры терблю его руками, и он смеется. После того как я заканчиваю эту "игру", он берет мою руку и направляет ее к своей ноге, приглашая меня продолжить "игру". Приведенные факты свидетельствуют, что очень рано (до года) ребенок уже пытается вовлечь взрослого в продолжение приятного для него совместного действия» [11, с. 135].

Другой пример. Утром, заметив, что дед проснулся, Андрейка открывал ящик для белья и тащил деда к дивану с недвусмысленным требованием убрать постель. После складывания дедом постельного белья сам нес его к ящику, тщательно следил за строгой последовательностью его укладки в ящик, все время поглядывая на взрослого и повторяя: «Так!»

Приведа еще ряд подобных примеров, Д.Б. Эльконин замечает, что поведение внука в этих ситуациях «...производило впечатление раздвоенного: с одной стороны, он был занят предметом и действием с ним, а с другой — взрослым, ради выполнения поручения которого и поощрения он производил действие» [11, с. 136]. И ученый делает общий вывод: «Во всех примерах ясно выступает важное обстоятельство: для ребенка смысл производимого им действия заключается в том, что оно производится или совместно со взрослым, или ради выполнения поручения взрослого» [Там же]. При этом ребенок ориентируется именно на показанный взрослым образец, в силу чего происходит «...своеобразная "ритуализация" порядка выполнения действий, в процессе которых реализуются образец действия и постоянное подравнивание действия к образцу» [Там же].

4. Наконец, следует также отметить, что у человеческих детей в процессе развития рано или поздно начинает вызывать интерес **сам способ выполнения действия как таковой** в отличие от «прагматической» ориентации действий **на результат** у животных. Еще С.Л. Новоселова отмечала, что обезьяна, достав приманку, не оперирует после этого вспомогательным предметом или манипулирует им неспецифическим образом [см.: 8, с. 231]. Возможно, в этом кроется причина того, что обезьяны, найдя некий способ решения задачи (например, в экспериментах Я.Я. Рогинского шимпанзе случайно попал в дырку в чашке, из которой выливалась вода, шариком, выплюнув его изо рта вместе с водой), не ищут других способов ее решения и не переучиваются, даже если демонстратор показывает более эффективный способ, «застревая» на том действии, которое первоначально привело к успеху (в уже упомянутых экспериментах Я.Я. Рогинского во всех последующих пробах шимпанзе пытался зат-

кнуть дырку, целенаправленно плюя шариком в чашку, не пробуя при этом, например, заткнуть дырку в чашке пальцем). Предполагается, что все это делает невозможным «кумуляцию культуры», совершенствование и развитие культурно передаваемых навыков у животных [17; 38; 40].

Как было убедительно продемонстрировано в экспериментах В.И. Аснина—А.Н. Леонтьева, проведенных еще в начале 1930-х гг. с детьми от 1 года до 9 лет, в 6–9-летнем возрасте человеческий ребенок, решив практическую задачу (достав конфету из ящика путем открывания «хитрых запоров» с помощью палочек определенной формы), интересуется уже не столько конфетой самой по себе, сколько устройством ящика, продолжая манипулировать палочками, открывать и закрывать запоры и после получения награды [10]. Возможно, здесь кроются истоки собственно человеческого познания как относительно «бескорыстной» активности.

Подобное различие в указанном отношении между животным и человеком также подчеркивал и Э.В. Ильенков: «Индивидуальное усвоение человечески-определенной формы деятельности, т. е. идеального образа ее предмета и продукта, превращается в особый процесс, не совпадающий с процессом непосредственного предметного формирования природы. Поэтому сама форма деятельности человека превращается для человека в особый предмет, в предмет особой деятельности» [4]. Он напоминал известные слова К. Маркса: «Животное непосредственно тождественно со своей жизнедеятельностью. Оно не отличает себя от своей жизнедеятельности. Оно есть *эта жизнедеятельность*. Человек же делает самое свою жизнедеятельность предметом своей воли и своего сознания» [7, с. 93].

Заключение

Данная статья, посвященная, казалось бы, частному вопросу, а именно анализу современных исследований так называемой культуры у животных, затрагивает тем не менее гораздо более общую, как увидел, вероятно, внимательный читатель, проблему, а именно проблему природы психики вообще. Нелишне будет напомнить, что как в работах школы А.Н. Леонтьева, так и в трудах Э.В. Ильенкова развивалось (и развивается их последователями) принципиально иное — антикартезианское — понимание психики, которое противостоит не только биологическому, но и — если можно так выразиться — «мозговому» редукционизму (brainism) многих современных исследований в рамках neuroscience (и не только их) [1]. Многократно как представителями школы А.Н. Леонтьева, так и Э.В. Ильенковым подчеркивалось (вопреки «каноническим» определениям психики как функции мозга как такового), что психика есть функция всей деятельности субъекта. Так, к примеру, Э.В. Ильенков писал, что «...специфически человеческая психика со всеми ее уникальными особенностями и возникает (а не "пробуждается")

только как функция специфически человеческой жизнедеятельности, т. е. деятельности, создающей мир культуры, мир вещей, созданных и создаваемых человеком для человека» [5, с. 74]. Однако то же мы можем сказать и о животных — их психика точно так же является функцией их деятельности, в чем еще раз можно было убедиться при анализе работ, посвящен-

ных сложным формам их так называемого культурного поведения. Но качественные различия между деятельностью животных и деятельностью человека приводят и к качественным различиям их психических процессов, что не всегда попадает в поле зрения психологов, увлеченных поиском «общих» для человека и животных поведенческих характеристик.

Литература

1. Бэкхёрст Д. Психика, мозг и образование [Электронный ресурс] // Вопросы философии. 2013. № 11. URL: http://vphil.ru/index.php?option=com_content&task=view&id=851&Itemid=52 (дата обращения: 05.04.2016).
2. Зищенко В.П., Мещеряков Б.Г. Совокупная деятельность как генетически исходная единица психического развития // Психологическая наука и образование. 2000. № 2. С. 86–95.
3. Ильенков Э.В. Всеобщее // Философская энциклопедия: в 5 т. Т. 1. М.: Сов. энциклопедия. 1960. С. 301–304.
4. Ильенков Э.В. Идеальное (1962) [Электронный ресурс]. URL: <http://caute.ru/iljenkov/texts/enc/ideale.html> (дата обращения: 05.04.2016).
5. Ильенков Э.В. Становление личности: к итогам научного эксперимента // Коммунист. 1977. № 2. С. 68–79.
6. Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики. 4-е изд. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1981. 584 с.
7. Маркс К. Экономическо-философские рукописи 1844 года // К. Маркс, Ф. Энгельс: соч. 2-е изд. Т. 42. М.: Политиздат, 1974. С. 41–174.
8. Новоселова С.Л. Развитие интеллектуальной основы деятельности приматов. М.: МПСИ; Воронеж: НПО «МОДЕК», 2001. 288 с.
9. Новоселова С.Л. Генетические ранние формы мышления. М.: МПСИ; Воронеж: НПО «МОДЕК», 2002. 320 с.
10. Соколова Е.Е. Линии разработки идей Л.С. Выготского в Харьковской психологической школе // Культурно-историческая психология. 2007. № 1. С. 3–12.
11. Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды. М.: Педагогика, 1989. 560 с.
12. Энгельс Ф. Анти-Дюринг // К. Маркс, Ф. Энгельс: соч. 2-е изд. М.: Госполитиздат, 1961. Т. 20. С. 1–338.
13. Abramson J.Z.; Hernandez-Lloreda V., Call J., Colmenares F. Experimental evidence for action imitation in killer whales (*Orcinus orca*). *Animal Cognition*. 2013. Vol. 16. P. 11–22.
14. Call J., Tomasello M. The effects of humans on the cognitive development of apes. In Russon A., Bard K., Parker S.T. (eds). *Reaching into thought: the mind of great apes*. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 1996. P. 371–403.
15. Frigaszy D.M., Perry S. The biology of animal traditions. Cambridge: Cambridge University Press, 2003. 474 p.
16. Galef B.G. Culture in animals? In Laland K.N., Galef B.G. (eds.) *The question of animal culture*. Harvard University Press, Cambridge, 2009. P. 222–246.
17. Galef B.G. Social learning and traditions in animals: evidence, definitions, and relationship to human culture // *WIREs Cogn Sci*. 2012. Vol. 3. P. 581–592. doi: 10.1002/wcs.1196
18. Huffman M.A. Stone-play of *Macaca fuscata* in Arashiyama B troop: transmission of a non-adaptive behavior // *Journal of Human Evolution*. 1984. Vol. 13. P. 725–735.
19. Krützen M., Mann J., Heithaus M.R., Conner R.C., Bejder L., Sherwin W.B. Cultural transmission of tool use in bottlenose dolphins // *Proceedings of the National Academy of Sciences*. 2005. Vol. 102. № 25. P. 8938–8943.
20. Laland K.N., Galef B.G. (eds.) *The question of animal culture*. Cambridge: Harvard University Press, 2009. 360 p.
21. Laland K.N., Janik V.M. The animal cultures debate // *Trends in Ecology and Evolution*, 2006. Vol. 21. P. 542–547. doi:10.1016/j.tree.2006.06.005
22. *Learning & Behaviour*, whole issue 32 (1). 2004. ISSN: 1543-4494 (Print) 1543-4508 (Online).
23. McGrew W.C. *Chimpanzee Material Culture: Implications for Human Evolution*. Cambridge: Cambridge University Press, 1992. 277 p.
24. Moll H., Tomasello M. Cooperation and human cognition: the Vygotskian intelligence hypothesis // *Philosophical Transactions of the Royal Society B: Biological Sciences*. 2007. Vol. 362. P. 639–648. doi: 10.1098/rstb.2006.2000.
25. Nishida T., Wrangham, R.W., Goodall, J., Uehara, S. Local differences in plant feeding habits of chimpanzees between the Mahale Mountains and Gombe National Park, Tanzania // *Journal of Human Evolution*. 1983. Vol. 12. P. 467–480.
26. Perry S. Social traditions and social learning in capuchin monkeys (*Cebus*) // *Philosophical Transactions of the Royal Society B: Biological Sciences*. 2011. Vol. 366. № 1567. P. 988–996.
27. Perry S., Baker M., Fedigan L., Gros-Louis J., Jack K., MacKinnon K.C., Manson J., Panger M., Pyle K., Rose L. et al. Social conventions in wild white-faced capuchin monkeys: Evidence for traditions in a neotropical primate // *Current Anthropology*. 2003. Vol. 44. № 2. P. 241–268. doi:10.1086/345825.
28. Ramsey G. Culture in humans and other animals // *Biology and Philosophy*. 2013. Vol. 27. P. 457–479. doi: 10.1007/s10539-012-9347-x.
29. Schaik van C.P., Ancrenaz M., Brogen G., Galdikas B., Knott C., Singleton I., Suzuki A., Utam S., Merrill M. Orangutan cultures and the evolution of material culture // *Science*. 2003. Vol. 299. P. 102–105.
30. Shettleworth S.J. *Cognition, Evolution, and Behavior (Second Edition)*. Oxford, 2010. 720 p.
31. Subiaul F. The imitation faculty in monkeys: Evaluating its features, distribution and evolution // *Journal of Anthropological Sciences*. 2007. Vol. 85. P. 35–62.
32. Tennie C., Call J., Tomasello M. Ratcheting up the ratchet: on the evolution of cumulative culture // *Philosophical Transactions of the Royal Society B*. 2009. Vol. 364. P. 2405–2415.
33. Tennie C., Call J., Tomasello M. Evidence for emulation in chimpanzees in social settings using the floating peanut task // *PLoS ONE*, 2010. Vol. 5. № 5. P. 1–9. doi: 10.1371/journal.pone.0010544
34. Tomasello M. Do apes ape? In Heyes C.M., Galef B.G. (eds.) *Social Learning in Animals: The Roots of Culture*. New York: Academic Press, 1996. P. 319–345.
35. Tomasello M. The question of chimpanzee culture, plus postscript (chimpanzee culture 2009). In Laland K.N., Galef B.G. (eds.) *The question of animal culture*. Harvard University Press, Cambridge, 2009. P. 198–221.
36. Visalbergi E., Spagnoletti N., Ramos da Silva E.D., Andrade F.R.D., Ottomi E., Izar P., Frigaszy D. Distribution of po-

tential suitable hammers and transport of hammer tools and nuts by wild capuchin monkeys // *Primates*, 2009. Vol. 50. P. 95–104.

37. Waal F.B. de, Bonnie K.E. In tune with other the social side of culture // In Laland K.N., Galef B.G. (eds.) *The question of animal culture*. Harvard University Press, Cambridge, 2009. P. 19–40.

38. Whiten A. The scope of culture in chimpanzees, humans and ancestral apes // *Philosophical Transactions of the Royal Society B*. 2011, Vol. 366. P. 997–1007.

39. Whiten A., Goodall J., McGrew W., Nishida T., Reynolds V., Sugiyama Y., Tutin C.E.G., Wrangham R.W., Boesch C. Cultures in chimpanzees // *Nature*, 1999. Vol. 39. P. 687–685.

40. Whiten A., McGuigan N., Marshall-Pescini S., Hopper L.M. Emulation, imitation, over-imitation and the scope of culture for child and chimpanzee // *Philosophical Transactions of the Royal Society B*. 2009. Vol. 364. P. 2417–2428. doi:10.1098/rstb.2009.0069

41. Zentall T.R. Imitation: definitions, evidence, and mechanisms // *Animal Cognition*. 2006. Vol. 9. № 4. P. 335–353.

On the Problem of “Culture” in Animals: Critical Analysis of Modern Researches from the Point of View of Activity Theory of A.N. Leontiev’s Scientific School

E.E. Sokolova*,

Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia,
ees-msu@mail.ru

E.Yu. Fedorovich**,

Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia,
labzoo_fedorovich@mail.ru

The article provides an overview and critical analysis – from the point of view of activity theory of A.N. Leontiev’s scientific school – of the contemporary foreign studies of the so-called culture and “social learning” in animals. It reveals the methodological inconsistency of identifying the “behavioral traditions” in animals with human culture, based on the description of emergence and maintenance of some of the seemingly similar forms of their cultural behavior. “Culture” in animals and human culture have different origins and therefore are qualitatively different from each other, at least in four characteristics of the process of acquisition and mastering cultural skills selected by the authors of the article. This qualitative difference is primarily based on the unity of subject-object and subject-subject relationship in any activities making part of human child’s culture, let alone the activity of an adult, while the animals have no such unity in their “cultural behavior”. At the same time the article shows how new data in the field of animal psychology allow reconsidering and adjusting certain postulates of activity theory of A.N. Leontiev’s scientific school, while preserving the principle methodological foundations of this concept.

Keywords: culture in animals, behavioural traditions, social learning in animals, tool usage, Activity Theory, A.N. Leontiev’s Scientific School.

References

1. Bakhurst D. Psikhika, mozg i obrazovanie [Elektronnyi resurs] [Mind, Brain, and Education.] *Voprosy filosofii* [Problems of Philosophy], 2013, no. 11. Available at http://vphil.ru/index.php?option=com_content&task=view&id=851&Itemid=52 (Accessed 05.04.2016).

2. Zinchenko V.P., Meshcheryakov B.G. Sovokupnaya deyatel'nost' kak geneticheski iskhodnaya edinita psikh-

icheskogo razvitiya [Overall activity of the genetically original unit mental development]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie* [Psychological Science and Education], 2000, no. 2, pp. 86–95. (In Russ., abstr. in Engl.).

3. Il'enkov E.V. Vseobshchee [The Universal]. *Filosofskaya entsiklopediya* [Encyclopedia of Philosophy]. In 5 v. Vol. 1. Moscow: Sov. Entsiklopediya, 1960, pp. 301–304.

4. Il'enkov E.V. Ideal'noe [The Ideal] (1962) [Elektronnyi resurs]. Available at <http://caute.ru/ilyenkov/texts/enc/ideale.html> (Accessed 05.04.2016).

For citation:

Sokolova E.E., Fedorovich E.Yu. On the Problem of “Culture” in Animals: Critical Analysis of Modern Researches from the Point of View of Activity Theory of A.N. Leontiev’s Scientific School. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-historical psychology*, 2016. Vol. 12, no. 2, pp. 14–23. (In Russ., abstr. in Engl.). doi: 10.17759/chp.2016120202

* Sokolova Elena Evgen'evna, PhD in Psychology, associate professor, Department of General Psychology, Faculty of Psychology, Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia, e-mail: ees-msu@mail.ru

** Fedorovich Elena Yur'evna, PhD in Psychology, senior researcher, Department of General Psychology, Faculty of Psychology, Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia, e-mail: labzoo_fedorovich@mail.ru

5. Il'enkov E.V. Stanovlenie lichnosti: k itogam nauchnogo eksperimenta [Personality development: on the results of a scientific experiment]. *Kommunist*, 1977, no. 2, pp. 68–79.
6. Leont'ev A.N. Problemy razvitiya psikhiki [Problems of development of the mind]. Moscow: Publ. MGU, 1981. 584 p.
7. Marks K., Engel's F. Ekonomicheskofilosofskie rukopisi 1844 goda [The economical-philosophical manuscripts 1844]. *Sochineniya* [The Works]. Vol. 42. Moscow: Politizdat, 1974, pp. 41–174.
8. Novoselova S.L. Razvitie intellektual'noi osnovy deyatelnosti primatov [Development of the intellectual basis of primates' activity]. Moscow: MPSI, Voronezh: NPO «MODEK», 2001. 288 p.
9. Novoselova S.L. Geneticheski rannie formy myshleniya [Early genetic forms of thinking]. Moscow: MPSI, Voronezh: NPO «MODEK», 2002. 320 p.
10. Sokolova E.E. Linii razrabotki idei L.S.Vygotskogo v Khar'kovskoi psikhologicheskoi shkole [Paths of Development of L.S. Vygotsky's Ideas in Kharkov School of Psychology]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya* [Cultural-Historical Psychology], 2007, no. 1, pp. 3–12. (In Russ., abstr. in Engl.).
11. El'konin D.B. Izbrannye psikhologicheskie trudy [The selected psychological writings]. Moscow: Pedagogika, 1989. 560 p.
12. Engel's F. Anti-Dyuring. In Marks K. (eds.) K. Marks, F. Engel's. *Sochineniya* [The Works]. Vol. 20. Moscow: Gospolitizdat, 1961, pp. 1–338.
13. Abramson J.Z; Hernandez-Lloreda V., Call J., Colmenares F. Experimental evidence for action imitation in killer whales (*Orcinus orca*). *Animal Cognition*, 2013. Vol. 16, pp. 11–22.
14. Call J., Tomasello, M. The effects of humans on the cognitive development of apes. In Russon A., Bard K., Parker S.T. (eds). *Reaching into thought: the mind of great apes*. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 1996, pp. 371–403.
15. Frigaszy D.M., Perry S. The biology of animal traditions. Cambridge: Cambridge University Press, 2003. 474 p.
16. Galef B.G. Culture in animals? In Laland K.N., Galef B.G. (eds.) *The question of animal culture*. Harvard University Press, Cambridge, 2009, pp. 222–246.
17. Galef B.G. Social learning and traditions in animals: evidence, definitions, and relationship to human culture. *WIREs Cogn Sci*, 2012. Vol. 3, pp. 581–592. doi: 10.1002/wcs.1196.
18. Huffman M. A. Stone-play of *Macaca fuscata* in Arashiyama B troop: transmission of a non-adaptive behavior. *Journal of Human Evolution*, 1984. Vol. 13, pp. 725–735.
19. Krützen M., Mann J., Heithaus M.R., Conner R.C., Bejder L., Sherwin W.B. Cultural transmission of tool use in bottlenose dolphins. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 2005. Vol. 102, no. 25, pp. 8938–8943.
20. Laland K.N., Galef B.G. (eds.) *The question of animal culture*. Harvard University Press, Cambridge, 2009. 360 p.
21. Laland K.N., Janik V.M. The animal cultures debate. *Trends in Ecology and Evolution*, 2006. Vol. 21, pp. 542–547. doi:10.1016/j.tree.2006.06.005
22. Learning & Behaviour, whole issue 32 (1), 2004. ISSN: 1543-4494 (Print) 1543-4508 (Online).
23. McGrew W.C. Chimpanzee Material Culture: Implications for Human Evolution. Cambridge: Cambridge University Press, 1992. xvi + 277 p.
24. Moll H., Tomasello M. Cooperation and human cognition: the Vygotskian intelligence hypothesis. *Philosophical Transactions of the Royal Society B: Biological Sciences*, 2007. Vol. 362, pp. 639–648. doi: 10.1098/rstb.2006.2000.
25. Nishida T., Wrangham, R.W., Goodall, J., Uehara, S. Local differences in plant feeding habits of chimpanzees between the Mahale Mountains and Gombe National Park, Tanzania. *Journal of Human Evolution*, 1983. Vol. 12, pp. 467–480.
26. Perry S. Social traditions and social learning in capuchin monkeys (*Cebus*). *Philosophical Transactions of the Royal Society B: Biological Sciences*, 2011. Vol. 366. № 1567, pp. 988–996.
27. Perry S., Baker, M., Fedigan, L., Gros-Louis, J., Jack, K., MacKinnon, K. C., Manson J., Panger M., Pyle K., Rose L. et al. Social conventions in wild white-faced capuchin monkeys: Evidence for traditions in a neotropical primate. *Current Anthropology*, 2003. Vol. 44. № 2, pp. 241–268. doi:10.1086/345825.
28. Ramsey G. Culture in humans and other animals. *Biology and Philosophy*, 2013. Vol. 27, pp. 457–479. doi: 10.1007/s10539-012-9347-x.
29. Schaik van C.P., Ancrenaz M., Brogen G., Galdikas B., Knott C., Singleton I., Suzuki A., Utam S., Merrill M. Orangutan cultures and the evolution of material culture. *Science*, 2003. Vol. 299, pp. 102–105.
30. Shettleworth S.J. *Cognition, Evolution, and Behavior* (Second Edition). Oxford, 2010. 720 p.
31. Subiaul F. The imitation faculty in monkeys: Evaluating its features, distribution and evolution. *Journal of Anthropological Sciences*, 2007. Vol. 85, pp. 35–62.
32. Tennie C., Call J., Tomasello M. Ratcheting up the ratchet: on the evolution of cumulative culture. *Philosophical Transactions of the Royal Society B*, 2009. Vol. 364, pp. 2405–2415.
33. Tennie C., Call J., Tomasello M. Evidence for emulation in chimpanzees in social settings using the floating peanut task. *PLoS ONE*, 2010. Vol. 5. № 5, pp. 1–9. doi: 10.1371/journal.pone.0010544.
34. Tomasello M. Do apes ape? In Heyes C.M., Galef B.G. (eds.) *Social Learning in Animals: The Roots of Culture*. New York: Academic Press, 1996, pp. 319–345.
35. Tomasello M. (2009) The question of chimpanzee culture, plus postscript (chimpanzee culture 2009). In Laland K.N., Galef B.G. (eds.) *The question of animal culture*. Harvard University Press, Cambridge, 2009, pp. 198–221.
36. Visalbergi E., Spagnoletti N., Ramos da Silva E.D., Andrade F.R.D., Ottoni E., Izar P., Frigaszy D. Distribution of potential suitable hammers and transport of hammer tools and nuts by wild capuchin monkeys. *Primates*, 2009. Vol. 50, pp. 95–104.
37. Waal F.B. de, Bonnie K.E. In tune with other the social side of culture. In Laland K.N., Galef B.G. (eds.) *The question of animal culture*. Harvard University Press, Cambridge, 2009, pp. 19–40.
38. Whiten A. The scope of culture in chimpanzees, humans and ancestral apes. *Philosophical Transactions of the Royal Society B*, 2011, Vol. 366, pp. 997–1007.
39. Whiten A., Goodall J., McGrew W., Nishida T., Reynolds V., Sugiyama Y., Tutin C.E.G., Wrangham R.W., Boesch C. Cultures in chimpanzees. *Nature*, 1999. Vol. 39, pp. 687–685.
40. Whiten A., McGuigan N., Marshall-Pescini S., Hopper L. M. Emulation, imitation, over-imitation and the scope of culture for child and chimpanzee. *Philosophical Transactions of the Royal Society B*, 2009. Vol. 364, pp. 2417–2428. doi:10.1098/rstb.2009.0069
41. Zentall T.R. Imitation: definitions, evidence, and mechanisms. *Animal Cognition*, 2006. Vol. 9, no. 4, pp. 335–353.

Нарратив как культурный медиатор развития личности: взгляд сквозь призму культурно-исторической психологии

Ю.Б. Турушева*,
ФГБНУ ПИ РАО, Москва, Россия,
turusheva.yulia@gmail.com

Рассматриваются особенности нарративного подхода как новой методологии изучения личности и механизмов ее развития. Обсуждаются базовые установки социального конструкционизма, в рамках которого на сегодняшний день осуществляется большая часть нарративных исследований. Раскрываются основные подходы и концепции нарративного подхода. Показываются его возможности в исследовании процесса социализации и становления идентичности человека в контексте культурно-исторического подхода. Анализируются некоторые специфические функции нарратива, такие как: способность структурировать опыт и придавать ему смысл; создавать систему базовых ценностных ориентиров; формировать и перестраивать собственную идентичность и влиять на других; устанавливать временной порядок и смысловые связи между прошлым, настоящим и будущим; транслировать культурный опыт и оказывать влияние на сообщества. Все эти функции: структурирующая, ценностно-ориентирующая, перформативная, темпоральная, транслирующая — предлагаются рассматривать с точки зрения культурно-исторической психологии, предполагая в нарративе культурное средство, опосредствующее развитие личности.

Ключевые слова: нарратив, нарративный подход, социализация, идентичность, социальный конструкционизм, культурное опосредствование.

Интерес к нарративу в гуманитарных науках возник в конце 1980-х гг. на фоне общего интереса к языку и его роли в формировании наших представлений о мире и о самих себе. Не только в психологии, но и в социологии, культурологии, антропологии, истории и ряде других дисциплин повествование было осмыслено как универсальное культурное средство — все известные нам культуры были культурами, рассказывающими истории. И хотя нарратив «...может очерчивать сугубо индивидуальные и ситуационно-специфические версии реальности, он используется в общепринятых лингвистических формах... Таким образом, рассказываемая история, вовлеченные в нее рассказывающие и слушающие и ситуация, в которой она рассказывается, оказываются связанными с базовой культурно-исторической структурой» [7. с. 31].

В то же время, как будет подробно показано ниже, основные исследования нарративов непосредственно связаны с парадигмой социального конструкционизма, с позиции которого и рассматриваются, и анализируются полученные материалы. Однако эти материалы настолько разносторонни, а сам подход имеет

настолько богатые интерпретационные границы, что представляется возможным связать нарративы с исследованием идентичности, ценностей и смыслов в рамках культурно-исторического подхода. Именно такое обоснование и стало целью данной статьи.

Нарративный подход в психологии сосредоточил внимание на автобиографических Я-нарративах, т. е. историях, рассказанных от первого лица, повествующих о перипетиях собственной жизни. Личная жизненная история, по мнению многих ученых, придает ощущение целостности нашим жизням, позволяет удержать разрозненные части опыта, сохраняет преемственность Я во времени, поддерживая идентичность. Рассказывание историй — обыденная языковая практика, то, с чем мы сталкиваемся ежедневно, именно поэтому она оказывает на нас столь сильное воздействие: «Я полагаю, что способы говорения и сопутствующие им способы концептуализации становятся настолько привычными, что в результате превращаются в шаблоны структурирования самого опыта, прокладывания дорожек к памяти, ориентации жизненного нарратива не только из прошлого до настоящего момента, но и в

Для цитаты:

Турушева Ю.Б. Нарратив как культурный медиатор развития личности: взгляд сквозь призму культурно-исторической психологии // Культурно-историческая психология. 2016. Т. 12. № 2. С. 24–32. doi:10.17759/chp.2016120203

* Турушева Юлия Борисовна, аспирантка лаборатории психологии подростка, ФГБНУ «Психологический институт РАО», Москва, Россия, e-mail: *turusheva.yulia@gmail.com*

будущее. Я утверждал, что проживаемая жизнь неотделима от рассказываемой жизни или, проще говоря, жизнь — это не то, «как оно было», а то, как оно интерпретируется и переинтерпретируется, рассказывается и перерассказывается...» [8, с. 27].

Нарративный подход и социальный конструкционизм

Надо отметить, что большинство нарративных исследований осуществляются в рамках социального конструкционизма, на который, в свою очередь, значительное влияние оказали идеи Л.С. Выготского, согласно которым высшие психические функции обусловлены культурно-исторически и возникают в процессе коммуникации и совместной деятельности: «Личность становится для себя тем, что она есть в себе, через то, что она представляет собой для других» [10, с. 196]. Внимание социального конструкционизма сосредоточено на тех (прежде всего языковых) процессах, посредством которых люди описывают, интерпретируют, делают для себя понятными самих себя и мир, в котором они живут, «...его исходным пунктом служит радикальное сомнение в том, что окружающий мир (как обыденный, так и научный) есть нечто, разумеющееся само собой» [13, с. 53]. Большинство психологических понятий предлагается рассматривать не как объективные психологические состояния, а как социально-исторические по природе проявления, в контексте их лингвистического использования: «Термины, в которых происходит осмысление мира, есть социальные артефакты, продукты исторически обусловленного взаимодействия между людьми. С точки зрения конструкционизма, осмысление мира — это не автоматический или природный процесс, понимание мира есть результат активной совместной деятельности людей, вступающих во взаимные отношения» [13 с. 56]. С точки зрения конструкционизма, мир не существует «сам по себе», но создается, конструируется в процессе социальных взаимодействий. Следовательно, автобиографический нарратив — это не репрезентация прошлых событий и не отражение реальности. «Суть рассказывания не в том, чтобы сделать события зримыми, рассказ не подражает; волнение, которое мы способны испытать при чтении романа, — это не волнение, вызванное «зримостью» соответствующих образов..., это волнение, внушаемое нам смыслом, т. е. некоей высшей реляционной упорядоченностью» [4]. Социальный конструкционизм попытался отказаться от традиционного субъект-объектного дуализма. Под сомнение была поставлена и теория знания как ментального представления. Такие тенденции существенно повлияли на модель идентичности: она была помещена в сферу социального дискурса и стала считаться совместно конструируемой. При этом конструкционисты попытались отказаться от большинства классических понятий психологии, многие из которых ранее понимались как личностные черты, точнее, перестали считать их до-дискурсивной

данностью. В этой ситуации изучение идентичности столкнулось с огромным количеством методологических проблем. Прежние, хорошо зарекомендовавшие себя в классической психологии методы вызвали массу критических замечаний, так как предполагали модель идентичности как самоопределения в терминах психологических черт [см., например: 2]. Востребованными становятся модели, в которых личностная идентичность не является характерной чертой или набором черт, которыми обладает индивидуум. Она представляет собой самость, рефлексивно понимаемую индивидом в терминах ее или его биографии [31]. Новая методология, позволяющая изучать дискурсивную, неустойчивую во времени и осуществляемую в интеракциях идентичность, находится сейчас в стадии становления и, следовательно, имеет массу непроработанных областей (включая отсутствие стандартизированных методов исследования) [22].

Относительно основных функций нарратива (как и относительно определения критериев нарративности) среди ученых по-прежнему нет единого мнения. В психологии, последней вступившей в нарративное движение и унаследовавшей методологические разработки других дисциплин, существуют различные концепции повествования. Поэтому говорить о нарративной психологии можно лишь как об очень широком поле исследований, объединенных интересом к общему феномену. Нарратив понимается как форма, организующая опыт и контролирующая действия и эмоции; как когнитивная схема, позволяющая объяснить и преодолевать затруднения; как результат работы дискурса, установленный в социальных взаимодействиях; как отчет о прошлом, обеспечивающий самопонимание; как инструмент формирования идентичности, придающий жизни единство и цель и т. д.

Структурирующая функция нарратива

Способность рассказа структурировать опыт и придавать ему смысл, однако, ни у кого из ученых не вызывает сомнений. Особенность нарратива как культурного инструмента в том, что он позволяет посмотреть на себя как на условно независимого от себя персонажа. О. Сакс в предисловии к книге А.Р. Лурии «Потерянный и возвращенный мир» объясняет это так: «...жизнь, любая человеческая жизнь не является жизнью до тех пор, пока не станет объектом пристального изучения; она не будет жизнью, пока не будет точно запомнена и особым образом присвоена; такое запоминание не является чем-то пассивным, но представляет собой активное конструирование, активное и креативное построение собственной жизни, поиск и выявление истинной истории собственной жизни» [цит. По: 19, с. 60]) Позиция, при которой рассказчик может воспринимать свершившееся отстраненно, с точки зрения стороннего наблюдателя, рассматривая себя как Другого, является основой рефлексии — специфической человеческой способности, которая позволяет «...сделать свои мысли, эмоциональные состояния, свои действия и отношения, вообще всего

себя предметом специального рассмотрения (анализа и оценки) и практического преобразования» [21, с. 78]. Эта функция нарратива отчетливо перекликается и с идеей В. Франкла о способности к самодистанцированию или самоотстранению как одной из базовых человеческих характеристик [23].

Есть основания утверждать, что, несмотря на бесконечное содержательное разнообразие, все нарративы имеют нечто общее в структурном отношении. Нарратология возникла в 60–70 гг. XX в. именно как один из структуралистских методов изучения письменных нарративных, преимущественно художественных текстов. Структуралистская нарратология мыслила нарратив как систему инвариантных форм и правил, эффективно использующихся в конкретных культурных контекстах. Ее основной задачей была формулировка того, что лежит за «поверхностью» повествования — поиск «глубинных структур», «универсальных грамматик». Так, например, проделанный Владимиром Проппом классический анализ народных сказок показал, что форма сказки может оставаться неизменной даже при изменении ее содержания, а американский исследователь мифологии Дж. Кэмпбелл обнаружил, что любой рассказ, по умыслу автора или нет, следует древней схеме мифа. Миф является частным случаем нарратива, автобиография может рассматриваться как вариант «личного мифа»: «Мы пришли к весьма странному... выводу. Наша формула, по видимому, уничтожает всякую грань между мифом и самой обыкновенной историей, точнее — биографией, или описанием тех или иных эпизодов из жизни того или иного человека» [15, с. 171]. По мнению Дж. Брунера, описания собственной жизни при значительном разнообразии содержания точно так же могут обнаруживать общую формальную структуру [8]. Стоит напомнить, что, по мнению отечественного философа М.К. Мамардашвили, сознание находится, как правило, в неструктурированном состоянии, а приводит к осмыслению опыта лишь определенная структура, которую может придать сознанию какое-то переживание, текст, произведение искусства и т. п. [18].

Ценностно-ориентирующие функции нарратива

Вероятно, именно универсальная форма является тем средством, которое осваивает человек как субъект социально-культурной деятельности. Одним из центральных положений культурно-исторической психологии является идея культурного опосредствования. Рождаясь, человек попадает в социально-культурную среду, в систему, в которой уже существуют значения, базовые ориентации, моральные нормы и ценности, где он находится среди следов человеческой деятельности, многие из которых закреплены в повествованиях. В нарративе не просто описывается некий «мир, где я мог бы жить», но одобряются или порицаются действия героев, сами герои делятся на «хороших» и «плохих», автор непременно (явно или неявно) дает моральную оценку происходящему.

Нарратив — это всегда повествование о ценностях, о том, что для человека является важным, должным, правильным, о том, ради чего стоит жить, или о том, во имя чего стоит умереть. Понимать нарративы — значит понимать отношение авторов к жизни, осознавать их видение мира, делать заключение о «...ценностных структурах, используемых людьми для описания их миров» [32, р. 382]. Поскольку нарратив связан с оценочной интерпретацией прошлого, в нем обязательно содержатся нормативные идеи о том, что можно считать правильным, ценным, о том, что М. Фриман и Й. Брокмайер [30] называют «представлениями о «хорошей жизни»». Таким образом, в нарративной конструкции идентичности есть не только психологическое, социальное, эстетическое, но и этическое измерение: «Даже рассказ о бессмысленной и бесполезной жизни кого-то, кто совершает самоубийство, следует жанру сюжета о “полноценной жизни” (базируясь, в частности, на культурных представлениях о “хорошей жизни”) и он делает это таким образом, что идея бессмысленности предполагает идею осмысленности» [27, р. 249]. По мнению Т. Сарбина: «Выживание в мире смыслов и значений было бы проблематичным, не будь у нас способности сочинять и интерпретировать истории о переплетениях человеческих жизней» [20, с. 13].

Нарратив помогает ребенку на ранних этапах социализации входить в культурный мир взрослых: «Именно миф расставляет перед человеком систему своеобразных “указателей”: что должно являться более ценным, что — менее, что должно являться более значимым, а что второстепенно и третьестепенно по своей значимости. Именно миф — иллюзорная и нелепая конструкция, с точки зрения внешнего наблюдателя, — создает систему тех базовых ориентиров, которые позволяют представителю той или иной культурной общности твердо знать, каким факторам окружающего предметного мира следует отдавать предпочтение» [17, с. 56]. Значительная часть исследований в рамках нарративного подхода связана с проблемами формирования идентичности, при рассмотрении которых неизбежно встают вопросы моральных ориентаций рассказчика, ведь «...нарративная идентичность и моральная жизнь идут друг с другом рука об руку» [25, р. 342]. Нарратив как языковая конструкция выступает в качестве необходимого условия приобретения знания, в том числе знания нравственного порядка. Он играет роль своеобразного фильтра, направляющего наше мышление, формирующего смыслы, становится теми «культурными очками», сквозь которые человек смотрит на мир и понимает его. Огромное значение при этом, конечно, отводится языку: благодаря своей способности выходить за пределы «здесь-и-сейчас» язык соединяет различные зоны реальности и интегрирует их в единое смысловое целое [6].

Перформативная функция нарратива

Помимо организационно-структурирующей функции нарратив, безусловно, обладает и функцией пер-

формативной — способностью воздействовать на реципиента. Конструируя нарратив, рассказчик более или менее осознанно учитывает лингвистические каноны той культурной среды, к которой он принадлежит, он строит рассказ таким образом, чтобы оказывать на читателя или слушателя определенное воздействие. В свое время Л.С. Выготский сформулировал значение формы как одно из центральных положений психологии искусства: «...только в данной своей форме художественное произведение оказывает свое психологическое воздействие» [11, с. 54]. Стоит предположить, что и в обыденной языковой практике форма имеет не менее серьезное значение для наррации как коммуникативного акта, находящего свое завершение в слушателе или читателе.

В этом смысле взрослый использует нарратив в процессе инкультурации ребенка. Однако со временем нарративные формы интериоризируются и становятся тем культурным средством, с помощью которого человек овладевает собой, приобретая возможность управлять собой и перестраивать себя. Способность к пониманию и конструированию нарративов формируется в онтогенезе довольно рано: 3–5-летние дети уже способны описать собственный опыт в виде повествования [38]. Однако «...если коммуникативная система “Я—Он” обеспечивает лишь передачу некоторого константного объема информации, то в канале “Я—Я” происходит ее качественная трансформация, которая приводит к перестройке самого этого Я. В первом случае адресант передает сообщение другому, адресату, а сам остается неизменным в ходе этого акта. Во втором случае, передавая самому себе, он внутренне перестраивает свою сущность, поскольку сущность личности можно трактовать как индивидуальный набор социально значимых кодов, а набор этот здесь, в процессе коммуникационного акта, меняется. В процессе такой автокоммуникации происходит переформирование самой личности, с чем связан весьма широкий круг культурных функций от необходимого человеку в определенных типах культуры ощущения своего отдельного бытия до самопознания и аутопсихотерапии» [16, с. 172].

Используя культурно заданные лингвистические формы, нарратив, тем не менее, никогда не повествует о типичных событиях. Как одна из его основных особенностей (позволяющих отличать нарратив от других дискурсивных форм) отмечается «проблемность» нарратива — центральным в структуре сюжета является событие, нарушающее привычный ход вещей. Для психологической структуры это означает, что герой переживает кризис, после которого его «мир» (включая собственную идентичность) должен быть выстроен по новым правилам, в соответствии с новыми ориентирами. Надо отметить, что большинство работ по изучению нарратива имеют дело с историями об экстремальном опыте: «...оказывается, что человек лучше всего помнит и осознает себя там, где видит свою границу, границу своего бытия — и поэтому для него его подлинное Я всегда оказывается за пределами и необычным» [12, с. 82]. Например, в работе У. Лабова и Дж. Валецки [35] нарратив «извлекался» вопро-

сом об опыте переживания угрозы жизни. Существует большое количество исследований рассказов пациентов, переживших опасную болезнь, например, работа К. Лангиллер [36], в которой изучаются нарративы женщин, рассказанные через 10 лет после удаления рака груди. В методике «Интервью о жизненной истории» Д. Макадамса используются вопросы о пиковых (самых счастливых или самых тяжелых) событиях жизни [подробнее см.: 3]. Р. Тавернье и Т. Уиллоуби [39] в своем исследовании просили подростков описать опыт «поворотной точки», т. е. такого события, которое значительно изменило их образ мышления и поведение. В авторбиографических нарративах часто «...присутствует особый тип событий жизни, отмечающих точки разрыва единой линии личностного пути. При переходе через эти точки «перелома» личность становится другой (по крайней мере, в собственных глазах)» [19 с. 67–68]. Во всех вариантах личных историй жизни обязательно присутствует кризисный поворотный момент. Под поворотными моментами принято понимать те эпизоды, в которых рассказчик объясняет перелом в убеждениях, верованиях, мышлении героя. Такие моменты можно считать отличительной чертой нарративов. Ф. Анкерсмит [1] трактует их как описания «травмы идентичности». Таким образом, структура истории, разделяющая жизнь на «до» и «после», позволяет обратить внимание на момент трансформации.

Идеи постоянной трансформации, человеческой «незавершенности», а также полифонической природы нарратива, были разработаны М.М. Бахтиным при анализе романов Достоевского [5] и привели к новым концепциям «многоголосного» разума и «диалогического» Я [см., например: 33]. М.М. Бахтин настаивал на том, что к человеку нельзя применить формулу тождества: «А есть А», подлинная жизнь личности, подлинное Я возникает как раз в точке несовпадения человека с самим собой. Именно роман (который, безусловно, является частным случаем нарратива) благодаря этой специфике оказывается, по Бахтину, наиболее адекватным жанром для выражения человеческой «незавершенности». Безусловно, идеи Бахтина выходят за рамки теории литературы: «Представления Бахтина о нарративном дискурсе предполагают взгляд на человека как на постоянно создающего себя, как способного опровергнуть любой окончательный вариант идентичности» [28, p. 8].

Эффект перестройки, переконфигурации идентичности посредством нарратива вполне осознает и традиционная психотерапия: «Ваше прошлое — богатейший материал для творчества. Напишите свою биографию, и вы почувствуете себя обновленным» [9, с. 23], и основная задача различных версий нарративных психотерапевтических практик (берущих начало от разработок М. Уайта и Д. Эпстона) состоит в том, чтобы человек почувствовал себя способным влиять на ход течения собственной жизни, стал ее автором и тем самым овладел ею. Ряд исследований убедительно показывает, что переструктурирование содержания автобиографической памяти (которое по сути

является нарративом) оказывает позитивное влияние на эмоционально-психологическое и соматическое состояние больных, характеризующихся различной нозологией. [19] Так, например, Л. Хайден [34] обсуждает, каким образом больные деменцией с помощью рассказывания историй (как особого вида активности) конструируют различные идентичности.

Темпоральная функция нарратива

Еще одной отличительной чертой нарратива является его чувствительность к временному модусу человеческого существования. Речь идет об «...исключительной способности нарратива представлять темпоральную природу человеческого опыта и, таким образом, ухватывать непрерывное, но развивающееся Я» [32, р. 384]. Из всех дискурсивно-ориентированных теорий конструирования идентичности только нарративный подход позволяет всерьез рассматривать развитие и трансформацию идентичности во времени, при том, что преемственность и связность Я остается одной из самых важных ее функций: «Я сегодня тот же, который был вчера, и, несмотря на возможные изменения, я сохраняю тождественность самому себе. Это не означает, что я всегда одинаковый, это означает только, что я один и тот же человек. Это означает, в частности, что я несу ответственность за свои слова, что я могу планировать что-то, что я могу проектировать себя в будущем и брать на себя какие-то обязательства» [14, с. 8].

Задача нарратива восстановить временной порядок, цепочку событий, из которых состоит жизнь. Однако Дж. Брунер утверждает, что в автобиографических нарративах глаголы прошедшего времени составляют не более 70% от всех использованных глаголов. Очевидно, что Я-нарративы — это повествования не только о прошлом, но, скорее, о связи прошлого с настоящим и будущим. Вспоминая свой жизненный путь, рассматривая свою жизнь рефлексивно, человек должен выстроить рассказ таким образом, чтобы в итоге прийти к себе сегодняшнему. Для этого ему необходимо собрать и увязать в непротиворечивую систему разные части своего Я, различный жизненный опыт, разделенный не только содержательно, но и распределенный на временной оси. Хорошо известен так называемый «туннельный эффект» автобиографических воспоминаний: некоторые воспоминания возникают намного позже, чем они зафиксированы в памяти. К тому же у взрослых такие воспоминания имеют гораздо большую полноту описания, чем это мог бы сделать ребенок, вскоре после того, как событие произошло [19]. Благодаря З. Фрейду мы хорошо представляем себе механизмы вытеснения, например, информации о травмирующих событиях. В результате психоаналитической терапии травмирующий опыт должен быть осознан и рассказан. Превратившись в нарратив, он теряет свой травмирующий характер, идентичность ассимилирует этот опыт, включает в себя, связывает его с остальными частями. На значение повествования

в работе психоаналитиков неоднократно обращали внимание многие ученые: «Фрейд подвел поэтическую основу под сознательную психику. Он понимал, что весь рассказ о нашей жизни, герои рассказа, каковыми мы являемся, и сновидения, в которые мы погружаемся, структурируются в нашей психике с помощью селективной логики основополагающего мифа» [24, с. 16]. В таком «собирании» себя видел основную задачу человека и М.К. Мамардашвили: «...человеческое существо раздроблено по разным локализациям пространства и времени... И вот место собирания всего этого... есть человек во всей полноте» [18, с. 316]. Стоит напомнить, что инструментом такого «собирания» М.К. Мамардашвили считает текст в самом широком смысле слова. Сегодня проблема «собирания» себя встала еще более остро. В эпоху глобализации мир предложил человеку огромное количество возможных идентификаций, социальных ролей, широчайший выбор ценностных ориентаций. Структура идентичности становится как никогда ранее сложной, противоречивой, появляется проблема удержания и согласования многочисленных Я-образов в представлениях человека о самом себе. Американский психиатр Р.Дж. Лифтон даже предложил ввести понятие «протеевской» идентичности («protean Self»). Как древнегреческий Протей — символ бесконечных превращений, — современный человек вынужден постоянно меняться, будучи не способен сохранить стабильную идентичность [37]. Идентичность периода постмодернизма характеризуется как фрагментарная, подвижная, флуктуирующая. В то же время большое значение придается индивидуальным стратегиям поддержания ощущения цельности и единства Я в нестабильном мире. Одной из таких стратегий можно считать нарратацию.

Транслирующая функция нарратива

Пожалуй, одна из интереснейших функций нарратива заключается в хранении и трансляции культурного опыта. Безусловно, автобиографический нарратив повествует об уникальном опыте и личностных смыслах рассказчика. Тем не менее, нарратив всегда подразумевает слушателя, лицо, к которому обращается рассказчик. Для нарративных психологов сегодня чрезвычайно важен вопрос о механизмах трансляции личного опыта. На одну из его особенностей обращает внимание К. Пламмер [39]. Она утверждает, что в личных нарративах часто содержится переход от индивидуальной биографии к дискуссионному дискурсу о социальных проблемах и их устранении. Нарратив, по ее мнению, организует трансформацию частной, интимной озабоченности в социальную и политическую активность. Похожие представления о нарративе разработаны в книге Р. Баумана [26] который рассматривает устные представления историй техасцев в конкретных случаях, фокусируя внимание на отношениях между Я-нарративом, случаем и социальными обстоятельствами, в которых и то и

другое объединяются. Р. Бауман демонстрирует как изучение нарративов становится исследованием социальной и культурной жизни. Он утверждает, что нарративам принадлежит центральная роль в трансформации культурных сообществ. Повествования, как показывают эти исследования, не только форма рефлексии и репрезентации социальной действительности, но также и инструмент форматирования социальной жизни.

К. Фельдман [29] обращает внимание на то, насколько разные истории можно рассказать о, казалось бы, похожих жизненных мирах. Ее анализ рассматривает повествования как культурные паттерны, которые могут мыслиться как когнитивные схемы для создания и интерпретации опыта. То же самое, как она утверждает, справедливо и для больших культурных сообществ, таких как нация. Нарратив национальной идентичности — это частный случай «групп-определяющих повествований». Изучая исторические американские национальные нарративы, она предлагает выделить несколько качеств национальной нарративной идентичности, показывая, что национальная нарративная идентичность может обеспечить базовую конфигурацию, посредством которой личные автобиографии получают форму и смысл.

* * *

При всем многообразии нарративных исследований, большинство ученых согласны с тем, что нарратив, обладающий чувствительностью ко времени, интертекстуальными отношениями с более широким культурным контекстом и сохраняющий напряженность отношений между традицией и действиями индивидуального субъекта, является уникальным материалом для изучения конструирования Я в культурном контексте во времени и пространстве, так как «идея человеческой идентичности — можно даже сказать сама возможность человеческой идентичности — связана с понятием нарратива и нарративности» [28, р. 15].

На сегодняшний день нарративный подход в психологии представляет собой крайне пестрое движение, которое объединяет лишь интерес к повествованию как к материалу. Однако методологи-

ческие основания у различных ветвей нарративного подхода существенно отличаются. Одной из возможных стратегий развития нарративного подхода можно считать исследования с опорой на основные положения культурно-исторической психологии Л.С. Выготского.

С точки зрения культурно-исторической психологии нарратив можно рассматривать как *культурное средство* становления личности. Как было показано, являясь культурной формой, нарратив используется как средство структурирования разрозненного опыта, в том числе для создания временной структуры, позволяющей человеку овладеть своим прошлым. Интериорезированная нарративная форма становится средством рефлексии, в процессе которой человек осмысляет события своей жизни, изменяя и перестраивая при этом свою идентичность. Важнейшей для осмысления опыта функцией нарратива является его способность выстраивать ценностные ориентиры рассказчика. Являясь языковым средством, нарратив способен «вбрасывать» обретенный смысл в общее культурное поле; можно утверждать, что большая часть культурного опыта аккумулирована именно в нарративах. При этом нарратив является «мостом», соединяющим личностный смысл и общекультурное значение.

«Культурно обусловленные когнитивные и лингвистические процессы, регулирующие акт рассказывания о своей жизни самому себе, обретают способность структурировать перцептивный опыт, организовывать память, сегментировать и наделять целью сами “жизненные события”. В конце концов, мы становимся теми автобиографическими нарративами, посредством которых мы “рассказываем о” своей жизни. Но по причине упомянутой культурной обусловленности мы также становимся вариантами канонических форм, существующих в культуре» [8, с. 13]. Представляется, что позиция Дж. Брунера очень точно иллюстрирует не только возможности нарратива, но и его способность выполнять функцию «культурного средства, знака», позволяющего человеку осознать свои воспоминания, и, в конце концов, не только отрефлексировать ценности и смыслы своей жизни, но, возможно, и сформировать (или хотя бы переструктурировать) содержание своей идентичности. А это важный ключ и к возможному созданию сценария своего будущего.

Финансирование

Работа выполнена при финансовой поддержке гранта РНФ (№ 14-18-00598 «Закономерности и механизмы позитивной социализации современных детей и подростков»).

Литература

1. Анкерсмит Ф.Р. Возвышенный исторический опыт. М.: «Европа», 2007. 612 с.
2. Барский Ф.И. Личность как черты и как нарратив: возможности уровневых моделей индивидуальности // Методология и история психологии. 2008. Т. 3. Вып. 3. С. 93—105.
3. Барский Ф.И., Грищук А.Г. «Интервью о жизненной истории» Д. Макадамса как метод исследования нарративной идентичности // Журнал практического психолога. 2010. № 5. С. 158—204.
4. Барт Р. Введение в структурный анализ повествовательных текстов // Зарубежная эстетика и теория литературы XIX—XX вв.: трактаты, статьи, эссе / Под ред. Г.К. Косикова. М.: МГУ, 1987. С. 387—422.
5. Бахтин М.М. Проблемы творчества Достоевского. Киев: NEXT, 1994. 512 с.
6. Бергер П., Лукман Т. Социальное конструирование реальности: трактат по социологии знания / Пер. с

- англ. Е. Руткевич. М.: Academia-Центр; Медиум, 1995. 323 с.
7. Брокмайер И., Харре Р. Нарратив: проблемы и обещания одной альтернативной парадигмы // Вопросы философии. 2000. № 3. С. 29–42.
8. Брунер Дж. Жизнь как нарратив // Постнеклассическая психология. 2005. № 1(2). С. 9–29.
9. Василюк Ф.Е. Психотехника переживания. М.: Ахилл, 1991. 200 с.
10. Выготский Л.С. Собрание сочинений: в 6 т. Т. 3. История развития высших психических функций. М.: Педагогика, 1983. 368 с.
11. Выготский Л.С. Психология искусства. М.: Искусство, 1968. 576 с.
12. Даренский В.Ю. Нарративы самособирания «Я» в художественной автобиографии [Электронный ресурс] // Международный журнал исследований культуры. 2013. № 1(10). С. 79–86. URL: <http://www.culturalresearch.ru> (дата обращения: 10.12.15).
13. Джерджен К.Дж. Движение социального конструкционизма в современной психологии // Социальная психология. Саморефлексия маргинальности. М.: ИНИОН РАН, 1995. С. 51–73.
14. Леонтьев Д.А. Лабиринт идентичностей: не человек для идентичности, а идентичность для человека // Философские науки. 2009. № 10. С. 5–10.
15. Лосев А.Ф. Диалектика мифа. М.: Мысль, 2001. 558 с.
16. Лотман Ю.М. Внутри мыслящих миров. М.: Языки русской культуры, 1996. 448 с.
17. Лобок А.М. Антропология мифа. Екатеринбург: Отдел образования, администрации Октябрьского района, 1997. 688 с.
18. Мамардашвили М.К. Психологическая топология пути. М.: Ad Marginem, 1997. 547 р.
19. Нуркова В.В. Свершенное продолжается: Психология автобиографической памяти личности. М.: Изд-во УРАО, 2000. 320 с.
20. Сарбин Т.Р. Нарратив как базовая метафора для психологии // Постнеклассическая психология. 2004. № 1. С. 6–28.
21. Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Основы психологической антропологии. Психология человека. Введение в психологию субъективности. М.: Школа-Пресс, 1995. 384 с.
22. Турушева Ю.Б. Особенности нарративного подхода как метода изучения идентичности [Электронный ресурс] // Психологические исследования. 2014. Т. 7. № 33. URL: <http://psystudy.ru> (дата обращения: 10.12.15).
23. Франкл В. Человек в поисках смысла. М.: Прогресс, 1990. 367 с.
24. Хиллман Дж. Исцеляющий вымысел. СПб.: Б.С.К., 1997. 181 с.
25. Atkins, K.M. Narrative identity, practical identity and ethical subjectivity // Continental Philosophy Review. 2004. № 37 (3). P. 341–366.
26. Bauman R. Story, performance, and event: Contextual studies of oral narrative. Cambridge: Cambridge University Press, 1986. 144p.
27. Brockmeier J. From the end to the beginning. Retrospective teleology in autobiography // Narrative and identity: Studies in autobiography, self, and culture. Amsterdam: John Benjamins, 2001. P. 247–282.
28. Brockmeier J., Carbaugh D. Narrative and identity // Narrative and identity: Studies in autobiography, self, and culture. Amsterdam: John Benjamins, 2001. P. 1–24.
29. Feldman C.F. Narratives of national identity as group narratives. Patterns of interpretive cognition // Narrative and identity: Studies in autobiography, self, and culture. Amsterdam: John Benjamins, 2001. P. 129–144.
30. Freeman M., Brockmeier J. Narrative integrity. Autobiographical identity and the meaning of the «good life». In: J. Brockmeier, D. Carbaugh (Eds.), Narrative and identity: studies in autobiography, self, and culture. Amsterdam: John Benjamins, 2001. P. 75–103.
31. Giddens A. Modernity and self-identity: Self and society in the Late Modern Age. Cambridge: Polity Press, 1991. 264 p.
32. Gone J.P., Miller P.J., Rappaport J. Conceptual self as normatively oriented: The suitability of past personal narrative for the study of cultural identity // Culture & Psychology. 1999. № 5. P. 371–398.
33. Hermans H., Hermans-Konopka A. Dialogical Self Theory: Positioning and Counter-Positioning in a Globalizing Society. New York: Cambridge University Press, 2010. 404 p.
34. Hydén L., Identity, Self, Narrative // Beyond Narrative Coherence. John Benjamins Publishing Company. Amsterdam: John Benjamins, 2010. № 1. P. 33–48.
35. Labov W., Waletzky J. Narrative analysis: Oral versions of personal experience // J. Helm (Ed.), Essays on the verbal and visual arts. Seattle, WA: University, 1967. P. 12–44.
36. Langellier K. M. “You’re marked”: Breast cancer, tattoo, and the narrative performance of identity // Narrative and identity: Studies in autobiography, self, and culture. Amsterdam: John Benjamins, 2001. P. 145–184.
37. Lifton R.J. The Protean Self. Human Resilience in an Age of Fragmentation. N.Y., 1995. 272 p.
38. Nelson K. Event Knowledge: Structure and Function in Development. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 1986. 288 p.
39. Plummer K. Telling sexual stories. London: Routledge, 1996. 256 p.
40. Tavernier, R., Willoughby, T. Adolescent turning points: the association between meaning-making and psychological well-being // Developmental Psychology. 2012. № 48(4). P. 1058–1068.

Narrative as Cultural Mediator in Personality Development: Looking through the Lens of Cultural-Historical Psychology

Yu.B. Turusheva*,

RAE Psychological Institute, Moscow, Russia,
turusheva.yulia@gmail.com

The article considers the features of the narrative approach as a new methodology for the study of personality and its development mechanisms. The article discusses the basic settings of social constructionism, in which most of the narrative research are carried out to date, and discloses the basic approaches and concepts of the narrative approach. The article also shows the ability of the narrative approach in the in the research process of socialization and the formation of human identity in the context of the cultural-historical approach, and analyzes some specific narrative function, such as the ability to structure the experience and give it meaning; create a basic system of values; build and rebuild our own identity and influence others; install time order and semantic links between the past, present and future; broadcast the cultural experience and influence in the community. All these functions — structuring, value-orienting, performative, temporal, translates — are invited to consider from the perspective of cultural-historical psychology, assuming a cultural narrative means, mediating personal development.

Keywords: narrative, the narrative approach, socialization, identity, social constructionism, cultural mediation

Acknowledgements

This work was supported by the Russian Foundation for Humanities (project № 14-18-00598 “The patterns and mechanisms of positive socialization of the modern children and adolescents”).

References

1. Ankersmit F.R. *Vozvyshennyi istoricheskiy opyt* [Sublime Historical experience]. Moscow: Europe, 2007. 612 p.
2. Barskii F.I. *Lichnost' kak cherty i kak narrativ: vozmozhnosti urovnyekh modelei individual'nosti* [Person as Traits and Person as Narrative: the Potential of Individuality]. *Metodologiya i istoriya psikhologii* [Methodology and History of Psychology], 2008. Vol. 3, vyp. 3, pp. 93–105.
3. Barskii F.I., Griusik A.G. “Interv'yu o zhiznennoi istorii” D. Makadamsa kak metod issledovaniya narrativnoi identichnosti [Interview about the life story by D. Makadams as a method of study narrative identity]. *Zhurnal prakticheskogo psikhologa* [Journal of Practical Psychology], 2010, no. 5, pp. 158–204.
4. Bart R. *Vvedenie v strukturnyi analiz povestvovatel'nykh tekstov* [Introduction to the structural analysis of narrative texts]. *Zarubezhnaya estetika i teoriya literatury XIX–XX vv.: traktaty, stat'i, esse* [Foreign aesthetics and theory of literature XIX–XX centuries: treatises, articles and essays]. Moscow: MGU [Publishing house of Moscow University], 1987, pp. 387–422.
5. Bakhtin M.M. *Problemy tvorchestva Dostoevskogo* [Problems of Dostoyevsky's Art]. Kiev: NEXT, 1994. 512 p.
6. Berger P., Lukman T. *Sotsial'noe konstruirovaniye real'nosti: traktat po sotsiologii znaniya* [The Social Construction of Reality. A Treatise in the Sociology of Knowledge]. Moscow: Academia-Center; Medium, 1995. 323 p.
7. Brokmaier I., Kharre R. *Narrativ: problemy i obeshchaniya odnoi al'ternativnoi paradigmy* [Narrative: Problems and Promises of an Alternative Paradigm]. *Voprosy filosofii* [Issues of Philosophy], 2000, no. 3, pp. 29–42.
8. Bruner J. *Zhizn' kak narrativ* [Life as Narrative]. *Postnekllassicheskaya psikhologiya* [Postnonclassical psychology], 2005, no. 1(2), pp. 9–29.
9. Vasilyuk F.E. *Psikhotekhnika perezhivaniya* [Psychological technique experience]. Moscow: Achill, 1991. 200 p.
10. Vygotskii L.S. *Sobranie sochinenii: v 6 t. T. 3. Istoriya razvitiya vysshikh psikhicheskikh funktsii*. [Collected Works: in 6 vol. Vol. 3. History of development of higher mental functions.]. Moscow: Pedagogika [Pedagogic], 1983. 368 p.
11. Vygotskii L.S. *Psikhologiya iskusstva* [Psychology of art]. Moscow: Art, 1968. 576 p.
12. Darenskii V.Yu. *Narrativy samosobiraniya “Ya” v khudozhestvennoi avtobiografii* [Elektronnyi resurs] [Narratives of the Self-Keeping of “Me” in Artistic Autobiography]. *Mezhdunarodnyi zhurnal issledovaniy kul'tury* [International Journal of Cultural Research], 2013, no. 1(10), pp. 79–86. Available at: <http://www.culturalresearch.ru> (Accessed 10.12.2015).
13. Gergen K.J. *Dvizhenie sotsial'nogo konstruksionizma v sovremennoi psikhologii* [The social constructionist movement in modern psychology]. In Yakimova E.V. (Ed.) *Sotsial'naya psikhologiya. Samorefleksiya marginal'nosti* [Social Psychology. Self-reflection of the marginality]. Moscow: INION RAN, 1995, pp. 51–73.
14. Leont'ev D.A. *Labirint identichnosti: ne chelovek dlya identichnosti, a identichnost' dlya cheloveka* [The Path from the Identities Labyrinth: not the Human for Identity, but

For citation:

Turusheva Yu.B. Narrative as Cultural Mediator in Personality Development: Looking through the Lens of Cultural-Historical Psychology. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-historical psychology*, 2016. Vol. 12, no. 2, pp. 24–32. (In Russ., abstr. in Engl.). doi: 10.17759/chp.2016120203

* Turusheva Yuliya Borisovna, Graduate student, RAE Psychological Institute, Moscow, Russia, e-mail: turusheva.yulia@gmail.com

- Identity for Human]. *Filosofskie nauki [Philosophical sciences]*, 2009, no. 10, pp. 5–10.
15. Losev A.F. Dialektika mifa [Dialectic of myth]. Moscow: Mysl' [Thought], 2001. 558 p.
16. Lotman Yu.M. Vnutri myslyashchikh mirov [Inside minded worlds]. Moscow: Yazyki russkoi kul'tury, 1996. 448 p.
17. Lobok A.M. Antropologiya mifa. [Anthropology of myth]. Yekaterinburg: Otdel obrazovaniya, administratsii Oktyabr'skogo raiona, 1997. 688 p.
18. Mamardashvili M.K. Psikhologicheskaya topologiya puti [Psychological topology of the path]. Moscow: Ad Marginem, 1997. 547 p.
19. Nurkova V.V. Svershennoe prodolzhaetsya: Psikhologiya avtobiograficheskoi pamyati lichnosti [Perpetrated is continues: the psychology of personality autobiographical memory]. Moscow: URAO, 2000. 320 p.
20. Sarbin T.R. Narrativ kak bazovaya metafora dlya psikhologii [The Narrative as a Root Metaphor for Psychology]. *Postneklassicheskaya psikhologiya [Postnonclassical psychology]*, 2004, no. 1, pp. 6–28.
21. Slobodchikov V.I., Isaev E.I. Osnovy psikhologicheskoi antropologii. Psikhologiya cheloveka. Vvedenie v psikhologiyu sub"ektivnosti [Fundamentals of psychological anthropology. Human psychology. Introduction to the psychology of subjectivity]. Moscow: Shkola-press, 1995. 384 p.
22. Turusheva Yu.B. Osobennosti narrativnogo podkhoda kak metoda izucheniya identichnosti [Elektronnyi resurs] [Features of the narrative approach as a method of studying identity] *Psikhologicheskie issledovaniya [Psychological studies]*, 2014. Vol. 7, no. 33. URL: <http://psystudy.ru> (Accessed 10.12.2015). (In Russ., abstr. in Engl.).
23. Frankl V. Chelovek v poiskakh smysla [Man's Search for Meaning]. Moscow: Progress [Progress], 1990. 367 p.
24. Khillman Dzh. Istseyayushchii vymysel [Healing Fiction]. Saint-Petersburg: B.S.K., 1997. 181 p.
25. Atkins, K.M. Narrative identity, practical identity and ethical subjectivity. *Continental Philosophy Review*, 2004, no. 37 (3), pp. 341–366.
26. Bauman R. Story, performance, and event: Contextual studies of oral narrative. Cambridge: Cambridge University Press, 1986. 144 p.
27. Brockmeier J. From the end to the beginning. Retrospective teleology in autobiography. *Narrative and identity: Studies in autobiography, self, and culture*. Amsterdam: John Benjamins, 2001, pp. 247–282.
28. Brockmeier J., Carbaugh D. Narrative and identity. *Narrative and identity: Studies in autobiography, self, and culture*. Amsterdam: John Benjamins, 2001, pp. 1–24.
29. Feldman C.F. Narratives of national identity as group narratives. Patterns of interpretive cognition. *Narrative and identity: Studies in autobiography, self, and culture*. Amsterdam: John Benjamins, 2001, pp. 129–144.
30. Freeman M., Brockmeier J. Narrative integrity. Autobiographical identity and the meaning of the "good life". *Narrative and identity: studies in autobiography, self, and culture*. Amsterdam: John Benjamins, 2001, pp. 75–103.
31. Giddens A. Modernity and self-identity: Self and society in the Late Modern Age. Cambridge: Polity Press, 1991. 264 p.
32. Gone J.P., Miller P.J., Rappaport J. Conceptual self as normatively oriented: The suitability of past personal narrative for the study of cultural identity. *Culture & Psychology*, 1999, no. 5, pp. 371–398.
33. Hermans H., Hermans-Konopka A. Dialogical Self Theory: Positioning and Counter-Positioning in a Globalizing Society. New York: Cambridge University Press, 2010. 404 p.
34. Hydén L., Identity, Self, Narrative. *Beyond Narrative Coherence*. John Benjamins Publishing Company, 2010, no. 1, pp. 33–48.
35. Labov W., Waletzky J. Narrative analysis: Oral versions of personal experience. *J. Helm (Ed.), Essays on the verbal and visual arts*. Seattle, WA: University, 1967, pp. 12–44.
36. Langellier K. M. "You're marked": Breast cancer, tattoo, and the narrative performance of identity. *Narrative and identity: Studies in autobiography, self, and culture*. Amsterdam: John Benjamins, 2001, pp. 145–184.
37. Lifton R.J. The Protean Self. Human Resilience in an Age of Fragmentation. N.Y., 1995. 272 p.
38. Nelson K. Event Knowledge: Structure and Function in Development. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 1986. 288 p.
39. Plummer K. Telling sexual stories. London: Routledge, 1996. 256 p.
40. Tavernier R., Willoughby T. Adolescent turning points: the association between meaning-making and psychological well-being. *Developmental Psychology*, 2012, no. 48(4), pp. 1058–1068.

ЭМПИРИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ
EMPIRICAL RESEARCH

**Субъектные и объектные факторы
субъективно-семантического оценивания
архитектурных объектов**

А.Ю. Вырва*,

ФГБОУ ВО МГУ имени М.В. Ломоносова, Москва, Россия,
vyrgaarina@gmail.com

Д.А. Леонтьев**,

ФГБОУ ВО МГУ имени М.В. Ломоносова; НИУ ВШЭ, Москва, Россия,
dmleont@gmail.com

Исследование посвящено эмпирическому изучению психологических особенностей и механизмов восприятия архитектурного пространства профессиональными архитекторами, сравнению семантических оценок и факторов восприятия архитектуры профессионалов и непрофессионалов в данной области, а также сопоставлению процессов восприятия и семантического оценивания реальных архитектурных сооружений и их снимков с помощью методик личностного и архитектурного семантических дифференциалов, методики ценностного спектра. Обнаружилось, что восприятие и семантическое оценивание архитектурных сооружений профессиональными архитекторами и непрофессионалами имеют сильное различие только тогда, когда архитектурная форма и конструкция сложна, необычна и не отвечает привычным сложившимся образам, как, например, архитектура конструктивизма. Также было исследование показало, что ценностно-смысловое оценивание архитектурных сооружений, согласно методике ценностного спектра, в условиях реального пребывания в среде рядом со зданием дает больше информации о процессе восприятия и понимания архитектуры. Личностный и архитектурный семантический дифференциалы не выявили значимых различий между реальным восприятием архитектурного объекта и восприятием его фотоснимка, что говорит о возможности применения данных методик для изучения особенностей восприятия и семантического оценивания архитектурных сооружений при использовании их фотоснимков.

Ключевые слова: восприятие архитектуры, субъективная семантика, семантический код, семантический дифференциал, ценностный спектр.

Введение и постановка проблемы

В предыдущей публикации мы представили данные первой части исследования, направленного на изучение возможностей субъективно-семантических методов в исследовании восприятия архитектуры

[4]. Были использованы три основных методических инструмента: личностный семантический дифференциал (ЛСД), архитектурный семантический дифференциал (АСД) и ценностный спектр (ЦС). Объектами оценивания служили фотоизображения 30 московских зданий разной степени оригинально-

Для цитаты:

Вырва А.Ю., Леонтьев Д.А. Субъектные и объектные факторы субъективно-семантического оценивания архитектурных объектов // Культурно-историческая психология. 2016. Т. 12. № 2. С. 33–45. doi:10.17759/chp.2016120204

* *Вырва Арина Юрьевна*, аспирант, факультет психологии, ФГБОУ ВО МГУ имени М.В. Ломоносова, Москва, Россия, e-mail: *vyrgaarina@gmail.com*

** *Леонтьев Дмитрий Алексеевич*, доктор психологических наук, профессор, факультет психологии, ФГБОУ ВО МГУ имени М.В. Ломоносова; заведующий Международной лабораторией позитивной психологии личности и мотивации НИУ ВШЭ, Москва, Россия, e-mail: *dmleont@gmail.com*

сти и разных исторических периодов и архитектурных стилей. Были выявлены особенности восприятия архитектурных объектов с разными функциональными и эстетическими свойствами. Исследовавшиеся архитектурные объекты по своим семантическим дескрипторам разделились на две основные большие группы: образцы массовой типовой жилой застройки и уникальные, неповторимые образцы архитектуры, принадлежащие к ее памятникам и являющиеся символами определенной эпохи.

Архитектурные образы включают не только определенные перцептивные чисто зрительные особенности, но и ценностно-смысловые аспекты. Самыми ценностно нагруженными (по количеству выбранных для каждого здания ценностей) оказались те объекты, которые являются архитектурными памятниками или символами эпохи, уникальные и необычные здания, например, высотное здание на Котельнической набережной, дом-музей А.М. Горького (бывший особняк Рябушинского), доходный дом Исакова, Москва-Сити, жилой дом на Ленинском проспекте или жилой комплекс на Кутузовском проспекте. Наименьшая ценностная нагрузка соответствует образцам массовой типовой застройки. В целом, в исследовании получили подтверждение гипотезы о том, что степень сходства семантических оценок архитектурных объектов отражает степень сходства их функциональных и эстетических характеристик и о том, что восприятие архитектурных объектов мужчинами и женщинами значимо не различается.

В данной статье мы рассмотрим дополнительные закономерности, выявленные на материале проведенного исследования и относящиеся к связи семантических оценок архитектурных объектов с профессиональной компетентностью оценивающих субъектов (профессиональные архитекторы / «наивные» респонденты) и с формой репрезентации объектов оценивания (фотоизображения / реальные здания).

Методология, методы и организация исследования

В предыдущей работе мы показали, что в процессе восприятия и семантического оценивания архитектурных объектов простыми горожанами (т. е. непрофессионалами в области архитектуры) существуют несколько факторов, влияющих на эти процессы, согласно методикам личностного и архитектурного семантического дифференциала (фактор «пассивность–активность», «цельность–расщепленность», «открытость–закрытость», «выразительность») [4]. Нам стало интересно, будет ли различаться процесс восприятия и понимания разных архитектурных объектов профессионалами в этой области (архитекторами) от непрофессионалов, т. е. будут ли влиять знания и опыт в области архитектурного проектирования, специфика профессии на семантические оценки архитектурных объектов [17]. А также мы решили проверить, насколько различаются восприятие и семантическое оценивание реального архитектурного

сооружения, находящегося в контексте городской жизни, и оценки фотографии этого же архитектурного сооружения [4]. Поэтому мы сформулировали следующие гипотезы.

1. Восприятие архитектурных объектов профессиональными архитекторами не отличается от их восприятия непрофессионалами.

2. Семантическое оценивание архитектурных объектов, представленных на фотоснимке, и непосредственно воспринимаемых архитектурных объектов в их естественном окружении различаются.

Соответственно, нами были выделены следующие задачи. 1. Сравнить восприятие архитектурных объектов профессионалами и непрофессионалами.

2. Сравнить восприятие реальных архитектурных объектов в естественном окружении и их фотоизображений.

Выборка и процедура проведения

Исследование состояло из трех серий.

В серии 1 приняли участие 70 человек, жителей города Москвы, в возрасте от 20 до 30 лет [4]. Стимульным материалом исследования служили цветные фотографии размером 10×15 см тридцати архитектурных объектов (АО), находящихся в г. Москве, начиная с архитектуры XIX века и заканчивая современными зданиями (приложение 1). Фотографии предъявлялись участникам исследования в случайной последовательности. После знакомства с каждым АО им предлагалось оценить его по трем предложенным нами методикам: личностный семантический дифференциал (ЛСД), архитектурный семантический дифференциал (АСД) и методика ценностного спектра (ЦС) (их описание см. ниже). В серии 2, которая проводилась так же, как и серия 1, принимали участие 30 профессиональные архитекторов и учащихся старших курсов архитектурных вузов, в возрасте от 20 до 40 лет.

В серии 3 приняли участие 30 человек, жителей Москвы, половина из которых участвовали в серии 1. Из 30 АО, служивших объектами оценивания в первых двух сериях, были выбраны 6 и респонденты были привезены к ним в определенном порядке. После осмотра каждого объекта участники исследования также оценивали его по трем методикам (ЛСД, АСД и ЦС). Третья серия проводилась в схожих временных и погодных условиях, что существенно для результатов.

Для фиксации зависимых переменных были использованы три методики из арсенала психологии субъективной семантики.

1. Биполярный 21-шкальный личностный семантический дифференциал (ЛСД) с принудительным выбором между полюсами без промежуточных градаций. Эта методика использовалась в исследованиях Е.Ю. Артемьевой, ее учеников и последователей для измерения эмоционально нагруженного семантического кода архитектурных и других образов [1; 2; 3].

2. Биполярный 19-шкальный архитектурный семантический дифференциал (АСД), также с принудительным выбором между полюсами без промежуточных градаций. Эта методика была разработана и использовалась С.Э. Габидулиной в исследованиях городской архитектурной среды и хронотопа городского жителя [5; 6; 7; 8].

3. Методика ценностного спектра (ЦС) Д.А. Леонтьева, основу которой представляет предложенный А. Маслоу перечень 18 высших бытийных ценностей. Участникам исследования предлагается указать, какие из ценностей характеризуют каждый из предъявленных АО архитектурных объектов, а также категории «жизнь» и «дом», поставив галочку в соответствующей ячейке таблицы, где строки — ценности, а столбцы — оцениваемые объекты [11; 12; 14].

Алгоритмы обработки полученных результатов

Нами был использован алгоритм обработки данных субъективно-семантического исследования, описанный одним из авторов [13; 4]. Определялся семантический код (СК) — набор значимых шкальных признаков, устойчиво используемых для характеристики того или иного АО. Для определения шкал, задающих СК каждого из АО, была использована формула $\chi^2 = \frac{(a-b)^2}{n}$, с помощью которой можно установить статистическую достоверность различий между частотами приписывания объекту одного и другого полюсов каждой шкалы, где a — частота приписывания объекту одного полюса шкалы; b — частота приписывания объекту другого полюса шкалы; n — количество респондентов, участвовавших в оценке [16]. При $n = 30$ граничные значения для определения значимых семантических дескрипторов конкретных АО по ЛСД и АСД составляли 24 и 6. Если значение СК данного АО по данной шкале превышает 24, мы делаем вывод о том, что в его СК закономерно входит семантический признак, соответствующий левому полюсу шкалы; если это значение меньше 6, мы делаем вывод о том, что в его СК закономерно входит семантический признак, соответствующий правому полюсу шкалы; если же значение находится в интервале между ними, мы делаем вывод о том, что по данной шкале данный АО не несет значимой нагрузки. Аналогичным образом проводилась обработка данных АСД. Также была посчитана ценностная нагруженность каждого архитектурного объекта, согласно методике ЦС. Столбцы матрицы соответствуют оцениваемым объектам: категории «дом», «жизнь» и 30 АО, строки — бытийным ценностям (18), а ячейки содержат суммарное значение числа респондентов, приписавших данную ценность данному объекту. Далее в программе Excel 14.2.2 была определена ценностная нагруженность каждого АО (общее число приписываемых каждому АО ценностей), а чтобы выяснить, есть ли значимые различия при оценивании выбранных нами архитектурных объектов между выборкой профессиональных архитекторов ($n=30$) и простыми

горожанами ($n=70$), нами были посчитаны значения критерия χ^2 Пирсона при уровне значимости $p = 0,05$ для каждого архитектурного объекта [15].

Аналогичным образом обрабатывались данные второй части исследования: произведен факторный и кластерный анализ, посчитан семантический код (граничные значения 24 и 6), значимость различий в семантической оценке архитектурных объектов выборки полевого исследования ($n=30$) и выборки серии 1 ($n=70$) с тем отличием, что число оценивавшихся АО (столбцов в матрице) равнялось 6 для ЛСД, АСД и ЦС.

Результаты

1. Сравнение оценок профессиональных архитекторов и непрофессионалов.

Выдвинутая нами гипотеза 1 заключается в том, что восприятие архитектурных объектов профессиональными архитекторами не будет значимо отличаться от восприятия тех же архитектурных объектов непрофессионалами. Чтобы это проверить, была проведена обработка полученных данных методик ЛСД и АСД с помощью эксплораторного факторного анализа и кластерного анализа, произведенного методом межгруппового связывания. Также были посчитаны семантические коды шкал дифференциалов и посчитана значимость различий полученных результатов первой и второй серии, т. е. оценок непрофессионалов и профессиональных архитекторов.

После обработки данных методики ЛСД методом факторного анализа и Varimax вращения было получено трехфакторное пространство, объясняющее 84,5% дисперсии результатов, иллюстрирующие особенности используемых семантических категорий при восприятии архитектурных сооружений профессиональными архитекторами.

В первый фактор вошли следующие семантические дескрипторы: *вялый* (ф.н.: 0,967), *слабый* (ф.н.: 0,961), *нерешительный* (ф.н.: 0,950), *несамостоятельный* (ф.н.: 0,947), *пассивный* (ф.н.: 0,938), *неуверенный* (ф.н.: 0,933), *зависимый* (ф.н.: 0,909), *уступчивый* (ф.н.: 0,801), *расслабленный* (ф.н.: 0,708) и *непривлекательный* (ф.н.: 0,662). Этот фактор, объясняющий 42% дисперсии результатов, можно охарактеризовать как фактор «Пассивность—активность», отражающий чувство угнетенности, пассивности и подавленности, которые возникают у человека при столкновении с определенным архитектурным объектом. Аналогичный первый фактор «пассивность—активность», объясняющий 43,8% дисперсии результатов, был получен и при проведении этой методики на непрофессионалах [4].

Второй фактор «открытость—закрытость» объясняет 25% дисперсии результатов. Данный фактор содержит такие семантические признаки, как *замкнутый* (ф.н.: 0,891), *молчаливый* (ф.н.: 0,883), *нелюдимый* (ф.н.: 0,843), *черствый* (ф.н.: 0,812), *враждебный* (ф.н.: 0,728), *эгоистичный* (ф.н.: 0,662) и *неискренний* (ф.н.: 0,662). Такой же фактор «от-

крытость—закрытость», объясняющий 13% дисперсии результатов, был получен и на выборке непрофессионалов, однако там он был третьим; кроме того, факторообразующими для непрофессионалов были, напротив, дескрипторы открытости, а не закрытости.

Третий фактор был назван нами фактором «цельность—расщепленность». Он объясняет 17% дисперсии результатов и содержит четыре семантических признака: *суетливый* (ф.н.: 0,903), *раздражительный* (ф.н.: 0,731), *безответственный* (ф.н.: 0,727) и *несправедливый* (ф.н.: 0,662). Этот фактор имеет сходство со вторым фактором «Цельность—расщепленность», полученным на выборке непрофессионалов и объясняющим 34% дисперсии результатов [4]. Как непрофессионалы, так и профессионалы склонны видеть в данных архитектурных объектах расщепленность, некоторую хаотичную эклектичность, недостаточность целостности, нарушения ансамблевости архитектурных построек. Однако такой показатель расщепленности восприятия мог возникнуть вследствие одиночного предьявления изображения архитектурного объекта вне контекста его окружения.

Полученные факторы позволяют сделать вывод о том, что особенности восприятия архитектурных объектов и построение архитектурного образа, согласно результатам методики ЛСД, у непрофессионалов и профессиональных архитекторов в целом являются схожими, меняется лишь порядок значимости второго и третьего факторов. Так, первый фактор, фактор «пассивность—активность», у двух выборок совпадает, в том числе по своей ведущей роли; что касается двух других факторов, то фактор «цельность—расщепленность» является сильнее нагруженным у непрофессионалов, а фактор «открытость—закрытость» — у профессиональных архитекторов.

Далее мы выполнили факторный анализ, используя в качестве элементов оцениваемые АО. После Varimax-вращения матриц ЛСД были получены 4 фактора, объясняющие 90% дисперсии результатов.

Первый фактор, полученный на выборке профессиональных архитекторов, объясняет 31,2% дисперсии результатов. АО, вошедшие в этот фактор, не похожи на другие архитектурные сооружения своего времени и не имеют аналогов. Они уникальны, целостны и эстетически насыщены. Этот фактор мы назвали «Индивидуальные объекты». Данный фактор на выборке профессионалов в целом аналогичен первому фактору на выборке непрофессионалов, имеющему такое же название «Индивидуальные объекты», но объясняет заметно меньшую долю дисперсии результатов АО по сравнению с выборкой непрофессионалов (51,2%).

Во второй фактор «Типовая застройка» объединились архитектурные объекты, которые являются массовой типовой жилой застройкой. Данный фактор объяснил 26,6% дисперсии результатов.

Все архитектурные объекты, входящие в третий фактор, являются жилыми массивами, отличающимися друг от друга своими индивидуальными особенностями, но включающие в себя тенденцию

своего времени и особенности своего стиля. Данный фактор был назван фактором «След эпохи».

В четвертый фактор вошел единственный объект, АО 4 — типовая жилая застройка 1980-х годов в основном ничем не отличающаяся от АО, входящих во второй фактор, что может говорить о некоторой случайности возникновения этого фактора.

Мы видим, что факторная структура оценок ЛСД профессиональных архитекторов в целом воспроизводит структуру оценок непрофессионалов; и у тех, и у других архитектурные сооружения закономерно разделяются на примеры массовой типовой жилой застройки и на уникальные, неповторимые образцы архитектуры, отчасти принадлежащие к ее памятникам и являющиеся символами определенной эпохи.

Чтобы определить, какие именно оценки являются определяющими для принадлежности объектов к тому или иному фактору, на выборке профессиональных архитекторов был посчитан набор значимых шкальных признаков, т. е. семантический код. Первый фактор в целом характеризуется такими дескрипторами, как *справедливый, добросовестный, невозмутимый*. Это признаки объектов, которые не похожи на другие архитектурные сооружения своего времени и не имеют аналогов. Второй фактор, представляющий жилую типовую застройку, описан в таких терминах, как *слабый, пассивный, вялый*. Третий фактор, включающий жилые массивы более индивидуального облика характеризуется признаками *силы, независимости и уверенности, самостоятельности*. Четвертый фактор включает лишь одно архитектурное здание — типовую застройку 80-х годов, охарактеризованное архитекторами как *непривлекательное*. Массовая типовая застройка воспринимается архитекторами как *вялая, пассивная, безжизненная и зависимая*. А представители архитектурных памятников и жилые массивы, которые имеют свой индивидуальный стиль, являются *самостоятельными, привлекательными, энергичными, сильными и уверенными*. У некоторых архитектурных объектов вообще не обнаружилось значимых дескрипторов, например, АО 24, 14, 12, 20, 28 и 5. Это может говорить о том, что для профессионального архитектора, в отличии от непрофессионала в данной области, эти архитектурные объекты, в основном являющиеся массовой типовой застройкой, не имеют выраженного образа или налицо некая «образная размытость» при их оценке [3].

Полученная благодаря кластерному анализу дендрограмма наглядно показала, в какие основные два кластера объединились архитектурные объекты. Первый верхний кластер — это типовая жилая застройка, разделившаяся на две подгруппы: многоэтажные здания (с АО 14 по АО 9) и малоэтажная застройка (с АО 12 по АО 19). Второй большой кластер разделился на две объемные подгруппы: подгруппу памятников архитектуры (с АО 3 по АО 20) и подгруппу архитектурных зданий, имеющих свой особенный стиль и запоминающуюся индивидуальность (с АО 1 по АО 15). Данные кластеры во многом схожи с кластерным деревом, полученном на выборке

непрофессионалов, также отражающим два основных больших кластера: массовую типовую застройку и уникальные архитектурные сооружения [4].

После обработки данных методики АСД методом факторного анализа и Varimax вращения было получено двухфакторное пространство, объясняющее 76,6% дисперсии результатов, иллюстрирующее особенности используемых семантических категорий при восприятии архитектурных сооружений профессиональными архитекторами.

В первый фактор вошли следующие семантические признаки: *индивидуальное* (ф.н.: 0,967), *помпезное* (ф.н.: 0,936), *фешенебельное* (ф.н.: 0,932), *красивое* (ф.н.: 0,927), *возвышающее* (ф.н.: 0,830), *чистое* (ф.н.: 0,825), *любимое* (ф.н.: 0,806), *деловая зона* (ф.н.: 0,752), *комфортное* (ф.н.: 0,730). Данный фактор, отписывающий 41% дисперсии результатов, был назван нами фактором «Выразительность». Он свидетельствует об эстетических особенностях восприятия архитектурного сооружения, его оценочном компоненте и об определенном отношении к архитектурному сооружению. Полученный первый фактор имеет сходство с аналогичным первым фактором «Выразительность», полученном на выборке непрофессионалов и объясняющим 40,2% дисперсии результатов.

Второй фактор содержит такие семантические дескрипторы, как *естественное* (ф.н.: 0,924), *уютное* (ф.н.: 0,876), *сомасштабное человеку* (ф.н.: 0,867), *старинное* (ф.н.: 0,822), *спокойное* (ф.н.: 0,809), *малолюдное* (ф.н.: 0,687), *историческое* (ф.н.: 0,686), *гармоничное* (ф.н.: 0,685), *есть зелень* (ф.н.: 0,631) и *открытое* (ф.н.: 0,546). Этот фактор можно назвать фактором «Уютность, комфортность». Он объясняет 35,7% дисперсии результатов. Здесь также явное сходство с аналогичным вторым фактором «Уютность, комфортность» выборки непрофессионалов, который объясняет 25,3% дисперсии результатов [4].

Первый и второй факторы сходны как в выборке профессиональных архитекторов, так и в выборке непрофессионалов. Вместе с тем, в группе непрофессионалов были выделены еще два фактора, отражающие степень населенности данного архитектурного пространства, а также стилевую оригинальность зданий. Таким образом, семантическое пространство оценивания архитектурных объектов непрофессионалами оказалось более рыхлым, а профессионалами — более структурированным, и размерность факторного пространства у последних меньше, что согласуется с данными, полученными ранее на материале восприятия театра и авангардной музыки [9; 18; 15].

Далее нами был выполнен факторный анализ, элементами которого выступали оцениваемые АО. После Varimax-вращения матриц АСД получены 5 факторов, объясняющих 90,9% дисперсии результатов.

Первый фактор — «Типовая застройка», включающий здания массовой типовой застройки, начиная с 1950-х и заканчивая началом 2000-х гг., объясняет 33,5% дисперсии результатов. Он соотносится с аналогичным первым фактором на выборке непрофессионалов (33,9% дисперсии результатов).

Второй фактор, объясняющий 25,6% дисперсии результатов, объединил индивидуальные, цельные объекты, большая часть из них являются архитектурными памятниками и символами эпохи. Этот фактор был назван «Индивидуальные объекты». Он аналогичен второму фактору на выборке непрофессионалов (22,2% дисперсии результатов).

Архитектурные объекты третьего фактора, объясняющего 14,1% дисперсии результатов, совпадают с архитектурными объектами третьего фактора на выборке непрофессионалов (19% дисперсии результатов). Данные постройки сходны между собой некоторой геометричностью форм и обладают в связи с этим ярко выраженными индивидуальными особенностями. Полученный фактор был назван «Экспериментальные постройки».

Четвертый фактор — «Небоскребы» собрал представителей многоэтажных и многолюдных жилых зданий.

И наконец, пятый фактор четко объединил в себе два образца архитектуры конструктивизма (АО 27 и АО 3). Он был назван «Конструктивистские объекты». Это единственный фактор, не имеющий аналога в выборке непрофессионалов.

Чтобы определить, какие семантические признаки легли в основание получившейся факторной структуры, был посчитан семантический код АО, характерных для каждого из факторов. В целом, АО первого фактора (массовая типовая застройка) относятся к *жилой зоне* и описываются архитекторами как *простецкие* в плане декора фасада, *простые* в плане формы, *некрасивые* и *нелюбимые*. Уникальные здания, относящиеся ко второму фактору, единодушно отмечены профессионалами как *исторические*. Архитектурные объекты третьего фактора, помимо особенности воспринимаемой формы, значимо характеризуются, согласно шкалам методики, лишь *отсутствием зелени*. Архитектурные сооружения четвертого фактора значимы своей *многолюдностью*. А представители пятого фактора — своим отношением к *деловой зоне*.

Благодаря кластерному анализу, в первый большой кластер вошли образцы массовой типовой жилой застройки (с АО 19 по АО 12), а также более индивидуальные образцы жилых массивов и деловых центров (с АО 1 по АО 28). Во второй основной кластер, меньший по объему, вошли архитектурные памятники и архитектурные объекты — символы эпохи. Данная дендрограмма имеет много общего с дендрограммой методики АСД, полученной на выборке непрофессионалов.

Сравнивая результаты обеих выборок (непрофессионалов и профессиональных архитекторов), мы видим, что семантические признаки, факторы, кластеры и группировки архитектурных объектов во многом совпадают в обеих выборках; различия носят второстепенный, частный характер. Это позволяет говорить о подтверждении гипотезы 1 о сходстве восприятия архитектурных объектов профессионалами и непрофессионалами. Дополнительно была посчитана с помощью критерия

χ^2 Пирсона значимость различий между всеми шкальными значениями каждого архитектурного объекта в восприятии профессиональных архитекторов и непрофессионалов. Оказалось, что значимые на уровне 0,05 различия в восприятии и семантическом оценивании АО являются единичными, а где-то и вовсе отсутствуют, что дополнительно подтверждает гипотезу 1. Например, при семантическом оценивании АО 16 не встречается ни одного значимого различия для АО 3, АО 6, АО 8, АО 14, АО 9, АО 15, АО 18, АО 19, АО 25, АО 30; значимы различия лишь двух-трех семантических дескрипторов по обоим семантическим дифференциалам вместе взятым. Самыми противоречивыми в оценивании оказались АО 7, АО 13, АО 20, АО 23 и АО 28, обнаруживающие наибольшее количество значимых различий между выборками. АО 7, АО 28, АО 23 — это три сложных причудливых конструктивистских архитектурных объекта XX века, АО 13 — необычное и непохожее ни на что здание неорусского стиля начала XX века, АО 20 — вычурное архитектурное здание модерн. Все эти АО отличаются от других архитектурных сооружений необычностью своей формы, цветовыми особенностями и оригинальностью декоративных элементов. Получается, что значимые различия в семантическом оценивании АО между профессиональными архитекторами и непрофессионалами в данной области обнаруживаются там, где основной акцент делается на необычности и сложности архитектурной формы. Стоит отметить также, что большую часть различий в семантическом оценивании АО между архитекторами и непрофессионалами дает именно АСД, имеющий больше формальную и функциональную направленность. В целом наблюдаются лишь единичные различия, в большинстве же случаев и по ЛСД, и по АСД семантические дескрипторы у обеих выборок сходны.

Методика ценностного спектра (ЦС) выдвигает на передний план ценностно-смысловые аспекты восприятия архитектурных сооружений. Самыми ценностно нагруженными в выборке архитекторов, как и в выборке непрофессионалов, оказались АО, которые являются архитектурными памятниками или символами эпохи, а также уникальные необычные здания. Наименьшая ценностная нагруженность характерна для зданий, являющихся массовой застройкой. Среднее число ценностей, приписанных одному объекту, варьировало от 3,33 до 7,43. Категории «жизнь» приписывается большее количество ценностей, чем категории «дом», что соотносится с данными по выборками непрофессионалов [4]. Для категории «жизнь» выбраны такие ценности, как *красота*, *смысл*, *истина*, *уникальность*; для категории «дом» важны такие понятия, как *цельность*, *завершенность*, *необходимость*, *порядок*.

Для того, чтобы определить, есть ли различия в выборе приписываемых ценностей каждому АО, категориям «жизнь» и «дом» между профессиональными архитекторами и непрофессионалами, были

определены различия по критерию χ^2 Пирсона между двумя выборками. Оказалось, что при выборе ценностей для оценки архитектурных сооружений архитекторы чаще оперируют более сложными и абстрактными понятиями, такими как *истина* ($\chi^2 = 39,345$), *жизненность* ($\chi^2 = 18,261$), *добро* ($\chi^2 = 36,388$), *смысл* ($\chi^2 = 49,583$), *совершенство* ($\chi^2 = 13,395$), *полнота* ($\chi^2 = 15,902$). Непрофессионалы чаще используют такие феноменологические категории как *красота*, *завершенность*, *целостность*, *легкость*, *необходимость*. При оценивании категорий «жизнь» и «дом» не было выявлено значимых различий между двумя группами за исключением того, что профессионалы в большей степени используют понятие «самодостаточность» ($\chi^2 = 4,899$) при оценке категории «дом».

Кластерный анализ данных ЦС позволил выделить два больших кластера, в которые объединились архитектурные объекты.

Первый кластер — типовая жилая застройка, более индивидуальные постройки сталинской архитектуры, а также образцы конструктивизма (бывшее здание Моссельпрома и дом на Котельнической набережной).

Второй кластер составили уникальные АО. Первая подгруппа этого кластера — памятники архитектуры и своей эпохи. Во вторую подгруппу вошли преимущественно высотные здания последних лет, а также два нестандартных, причудливых конструктивистских здания (АО 7 и АО 23).

Эти результаты схожи с результатами выборки непрофессионалов. Отличие лишь в том, что у профессиональных архитекторов архитектурные объекты сталинской эпохи и конструктивистские здания вошли в кластер типовой жилой застройки, а у непрофессионалов — в кластер, включающий индивидуальные и нестандартные АО.

Для проверки гипотезы 1 мы также сравнили ценностную нагруженность выборок профессиональных архитекторов и непрофессионалов. Архитекторы склонны приписывать подавляющему большинству АО больше ценностей, чем непрофессионалы. Это не относится к общим категориям «жизнь» и «дом», ценностная нагрузка которых у архитекторов незначительна, а у непрофессионалов намного выше, чем нагрузка конкретных зданий. Обе группы респондентов приписывают большую ценностную нагруженность зданиям, имеющим свой индивидуальный стиль и являющимся памятниками архитектуры (например, АО 10, АО 15, АО 3, АО 8 или АО 17). Также архитекторы охотнее приписывают больше ценностей современной архитектуре (например, АО 30), а также уже ставшим историческими «переходным» зданиям, таким как пятиэтажки или хрущевки (АО 6, АО 19). То есть получается, что при оценивании архитектурных объектов профессионалами акцент ставится больше на сложности формы и конструкции как отражении развития архитектурной и инженерной мысли, что выражается в различии ценностных оценок сложных и резких конструктивистских зданий между профессионалами и непрофессионалами. В остальных

случаях ценностная нагруженность архитектурных объектов двух выборок в целом сходна.

Чтобы достоверно определить, есть ли в восприятии выбранных нами архитектурных объектов значимые различия между профессиональными архитекторами и непрофессионалами, были определены различия по критерию χ^2 Пирсона между двумя выборками в ценностной нагрузке каждого АО по отдельности. Полученные различия ценностных нагрузок каждого АО (уровень значимости 0,05) оказались единичными. Наибольшее количество значимых расхождений ценностных оценок (как и по методикам ЛСД и АСД, описанных выше) обнаружили АО 7 (дом культуры имени И.В. Русакова, конструктивизм), АО 13 (бывшее здание Ссудной казны, неорусской стиль), АО 28 (бывшее здание Моссельпрома, конструктивизм). Форма этих архитектурных объектов настолько сложна, необычна, комплексна и вычурна, содержит так много интерпретаций, ассоциаций и впечатлений, что на всех трех методиках она дает расхождение оценок непрофессионалов и профессиональных архитекторов. Для архитекторов эти АО довольно сильно ценностно нагружены, что является прямой противоположностью их небольшой ценностной нагрузке для непрофессионалов. Получается, что конструктивизм — это архитектура для архитекторов. Хочется отметить также, что в настоящее время возрастает интерес и ценность таких необычных зданий и у простых горожан, чему свидетельствуют протесты против сноса уникальных конструктивистских зданий, таких как, например, здание Таганской АТС. Из наших данных следует, что люди, не являющиеся профессиональными архитекторами и не стремящиеся к пониманию окружающей их архитектурной среды, не видят и не могут оценить эстетическую значимость конструктивистских сооружений, опираясь в своих действиях на какие-то другие ценности. Но люди, интересующиеся историей возникновения архитектурных сооружений, стремящиеся разобраться в ней, понять ее, будут, безусловно, давать другие оценки. Интересно и то, что современную архитектуру (АО 30, АО 27) архитекторы оценивают намного ниже, чем непрофессионалы. На наш взгляд, именно на анализе масштабной современной архитектуры зданий прослеживается различие в восприятии архитектуры непрофессионалами и профессионалами: архитекторы воспринимают городское окружение главным образом через форму, конструкцию, возможно, детали, а жители мегаполиса — через функцию и комфорт инфраструктуры, т. е. пребывания в нем, уже потом заостряя внимание на особенностях формы, цвета и деталей. Но такое различие в восприятии открывается именно при оценке современных массовых жилых типовых зданий. Так, ценностная оценка АО, являющихся памятниками архитектуры (например, АО 3, АО 17, АО 10), обеих групп является схожей, однако архитекторы наделяют большим количеством ценностей те здания, которые имеют большую выра-

женность формы. А вот здания, которые являются представителями так называемой «временной архитектуры», т. е. «хрущевки» или пятиэтажки, для непрофессионалов куда ценней, чем для архитекторов (например, АО 6). Мы видим, что история поколений и история города, выраженная в архитектурном окружении, важна для жителей города, тогда как архитекторы склонны не придавать этим зданиям особой значимости.

Однако в целом различия в ценностно-смысловой составляющей восприятия выбранных нами архитектурных объектов между выборками невелики, что соответствует выдвинутой нами гипотезе 1.

Обобщая полученные результаты, можно говорить о том, что восприятие архитектурных сооружений, а также особенности порождения образов архитектуры между профессиональными архитекторами и непрофессионалами, согласно данным методикам, не обнаруживают серьезных различий. Но если архитектурное сооружение является сложным, на первый взгляд непонятным, требующим повышенного сосредоточения и длительного рассматривания, или имеет оригинальную форму, то становится ощутимей роль профессиональных знаний, опыта проектирования и строительства, а также профессионального мышления архитектора.

2. Сравнение оценок архитектурных объектов на местности и в фотоизображении.

В описанных выше частях исследования в качестве объектов оценивания использовались фотоизображения зданий.

Гипотеза 2, основанная на здравом смысле и взглядах многих теоретиков психологии, предполагает, что оценивание снимков архитектурных объектов отличается от оценивания этих же АО непосредственно, в естественном окружении (вместо плоской проекции — объемность восприятия, подключение других модальностей и возможность проникновения во внутреннее пространство здания) [10]. Соответственно изменятся качественные характеристики архитектурного образа. Для проверки этого предположения из числа исходных тридцати архитектурных объектов нами были выбраны шесть, ставших объектами специального полевого исследования. Это были АО 14 (типовая застройка спального района 90-ых годов), АО 15 (высотное здание на Котельнической набережной), АО 17 (дом Юшкова, 18 в.), АО 18 (современный жилой комплекс «Воробьевы горы»), АО 19 (пятиэтажка, Черемушки) и АО 30 (Москва-Сити). Участники исследования оценивали каждый из АО по трем методикам (ЛСД, АСД и ЦС), находясь непосредственно рядом с ними при относительно одинаковых погодных условиях. Был применен тот же алгоритм обработки данных, что и в предыдущих сериях.

Значимые семантические дескрипторы шести выбранных объектов в двух вариантах предъявления (оценивание реального архитектурного объекта и его фотографии) приведены в табл. 1.

Шкальные характеристики оценки реальных архитектурных объектов и их снимков.
 Методики ЛСД и АСД

АО	Значимые признаки по шкалам методик ЛСД и АСД при оценивании реального АО	Значимые признаки по шкалам методик ЛСД и АСД при оценивании фотографии АО
1 (18)	<i>нет зелени, искусственное, чистое, антиисторическое</i>	<i>сильное, молчаливое, упрямое, добросовестное, эгоистичное, независимое, деятельное, решительное, энергичное, напряженное, спокойное, напряженное, спокойное, дружелюбное, уверенное, общительное, самостоятельное, невозмутимое, многолюдное, современное, индивидуальное, отчужденное, фешенебельное, жилая зона, искусственное, чистое, антиисторическое, дискомфортное, нелюбимое</i>
2 (30)	<i>сильное, эгоистичное, деятельное, решительное, напряженное, энергичное, уверенное, самостоятельное, многолюдное, нет зелени, фешенебельное, казенное, деловая зона, искусственное</i>	<i>сильное, добросовестное, молчаливое, упрямое, эгоистичное, деятельное, независимое, решительное, напряженное, энергичное, уверенное, самостоятельное, невозмутимое, многолюдное, нет зелени, индивидуальное, отчужденное, фешенебельное, казенное, деловая зона, искусственное, чистое, антиисторическое, помпезное, эклектичное, дискомфортное, нелюбимое</i>
3 (17)	<i>обаятельное, добросовестное, доброе, расслабленное, спокойное, невозмутимое, старинное, светливое, чистое</i>	<i>обаятельное, сильное, открытое, доброе, расслабленное, независимое, отзывчивое, расслабленное, спокойное, энергичное, невозмутимое, дружелюбное, уверенное, общительное, честное, самостоятельное, невозмутимое, красивое, малолюдное, нет зелени, старинное, индивидуальное, открытое, спокойное, фешенебельное, чистое, историческое, возвышающее, гармоничное, комфортное, любимое</i>
4 (15)	<i>добросовестное, упрямое, решительное, энергичное, спокойное, уверенное, самостоятельное, невозмутимое, красивое, индивидуальное, спокойное, фешенебельное, историческое, помпезное</i>	<i>обаятельное, сильное, молчаливое, добросовестное, упрямое, открытое, эгоистичное, независимое, деятельное, решительное, энергичное, спокойное, уверенное, самостоятельное, дружелюбное, самостоятельное, невозмутимое, красивое, многолюдное, индивидуальное, старинное, отчужденное, спокойное, искусственное, фешенебельное, чистое, историческое, возвышающее, помпезное, гармоничное, комфортное, любимое</i>
5 (19)	<i>нерешительное, дружелюбное, некрасивое, есть зелень, безликое, подавляющее</i>	<i>непривлекательное, слабое, молчаливое, добросовестное, уступчивое, доброе, зависимое, пассивное, отзывчивое, нерешительное, дружелюбное, вялое, нерешительное, спокойное, неуверенное, общительное, неискреннее, невозмутимое, некрасивое, малолюдное, современное, безликое, спокойное, подавляющее, простецкое, уютное, жилая зона, искусственное, антиисторическое, простое, дискомфортное, нелюбимое</i>
6 (14)	<i>уверенное, жилая зона, антиисторическое, простое</i>	<i>непривлекательное, сильное, молчаливое, добросовестное, эгоистичное, пассивное, напряженное, спокойное, дружелюбное, общительное, самостоятельное, невозмутимое, некрасивое, многолюдное, жилая зона, нет зелени, современное, безликое, отчужденное, простецкое, искусственное, чистое, антиисторическое, простое, подавляющее, нелюбимое</i>

Из табл. 1 видно, что семантические оценки, которые были приписаны выбранным шести АО при оценке фотоснимков оказались более полными, имеющими больше значимых признаков, чем при непосредственном восприятии архитектурных сооружений. Тем не менее, направленность семантических оценок выбранных шести АО является вполне отчетливой. Полученные результаты полевого исследования по методикам ЛСД и АСД и оценки фотографий АО показали, что различия в этих двух случаях имеются, но они единичны. Семантическая оценка АО 3 (дом Юшкова, XVIII в.) и АО 4 (высотка на Котельнической набережной) выявила незначительные различия двух форм презентации. А АО 1 (высотный жилой комплекс «Воробьевы Горы»), АО 2 (Москва-Сити) и АО 6 (типовая жилая застройка 2000-х годов) были оценены по-разному в двух разных условиях и содержат большее количество различий. В основном расхождения семантических признаков обнаруживает методика АСД, где различия касаются таких пунктов, как *многолюдность/малолюдность, есть зелень/нет зеле-*

ни, грязное/чистое. Конечно, в живой инфраструктуре АО 6 складывается иное впечатление о жилом комплексе, нежели при восприятии лишь снимка фасада здания. Масштабность АО 2 и особенно АО 1 поразили участников исследования, изменив их семантические оценки. Также большую роль играли архитектурное окружение, многолюдность и городской ритм.

Чтобы определить, какими именно значимыми шкальными признаками оценивается каждый из шести АО полевого исследования, был посчитан семантический код, единый для всех шкал методик ЛСД и АСД. Для АО 1 выделились такие признаки, как *искусственное, чистое, антиисторическое.* АО 2 значимо характеризуется такими семантическими категориями, как *сильное, эгоистичное, деятельное, решительное, уверенное, самостоятельное, многолюдное, нет зелени, фешенебельное, казенное, деловая зона, искусственное.* АО 3 совпадает по таким своим значимым дескрипторам, как *обаятельный, добрый, расслабленный, спокойный, невозмутимый, старинный, чистый.* АО 4 оценивается респондентами как *добро-*

совестное, упрямое, решительное, энергичное, спокойное, уверенное, самостоятельное, невозмутимое, красивое, индивидуальное, спокойное, фешенебельное, историческое, помпезное. АО 5 значимо характеризуется такими признаками, как *нерешительное, дружелюбное, некрасивое, безликое, подавляющее*. И, наконец, АО 6 описан в следующих семантических понятиях: *жилая зона, антиисторическое, простое*. Полученные совпадения значимых признаков говорят о том, что семантическое оценивание в условиях непосредственного контакта с архитектурным сооружением и при восприятии их фотографий по методикам ЛСД и АСД в большинстве своем качественно не различаются, различается лишь число значимых семантических дескрипторов, которое больше для фотоизображений. Это расходится с выдвинутой нами гипотезой 2.

Данные по методике ЦС, представленные ниже, показали, напротив, высокую степень различий между результатами, полученными при оценивании снимка АО и результатами оценивания выбранных нами шести реальных архитектурных сооружений (табл. 2).

Самым ценностно нагруженным АО, согласно семантической оценке участников исследования, снова оказалось высотное здание на Котельнической набережной (АО 4). Также ценностно значимыми являются дом Юшкова (АО 3) и жилой дом спального

района 2000-х годов (АО 6). Наименее ценностно нагруженной оказалась пятиэтажка 1950-х годов (АО 5). Из данных табл. 2 видно, что произошла некоторая перестановка ценностных значений архитектурных объектов. Типовая застройка, находящаяся обычно в нижней части таблицы ценностной нагруженности архитектурных объектов при условиях восприятия снимка архитектурного объекта, неожиданно заняла верхнюю позицию (АО 6) и имеет большое число значимых ценностных различий (нет значимых различий лишь по 4 пунктам из 18) по сравнению с семантическими оценками восприятия снимков архитектурных объектов. Возможно, это произошло потому, что у участников исследования была возможность погрузиться в инфраструктуру здания, оценить ее функциональность, целостность и комфортность. За исключением этого АО, иерархия остальных объектов по степени ценностной нагруженности сохранилась, однако мы считаем неслучайным, что число ценностей, приписывавшихся реальным объектам, в среднем более чем в полтора раза превышает число ценностей, приписывавшихся их фотоизображениям. Это различие обеспечивается прежде всего значимо более частым (по критерию χ^2 Пирсона) приписыванием реальным сооружениям по сравнению с фотоизображениями таких ценностей, как *жизненность, смысл, добро, истина, полнота, самодостаточность, справедливость* (табл. 3).

Т а б л и ц а 2

Ценностная нагруженность (ЦН) архитектурных объектов полевого исследования и семантического оценивания снимков архитектурных объектов (все различия значимы при $p < 0,005$)

Семантическое оценивание реальных АО	ЦН	χ^2	ЦН	Семантическое оценивание снимков АО
АО 4	290	38,743***	452	АО 4
АО 6	260	97,916***	287	АО 6
АО 3	238	28,225***	376	АО 3
АО 2	219	34,94***	321	АО 2
АО 1	199	24,153***	310	АО 1
АО 5	189	52,326***	231	АО 5

Примечание: «***» — значения χ^2 при уровне значимости $p < 0,05$.

Т а б л и ц а 3

Общее количество приписываемых ценностей архитектурным объектам полевого исследования и семантического оценивания снимков архитектурных объектов (абсолютные значения, уровень значимости 0.05)

Ценности	Реальное оценивание АО	χ^2	Оценивание снимков АО
Красота	92	1,500*	185
Жизненность	93	9,511*	147
Добро	76	16,965*	97
Смысл	94	18,786*	125
Совершенство	56	2,725*	100
Целостность	114	1,931*	229
Уникальность	68	2,005*	192
Завершенность	101	0,032*	231
Единство противоположностей	42	2,642*	72
Легкость	44	1,823*	129
Истина	73	46,522*	55

Ценности	Реальное оценивание АО	χ^2	Оценивание снимков АО
Полнота	74	13,807*	100
Порядок	96	0,098*	216
Простота	73	0,005*	172
Необходимость	81	1,626*	160
Самодостаточность	112	18,625*	158
Справедливость	60	18,778*	67
Игра	46	3,102*	78

Примечание: «*» — значения χ^2 при уровне значимости $p = 0,05$.

Большое количество значимых различий в результатах по методике ЦС и лишь единичные различия по методикам ЛСД и АСД свидетельствуют о том, что они затрагивают различные уровни оценки архитектурных объектов [13]. Результаты методики ЦС показали, что важно находиться рядом с воспринимаемым архитектурным объектом; ценностные значения будут отличаться при непосредственном контакте с архитектурной средой. Однако и здесь самыми ценностно нагруженными АО закономерно являются уникальные в своем роде постройки, имеющие свой неповторимый индивидуальный стиль, являющиеся символами эпохи или памятниками архитектуры. Меньше всего ценностных характеристик приписывается в основном типовым жилым массивам.

Гипотеза 2, таким образом, подтвердилась частично, в зависимости от уровня анализа — семантических признаков (ЛСД, АСД) или ценностных категорий (ЦС). Аналогичные различия обнаруживались ранее и в других исследованиях, в которых использовался тот же методический инструментарий [13; 14]. Методики ЛСД и АСД показали, что значимых различий между семантическим оцениванием фотографий АО и реальных АО не так много; фотоизображения достаточно адекватно репрезентируют семантические признаки реальных АО. В отличие от них, ценностные характеристики АО очевидно неполно представлены при замене АО их фотоизображениями. Это указывает, в частности, на ограниченность метода семантического дифференциала в разных его модификациях.

Обсуждение результатов и выводы

Результаты проведенного исследования показывают, что семантические признаки, факторы, кластеры и группировки архитектурных объектов при восприятии городской архитектурной среды профессиональными архитекторами и непрофессионалами в данной области во многом совпадают. Различия между результатами оценивания в этих двух выборках невелики, в ряде случаев отсутствуют вовсе. Исключение составили особенности восприятия и семантические оценки отдельных архитектурных

сооружений, отличающихся вычурной необычной формой, цветовыми особенностями и оригинальностью декоративных элементов, т. е. в которых подчеркивается необычность и сложность архитектурной формы. В их оценке проявились особенности мышления профессиональных архитекторов. Это умение улавливать композиционные связи архитектурного сооружения, которые влияют, например, на такие оценки, как гармоничное/негармоничное, более структурированное восприятие формы и цветовой гаммы здания, чувствительность к деталям и переходным элементам, а также стремление к пространственной сложности и к большей пластичности масс, порой в отрыве от окружающего контекста здания (признак «отчужденность»), увлеченность формой независимо от комфортности взаимодействия с ней, что и отражено на примере различия оценок конструктивистских зданий.

Сравнение семантических оценок архитектурных объектов, представленных на фотоснимке, и непосредственно воспринимаемых реальных АО обнаружило заметные различия. Особенно эти различия проявляются при ценностной оценке архитектурного сооружения (ЦС). Большую роль играет то, что человек ощущает масштаб и объем здания, его окружение. Результаты методик ЛСД и АСД свидетельствуют, что оценивание по семантическим признакам реальных архитектурных объектов и их фотоизображений обнаруживает качественно сходные характеристики, хотя количество значимых семантических дескрипторов неожиданно оказалось существенно выше для фотоизображений.

В целом результаты проведенного исследования показывают адекватность субъективно-семантического подхода для изучения архитектурных образов. Используемые нами методики показали свою целесообразность и полезность при исследовании одной из составляющих городской среды — ее архитектурного окружения. Такие методики должны быть включены не только в более масштабные исследования особенностей восприятия и пребывания человека в сложном городском пространстве, но и использоваться для создания более адекватной и благоприятной среды жизнедеятельности человека, его развития, психологического комфорта и улучшения качества жизни в целом.

Литература

1. *Артемова Е.Ю.* Взаимопроекции разномодальных семантик // Тезисы VII Всесоюзного симпозиума по психолингвистике и теории коммуникаций. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1982. С. 88–89.
2. *Артемова Е.Ю.* Психология субъективной семантики. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1980. 128 с.
3. *Артемова Е.Ю.* Основы психологии субъективной семантики. М.: Смысл, 1999. 350 с.
4. *Вывра А.Ю., Леонтьев Д.А.* Возможности субъективно-семантических методов в исследовании восприятия архитектуры // Культурно-историческая психология. 2015. Т. 11. № 4. С. 96–111. doi:10.17759/chr.2015110409
5. *Габидулина С.Э.* Психология городской среды. М.: Смысл, 2012. 152 с.
6. *Габидулина С.Э.* Психосемантический подход к изучению городской среды // Городская среда: сб. материалов Всесоюзной научной конференции в Суздале. М., 1989. С. 42–51.
7. *Габидулина С.Э., Каулен М.Е., Гурская Н.Г.* Семантическая оценка интерьеров древнерусских храмов // Мышление и субъективный мир. Ярославль, 1991 а. С. 41–53.
8. *Габидулина С.Э., Каулен М.Е., Гурская Н.Г.* Особенности восприятия древнерусской архитектуры // Проблемы истории архитектуры. М., 1991 б. С. 108–111.
9. *Дельская Т.А., Назарова М.Д.* Психологический анализ восприятия спектакля // Искусство и эмоции / Под ред. Л.Я. Дорфмана и др. Пермь: Пермский гос. институт искусств и культуры, 1991. С. 232–241.
10. *Леонтьев Д.А.* Введение в психологию искусства. М.: Изд-во Моск. Ун-та, 1998. 111 с.
11. *Леонтьев Д.А.* Методика ценностного спектра и ее возможности в исследовании субъективной реальности // Методы психологии. Ежегодник РПО. Т. 3. Вып. 2. Ростов, 1997. С. 163–166.
12. *Леонтьев Д.А.* Субъективно-семантические основания оценки и выбора книг массового спроса // Психология субъективной семантики: Истоки и развитие / Под ред. И.Б. Ханиной, Д.А. Леонтьева. М.: Смысл, 2011. С. 216–232.
13. *Леонтьев Д.А., Жукова Е.Ф.* Эмоциональная и ценностная семантика графических портретов и фотопортретов // Психология субъективной семантики: Истоки и развитие / Под ред. И.Б. Ханиной, Д.А. Леонтьева М.: Смысл, 2011. С. 250–266.
14. *Леонтьев Д.А., Макарова-Мельникова А.В.* Восприятие авангардной музыки музыкально образованными и «наивными» слушателями // Философия человека: материалы научного симпозиума, посвященного памяти философа и психолога Галины Иванченко / Отв. ред. В.П. Рыжов. Таганрог: Издательство А.Н. Ступина, 2013. С. 140–154.
15. *Сидоренко Е.Ф.* Методы математической обработки в психологии. СПб: Речь, 2003. 350 с.
16. *Шмелев А.Г.* Семантический код и возможности матричной психодиагностики // Вестник Моск. ун-та. Сер. 4. Психология. 1990. № 3. С. 23–28.
17. *Leontiev D., Lagoutina L.* Individual and Professional Differences in the Perception of Dramatic Art. In: Dorfman L., Martindale C., Petrov V. (eds.). Aesthetics and Innovation. Newcastle: Cambridge Scholars Publishing, 2007. P. 241–256.

Subjective and Objective Factors in Subjective Semantic Evaluations of Architectural Works

A.Yu. Vyvra*,

Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia,
vyvraarina@gmail.com

D.A. Leontiev**,

Lomonosov Moscow State University; National Research University Higher School of Economics, Moscow, Russia,
dmleont@gmail.com

This research focuses on empirical explorations of psychological features and mechanisms of the perception of architectural space in professional architects; on the comparison of semantic evaluations and factors of the perception of architecture in professionals and non-professionals; and on the comparison of the perception and semantic evaluation of real architectural works and of photographs of these works, measured with techniques of personality and architectural semantic differential and the Value Spectrum technique. As it was revealed, the perception and semantic evaluation of architectural works differs in professional architects and non-professionals only when the perceived object is somewhat unusual, complex and does not correspond with conventional images, for example, like it is in constructivism. Also, it was found that value/semantic evaluation of architectural works as measured by the Value Spectrum technique provides more information about the process of perception and understanding of architecture when carried out in the real environment. At the same time, personality and architectural semantic differentials did not reveal any significant differences between the perception of the real object and its photograph, which suggests that these techniques can be employed for the study of the perception and semantic evaluation of architectural works using just photographs.

Keywords: perception of architecture, subjective semantics, semantic code, semantic differential, value spectrum.

References

1. Artem'eva E.Yu. Vzaimoproektsii raznomodal'nykh semantik.[Inter projection of multi-modal semantics]. *Tezisy VII Vsesoyuznogo simpoziuma po psiholingvistikе i teorii kommunikatsii* [Abstracts of VII all-Union Symposium on psycholinguistics and theory of communication]. Moscow: Publ. MSU, 1982, pp. 88–89.
2. Artem'eva E.Yu. Psikhologiya sub'ektivnoi semantiki [Psychology subjective semantics]. Moscow: Publ. MSU, 1980. 128 p.
3. Artem'eva E.Yu. Osnovy psikhologii sub'ektivnoi semantiki [Fundamentals of psychology subjective semantics]. Moscow: Smysl, 1999. 350 p.
4. Vyvra A.Yu., Leont'ev D.A. Vozmozhnosti sub'ektivno-semanticheskikh metodov v issledovanii vospriyatiya arkhitektury [The possibilities of subjective semantic methods in the study of perception of architecture]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya* [Cultural-Historical Psychology], 2015. Vol. 11, no. 4, pp. 96–111. doi:10.17759/chp.2015110409 (In Russ., abstr. in Engl.).
5. Gabidulina S.E. Psikhologiya gorodskoi sredy [Psychology of the urban environment]. Moscow: Smysl, 2012. 152 p.
6. Gabidulina S.E. Psikhosemanticheskii podkhod k izucheniyu gorodskoi sredy [Psychosemantic approach to the study of the urban environment]. *Gorodskaya sreda: b. materialov Vsesoyuznoi nauchnoi konferentsii v Suzdale* [Urban environment: proceedings of all-Union scientific conference in Suzdal]. Moscow, 1989. Ch. 2, pp. 42–51.
7. Gabidulina S.E., Kaulen M.E., Gurskaya N.G. Semanticheskaya otsenka inter'erov drevnerusskikh khramov [Semantic evaluation of the interiors of ancient temples]. *Myshlenie i sub'ektivnyi mir* [Thinking and subjective world]. Jaroslavl', 1991a., pp. 41–53.
8. Gabidulina S.E., Kaulen M.E., Gurskaya N.G. Osobennosti vospriyatiya drevnerusskoi arkhitektury [Peculiarities of the perception of ancient architecture]. *Problemy istorii arkhitektury* [Problems in the history of architecture]. Moscow, 1991b., pp. 108–111.
9. Del'skaya T.A., Nazarova M.D. Psikhologicheskii analiz vospriyatiya spektaklya [Psychological analysis of perception of the performance]. Dorfman L.Ya. (ed.) *Iskusstvo i emotsii* [Art and emotions]. Perm': Permskii gosud. institut iskusstv i kul'tury, 1991, pp. 232–241.

For citation:

Vyvra A.Yu., Leontiev D.A. Subjective and Objective Factors in Subjective Semantic Evaluations of Architectural Works. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-historical psychology*, 2016. Vol. 12, no. 2, pp. 33–45. (In Russ., abstr. in Engl.). doi: 10.17759/chp.2016120204

* Vyvra Arina Yur'evna, PhD student, Faculty of Psychology, Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia, vyvraarina@gmail.com

** Leontiev Dmitriy Alekseevich, PhD in Psychology, professor, Faculty of Psychology, Lomonosov Moscow State University; head of the International Laboratory of Positive Psychology of Personality and Motivation, National Research University Higher School of Economics, Moscow, Russia, dmleont@gmail.com

10. Leont'ev D.A. Vvedenie v psikhologiyu iskusstva [Introduction to the psychology of art]. Moscow: Publ. Mosk. Un-ta. 1998. 111 p.

11. Leont'ev D.A. Metodika tsennostnogo spektra i ee vozmozhnosti v issledovanii sub"ektivnoi real'nosti [Methodology the valuable spectrum and its possibilities in the study of subjective reality]. *Metody psikhologii. Ezhegodnik RPO [Methods of psychology. Yearbook RPS]*, 1997. Vol. 3. Vyp. 2. Rostov, pp. 163–166.

12. Leont'ev D.A. Sub"ektivno-semanticheskie osnovaniya otsenki i vybora knig massovogo sprosya [Subjective-semantic Foundation of the evaluation and selection of books of mass demand]. In Khanina I.B. (eds.) *Psikhologiya sub"ektivnoi semantiki: Istoki i razvitie [Psychology of subjective semantics: the Origins and development]*. Moscow: Smysl, 2011, pp. 216–232.

13. Leont'ev D.A., Zhukova E.F. Emotsional'naya i tsennostnaya semantika graficheskikh portretov i fotoportretov [Emotional and axiological semantics of graphic portraits and portraits]. In Khanina I.B. (eds.) *Psikhologiya sub"ektivnoi semantiki: Istoki i razvitie [Psychology of subjective semantics: the Origins and development]*. Moscow: Smysl, 2011, pp. 250–266.

14. Leont'ev D.A., Makarova-Mel'nikova A.V. Vospriyatie avangardnoi muzyki muzykal'no obrazovannymi i «naivnymi» slushatelyami [The perception of vanguard music musically educated and naive listeners]. In Ryzhov V.P., (ed.) *Filosofiya cheloveka: materialy nauchnogo simpoziuma, posvyashchennogo pamyati filosafo i psikhologa Galiny Ivanchenko [The philosophy of man: proceedings of the scientific Symposium dedicated to the memory of philosopher and psychologist Galina Ivanchenko]*. Taganrog: Publ. A.N. Stupina, 2013, pp. 140–154.

15. Sidorenko E.F. Metody matematicheskoi obrabotki v psikhologii [Methods of mathematical processing in psychology]. Sant Petersburg: Publ. Speech, 2003. 350 p.

16. Shmelev A.G. Semanticheskii kod i vozmozhnosti matrichnoi psikhodiagnostiki [Semantic code and matrix diagnostics]. *Vestnik Mos. un-ta. Ser. 4. Psikhologiya [Bulletin of Moscow University. Ser. 4. Psychology]*, 1990, no. 3, pp. 23–28.

17. Leontiev D., Lagoutina L. Individual and Professional Differences in the Perception of Dramatic Art. In Dorfman L. (eds.) *Aesthetics and Innovation*. Newcastle: Cambridge Scholars Publishing, 2007, pp. 241–256.

Самоконтроль как ресурс личности: диагностика и связи с успешностью, настойчивостью и благополучием

Т.О. Гордеева*,
ФГБОУ ВО МГУ имени М.В. Ломоносова, Москва, Россия,
tamgordeeva@gmail.com

Е.Н. Осин**,
НИУ «Высшая школа экономики», Москва, Россия,
evgeny.n.osin@gmail.com

Д.Д. Сучков***,
НИУ «Высшая школа экономики», Москва, Россия,
Dsuchkov89@mail.ru

Т.Ю. Иванова****,
НИУ «Высшая школа экономики», Москва, Россия,
Tatiana.y.ivanova@gmail.com

О.А. Сычев*****,
Алтайский государственный гуманитарно-педагогический университет им. В.М. Шукшина, г. Бийск, Россия,
osn1@mail.ru

В.В. Бобров*****,
НИУ «Высшая школа экономики», Москва, Россия,
VVbobrov@hse.ru

Под самоконтролем понимается способность индивида управлять своим поведением и эмоциями, обдуманно реагировать на происходящие события и прерывать действия, обусловленные нежелательными импульсами и эмоциями. В статье представлены два исследования, посвящённых валидации русскоязычной версии краткой шкалы самоконтроля Дж. Тангни, Р. Баумайстера и А.Л. Бун из 13 утверждений на выборках сотрудников (N=591) и студентов (N=328). С помощью конфирматор-

Для цитаты:

Гордеева Т.О., Осин Е.Н., Сучков Д.Д., Иванова Т.Ю., Сычев О.А., Бобров В.В. Самоконтроль как ресурс личности: диагностика и связи с успешностью, настойчивостью и благополучием // Культурно-историческая психология. 2016. Т. 12. № 2. С. 46–58. doi:10.17759/chp.2016120205

* *Гордеева Тамара Олеговна*, доктор психологических наук, доцент кафедры психологии образования и педагогики, факультет психологии, ФГБОУ ВПО «Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова, Москва, Россия, e-mail: tamgordeeva@gmail.com

** *Осин Евгений Николаевич*, кандидат психологических наук, доцент департамента психологии и ведущий научный сотрудник Международной лаборатории позитивной психологии личности и мотивации Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики», Москва, Россия, e-mail: evgeny.n.osin@gmail.com

*** *Сучков Дмитрий Дмитриевич*, младший научный сотрудник Международной лаборатории позитивной психологии личности и мотивации Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики», Москва, Россия, e-mail: Dsuchkov89@mail.ru

**** *Иванова Татьяна Юрьевна*, научный сотрудник Международной лаборатории позитивной психологии личности и мотивации Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики», Москва, Россия, e-mail: Tatiana.y.ivanova@gmail.com

***** *Сычев Олег Анатольевич*, кандидат психологических наук, доцент, Алтайский государственный гуманитарно-педагогический университет имени В.М. Шукшина, г. Бийск, Россия, e-mail: osn1@mail.ru

***** *Бобров Владислав Вячеславович*, младший научный сотрудник Международной лаборатории позитивной психологии личности и мотивации Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики», Москва, Россия, e-mail: VVbobrov@hse.ru

ного факторного анализа показана одномерная структура шкалы. Шкала обладает высокой надежностью (альфа Кронбаха 0,84 и 0,79) и демонстрирует предсказуемые текущие и прогностические связи с самоотчетными и объективными индикаторами успешности учебной и профессиональной деятельности. Самоконтроль связан с показателями успешного функционирования и благополучия. Полученные связи сохраняют статистическую достоверность при контроле социальной желательности. Результаты свидетельствуют о том, что самоконтроль является важным личностно-мотивационным ресурсом, способствующим успешности в деятельности и психологическому благополучию.

Ключевые слова: самоконтроль, саморегуляция, личностные ресурсы, целеполагание, настойчивость, субъективное благополучие, академическая успешность.

Самоконтроль как личностно-мотивационный ресурс

Умение индивида владеть собой, своим поведением и состояниями — важный личностно-мотивационный ресурс, характеризующий зрелую личность. Во многих культурах умение владеть собой ценится особенно высоко и воспитывается в детях с самого раннего детства. Под самоконтролем понимается способность индивида управлять своим поведением и эмоциями, обдуманно реагировать на происходящие события, воздерживаться от неадаптивного импульсивного поведения и прерывать действия, обусловленные нежелательными импульсами и эмоциями. В соответствии с широко распространенным определением Ф. Ротбаума и коллег [19], самоконтроль — это способность изменять и адаптировать себя, свою личность, устанавливая более оптимальное соответствие между личностью и миром.

Благоприятные последствия самоконтроля для человека и для общества были показаны в целом ряде исследований. Основные сферы, в которых проявляется конструкт самоконтроля — это контроль достижений, контроль мыслей, контроль эмоций и контроль импульсов (импульсивного поведения) [21]. Основные важные области позитивного влияния самоконтроля — это успешность в деятельности, контроль импульсивного поведения, психологическая адаптация, межличностные отношения и здоровье.

Наиболее известным исследованием, в котором была показана важность самоконтроля для успешности в деятельности является классический эксперимент с 4-летними детьми, проведенный У. Мишелом в 1960-е гг. [17]. Экспериментатор предлагал детям выбрать себе сладость по вкусу (зефир, печенье или пирожное) и принять решение: съесть ее сразу или подождать 15 минут и получить вторую такую же порцию лакомства. В последующих лонгитюдных замерах было показано, что дети, которые были готовы ждать дольше, проявляя способность откладывать вознаграждение и проявлять самоконтроль, впоследствии лучше учились в школе (баллы SAT) и демонстрировали более высокие академические достижения.

В исследовании Р. Вольфа и С. Джонсона [21] самоконтроль оказался единственной из 32 личностных переменных, вносившей значимый вклад в академические достижения студентов. Связь самоконтроля с академическими достижениями, очевидно, обусловлена тем, что люди с высоким самоконтролем

оказываются более успешными в своевременном выполнении заданий, в разделении сфер досуга и работы; они более эффективно используют учебное время, выбирают себе более подходящие курсы и умеют удерживаться от отвлекающих факторов, выступающих помехой для работы.

Другая важная область — контроль импульсивного поведения. Исследования показывают, что низкий самоконтроль — существенный фактор риска в отношении проблем, связанных с чрезмерным употреблением пищи и алкоголя, а также предиктор пристрастия к наркотикам [13]. Также было показано, что люди с хорошим самоконтролем лучше управляют своими финансами и умеют воздерживаться от лишних трат [15].

Третья область позитивного влияния самоконтроля — психологическая адаптация. Многие психологические проблемы и расстройства включают в себя проблемы с саморегуляцией. Связь психологических симптомов и самоконтроля может быть при этом двунаправленной. Эти связи подвергались наиболее интенсивному изучению, в том числе анализировалась проблема возможных негативных последствий слишком высокого контроля, который может сопровождать такие расстройства, как анорексия и обсессивно-компульсивные расстройства. Была показана связь агрессивного и антисоциального поведения у детей со слабым самоконтролем [13].

В исследовании Мишела дети с более высоким самоконтролем демонстрировали меньшую подверженность стрессу, более оптимальный индекс массы тела и были менее склонны к употреблению наркотиков [13]. Самоконтроль выступил надежным предиктором риска зависимости от курения, наркотических веществ и алкоголя в подростковом и старших возрастах, при контроле переменных IQ и социально-экономического статуса семьи, который является устойчивым предиктором этих рисков.

Было показано, что низкий уровень самоконтроля в детстве является предиктором проблем со здоровьем во взрослом возрасте [13].

Пятая область, в которой самоконтроль оказывает позитивное влияние — межличностные отношения. Ряд исследований показывают, что самоконтроль вносит вклад в построение более гармоничных отношений, что, по-видимому, связано с относящейся к самоконтролю склонностью воздерживаться от скоропалительных фраз и обидных выражений, сказанных сгоряча. Ряд авторов также показывают, что

дети с хорошим самоконтролем имеют больше шансов стать популярными в коллективе. Способность откладывать вознаграждение в детском возрасте выступает надежным предиктором качества межличностных отношений в период ранней взрослости [17], воспитания своего ребенка не в одиночку, а вместе с партнером [13].

Шкала самоконтроля

Учитывая столь важные последствия самоконтроля для адаптации, успешного функционирования и психологического благополучия индивида, разработка методик для его диагностики представляется крайне важной задачей. В 2004 г. Дж. Тэнгни, Р. Баумайстер и А.Л. Бун предложили опросник самоконтроля как черты, включающей способность управлять своим поведением, эмоциями, желаниями и действовать продуманно, воздерживаясь от импульсивного поведения [20]. Опросник получил широкое распространение и в настоящее время является основным самоотчетным инструментом для измерения самоконтроля в исследованиях во всем мире.

Англоязычная версия опросника демонстрирует хорошие показатели внутренней согласованности (α Кронбаха для полной шкалы из 36 утверждений составляет 0,89, для краткой из 13 утверждений — 0,83–0,85) и ретестовой надежности (0,89 — для полной и 0,87 — для краткой версии опросника). В ходе двух исследований, проведенных авторами опросника на студенческих выборках, было показано, что высокие баллы по шкале самоконтроля коррелируют с рядом показателей, отражающих успешное функционирование и благополучие. Так, уровень самоконтроля был позитивно связан с успеваемостью студентов (корреляция со средним баллом в двух исследованиях составила 0,39; $p < 0,001$ и 0,19; $p < 0,01$). Высокий уровень самоконтроля был связан с лучшими показателями приспособленности (менее выраженный уровень психопатологии, соматизации, депрессии, гнева, тревоги, психотизма, обсессивно-компульсивного поведения, более высокая самооценка) и более развитым контролем импульсивного поведения (меньшими показателями склонности к перееданию и неконтролируемому поглощению пищи, к булимии и анорексии, а также к злоупотреблению алкоголем: $r = 0,31$; $p < 0,001$). Из переменных «Большой пятерки» самоконтроль (при контроле социальной желательности) был позитивно связан с сознательностью (добросовестностью) и эмоциональной стабильностью. Было также показано, что в случае допущенной ошибки индивиды с высоким самоконтролем склонны испытывать чувство вины и ответственности за произошедшее (а не обвинять других или преуменьшать важность случившегося) и не склонны к переживанию стыда, что соотносится с так называемым адаптивным стилем эмоционально-морального реагирования.

В контексте межличностных отношений высокий уровень самоконтроля был связан с более позитивной оценкой атмосферы в родной семье, меньшим уровнем семейного конфликта, надежным стилем привязанно-

сти, более развитыми навыками межличностного взаимодействия и более оптимальным эмоциональным реагированием (меньше реакций гнева и агрессии). Эти результаты, однако, не были воспроизведены во втором исследовании, и эффект не всегда имел место после контроля социальной желательности.

Тест на нелинейность самоконтроля не обнаружил никаких негативных последствий «сверхконтроля»; позитивные эффекты самоконтроля продолжали иметь место также после контроля показателей социальной желательности. Полученные результаты свидетельствуют о линейных эффектах самоконтроля, показывающих, что чем больше у индивида выражен самоконтроль, тем лучше для его успешности и психологического благополучия. Напротив, низкий самоконтроль является существенным фактором риска в отношении широкого спектра личностных и межличностных проблем.

Нами была проведена серия исследований с целью валидации русскоязычной краткой версии шкалы самоконтроля.

Исследование 1

Метод

Выборка

В исследовании участвовали сотрудники производственной компании из 6 регионов РФ ($N = 591$). Выборка включала 66,7% мужчин и 33,3% женщин в возрасте от 18 до 68 лет (средний возраст 40,3 лет; $SD = 11,8$ лет).

Инструменты

Для диагностики самоконтроля как мотивационно-личностного ресурса был подготовлен русский перевод краткой версии шкалы самоконтроля Дж. Тангни, Р. Баумайстера и А.Л. Бун. Изначально была создана расширенная версия опросника, включающая по несколько вариантов перевода одного и того же пункта, затем был осуществлен обратный перевод пунктов опросника на английский язык двумя русскоязычными психологами, свободно владеющими английским языком. В результате этой работы пункты были скорректированы и создан первый вариант русскоязычной шкалы самоконтроля. В результате первичной валидации проведенной в 2009–2010 гг. нами совместно с В.Ю. Шевяховой была предложена версия опросника, которая так же, как и английская версия, включает 13 утверждений (4 прямых и 9 обратных), согласие с каждым из которых оценивается по 5-балльной шкале.

Для оценки конструктивной валидности шкалы самоконтроля применялась батарея методик. Для оценки связи показателей самоконтроля и стойкого реагирования на жизненные трудности использовался краткий тест жизнестойкости ($\alpha = 0,92$) Е.Н. Осина и Е.И. Рассказовой [10]; для оценки связи показателей самоконтроля и внутренних/внешних мотивов трудовой деятельности использовалась шкала трудовой мотивации Е.Н. Осина, Т.Ю. Ивановой и Т.О. Гордеевой [7]. Для оценки показателей конструктивного мышления личности использовались тест диспозиционного оптимизма Т.О. Гордеевой, О.А. Сычева, Е.Н. Оси-

на ($\alpha=0,85$) [3], шкала общей самооффективности Р. Шварцера, М. Ерусалема, В. Ромека ($\alpha=0,92$) [12] и показатель самооффективности на работе, измерявшийся с помощью четырех утверждений ($\alpha=0,92$).

Для оценки связи самоконтроля с психологическим благополучием использовались шкалы позитивного и негативного аффекта ($\alpha=0,87$ и $0,92$, соответственно) Е.Н. Осина [8] и шкала удовлетворенности жизнью Э. Динера [9].

Для диагностики социальной желательности использованы две шкалы из опросника BFQ-2 в адаптации Е.Н. Осина с коллегами [6]: шкала эгоистической лжи ($\alpha=0,81$), измеряющая самообман-приукрашивание, и шкала моралистической лжи ($\alpha=0,74$), измеряющая управление впечатлениями.

Статистическая обработка данных в исследованиях 1 и 2 проводилась с помощью программ SPSS 20 и Mplus 7.3. Использовались методы сравнения выборок, корреляционный анализ и конфирматорный факторный анализ.

Результаты

Факторная структура и надежность методики

Соответствие эмпирической структуры шкалы теоретической модели проверялось при помощи конфирматорного факторного анализа в системе Mplus 7.3 с использованием робастной статистики хи-квадрат Саторра–Бентлера (MLM). Метрика латентных переменных (факторов) задавалась через их

дисперсии, которые приравнялись к 1. Для оценки пригодности моделей использовались принятые критерии ($CFI \geq 0,95$, $RMSEA \leq 0,05$ — см. [14]).

Первой проверялась однофакторная теоретическая модель 1 и двухфакторная модель 2, включавшая два коррелирующих фактора, соответствующих прямым и обратным утверждениям. Модель 3 представляла собой бифакторную структуру [см., например: 18] и включала фактор самоконтроля, а также два фактора, отражающих систематическую ошибку, связанную с прямым и обратным направлением утверждений, и не коррелирующих друг с другом и с общим фактором.

Показатели соответствия моделей данным представлены в табл. 1. Неудовлетворительное соответствие данным модели 1 объясняется наличием прямых и обратных утверждений, однако низкие показатели модели 2 позволяют предполагать наличие единого фактора. Наилучшее соответствие данным показала модель 3, факторы которой учитывают как единый фактор, так и систематическую ошибку, связанную с направлением утверждений.

Все утверждения в модели 3 (рис. 1) показали статистически достоверные факторные нагрузки на общий фактор самоконтроля. Показатель внутренней согласованности (α Кронбаха) для шкалы составил 0,84. Распределение суммарных баллов было близким к нормальному виду (доверительные интервалы для значений асимметрии и эксцесса: [0,31; 0,51] и [-0,46; 0,06] соответственно).

Т а б л и ц а 1

Показатели соответствия конфирматорных моделей, исследование 1

Модель	df	χ^2 , p	CFI	RMSEA (90% CI)
Модель 1 (один фактор)	65	450,43; p < 0,001	0,775	0,100 (0,092; 0,109)
Модель 2 (два фактора)	64	234,68; p < 0,001	0,901	0,067 (0,058; 0,076)
Модель 3 (три фактора)	52	128,50; p < 0,001	0,956	0,050 (0,039; 0,061)

Примечание: df — число степеней свободы; CFI — сравнительный индекс соответствия; RMSEA — корень среднеквадратической ошибки аппроксимации с 90% доверительным интервалом.

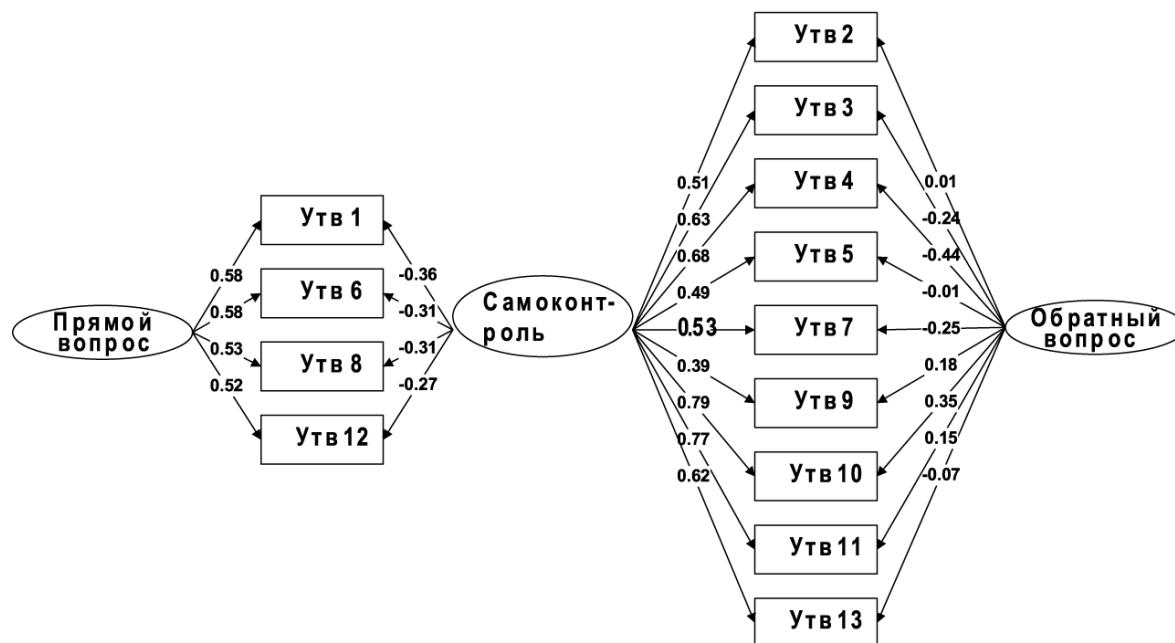


Рис. 1. Факторная модель Шкалы Самоконтроля (N =591)

С помощью коэффициента корреляции Спирмена были выявлены слабые связи самоконтроля с уровнем образования ($r = 0,10$; $p < 0,05$) и должностным статусом ($r = 0,11$; $p < 0,01$), что свидетельствует о более высоком уровне образования и должностного статуса у людей, способных к более высокому самоконтролю.

Гендерные различия были крайне слабыми (размер эффекта d Коэна¹ составил 0,12) и статистически незначимыми; не было обнаружено связей самоконтроля с возрастом. Описательные статистики по шкале для выборки сотрудников даны ниже в табл. 5 и могут использоваться в качестве норм при применении шкалы в организационном контексте.

Конструктивная валидность методики

Данные о связи самоконтроля с мотивами, побуждающими профессиональную деятельность сотрудников, свидетельствуют о том, что самоконтроль позитивно связан с наиболее благоприятными типами мотивации — внутренней, интегрированной и идентифицированной мотивацией осуществляемой деятельности и негативно — с проблемными типами мотивации — интроецированной и экстернальной мотивацией, а также с амотивацией как ощущением отсутствия смысла выполняемой деятельности (табл. 2).

Для изучения конструктивной валидности мы также проанализировали связи шкалы самоконтроля с показателями теста жизнестойкости, теста диспозиционного оптимизма, шкалы общей самооффективности, шкалы позитивного и негативного аффекта, шкалы удовлетворенности жизнью, опросником эгоистической и моралистической лжи. Результаты корреляционного анализа представлены в табл. 3.

Статистически значимые показатели коэффициентов корреляции самоконтроля с указанными методиками говорят в пользу конструктивной валидности шкалы. В связи с тем, что корреляции конструкторов с позитивным содержанием могут быть завышены из-за эффектов социальной желательности, мы проконтролировали последние путем расчета частных корреляций, представленных в последнем столбце табл. 3. Частные корреляции использовались для того, чтобы оценить связь самоконтроля с другими переменными при фиксированном уровне социальной желательности, тем самым исключая обусловленную ею общую дисперсию.

Представленные в табл. 3 результаты показывают, что индивиды с высоким самоконтролем отличаются высокими показателями жизнестойкости. Это означает, что они имеют определенную систему представлений о себе, мире и отношениях с ним, позволяю-

Т а б л и ц а 2

Коэффициенты корреляции Пирсона шкалы самоконтроля со шкалами трудовой мотивации (N=591)

Шкала	Самоконтроль	Самоконтроль, контроль соц.желательности
Внутренняя	0,33***	0,20***
Интегрированная	0,31***	0,17***
Идентифицированная	0,29***	0,15***
Интроецированная	0,01	-0,11**
Экстернальная	-0,30***	-0,27***
Амотивация	-0,31***	-0,32***

Примечание. Уровень значимости: «**» — $p < 0,01$; «***» — $p < 0,001$.

Т а б л и ц а 3

Коэффициенты корреляции Пирсона шкалы самоконтроля с показателями жизнестойкости, самооффективности, психологического благополучия и лжи (N=591)

Шкала	Самоконтроль	Самоконтроль, контроль соц. желательности
Жизнестойкость	0,64***	0,55***
Общая самооффективность	0,41***	0,25***
Самооффективность на работе	0,41***	0,26***
Диспозиционный оптимизм	0,42***	0,35***
Удовлетворённость жизнью	0,21***	0,15***
Позитивный аффект	0,33***	0,22***
Негативный аффект	-0,34***	-0,24***
Эгоистическая ложь	0,49***	—
Моралистическая ложь	0,38***	—

Примечание. Уровень значимости: «***» — $p < 0,001$.

¹ d Коэна — показатель размера эффекта, отражающий величину различий средних в единицах общего стандартного отклонения. Принято считать, что величина d в пределах 0,2–0,3 отражает слабый эффект, около 0,5 — умеренный и от 0,8 до бесконечности — сильный эффект.

щие им стойко совладать со стрессами и трудными жизненными ситуациями, а также воспринимать их как менее значимые.

Сопоставление данных по шкале самоконтроля с показателями конструктивного мышления, характеризующими когнитивные составляющие мотивации субъекта, проявляющимися при реализации разного рода продуктивных деятельностей показывает, что люди с высоким самоконтролем отличаются более высокой общей и профессиональной самооэффективностью, т. е. верой в то, что они способны справиться с трудными жизненными и профессиональными задачами; также у них больше выражен диспозиционный оптимизм, т. е. они обладают позитивными ожиданиями относительно будущего, веря, что их будущее будет скорее наполнено хорошими событиями, чем плохими.

Самоконтроль сотрудников организации также оказался связан с показателями психологического благополучия, а именно, с более высокой удовлетворенностью жизнью, более выраженными позитивными и менее выраженными негативными эмоциями. Можно предположить, что самоконтроль является предиктором психологического благополучия, его источником, поскольку умение регулировать свои импульсивные желания помогает воздерживаться от вредного и опасного для жизни поведения, проявляя способность противостоять вредным соблазнам, вести более спокойный и здоровый образ жизни.

Вероятно, самоконтроль выступает неким буферным, адаптивным механизмом, помогающим личности активно совладать с трудными жизненными ситуациями, проявляя упорство, настойчивость и жизнестойкость. Данное исследование не позволило нам проверить эти гипотезы, но они были предложены и проверены нами во втором исследовании, реализованном на студенческих выборках.

Исследование 2

Метод

Выборка

В исследовании участвовали 2 группы студентов естественно-научных специальностей: 166 студентов-химиков и 162 студента-биолога. Объединенная выборка (N=328) включала 43,6% мужчин и 56,4% женщин в возрасте от 16 до 20 лет (средний возраст — 18,4 лет; SD=3,03).

Процедура исследования

Студенты заполняли батарею опросников в бланковой форме, в часы лекционных занятий. Исследование со студентами-химиками носило лонгитюдный характер, оно проводилось на 1-м курсе в начале весеннего семестра, второй замер — год спустя. Студенты-биологи заполняли опросник в рамках срезового исследования в осеннем семестре 2-го курса.

Инструменты

Для оценки конструктивной валидности использовалась схожая, но несколько расширенная батарея

методик. Для оценки связей показателей шкалы самоконтроля с целеполаганием и самоорганизацией студенты-химики в первом замере заполняли опросник самоорганизации деятельности (ОСД) Е.Ю. Мандриковой [5] и тест смысловых ориентаций (СЖО) Д.А. Леонтьева [4]. Для оценки когнитивно-мотивационных переменных, отражающих особенности конструктивного мышления личности в ситуациях успехов и неудач, использовался опросник «Стиль объяснения успехов и неудач» (СТОУН) Т.О. Гордеевой, Е.Н. Осина, В.Ю. Шевяковой [2].

Для оценки связи самоконтроля с показателями физического здоровья использовалась шкала Общей оценки здоровья (General Health Questionnaire, GHQ, перевод и адаптация Е.Н. Осина) [16].

Во втором замере для диагностики связи самоконтроля с уровнем настойчивости использовался опросник упорства А. Даквортс (адаптация Т.О. Гордеевой, готовится к публикации). Для диагностики характерных типов реагирования личности на трудные и стрессовые жизненные ситуации использовался опросник копинг-стратегий COPE Ч. Карвера и М. Шейера [11] и оценивалась академическая самооэффективность как вера в будущий успех (с помощью показателей шансов успешно сдать ближайшую сессию и получить диплом).

На выборке студентов-биологов изучались связи шкалы самоконтроля с показателями настойчивости и самоорганизации, с использованием шкалы упорства А. Даквортс, а также вопрос, касающийся субъективной оценки самоорганизации. Для анализа связи самоконтроля с личностными факторами использовались шкалы «Большой пятерки» опросника BFQ-2 [6], в котором каждая из пяти черт операционализирована в виде двух содержательно близких субшкал. Также с помощью опросника BFQ-2 оценивалась социальная желательность (2 шкалы).

С целью выяснения связей самоконтроля с показателями успешности, оценивались показатели объективной успеваемости, субъективной оценки успеваемости и самооценки интеллекта.

Результаты

Факторная структура и надежность методики

В исследовании 2 использовалась та же последовательность шагов по структурной валидации, что и в исследовании 1. Параметры полученных моделей представлены в табл. 4. Однофакторная модель показала лучшее соответствие исходным данным, чем в исследовании 1, однако двухфакторная модель соответствовала данным хуже, а бифакторная — не сходилась. Для однофакторной модели мы обнаружили мощный индекс модификации, касающийся ковариации ошибок утверждений 2 и 6. Добавление этого индекса модификации сняло проблемы со сходимостью бифакторной модели. Еще один выраженный индекс модификации касался ковариации ошибок утверждений 1 и 2.

Итоговая бифакторная модель с двумя модификациями (модель 4) показала отличное соответствие

Т а б л и ц а 4

Показатели соответствия конфирматорных моделей, исследование 2

Модель	df	χ^2, p	CFI	RMSEA (90% CI)
Модель 1 (1 фактор)	65	151,38; $p < 0,001$	0,858	0,064 (0,051; 0,077)
Модель 2 (2 фактора)	64	140,78; $p < 0,001$	0,874	0,061 (0,047; 0,074)
Модель 3 (3 фактора)	–	–	–	–
Модель 4 (3 фактора)	50	80,85; $p < 0,01$	0,949	0,044 (0,025; 0,061)

Примечание: df – число степеней свободы; CFI – сравнительный индекс соответствия, RMSEA – корень среднеквадратической ошибки аппроксимации с 90% доверительным интервалом.

данным. Нагрузки всех утверждений на общий фактор самоконтроля были статистически достоверными и достаточно высокими (в диапазоне 0,28–0,66). Мы объяснили появление индексов модификации эффектом установки: шкале самоконтроля в батарее предшествовало несколько вопросов, сформированных единым блоком вопросов и содержащих только прямые утверждения. Утверждение 2 было первым обратным в блоке, что и приводило к возникновению дополнительной систематической ошибки.

Показатель надежности (α Кронбаха) для шкалы самоконтроля составил 0,79. Распределение баллов по шкале было достаточно близким к нормальному виду (доверительные интервалы для значений асимметрии и эксцесса: [-0,51; -0,24] и [0,80; 1,32] соответственно).

Описательные статистики по шкале самоконтроля (по обоим исследованиям) представлены в табл. 5. Средние показатели на студенческой выборке были

существенно более низкими, чем на выборке сотрудников ($d=1,1$; $p<0,001$). Большая величина этих различий может объясняться эффектами социальной желательности. В пользу этого предположения говорят сильные различия по средним показателям эгоистической лжи ($d=1,30$; $p<0,001$) и моралистической лжи ($d=1,14$; $p<0,001$); направление этих различий соответствует различиям, полученным для шкалы самоконтроля, а размеры эффекта оказываются более высокими. Исследователи и практики, использующие методику при интерпретации баллов, должны учитывать условия предъявления методики. Гендерные различия вновь оказались крайне слабыми ($d=0,05$) и статистически не значимыми.

Конструктивная валидность методики

Результаты корреляционного анализа связей шкалы самоконтроля с показателями других методик представлены в табл. 6.

Т а б л и ц а 5

Описательная статистика шкалы самоконтроля

	Вся выборка			Женщины			Мужчины		
	N	M	SD	N	M	SD	N	M	SD
Сотрудники (исследование 1)	591	44,97	7,77	197	45,60	7,34	394	44,65	7,97
Студенты (исследование 2, все)	328	36,52	8,10	185	36,36	8,24	143	36,73	7,93

Т а б л и ц а 6

Корреляционные связи самоконтроля с благополучием и успешным функционированием (студенты, выборка 1)

Шкала	Надежность (α Кронбаха)	Связь самоконтроля	
		Текущая (N=156)	Год спустя (N=104)
Удовлетворенность жизнью	0,71; 0,81	0,37***	0,31**
Общий опросник здоровья: наличие симптомов (GHQ)	0,89	-0,19*	
СТОУН: Оптимист. атрибуции успехов	0,84	0,19**	
СТОУН: Оптимист. атрибуции неудач	0,80	0,35**	
СТОУН: Оптимист. атрибутивный стиль	0,79	0,39***	
Диспозиционный оптимизм	0,85; 0,84	0,10	0,15
Осмысленность жизни (СЖО)	0,90	0,50***	
СЖО: процесс жизни	0,78	0,40**	
СЖО: цели в жизни	0,83	0,49**	
СЖО: результативность жизни	0,76	0,30**	
СЖО: локус контроля	0,56	0,33**	
Жизнестойкость (общая)	0,92	0,47***	
Жизнестойкость: вовлеченность	0,84	0,40**	
Жизнестойкость: контроль	0,84	0,46**	

Шкала	Надежность (α Кронбаха)	Связь самоконтроля	
		Текущая (N=156)	Год спустя (N=104)
Жизнестойкость: принятие риска	0,72	0,41**	
ОСД: настойчивость	0,78	0,61***	
ОСД: целеустремленность	0,83	0,46***	
ОСД: планомерность	0,91	0,43***	
ОСД: фиксация на структурировании	0,60	0,27**	
ОСД: внешние средства самоорганизации	0,67	0,17*	
Шкала настойчивости	0,70		0,55***
Шкала сосредоточенности интересов	0,74		0,48***
Общий показатель упорства (Даквортс)	0,77		0,60***
Академическая самоэффективность	–		0,28**
COPE: позитивная реинтерпретация	0,77		0,14
COPE: мысленный уход	0,40		0,02
COPE: фокусирование на эмоциях	0,88		-0,08
COPE: получение социальной поддержки	0,82		0,09
COPE: активное совладание	0,77		0,35***
COPE: отрицание	0,68		-0,22**
COPE: обращение к религии	0,92		0,04
COPE: юмор	0,89		0,02
COPE: поведенческий уход от проблемы	0,73		-0,41***
COPE: сдерживание действия	0,57		0,07
COPE: получение эмоциональной поддержки	0,66		0,05
COPE: злоупотребление веществами	0,91		-0,12
COPE: принятие ситуации	0,74		0,08
COPE: подавление конкурирующей активности	0,79		0,28**
COPE: планирование	0,76		0,35**

Примечание. Уровень значимости: «*» – $p < 0,05$; «**» – $p < 0,01$; «***» – $p < 0,001$.

Данные по субшкалам методик ОСД, СЖО, жизнестойкости и опросника упорства свидетельствуют о том, что самоконтроль положительно связан с показателями настойчивости, целеполагания, планирования и самоорганизации. Полученные связи сохраняют статистическую достоверность при контроле социальной желательности. На второй выборке студентов была воспроизведена прямая связь самоконтроля с обеими субшкалами по шкале упорства Даквортс.

Индивиды с высоким уровнем самоконтроля склонны к более конструктивному мышлению при анализе различных жизненных ситуаций, что проявляется в общей и академической самоэффективности, а также склонности к оптимистическому объяснению позитивных и негативных жизненных событий, интернальности при объяснении успехов и неудач. Это означает, что они объясняют позитивные ситуации как контролируемые, стабильные (постоянные) и широкие (универсальные), в то время как негативные ситуации воспринимаются ими как узкие, носящие временный характер и также контролируемые. Год спустя студенты с высоким уровнем самоконтроля демонстрировали более высокую академическую самоэффективность. Высокий самоконтроль у студентов также сочетается с меньшей выраженностью болезненных симптомов и более высокой субъективной оценкой со-

стояния здоровья по опроснику GHQ, что может быть следствием лучшего контроля за угрожающим здоровьем поведением.

У студентов-первокурсников показатель самоконтроля был позитивно связан со средним баллом по следующей экзаменационной сессии ($r=0,17$; $p<0,05$).

Отсутствие статистически достоверных связей самоконтроля с показателями академической успеваемости на протяжении последующих трех лет может объясняться эффектом пропущенных данных: студенты-химики, отчисленные за академическую неуспеваемость на протяжении первых трех лет обучения (N=27) имели более низкие показатели самоконтроля на первом курсе, по сравнению с успешными студентами ($d=0,43$; $t=2,03$; $p<0,044$). Предиктивная валидность шкалы самоконтроля относительно средних баллов по двум последующим сессиям ($r=0,25$ и $r=0,19$, $p<0,05$) была показана на другой когорте студентов-химиков (эмпирическое исследование 2 [см.: 1]). На выборке студентов-биологов мы получили позитивные связи самоконтроля с усредненной успеваемостью за все предшествующие сессии и с самооценкой собственной учебной успешности по сравнению с однокурсниками (табл. 7).

Из черт «Большой пятерки» самоконтроль был связан с компонентами добросовестности. Это оз-

Корреляционные связи самоконтроля с благополучием и успешным функционированием
 (студенты, выборка 2)

Шкала	N	Надежность (α Кронбаха)	Связь самоконтроля	
			Парная	При контроле соц. желательности
Успеваемость объективная	154	–	0,28***	0,32***
Субъективная оценка: успеваемость	155	–	0,35***	0,30***
Субъективная оценка: интеллект		–	0,19*	0,12
Субъективная оценка: самоорга-низация		–	0,52***	0,46***
Грит: сосредоточенность интересов	70	0,75	0,41***	0,44***
Грит: настойчивость		0,80	0,60***	0,53***
Грит: общий показатель		0,80	0,63***	0,59***
СТОУН: Оптимизм в ситуациях успеха	90	0,83	0,23*	0,15
СТОУН: Оптимизм в ситуациях неудачи		0,62	0,38***	0,37**
СТОУН: Общий показатель оптим. атрибутивного стиля		0,75	0,40***	0,35**
Удовлетворенность жизнью	159	0,83	0,21**	0,10
ВFQ-2 Экстраверсия: Динамизм	145	0,87	0,11	0,01
ВFQ-2 Экстраверсия: Доминантность		0,68	0,19*	0,15
ВFQ-2 Дружелюбие: Эмпатия		0,81	0,00	-0,04
ВFQ-2 Дружелюбие: Вежливость		0,84	0,08	-0,02
ВFQ-2 Добросовестность: Скрупулезность		0,68	0,32***	0,33***
ВFQ-2 Добросовестность: Упорство		0,82	0,57***	0,52***
ВFQ-2 Стабильность: Контроль эмоций		0,59	0,35***	0,25**
ВFQ-2 Стабильность: Контроль импульсов		0,76	0,29***	0,24**
ВFQ-2 Открытость: Открытость культуре		0,78	0,10	0,05
ВFQ-2 Открытость: Открытость опыту		0,85	-0,04	-0,11
ВFQ-2 Ложь: Эгоистическая желательность		0,75	0,35***	–
ВFQ-2 Ложь: Моралистическая желательность		0,54	0,24**	–

Примечание. Уровень значимости: «*» – $p < 0,05$; «**» – $p < 0,01$; «***» – $p < 0,001$.

начает, что индивиды с высоким самоконтролем склонны проявлять такие личностные черты, как надежность, склонность к упорядоченности, скрупулезности, дотошности и точности, склонность проверять и дорабатывать свою работу, а также проявлять упорство в запланированной деятельности и достижении намеченного результата. Также, в соответствии с данными авторов оригинального варианта методики, шкала самоконтроля связана с показателями эмоциональной стабильности. То есть люди с высоким самоконтролем способны лучше осуществлять контроль над собственными эмоциями, тревогой, умеют контролировать свое настроение, а также такие состояния, как раздражение, недовольство, гнев, т. е. они умеют «держат себя в руках». Наконец, в полном соответствии с данными авторов оригинального варианта методики, шкала самоконтроля оказалась не связана с показателями шкал открытости опыту, дружелюбия и экстраверсии/энергичности.

Связи с показателями социальной желательности (субшкалы эгоистической и моралистической лжи) оказались статистически достоверными, но более слабыми, чем на выборке сотрудников в исследовании 1.

Год спустя индивиды с высоким самоконтролем были склонны проявлять более конструктивные стратегии реагирования на неудачу, что следует из связей показателей самоконтроля и шкал опросника

COPE. Так, чем выше уровень самоконтроля, тем в большей мере, сталкиваясь с трудными жизненными ситуациями, человек склонен обращаться к стратегиям активного совладания, планирования дальнейших шагов, направленных на разрешение проблемы, отказываться от занятий конкурирующими делами и тем меньше склонен отрицать наличие проблемы и демонстрировать ее избегание.

Обсуждение

Русскоязычная краткая версия шкалы самоконтроля обладает теоретически предсказуемой структурой и демонстрирует достаточно высокую надежность. О валидности методики свидетельствуют связи показателя самоконтроля с текущими самооценочными показателями успешности в профессиональной и учебной деятельности. Показана прогностическая валидность шкалы относительно объективных показателей академической успешности у студентов, подтвержденная на трех независимых выборках.

Конструктивная валидность методики подтверждается связями самоконтроля с показателями успешного функционирования, подтвержденными на нескольких выборках испытуемых. Индивиды с высоким уровнем самоконтроля более целеустремлены,

организованны и упорны в достижении своих целей. Они также прибегают к более конструктивным стратегиям совладания с трудностями, чаще используя такие стратегии, как активный копинг, планирование, подавление конкурирующей деятельности, и реже обращаясь к непродуктивным стратегиям — поведенческому уходу и отрицанию.

Люди с высоким уровнем самоконтроля демонстрируют более высокий уровень эмоциональной стабильности и психологического благополучия, который оценивался через показатели удовлетворенности жизнью, позитивного и негативного аффекта и осмысленности жизни. Безусловно, наши результаты несут корреляционный характер, поэтому они не могут быть доказательством того, что самоконтроль способствует психологическому благополучию и продуцирует другие обнаруженные нами позитивные эффекты. Однако, исходя из теоретических соображений о природе конструкта самоконтроля, мы полагаем, что такого рода объяснение является весьма правдоподобным.

Наши результаты свидетельствуют также о том, что для лиц с высоким уровнем самоконтроля свойственно более конструктивное мышление при анализе различных жизненных ситуаций, которое

проявляется в склонности к оптимистическому объяснению позитивных и негативных жизненных событий, интернальности при объяснении успехов и неудач, общей, академической и профессиональной самооффективности. При этом связь показателей самоконтроля и конструктивного мышления может быть двунаправленной. Возможно, что выраженный самоконтроль помогает поверить в будущее и оценивать происходящие события как более управляемые и контролируемые, но возможно, что развитое конструктивное мышление помогает индивиду справляться с импульсами и контролировать свое поведение и достижения. (Авторы: Если снова перебор небольшой перебор по объему, то можно убрать эти два предложения).

Данные, полученные на разных выборках испытуемых, участвовавших в адаптации методики самоконтроля, хорошо соотносятся друг с другом. Полученные результаты валидации методики хорошо согласуются с данными исследований Дж. Тангни и др. и свидетельствуют о том, что русскоязычная версия шкалы самоконтроля может быть рекомендована как для исследовательских целей, так и для решения практических задач в рамках комплексной психодиагностики личности и мотивации.

Приложение

Бланк Краткой шкалы самоконтроля

Инструкция: В столбце, находящемся справа от списка утверждений опросника, пожалуйста, отметьте, насколько верно каждый из пунктов описывает Вас (привычное для Вас состояние).

1	2	3	4	5
Совершенно не согласен	Скорее не согласен	Нечто среднее	Скорее согласен	Совершенно согласен
Мне хорошо удается сопротивляться соблазнам.				
Я с трудом отказываюсь от дурных привычек.				
Я ленивый (ая).				
Бывает, что я говорю неуместные вещи.				
Выбирая между приятным и полезным, я выбираю приятное.				
Я умею отказываться от того, что для меня вредно.				
Мне бы хотелось лучше контролировать себя.				
Я произвожу впечатление очень дисциплинированного человека.				
Поговорка «семь раз отмерь, один раз отрежь» – не про меня.				
Иногда я не могу доделать работу, потому что отвлекаюсь на более приятные дела.				
Мне бывает трудно сконцентрироваться.				
Мне удается ставить и достигать долгосрочные цели.				
Иногда я делаю что-то, хотя и знаю, что этого делать не стоит.				

Прямые пункты: 1, 6, 8, 12. Обратные пункты: 2, 3, 4, 5, 7, 9, 10, 11, 13. Ответы на обратные пункты переводятся в шкалу 5 4 3 2 1 перед подсчетом суммарного балла.

Нормы для выборки сотрудников (N=591): M=44,97, SD=7,77.

Нормы для выборки студентов (N=328): M=36,52, SD=8,10.

Финансирование

Статья подготовлена в ходе проведения исследования (проект № 15-09-0265) в рамках программы «Научный фонд Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики» (НИУ ВШЭ)» в 2015 г.; исследование 1 проведено при поддержке РГНФ, проект № 15-06-10933, исследование 2 (часть 2) проведено при поддержке РГНФ, проект № 16-36-00037.

Литература

1. Гордеева Т.О., Осин Е.Н. Особенности мотивации достижения и учебной мотивации студентов, демонстрирующих разные типы академических достижений (ЕГЭ, победы в олимпиадах, академическая успеваемость) [Электронный ресурс] // Психологические исследования. 2012. Т. 5. № 24. С. 4. URL: <http://psystudy.ru> (дата обращения: 25.12.2015). doi: 0421200116/0040
2. Гордеева Т.О., Осин Е.Н., Шевяхова В.Ю. Диагностика оптимизма как стиля объяснения успехов и неудач: Опросник СТОУН. М.: Смысл, 2009. 152 с.
3. Гордеева Т.О., Сычев О.А., Осин Е.Н. Разработка русскоязычной версии Теста диспозиционного оптимизма (LOT) // Психологическая диагностика. 2010. № 2. С. 36–64.
4. Леонтьев Д.А. Тест смысложизненных ориентаций (СЖО). М.: Смысл, 1992. 16 с.
5. Мандрикова Е.Ю. Разработка опросника самоорганизации деятельности (ОСД) // Психологическая диагностика. 2010. № 2. С. 87–111.
6. Операционализация пятифакторной модели личностных черт на российской выборке / Е.Н. Осин, Е.И. Рассказова, Ю.Ю. Неякина, Л.Я. Дорфман, Л.А. Александрова // Психологическая диагностика. 2015. № 3. С. 80–104.
7. Осин Е.Н., Иванова Т.Ю., Гордеева Т.О. Автономная и контролируемая профессиональная мотивация как предикторы субъективного благополучия у сотрудников российских организаций // Организационная психология. 2013. Т. 3. № 1. С. 8–29.
8. Осин Е.Н. Измерение позитивных и негативных эмоций: разработка русскоязычного аналога методики PANAS // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2012. Т. 9. № 4. С. 91–110.
9. Осин Е.Н., Леонтьев Д.А. Апробация русскоязычных версий двух шкал экспресс-оценки субъективного благополучия // Материалы III Всероссийского социологического конгресса. М.: Институт социологии РАН, Российское общество социологов, 2008.
10. Осин Е.Н., Рассказова Е.И. Краткая версия теста жизнестойкости: психометрические характеристики и применение в организационном контексте // Вестник МГУ. Серия 14: Психология. 2013. № 2. С. 147–165.
11. Рассказова Е.И., Гордеева Т.О., Осин Е.Н. Копинг-стратегии в структуре деятельности и саморегуляции: психометрические характеристики и возможности применения методики COPE // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2013. Т. 10. № 1. С. 82–118.
12. Шварцер Р., Ерусалем М., Ромек В. Русская версия шкалы общей самоэффективности Р. Шварцера и М. Ерусалема // Иностранная психология, 1996. № 7. С. 71–76.
13. A gradient of childhood self-control predicts health, wealth, and public safety / T.E. Moffitt, L. Arseneault, D. Belsky, N. Dickson, R.J. Hancox, H. Harrington, M.R. Sears // Proceedings of the National Academy of Sciences. 2011. Vol. 108(7). P. 2693–2698. doi: 10.1073/pnas.1010076108
14. Brown T.A. Confirmatory factor analysis for applied research. 2nd ed. N.Y.: Guilford Press, 2015. 462 p.
15. Debt Out of Control: The Links Between Self-Control, Compulsive Buying, and Real Debts / A. Achziger, M. Hubert, P. Kenning, G. Raab, L. Reisch // Journal of Economic Psychology. 2015. Vol. 49. № 6. P. 141–149. doi:10.1016/j.joep.2015.04.003
16. Goldberg D.P. Manual of the General Health Questionnaire. Windsor, England: NFER Publishing, 1978.
17. Mischel W., Shoda Y., Peake P.K. The nature of adolescent competencies predicted by preschool delay of gratification // Journal of Personality and Social Psychology. 1988. Vol. 54. P. 687–696. doi: 10.1037/0022-3514.54.4.687
18. Modeling general and specific variance in multifaceted constructs: A comparison of the bifactor model to other approaches / F.F. Chen, A. Hayes, C.S. Carver, J.P. Laurenceau, Z. Zhang // Journal of Personality. 2012. Vol. 80(1). P. 219–251. doi: 10.1111/j.1467-6494.2011.00739.x
19. Rothbaum F., Weisz J.R., Snyder S.S. Changing the world and changing the self: A two-process model of perceived control // Journal of Personality and Social Psychology. 1982. Vol. 42(1). P. 5–37. doi: 10.1037/0022-3514.42.1.5
20. Tangney J.P., Baumeister R.F., Boone A.L. High Self-Control Predicts Good Adjustment, Less Pathology, Better Grades, and Interpersonal Success // Journal of Personality. 2004. Vol. 72(2). P. 271–324. doi: 10.1111/j.0022-3506.2004.00263.x
21. Wolfe R.N., Johnson S.D. Personality as a predictor of college performance // Educational and Psychological Measurement. 1995. Vol. 55(2). P. 177–185. doi: 10.1177/0013164495055002002

Self-Control as a Personality Resource: Assessment and Associations with Performance, Persistence and Well-Being

T.O. Gordeeva*,

Moscow State University named after M.V. Lomonosov, Moscow, Russia,
tamgordeeva@gmail.com

E.N. Osin**,

National Research University Higher School of Economics, Moscow, Russia,
evgeny.n.osin@gmail.com

D.D. Suchkov***,

National Research University Higher School of Economics, Moscow, Russia,
Dsuchkov89@mail.ru

T. Yu. Ivanova****,

National Research University Higher School of Economics, Moscow, Russia,
Tatiana.y.ivanova@gmail.com

O.A. Sychev*****,

the Shukshin Altai State Humanities Pedagogical University, Biysk, Russia,
osn1@mail.ru

V.V. Bobrov*****,

National Research University Higher School of Economics, Moscow, Russia,
VVbobrov@hse.ru

Self-control is one's ability to control one's own behavior and emotional expression, to react to external events in a deliberate manner, and to interrupt actions motivated by undesirable impulses or affects. We present two studies aimed to validate a Russian-language version of the 13-item Brief Self-Control Scale by J.P. Tangney, R.F. Baumeister and A.L. Boone in samples of employees (N=591) and students (N=328). Confirmatory factor analysis supported a one-dimensional structure. The scale shows high internal consistency (alpha 0,79-0,84) and predictable associations with self-report and objective indicators of current and future academic and work performance. Self-control is positively associated with positive functioning (i.e., intrinsic motivation, goal-setting, persistence, conscientiousness, hardiness, productive coping strategies, optimistic attributional style, self-efficacy), emotional stability, and subjective well-being. These associations hold when social desirability is controlled. The results suggest that self-control is an important personality and motivational resource which results in higher performance and psychological well-being.

Keywords: self-control, self-regulation, personality resources, persistence, goal-setting, subjective well-being, academic success.

For citation:

Gordeeva T.O., Osin E.N., Suchkov D.D., Ivanova T.Yu., Sychev O.A., Bobrov V.V. Self-Control as a Personality Resource: Assessment and Associations with Performance, Persistence and Well-Being. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-historical psychology*, 2016. Vol. 12, no. 2, pp. 46–58. (In Russ., abstr. in Engl.). doi: 10.17759/chp.2016120205

* *Gordeeva Tamara Olegovna*, PhD in Psychology, associate professor, Department of Educational Psychology, Psychological Faculty, Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia, *tamgordeeva@gmail.com*

** *Osin Evgenii Nikolaevich*, PhD in Psychology, associate professor, Psychology Department; leading research fellow, International laboratory of Positive Psychology of Personality and Motivation, National Research University Higher School of Economics, Moscow, Russia, *evgeny.n.osin@gmail.com*

*** *Suchkov Dmitri Dmitrievich*, Junior research fellow, International Laboratory of Positive Psychology of Personality and Motivation, National Research University Higher School of Economics, Moscow, Russia, *Dsuchkov89@mail.ru*

**** *Ivanova Tatyana Yurievna*, Research fellow, International Laboratory of Positive Psychology of Personality and Motivation, National Research University Higher School of Economics, Moscow, Russia, *Tatiana.y.ivanova@gmail.com*

***** *Sychev Oleg Anatol'evich*, PhD in Psychology, associate professor, Shukshin Altai State Humanities Pedagogical University, Biysk, Russia, *osn1@mail.ru*

***** *Bobrov Vladislav Vyacheslavovich*, Junior research fellow, International Laboratory of Positive Psychology of Personality and Motivation, National Research University Higher School of Economics, Moscow, Russia, *VVbobrov@hse.ru*

Acknowledgements

This work was supported by National Research University Higher School of Economics (project № 15-09-0265) and RHF (projects №№ 15-06-10933 and 16-36-00037).

References

1. Gordeeva T.O., Osin E.N. Osobnosti motivatsii dostizheniya i uchebnoi motivatsii studentov, demonstriruyushchikh raznye tipy akademicheskikh dostizhenii (EGE, pobedy v olimpiadakh, akademicheskaya uspevaemost') [Electronnyy resurs] [Particularities of achievement motivation of students demonstrating different types of academic achievements (USE, win in competitions, GPA)]. *Psikhologicheskije issledovaniya* [Psychological Studies], 2012. Vol. 5, no. 24, p. 4. URL: <http://psystudy.ru> (Accessed 25.12.2015). doi: 0421200116/0040.
2. Gordeeva T.O., Osin E.N., Shevyakhova V.Yu. Diagnostika optimizma kak stilya ob"yasneniya uspekhov i neudach: Oprosnik STOUN [Diagnostics of optimism as attributional style in positive and negative situations]. Moscow: Publ. Smysl, 2009. 152 p.
3. Gordeeva T.O., Sychev O.A., Osin E.N. Razrabotka russkoyazychnoi versii Testa dispozitsionnogo optimizma (LOT) [Elaboration of Russian version of Life Orientation Test]. *Psikhologicheskaya diagnostika* [Psychological diagnostics], 2010, no. 2, pp. 36–64.
4. Leont'ev D.A. Test smyslozhiznennykh orientatsii (SZhO) [The test "Purpose in life"]. Moscow: Publ. Smysl, 1992. 16 p.
5. Mandrikova E.Yu. Razrabotka oprosnika samoorganizatsii deyatel'nosti (OSD) [Elaboration of activity's self-organization questionnaire]. *Psikhologicheskaya diagnostika* [Psychological diagnostics], 2010, no. 2, pp. 87–111.
6. Osin E.N., Rasskazova E.I., Neyaskina Yu.Yu., Dorfman L.Ya., Aleksandrova L.A. Operatsionalizatsiya pyatifaktornoi modeli lichnostnykh chert na rossiiskoi vyborke [Operationalization of Big Five model of personality in Russian sample]. *Psikhologicheskaya diagnostika* [Psychological diagnostics], 2015, no. 3, pp. 80–104.
7. Osin E.N., Ivanova T.Yu., Gordeeva T.O. Avtonomnaya i kontroliruemaya professional'naya motivatsiya kak prediktory sub"ektivnogo blagopoluchiya u sotrudnikov rossiiskikh organizatsii [Autonomous and controlled professional motivation as a predictor of subjunctive well-being in employees of Russian organizations]. *Organizatsionnaya psikhologiya* [Organizational psychology], 2013. Vol. 3, no. 1, pp. 8–29.
8. Osin E.N. Izmerenie pozitivnykh i negativnykh emotsii: razrabotka russkoyazychnogo analoga metodiki PANAS [The measure of positive and negative affects: elaboration of Russian version of PANAS]. *Psikhologiya. Zhurnal Vysshei shkoly ekonomiki* [Psychology. Journal of Higher School of Economics], 2012. Vol. 9, no. 4, pp. 91–110.
9. Osin E.N., Leont'ev D.A. Aprobatsiya russkoyazychnykh versii dvukh shkal ekspres-otsenki sub"ektivnogo blagopoluchiya [Approbation of Russian versions of two subjunctive well-being scales]. *Materialy III Vserossiiskogo sotsiologicheskogo kongressa* [Proceedings of the Third all Russia Congress of Sociology]. Moscow: Publ. Institut sotsiologii RAN, Rossiiskoe obshchestvo sotsiologov, 2008.
10. Osin E.N., Rasskazova E.I. Kratkaya versiya testa zhiznestoikosti: psikhometricheskie kharakteristiki i primeneniye v organizatsionnom kontekste [Short version of the test of hardiness: psychometric properties and application in organizational context]. *Vestnik MGU. Seriya 14: Psikhologiya* [Moscow University Psychology Bulletin], 2013, no. 2, pp. 147–165.
11. Rasskazova E.I., Gordeeva T.O., Osin E.N. Koping-strategii v strukture deyatel'nosti i samoregulyatsii: psikhometricheskie kharakteristiki i vozmozhnosti primeneniya metodiki COPE [Coping in the structure of activity and self-regulation: psychometric properties and application of COPE questionnaire]. *Psikhologiya. Zhurnal Vysshei shkoly ekonomiki* [Psychology. Journal of Higher School of Economics], 2013. Vol. 10, no. 1, pp. 82–118.
12. Shvartser R., Erusalem M., Romek V. Russkaya versiya shkaly obshchei samoeffektivnosti R. Shvartsera i M. Erusalema [Russian version of the General Self-Efficacy Scale by Schwarzer and Jerusalem]. *Inostrannaya psikhologiya* [Foreign Psychology], 1996, no. 7, pp. 71–76.
13. Moffitt T.E., Arseneault L., Belsky D., Dickson N., Hancox R.J., Harrington H., Sears M.R. A gradient of childhood self-control predicts health, wealth, and public safety. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 2011. Vol. 108(7), pp. 2693–2698. doi: 10.1073/pnas.1010076108
14. Brown T.A. Confirmatory factor analysis for applied research. 2nd ed. N.Y.: Guilford Press, 2015. 462 p.
15. Achtziger A., Hubert M., Kenning P., Raab G., Reisch L. Debt Out of Control: The Links Between Self-Control, Compulsive Buying, and Real Debts. *Journal of Economic Psychology*, 2015. Vol. 49, no. 6, pp. 141–149. doi:10.1016/j.joep.2015.04.003.
16. Goldberg D.P. Manual of the General Health Questionnaire. Windsor, England: NFER Publishing; 1978.
17. Mischel W., Shoda Y., Peake P.K. The nature of adolescent competencies predicted by preschool delay of gratification. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1988. Vol. 54, pp. 687–696. doi: 10.1037/0022-3514.54.4.687
18. Chen F.F., Hayes A., Carver C.S., Laurenceau J.P., Zhang Z. Modeling general and specific variance in multifaceted constructs: A comparison of the bifactor model to other approaches. *Journal of Personality*, 2012. Vol. 80(1), pp. 219–251. doi: 10.1111/j.1467-6494.2011.00739.x.
19. Rothbaum F., Weisz J.R., Snyder S.S. Changing the world and changing the self: A two-process model of perceived control. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1982. Vol. 42(1), pp. 5–37. doi: 10.1037/0022-3514.42.1.5.
20. Tangney J.P., Baumeister R.F., Boone A.L. High Self-Control Predicts Good Adjustment, Less Pathology, Better Grades, and Interpersonal Success. *Journal of Personality*, 2004. Vol. 72(2), pp. 271–324. doi: 10.1111/j.0022-3506.2004.00263.x.
21. Wolfe R.N., Johnson S.D. Personality as a predictor of college performance. *Educational and Psychological Measurement*, 1995. Vol. 55(2), pp. 177–185. doi: 10.1177/0013164495055002002.

Методика изучения развития символической функции сознания

А.М. Поляков*,

Белорусский государственный университет, Минск, Беларусь,
polyakov.bsu@gmail.com

Описана методика изучения развития символической функции сознания, которая определяется как функциональный орган, обеспечивающий решение задач по осмыслению и выражению реальности субъект-субъектных отношений с помощью символов. Символ понимается как культурная форма презентации субъектной реальности, опосредствующая отношения и взаимодействие двух или более субъектов. Символ состоит из чувственно представленной формы и смысла, отражающего субъектную реальность. Структура символической функции включает в себя следующие компоненты: порождение и реализация замысла, преобразование символической формы, осознание антиномичности символа, интерпретация символа. Методика исследования разработана в соответствии с принципами построения экспериментально-генетического метода. На основе структуры символической функции определены эмпирические критерии оценки уровней ее развития, а также создана система помощи по осознанию символического смысла. Методика позволяет выявить динамику и условия развития символической функции, ее генетическое строение, а также форму и содержание сотрудничества со сверстниками.

Ключевые слова: символ, символическая функция сознания, опосредствование, субъект, сотрудничество, экспериментально-генетический метод.

Л.С. Выготский поставил проблему овладения ребенком культурными орудиями как инструментами развития сознания. За исключением отдельных работ, овладение медиаторами культуры — сенсорными эталонами, словами-понятиями, образцами предметных действий и др. — изучалось в парадигме субъект-объектных отношений. Между тем особый интерес представляет проблема медиации субъект-субъектных отношений, поскольку они, по Л.С. Выготскому, являются исходной формой высших психических функций («функций, разделенных на двоих») [6]. Для того чтобы стало возможным освоение ребенком любых культурных форм поведения и психической деятельности, в его сознании должны быть представлены отношения со взрослым или другим ребенком. Каковы условия того, что реальность Другого и отношений с ним появятся в сознании ребенка? Есть ли особые психологические орудия такого осознания? Почему в одних случаях ребенок обнаруживает готовность принять позицию, знания, требования взрослого, а в других — нет?

Е.О. Смирнова высказывает следующее соображение: «Интерпсихическая форма — это свой-чужой голос (по М.М. Бахтину. — А.П.), который затем ста-

новится своим. Но для того чтобы чужое слово вошло в сознание как «свое», необходимо, чтобы в этом сознании было «место» для другого, открытость ему, готовность встретиться с другим голосом и услышать его. Это возможно только в том случае, если другой уже живет в сознании, если он является не внешним воспринимаемым объектом, а внутренним содержанием сознания» [21, с. 11]. Близкую мысль высказывал и Д.Б. Эльконин, отмечая, что в ребенке уже на самых ранних этапах развития живет взрослый, внутреннее взаимодействие с которым и может помочь понять внутреннюю логику развития [24]. Д. Бэкхёрст, рассматривая проблему опосредствования в теории Л.С. Выготского, пишет: «...возникновение и развитие субъектности ребенка опосредствовано опытом взаимодействия ребенка с субъектностью других людей. В самой сердцевине диалогической сущности «я» лежит тот факт, что «я» первоначально возникает как «я-для-другого»» [2, с. 65]. Таким образом, реальность интерсубъектных отношений для ребенка предшествует освоению высших форм поведения и психической деятельности.

Необходимость представленности в сознании Другого ставит проблему возможностей и средств осоз-

Для цитаты:

Поляков А.М. Методика изучения развития символической функции сознания // Культурно-историческая психология. 2016. Т. 12. № 2. С. 59–68. doi:10.17759/chp.2016120206

* Поляков Алексей Михайлович, кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии, Белорусский государственный университет, Минск, Беларусь, e-mail: polyakov.bsu@gmail.com

нения субъектной реальности в различных возрастах. Для проникновения в данную проблему следует определить, какая культурная форма играет здесь ключевую роль, а также изучить генезис овладения данной формой как психологическим орудием [2]. В вопросе о форме опосредствования субъект-субъектных отношений В.П. Зинченко особое значение придавал символу, занимающему вершинное положение в структуре сознания, как посреднику между собственным Я и другим Я [9]. Такое понимание соответствует и этимологии слова «символ», которое у древних греков означало подходящие друг к другу осколки одной пластинки, черепка, складывая которые, люди опознавали друг друга, будучи связанными союзом дружбы или каких-либо других нравственных обязательств. Символ — это то, что соединяет двух людей, образуя единое целое, причем соединяет уникально. То есть внешняя форма символа не является произвольной, не может быть механически или логически составлена из каких-либо иных частей.

Символом в этом смысле может стать любая чувственно представимая форма, которая выражает отношения двух или более субъектов, объективизирует их существование друг для друга. Символы могут различаться по степени универсальности. Одни выражают лишь связи и отношения двух субъектов. Подарок одного человека другому, если он выражает их отношения, может служить примером символа. Это может быть также поступок, совершая который человек чем-то жертвует ради другого. Символом может стать даже движение или взгляд, выражающий признательность, смирение или сочувствие другому. Существуют символы, значимые для семьи или небольшого сообщества. Например, семейные ритуалы [8]. Выделяют и более универсальные символы, разделяемые представителями определенной культуры: змея, проглатывающая свой хвост, как символ солипсизма [23]; площадь как символ свободного волеизъявления народа [10]; крест как символ жертвенной любви в христианстве и др.

Важно понять символическую природу субъект-субъектных отношений. Символ является тем инструментом, который высвечивает реальность Другого, делает «чужой» голос «чужим-своим» [21] и тем самым создает пространство осмысленного отношения к реальности, пространство сознания. Он выражает внутреннюю готовность ребенка к обнаружению субъектной реальности Другого. Сама по себе эта готовность не определяется единолично ребенком или взрослым, но рождается в их отношениях.

Понимание природы и механизмов обращения человека к символам как психологическим орудиям ставит задачу изучения развития символической функции сознания (СФС) [16; 17; 18]. Для того чтобы понять, как изменяются содержание и способы символизации субъектной реальности и отношений на разных этапах онтогенеза, необходима адекватная методика исследования, которая может быть построена в соответствии с логикой экспериментально-генетического метода, моделирующего в искусственных условиях динамику и условия развития изучаемой функции [4; 5; 6].

Предлагаемая методика изучения развития СФС базируется на разработанных нами ее понятии и структуре [16; 17; 18]. СФС мы рассматриваем как функциональный орган сознания, обеспечивающий решение задач по осмыслению (пониманию) и выражению реальности субъект-субъектных отношений с помощью символов. Символы, в свою очередь, представляют собой культурную форму, опосредующую отношения и взаимодействие двух или более субъектов. Символ — это чувственная форма, выражающая связь сознаний двух субъектов. Однако символ становится символом лишь тогда, когда человек способен использовать его как форму выражения отношений с другими и осознавать его смысл, видеть за символической формой другое Я, чужую субъектность. СФС психологически обеспечивает становление субъектности человека и, следовательно, связана с его социализацией [17; 18]. СФС выполняет роль психологического обеспечения субъект-субъектных отношений. Именно с ее помощью в нашем сознании появляется Другой как уникальный субъект, который может вступать с нами в отношения, сотрудничать, ставить задачи, преследовать собственные цели, испытывать привязанность и др.

По своей структуре символ состоит из внешней чувственно представленной формы и внутреннего смыслового содержания. В отличие от значения (в узком понимании этого термина) символический смысл не может быть жестко и однозначно определен, а предполагает множество интерпретаций и форм выражения [1; 3; 7; 9; 10; 12; 13; 15; 18; 22; 23; 25]. Если значение знака генетически восходит к чувственно-практическому опыту человека, то символический смысл изначально предполагает обращение нашего сознания к сверхчувственной реальности другого субъекта и субъект-субъектных отношений. Так, А.Н. Леонтьев определял значение как свернутый способ действия с предметом [11]. Д.Б. Эльконин связывал освоение значений слов ребенком с предметными действиями [24]. В то же время субъектная реальность, хотя и находит свое выражение в предметной действительности, но сама по себе беспредметна и недоступна непосредственному отражению [9; 10; 12; 13; 17; 18; 23; 25]. Она становится доступной сознанию лишь посредством символических форм, парадоксально отрицающих себя и выталкивающих нас в реальность «иног» [25], реальность «духовно-практического опыта» [10], реальность отношений «Я — Ты» [9] или, в нашем представлении, субъектную реальность [17; 18].

С этих позиций следует разграничивать знак (в узком понимании) и символ. По содержанию: знак фиксирует предметно-практическую реальность, символ — субъектную (точнее субъект-субъектную); по типу отношения к реальности: знак обобщает и замещает объекты, символ выявляет уникальность и выражает субъекта; по смысловой наполненности: знак имеет достаточно четко ограниченное значение, символ в смысловом отношении многомерен; по способу употребления: знак произволен, условен, символ — нет [1; 3; 7; 9; 10; 12; 13; 15; 18; 22; 23; 25 и др.].

К разновидностям знака в этом плане можно отнести схемы, коды, модели, научные термины и др. [19; 20] К символам следует отнести имена, мифы, художественные символы, ритуалы, поступки и др.

В философских и философско-психологических трудах часто встречается указанное или близкое к нему понимание символа [7; 10; 12; 13; 15; 22; 23; 25 и др.]. В связи с отмеченными различиями ряд авторов предлагают разделять знаковую и символическую функции [3; 10; 15; 17; 18]. Однако следует отметить, что в психологических исследованиях наблюдается значительный перевес работ по изучению знаковой функции [19; 20]. Эмпирических исследований символической функции с учетом указанной специфики сравнительно мало [1; 3; 10; 15; 18]. В некоторых работах используются близкие к заявленному понятия символа (так, С.К. Нартова-Бочавер рассматривает символ как средство символизации субъектного пространства человека) [14] либо близкие по смыслу термины (например, исследование семейных ритуалов в работах М. Морваль) [8].

В данном случае требуется более обстоятельный анализ понятий субъекта, символа, его отличий от знака и символической функции. Он представлен в других наших работах [17; 18 и др.]. В этой статье в силу ее объема мы вынуждены ограничиться приведенными характеристиками.

В качестве приоритетных задач исследования СФС можно назвать следующие:

- выявление возрастной динамики и закономерностей нормального и аномального развития СФС;
- исследование генетического строения СФС;
- определение условий, способствующих развитию СФС и освоению символических форм культуры;
- раскрытие связей между развитием СФС и особенностями сотрудничества с другими людьми [16; 18].

Структура СФС

Структура СФС основана на модели субъект-субъектных отношений, опосредствованных символами, и строении самого символа, состоящего из внешней формы и внутреннего смыслового содержания [16; 18].

В соответствии с этим мы можем выделить **четыре структурных компонента СФС**, задающих формы активности самого субъекта в осознании символической реальности:

1) *порождение и реализация замысла* (с учетом отношений с другим субъектом). Понимание символа происходит в процессе порождения и реализации субъектом замысла (единства цели, смысла и способов их осуществления) в соответствии с символическим смыслом. По сути, это и есть символотворчество – порождение или нахождение формы в соответствии с символическим смыслом. Такое свойство символа, как интенциональность, определяет содержательную наполненность деятельности субъекта, задавая границы (но не конкретное содержание) порождаемого замысла. Построение деятельности в

соответствии с символическим смыслом, отражающим логику субъект-субъектных отношений, есть способ понимания внутреннего содержания символа;

2) *преобразование (перевод) формы символа*. Одним из способов постижения смысла символа является обнаружение или порождение иных, отличных от его формы, внешних форм с тем же символическим смыслом [10; 18]. Таким образом осуществляется как бы перевод символа на другой язык. Один и тот же символический смысл выражается иначе, в другой форме. Особую сложность при этом представляет необходимость учитывать целостность и уникальность символической формы;

3) *осознание антиномичности символа*. Символ антиномичен, т. е. его содержание совмещает в себе внешне противоречивые смыслы и факты, что создает внутреннее напряжение и запускает эмоциональное переживание символического смысла [18; 23].

Человек проявляет себя как субъект, когда его действия не вытекают закономерно из ситуации, в которой он находится, а в той или иной мере не совпадают с ее логикой, выводят за ее рамки (например, человек чувствует усталость, но продолжает трудиться, или испытывает страх, но не избегает пугающей ситуации). Осознание антиномичности основано на несовпадении, даже противостоянии, естественной, очевидной логики существования субъекта и сверхестественной логики символа. Причем как закономерное знание, соответствующее логике повседневности, так и противостоящий ему смысл символа находят выражение в символической форме. Несовпадение двух логик и должен обнаружить субъект, осознавая предметное выражение символа. Это приводит к эмоциональному переживанию символа, его эмоциональному осмыслению;

4) *интерпретация символа*. Смысл символа становится доступным индивидуальному сознанию посредством его интерпретации [7; 10; 13; 18]. Внутреннее содержание символа не имеет жестких границ, поскольку не может быть однозначно соотносено с конкретным предметным содержанием. Оно задает безграничное пространство для субъективных интерпретаций, в которых символический смысл доступен сознанию. Смысловое содержание символа может быть понято с различных позиций и в различных смысловых контекстах в процессе интерпретации символа. Вычленение и сопоставление смысловых позиций разных субъектов необходимо для того, чтобы символ выполнял свою функцию медиатора субъект-субъектных отношений, позволяющую установить внутреннюю связь между двумя или более Я.

Все четыре компонента символической функции сознания хотя и обладают определенной автономией представленности в психической жизни, но тесно связаны между собой и существуют как единое целое. Между тем уточнение характера связей между структурными компонентами СФС, а также логики их формирования в онтогенезе возможно только при использовании экспериментально-генетического метода.

Экспериментально-генетический метод как метод изучения развития СФС

Для изучения онтогенеза и условий развития СФС как высшей психической функции наиболее адекватным является экспериментально-генетический метод, предложенный Л.С. Выготским [4; 5; 6]. Одна из ключевых особенностей данного метода — его направленность на *объективацию процессов освоения* испытуемым *культурного опыта* в искусственно смоделированных условиях. В данном случае нас интересует понимание и выражение субъектной реальности, зафиксированной в символической форме. То, какие символические содержания доступны детям различных возрастов, какие способы они используют для их постижения и выражения, становится предметом анализа и позволяет описать динамику развития СФС.

Моделирование ситуации развития в экспериментально-генетическом методе связано с использованием *методики двойной стимуляции* [6]. В эксперименте применяются два рода стимулов: стимулы первого порядка — материал, с которым выполняется задание, стимулы второго порядка — культурные формы, выступающие орудием или условием решения поставленной задачи. Продуктивность, способы освоения и использования культурных форм позволяют выявить уровень развития изучаемой функции. Специфика применения методики двойной стимуляции к изучению СФС заключается в том, что в символе неразрывно связаны его форма (стимулы второго порядка) и смысловое содержание (стимулы первого порядка). Следовательно, при создании методики изучения развития СФС перед нами стоит задача объективации процессов или действий по соотносению внешней формы символа и его внутреннего смыслового содержания.

Кроме того, важно выяснить, как символ становится медиатором сотрудничества, определяет способ и форму связи с другим человеком на различных этапах онтогенеза. При проведении эксперимента необходимо *смоделировать ситуацию сотрудничества*, опосредствованного символом [4; 5].

Еще одна неотъемлемая особенность экспериментально-генетического метода заключается в его направленности на обнаружение условий, способствующих развитию изучаемой функции, и определение потенциала такого развития (зоны ближайшего развития) в различных возрастах [6]. Решение этой задачи особенно актуально, когда речь идет о разработке системы психолого-педагогической помощи детям с аномалиями развития изучаемой функции. Данная особенность метода реализуется посредством разработки системы помощи, которая оказывается испытуемому в ходе выполнения экспериментально-

го задания. При изучении СФС формы помощи по освоению содержания символа разрабатывались на основе ее структуры и реализовывались в виде выполнения испытуемым соответствующих действий.

Методика изучения развития СФС

Методика изучения развития СФС предполагает построение экспериментальной ситуации, связанной решением задачи на понимание и выражение символического смысла.

Разработка методики для изучения развития СФС должна удовлетворять ряду требований:

- в экспериментальной ситуации следует ставить задачу на понимание и выражение символического смысла;
- необходимо включать в эксперимент элементы драматизации, коллизии, столкновения позиций, смыслового противоречия, которые порождали бы у испытуемого эмоциональную вовлеченность в происходящее и приближали экспериментальные условия к реальным [5]. В нашем случае данное требование соблюдалось за счет: а) использования художественных символов (басен), б) актуализации для испытуемого смысловых парадоксов художественного символа (например, маленький тростник побеждает большой и крепкий дуб), в) создания ситуации совместного выполнения задания со своим сверстником;
- нужно подобрать универсальную символическую форму, которая, с одной стороны, была бы достаточно простой для восприятия и распознавания ее элементов детьми младшего возраста, а с другой — достаточно сложной по смысловой наполненности, чтобы задавать потенциал осмысления испытуемым различных возрастов;
- для объективного анализа сопоставления формы и смысла символа испытуемым следует использовать символы, в которых внешняя форма выражает смысл иносказательно, косвенно, не напрямую.

Предлагаемая методика разработана в соответствии с перечисленными требованиями и нацелена на моделирование развития СФС в детском и подростково-юношеском возрастах (в диапазоне от 6 до 19 лет).

В качестве стимульного материала в эксперименте использовались басни Эзопа, в иносказательной форме выражающие различные характеристики субъекта и субъект-субъектных отношений¹. Басни сами по себе — подходящий пример символической формы. Они достаточно просты и доступны для восприятия и запоминания, не требуют для понимания специальных знаний, иносказательны (что позволяет легко оценить способность испытуемого сопоставлять предметное со-

¹ Использовались две басни. «Дуб и тростник»: «Дуб и тростник спорили, кто сильнее. Подул сильный ветер, тростник дрогнул и пригнулся под его порывами и оттого остался цел; а дуб встретил ветер всей грудью и был выворочен с корнем». «Солнце и северный ветер»: «Северный Ветер и Солнце спорили, кто сильнее; и решили они, что тот из них победит в споре, кто заставит раздеться человека в дороге. Начал Северный Ветер и сильно подул, а человек запахнул на себе одежду. Стал Северный Ветер еще сильнее дуть, а человек, замерзая, все плотнее кутался в одежду. Наконец, устал Северный Ветер и уступил человека Солнцу. И Солнце сперва стало слегка пригревать, а человек понемногу принялся снимать с себя все лишнее. Тогда Солнце пригрело сильнее, и кончилось тем, что человек не в силах был вынести жары и совсем разделся».

держание и особенности персонажей басни с реальностью человеческих отношений). Кроме того, в баснях отчетливо выделяется парадоксальность, антиномичность (например, слабый и маленький побеждает сильного и большого), а их смысл может быть проинтерпретирован по-разному и с различной степенью глубины.

Перед испытуемым ставилась задача на осознание символического смысла басни. Ему предлагалось выделить главное в прочитанной истории и выразить это в рисунке. Для выявления особенностей сотрудничества и влияния совместности на осознание символической реальности задание выполнялось в двух формах — совместно и индивидуально.

При индивидуальном выполнении задания инструкция звучала следующим образом: «Нарисуйте то, что, по-вашему, является главным в этой истории. Ваше умение рисовать не имеет в данном случае значения. Помните, что здесь нет правильных и неправильных рисунков. Главное — изобразить то, как вы сами поняли эту историю».

При совместном выполнении инструкция включала дополнения: «Выберите себе по набору карандашей. Нарисуйте то, что является главным в этой истории. При этом рисунок должен получиться один на двоих. Важно, чтобы рисовал каждый из вас. Каждый может пользоваться только своим набором карандашей. Ваше умение рисовать не имеет значения. Помните, что здесь нет правильных и неправильных рисунков. Главное изобразить то, как вы сами поняли эту историю».

В одном случае использовалась одна басня, во втором — другая. Использование басен для совместного и индивидуального выполнения чередовалось случайным образом.

Для того чтобы спровоцировать активное взаимодействие, цветные карандаши для исполнения рисунка делились между двумя участниками эксперимента и ставилось условие использовать только «свои» карандаши.

Затем задавались вопросы на понимание основного смысла басни, возможность иного объяснения, актуализацию антиномии, проведение аналогии с людьми и сравнение басен.

В исследовании принял участие 191 человек — учащиеся общеобразовательных школ и вузов Минска. Для выявления возможностей освоения символической реальности в различных возрастах и возрастной динамики развития СФС испытуемые были разделены на четыре группы: 6–7 лет (39 человек), 9–10 лет (45 человек), 14–15 лет (59 человек) и 18–19 лет (48 человек).

Сформированность СФС определялась по характеру выполнения заданий и эффективности различных видов помощи, разработанных в соответствии с ее структурой. Структура СФС послужила также основой для выделения четырех *эмпирических критериев* оценки развития СФС, позволяющих проанализировать становление каждого структурного компонента в динамике его развития:

- *воссоздание символической формы* (соответствует компоненту построения замысла);
- *трансформация символа* (соответствует компоненту преобразования символической формы);
- *персонификация символа* (соответствует компоненту осознания антиномичности символа);
- *осознание символического смысла и смыслового многообразия символа* (соответствует компоненту интерпретации символа).

Мы предположили, что в целом *развитие СФС* есть *движение от осознания его внешней, чувственно представленной формы к осознанию его внутреннего смыслового содержания*, и что *уровень развития СФС будет связан с уровнем сотрудничества со сверстником*.

Результаты эмпирического исследования

В результате проведенного исследования был осуществлен анализ эмпирических данных и по каждому *критерию оценки развития СФС* были выделены шесть уровней развития².

Воссоздание символической формы. Этот критерий показывает, как соотносится содержание символа и способы его выражения в рисунке. На начальных уровнях (уровни 1–3) развития СФС по данному критерию в различной степени воссоздается форма символа (в рисунке отображаются предметное содержание и отдельные персонажи басни). На высших (уровни 4 и 5) — в символической форме выражается смысл басни: с помощью экспрессивных средств (цвет, мимика, величина персонажей и др.) и символических элементов (голова или книга как символ мудрости) передается смысл произведения.

Трансформация символа. Этот критерий отражает возможности использования альтернативных образов (аналогий) для выражения заложенного в басне символического смысла (испытуемый может создавать их спонтанно либо с помощью наводящих вопросов типа «Может ли эта история быть про людей?»). Критерием является то, становится ли символический смысл стержнем для построения альтернативного образа. Кроме того, символический смысл проявляется в умении различать сходные по форме, но различные по смыслу символы (для этого предлагалось сравнить басни). На низших уровнях развития (уровни 1 и 2) символическая форма осознается как данность, которой нельзя найти замену. Так, дети не могли сопоставить басню с субъективной реальностью: использовали формальные аналогии («солнце — солнечный человек»), с помощью экспериментатора проводили формальное сравнение действий персонажей с людьми («люди тоже могут спорить»), но чаще не проводили аналогий. На среднем уровне (уровень 3) давались описания внешне похожих конкретных ситуаций с участием людей («может, что мальчик и девочка спорят, кто сильнее»). На высших уровнях (уровни 4 и 5) порождались абстрактные аналогии с

² Нулевой уровень мы не описываем, поскольку он проявлялся в неспособности дать ответ или адекватно выполнить задание.

людьми, обобщенно выражающие субъектные качества персонажей («один человек честно добивается цели, а другой — нет»), использовались метафоры, поговорки, выражения, передающие смысл басни (уровень 4), а также создавался замысел (рисунок), который не совпадал с басней по предметному содержанию (вместо дуба и тростника изображаются большой мужчина с мышцами и маленькой головой и маленькая девочка с книгой; уровень 5).

Персонафикация символа. Этот критерий раскрывает возможности и содержание осознания субъектных качеств и свойств, на которые указывает символ. Персонафикация смысла проявляется в способности вычленив и разрешить смысловую парадоксальность басни и действий описываемых в ней персонажей. Данная способность может проявиться спонтанно в ходе создания замысла (рисунка) или объяснения смысла басни, а может быть спровоцирована вопросами и замечаниями экспериментатора, подчеркивающими парадоксальность происходящего в басне (например, «Почему большой крепкий дуб проигрывает маленькому тростнику?»). На низшем уровне (уровень 1) преобладает объектное отношение к символу (персонажам басни): не вычленяются намерения, действия персонажей, на рисунке они изображаются без лиц, мимики. На уровне 2 происходит одушевление персонажей, они изображаются с лицами, наделяются субъектными качествами (умом, желаниями, намерениями и т. п.). В последующем (уровень 3) персонажи наделяются общими субъектными качествами и сравниваются с людьми, возникает понимание, что басня про людей («Люди могут спорить, прилагать усилия»). На уровне 4 возникают осознание антиномии, парадоксальности происходящего в басне («Важно быть не сильным, а умным», «Тростник своей ловкостью, силой ума сумел достичь желаемого. Побеждает не физическая сила, а хитрость и ловкость в хорошем плане. Один человек — дуб — упрямствует, гордость разрушает его жизнь») и ее выражение в рисунках (радостное и злое выражение лиц, большие и маленькие корни и т. п.). На уровне 5 персонажи и их свойства осознаются как выражение различных качеств и отношений одного субъекта.

Осознание символического смысла и смыслового многообразия символа. Этот критерий выявляет глубину и точность вербального выражения идеи басни, а также способность обнаружить иные варианты ее понимания. Выражается данный критерий в том, какое основное содержание басни выделяет испытуемый и может ли он предложить иное ее объяснение («Мог бы кто-нибудь понять эту историю по-другому? Как?»). Низшие уровни (уровни 1 и 2) характеризуются отсутствием понимания сюжета или его искажением, фрагментарностью («Дерево наклонилось, чтобы закрыть травку, чтобы трава не посохла»). На среднем уровне (уровень 3) воссоздается внешняя, событийная сторона басни и ее общий смысл, отражающий субъектную реальность («Нет сильных и слабых», «Чтоб все было на своих местах»). На высших уровнях вербализуется специфическое смысловое содержание басни с учетом антиномичности символа: сначала (уровень 4) без учета особенностей художественного образа и с субъек-

тивизмом в интерпретациях символа, неспособностью предложить альтернативную интерпретацию басни («Независимо от того, какой ты, слабый или сильный, можно выиграть. Главное — не сдаваться... Даже если ты слабый, нужно не сдаваться и верить в себя»), а затем (уровень 5) с учетом особенностей художественного образа («встретил ветер всей грудью», «пригнулся») и предложением альтернативной интерпретации («Дуб и тростник — это образы людей. Тростник — это человек, который покорно склоняет голову, угождает тем, кому нужно. А дуб — это тот, кто привык бороться, противостоять, отстаивать свое мнение. Он идет против течения, не может быть услужливым»).

На основании анализа эмпирических данных были также выделены **уровни совместного выполнения задания**, которые оценивались по двум критериям:

— **содержанию**, проявляющемуся в том, **что** становится совместным предметным полем сотрудничества (т. е. выполняет символическую функцию). Были выделены следующие уровни. *Уровень 0:* отсутствие ориентации на партнера и условия задания; *уровень 1:* формальное сотрудничество — учет формальных характеристик действий партнера (пространство листа, цвета карандашей, последовательность действий); *уровень 2:* деятельное сотрудничество — учет, совмещение и обсуждение действий по созданию замысла (рисунка); *уровень 3:* предметное сотрудничество — согласование предметного содержания замысла (рисунка); *уровень 4:* экспрессивное сотрудничество — согласование и учет характеристик символа (рисунка), выражающих субъектные проявления (эмоции, отношения, намерения, состояния) персонажей; *уровень 5:* смысловое сотрудничество — обсуждение и совмещение символических смыслов (своих пониманий басни);

— **характеру взаимодействия**, проявляющемуся в отношении к партнеру, способе и форме сотрудничества, в том, **как** осуществляется сотрудничество. Были выявлены следующие уровни. *Уровень 0* — уровень автономных действий: партнер и его действия не учитываются; *уровень 1* — уровень пассивного сотрудничества: ребенок занимает подчиненную позицию и старается повторить рисунок и высказывания партнера (действует по образцу) либо пассивно выполняет его инструкции; *уровень 2* — уровень автономно-авторитарного сотрудничества: ребенок стремится действовать автономно (часто делит пространство листа на свое и чужое), однако выражает отношение к действиям партнера (от интереса до агрессии), стремится управлять действиями партнера; *уровень 3* — уровень автономно-согласованного сотрудничества: задание выполняется самостоятельно, без обсуждения с партнером, но с учетом предметного содержания его действий; *уровень 4* — уровень эмоционального сотрудничества: рисунок начинает выполнять функцию символа, выражающего совместное субъектное пространство; появляются положительные эмоции от сотрудничества; ребенок активно участвует в совместном создании и обсуждении замысла; *уровень 5* — уровень диалогического сотрудничества: происходит обсуждение смысла басни, наблюдаются стремление учитывать позицию и понимание партне-

ра, а также попытки выразить собственную позицию и совместить с позицией партнера.

У испытуемых в возрасте 6–7 лет преобладали уровни 1 и 2 развития СФС, в возрасте 9–10 лет — уровни 2 и 3, в возрасте 14–15 лет — уровни 3 и 4, в возрасте 18–19 лет — уровни 4 и 5. Средние значения уровней развития СФС в изученных возрастах представлены на рис.

Между всеми возрастными периодами по всем структурным компонентам СФС, как в индивидуальном, так и совместном выполнении заданий, а также по содержанию и характеру совместности, были выявлены статистически значимые различия по U-критерию Манна–Уитни ($p < 0,001$, за исключением различий по характеру совместности между первой и второй, второй и третьей возрастными группами — $p < 0,05$). Таким образом, можно говорить о значимом повышении уровня развития СФС в каждом из выделенных периодов, которые, по сути, являются пограничными между дошкольным и младшим школьным, младшим школьным и подростковым, подростковым и юношеским, юношеским возрастами и взрослостью.

Таким образом, мы подтвердили предположение о том, что развитие СФС происходит в направлении от осознания его внешней, чувственно представленной формы к осознанию его внутреннего многогранного смыслового содержания.

Выявлена тесная связь уровней развития СФС с содержанием и характером сотрудничества со сверстниками (связь уровня СФС при совместном выполнении задания с уровнем совместности по содержанию $\rho_0 = 0,862$, с уровнем совместности по характеру взаимодействия $\rho_0 = 0,738$ при $\alpha < 0,001$; связь уровня СФС при индивидуальном выполнении задания с уровнем совместности по содержанию $\rho_0 = 0,82$, с уровнем совместности по характеру взаимодействия $\rho_0 = 0,687$ при $\alpha < 0,001$). Данная связь указывает на то, что СФС дей-

ствительно играет существенную роль в построении взаимоотношений с другими людьми, определяя как способность создавать совместное предметно-смысловое пространство, так и способность эмоционально вовлекаться во взаимодействие, обсуждать его, понимать чужую позицию и выражать собственную.

Выявлена также возрастная динамика влияния совместного выполнения задания на качество его выполнения. Если у испытуемых в возрасте 6–7 лет и в возрасте 18–19 лет по критерию Вилкоксона не обнаружено статистически значимых различий в уровнях ответов при индивидуальном и совместном выполнении заданий, то у испытуемых в возрасте 9–10 и в возрасте 14–15 лет они есть ($\alpha = 0,018$ и $0,007$ соответственно). Это можно объяснить тем, что дети в возрасте 6–7 лет еще не научились продуктивно сотрудничать и использовать опыт друг друга для понимания символической реальности. У детей в возрасте 9–10 лет и подростков такое умение уже сформировалось. В юношеском же возрасте формируется умение обращаться к чужому опыту, сопоставлять его со своим во внутреннем плане сознания, в силу чего совместное выполнение задания не мешает, но и не улучшает качество выполнения задания.

Применение экспериментально-генетического метода позволило обнаружить последовательность появления структурных компонентов СФС в ходе развития, т. е. ее генетическую структуру. Ранее всего начинает использоваться компонент, связанный с построением замысла, затем — с трансформацией символа, третьим появляется осознание антиномии символа и последним — его интерпретация. Включению каждого нового компонента в структуру СФС предшествуют более ранние уровни его развития, а после того как он начнет активно использоваться, происходят дальнейшие его преобразования. Главным критерием рождения нового компонента является его ведущее положение по отношению к другим компонентам в структуре СФС. Так, у

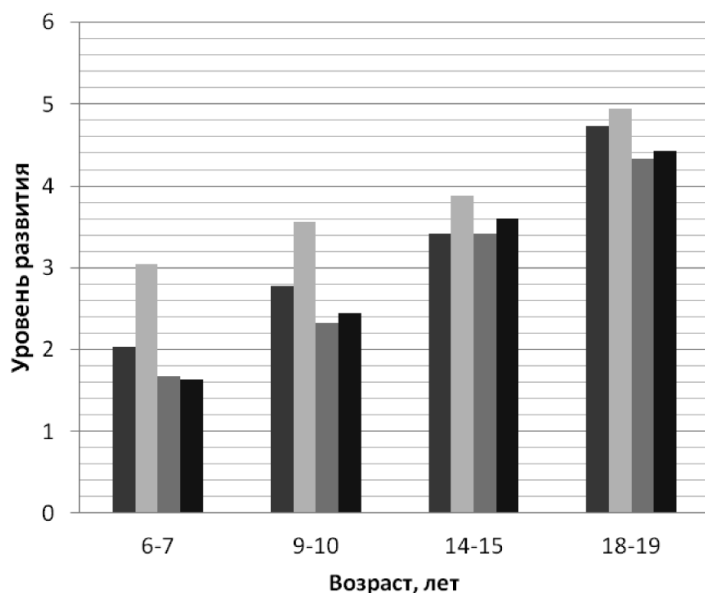


Рис. Средние значения уровней развития СФС и совместности в различных возрастах: ■ — уровень совместности по содержанию; ■ — уровень совместности по характеру взаимодействия; ■ — средний уровень развития СФС (совместное выполнение); ■ — средний уровень развития СФС (индивидуальное выполнение)

детей в возрасте 6—7 лет ведущим способом осознания символа является построение замысла в соответствии с его содержанием. Остальные компоненты практически не используются. В возрасте 9—10 лет на первый план выходит поиск аналогичной символу чувственной формы (трансформация); у подростков в возрасте 14—15 лет — обнаружение антиномии символа и в возрасте 18—19 — его интерпретация.

Выводы

Методика изучения развития СФС разработана в соответствии с принципами построения генетико-моделирующего эксперимента. Она рассматривается как методика двойной стимуляции, в которой в качестве стимулов первого порядка выступают осознаваемые символические смыслы, раскрывающие реальность субъекта и субъект-субъектных отношений, а в качестве стимулов второго порядка — басни, представляющие собой символические формы культуры. Методика включает в себя систему помощи, разработанную в соответствии со структурой СФС и позволяющую определить условия, способствующие ее развитию в различных возрастах.

Методика позволяет выявить: динамику развития СФС, условия развития СФС и способствующие ему

формы помощи, генетическое строение СФС, связь развития СФС и различных по форме и содержанию типов сотрудничества. Развитие СФС можно представить как движение от осознания символической формы без вычленения внутреннего содержания символа к осознанию его смысла, который соотносится с уникальными особенностями формы. Иначе это можно выразить посредством инверсии известного «феномена стекла»: в начале развития осознается лишь символическая форма, которая остается как бы непрозрачной для видения субъектной реальности, а в его конце она как бы самоуничтожается, делаясь прозрачной для выделения символического смысла.

В последовательных переходах между всеми изученными возрастными группами — 6—7 лет, 9—10 лет, 14—15 лет и 18—19 лет — обнаруживаются статистически значимые различия в уровнях развития СФС.

Выявлена также возрастная динамика влияния совместного выполнения задания на качество его выполнения.

Таким образом, методика изучения развития СФС служит адекватным инструментом исследования готовности к сотрудничеству и построению совместного символического пространства, что является необходимым условием культурного развития ребенка и формирования у него высших психических функций.

Литература

1. Асмолов А.Г., Цветков А.В. О роли символа в формировании эмоциональной сферы у младших школьников с трудностями развития психики // Вопросы психологии. 2005. № 1. С. 19—28.
2. Бэкхёрст Д. О понятии опосредствования // Культурно-историческая психология. 2007. № 3. С. 61—66.
3. Веракса А.Н. Роль символического и знакового опосредствования в познавательном развитии // Вопросы психологии. 2006. № 6. С. 14—23.
4. Вересов Н.Н. Экспериментально-генетический метод и психология сознания: в поисках утраченного (статья первая) // Культурно-историческая психология. 2014. № 4. С. 121—130.
5. Вересов Н.Н. Экспериментально-генетический метод и психология сознания: в поисках утраченного (статья вторая) // Культурно-историческая психология. 2015. № 1. С. 117—126. doi:10.17759/chrp.2015110113
6. Выготский Л.С. Собрание сочинений: В 6 т. Т. 3. Проблемы развития психики. М.: Педагогика, 1983. 368 с.
7. Дешарне Б., Нефонтен Л. Символ / Пер. с фр. И.Л. Нагле. М.: АСТ: Астрель, 2007. 190 с.
8. Залученова Е.А., Калинова О.В. За рубежом. Исследование семейных ритуалов в работах М. Морваль // Психологический журнал. 2000. № 1. С. 96—105.
9. Зинченко В.П. Сознание как предмет и дело психологии // Методология и история психологии. 2006. Т. 1. Вып. 1. С. 207—232.
10. Кулагина Н.В. Символ и символическое сознание // Культурно-историческая психология. 2006. № 1. С. 3—10.
11. Леонтьев А.Н. Избранные психологические произведения: В 2 т. Т. 1. М.: Педагогика, 1983. 392 с.
12. Лейнер Х. Основы глубинно-психологической символики // Журнал практического психолога. 1996. № 3. С. 102—110.
13. Мамардашвили М.К., Пятигорский А.М. Символ и сознание. Метафизические рассуждения о сознании, символике и языке. М.: Школа «Языки русской культуры», 1997. 224 с.
14. Нартова-Бочавер С.К. Человек суверенный: психологическое исследование субъекта в его бытии. СПб.: Питер, 2008. 400 с.
15. Нарышкин А.В. Строение образа мира человека и соотношение понятий «знак» — «символ» и «значение» — «смысл» // Вопросы психологии. 2005. № 1. С. 88—99.
16. Поляков А.М. Понятие и структура символической функции сознания // Журнал практического психолога. 2011. № 2. С. 134—152.
17. Поляков А.М. Символическая функция сознания как основа развития субъектности // Философия и социальные науки. 2007. № 4. С. 61—69 (Начало); 2008. № 1. С. 76—80 (Продолжение).
18. Поляков А.М. Субъект и символ. Минск: БГУ, 2014. 255 с.
19. Салмина Н.Г. Знак и символ в обучении. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1988. 288 с.
20. Сапогова Е.Е. Ребенок и знак. Психологический анализ знаково-символической деятельности дошкольника. Тула: Приок. кн. изд-во, 1993. 264 с.
21. Смирнова Е.О. Становление межличностных отношений в раннем онтогенезе // Вопросы психологии. 1994. № 6. С. 5—15.
22. Спирова Э.М. Знак или символ // Знание. Понимание. Умение. 2007. № 1. С. 110—114.
23. Флоренский П.А. У водоразделов мысли. М.: Правда, 1990. 448 с.
24. Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды. М.: Педагогика, 1989. 560 с.
25. Ячин С.Е. Слово и феномен. М.: Смысл, 2006. 138 с.

Exploring the Development of Symbolic Function of Consciousness: A Technique

A.M. Polyakov*,

Belorussian State University, Minsk, Belarus,
polyakov.bsu@gmail.com

This article describes studying method which developed the symbolic function mind. It is defined as a functional unit providing the solution of problems by understanding and expression of the reality of the subject-subject relationship using symbols. The symbol understood as a cultural form of presentation of subjective reality, mediating the relationship and interaction between two or more subjects. The symbol consists of sense-perception of form and meaning, expressing a subjective reality. The structure of the symbolic function includes the following components: generation and implementation plan, the transformation of symbolic forms, the awareness of the antinomic character, character interpretation. Investigation techniques was developed in accordance with the principles of construction of experimental-genetic method. Empirical criteria for evaluating the level of its development was based on the structure of the symbolic function, and developed a system of assistance for the realization of symbolic meaning. The method allows determine the dynamics and conditions for the development of the symbolic function, its genetic makeup, as well as the form and content of cooperation with contemporaries.

Keywords: symbol, symbolic function mind, the mediation, subject, cooperation, experimental genetic method.

References

1. Asmolov A.G., Tsvetkov A.V. O roli simvola v formirovanii emotsional'noi sfery u mladshikh shkol'nikov s trudnostryami razvitiya psikhiki [On the role of a symbol in the formation of the emotional sphere in primary school children with difficulties in mental development]. *Voprosy psikhologii* [Questions of Psychology], 2005, no. 1, pp. 19–28.
2. Bukhurst D. O ponyatii oposredstvovaniya [On the Concept of Mediation]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya* [Cultural-Historical Psychology], 2007, no. 3, pp. 61–66. (In Russ., abstr. in Engl.).
3. Veraksa A.N. Rol' simvolicheskogo i znakovogo oposredstvovaniya v poznavatel'nom razvitii [The role of symbolic and sign mediation in cognitive development]. *Voprosy psikhologii* [Questions of Psychology], 2006, no. 6, pp. 14–23.
4. Veresov N.N. Eksperimental'no-geneticheskii metod i psikhologiya soznaniya: v poiskakh utrachenogo (stat'ya pervaya) [Experimental Genetic Method and Psychology of Consciousness: In Search of the Lost (Part One)]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya* [Cultural-Historical Psychology], 2014, no. 4, pp. 121–130. (In Russ., abstr. in Engl.).
5. Veresov N.N. Eksperimental'no-geneticheskii metod i psikhologiya soznaniya: v poiskakh utrachenogo (stat'ya vtoraya) [Experimental Genetic Method and Psychology of Consciousness: In Search of the Lost (Part Two)]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya* [Cultural-Historical Psychology], 2015, no. 1, pp. 117–126. doi:10.17759/chp.2015110113 (In Russ., abstr. in Engl.).
6. Vygotskii L.S. Sbranie sochinenii: v 6 t. T.3. Problemy razvitiya psikhiki [Collected Works: in 6 vol. Vol.3. Problems of development of the mind]. Moscow: Pedagogika, 1983. 368 p.

For citation:

Polyakov A.M. Exploring the Development of Symbolic Function of Consciousness: A Technique. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-historical psychology*, 2016. Vol. 12, no. 2, pp. 83–92. (In Russ., abstr. in Engl.). doi: 10.17759/chp.2016120206

* Polyakov Aleksei Mikhailovich, PhD (Psychology), Associate Professor, Chair of Psychology, Belorussian State University, Minsk, Belarus, e-mail: polyakov.bsu@gmail.com

7. Desharne B., Nefonten L. Simvol [The symbol]: per. s fr. I.L. Nagle. Moscow: ACT: Astrel', 2007. 190 p. (In Russ.)

8. Zaluchenova E.A., Kalinova O.V. Za rubezhom. Issledovanie semeinykh ritualov v rabotakh M. Morval' [Abroad. A study of family rituals in the works of M. Morval]. *Psikhologicheskii zhurnal* [Psychological Journal], 2000, no. 1, pp. 96–105.

9. Zinchenko V.P. Soznanie kak predmet i delo psikhologii [Consciousness as a subject and matter of psychology]. *Metodologiya i istoriya psikhologii* [Methodology and History of Psychology], 2006, Vol. 1. Vypusk 1, pp. 207–232..

10. Kulagina N.V. Simvol i simvolicheskoe soznanie [Symbol and symbolic consciousness]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya* [Cultural-Historical Psychology], 2006, no. 1, pp. 3–10. (In Russ., abstr. in Engl.).

11. Leont'ev A.N. Izbrannye psikhologicheskie proizvedeniya: V 2-kh t. T. I [Selected psychological works: in 6 vol. Vol. 1]. Moscow: Pedagogika, 1983. 392 p.

12. Leuner H. Osnovy glubinnno-psikhologicheskoi simvoliki [Basics of deep psychological symbolic]. *Zhurnal prakticheskogo psikhologa* [Practical Psychology Journal], 1996, no. 3, pp. 102–110.

13. Mamardashvili M.K., Pyatigorskii A.M. Simvol i soznanie. Metafizicheskie rassuzhdeniya o soznanii, simvolike i yazyke [The symbol and the consciousness. Metaphysical reasoning about consciousness, symbolics and language]. Moscow: Shkola "Yazyki russkoi kul'tury", 1997. 224 p.

14. Nartova-Bochaver S.K. Chelovek suverennyi: psikhologicheskoe issledovanie sub'ekta v ego bytii [Man sovereign: a psychological study of the subject in his being]. Saint-Petersburg: Piter, 2008. 400 p.

15. Naryshkin A.V. Stroenie obraza mira cheloveka i sootnoshenie ponyatii "znak"—"simvol" i "znachenie"—"smysl"

[The structure of the human image of the world and the concepts relations of “sign” – “symbol” and “meaning” – “sense”]. *Voprosy psikhologii* [Questions of Psychology], 2005, no. 1, pp. 88–99.

16. Polyakov A.M. Ponyatie i struktura simvolicheskoi funktsii soznaniya [The concept and structure of the symbolic function of consciousness]. *Zhurnal prakticheskogo psikhologa* [Practical Psychology Journal], 2011, no. 2, pp. 134–152.

17. Polyakov A.M. Simvolicheskaya funktsiya soznaniya kak osnova razvitiya sub’ektnosti [The symbolic function of consciousness as the basis for the development of subjectivity]. *Filosofiya i sotsial’nye nauki* [The Journal of Philosophy and Social Sciences], 2007, no. 4, pp. 61–69. (Nachalo); 2008, no. 1, pp. 76–80. (Prodolzhenie).

18. Polyakov A.M. Sub’ekt i simvol [The subject and the symbol]. Minsk: BGU, 2014. 255 p.

19. Salmina N.G. Znak i simvol v obuchenii [The sign and the symbol in teaching]. Moscow: MGU, 1988. 288 p.

20. Sapogova E.E. Rebenok i znak. Psikhologicheskii analiz znakovo-simvolicheskoi deyatel’nosti doshkol’nika [The child and the sign. Psychological analysis of sign-symbolic activity preschooler]. Tula: Priok. kn. Publ., 1993. 264 p.

21. Smirnova E.O. Stanovlenie mezhlichnostnykh otnoshenii v rannem ontogeneze [Formation of interpersonal relations in the early ontogenesis]. *Voprosy psikhologii* [Questions of Psychology], 1994, no. 6, pp. 5–15.

22. Spirova E.M. Znak ili simvol [The sign or the symbol]. *Znanie. Ponimanie. Umenie* [Knowledge Learning Ability], 2007, no. 1, pp. 110–114.

23. Florenskii P.A. U vodorazdelov mysli [At the watershed of thought]. Moscow: Pravda, 1990. 448 p.

24. El’konin D.B. Izbrannye psikhologicheskie trudy [Selected psychological works]. Moscow: Pedagogika, 1989. 560 p.

25. Yachin S.E. Slovo i fenomen [The word and the phenomenon]. Moscow: Smysl, 2006. 138 p.

Анализ психосемантической системы семейной целенаправленности у мужчин

Н.В. Нозикова*

Дальневосточный государственный гуманитарный университет (ФГБОУ ВО ДВГУ), Хабаровск, Россия,
nv_nozikova@bk.ru

Представлены результаты эмпирического исследования психосемантической системы семейной целенаправленности у мужчин. Согласно гипотезе, семейный семантический критерий позволяет выявить психосемантическую целостность и изучить ее структурную и функциональную организацию. Модифицированный вариант методики семантического дифференциала, разработанный И.Л. Соломиным, предоставил возможность получить дендрограммы понятий для групп юношей и мужчин, состоящих в браке и воспитывающих детей, и выполнить их сравнительный анализ. На основе семейного семантического критерия выявлены: 1) психосемантическая целостность и ее смыслообразующие понятия, доминирующие по фактору ценности: в юношеском возрасте — «моя будущая жена» и «отдых», а в зрелости — «рождение ребенка»; 2) структурная организация целостности, раскрывающая представления о родительском и современном поколениях семьи; 3) функциональная организация системы, процессуальное качество которой обусловлено динамикой смыслообразующих ценностей и психосемантического содержания функциональных категорий. Изучение психосемантической системы семейной целенаправленности расширит теоретические и практические подходы в психологии семьи.

Ключевые слова: социальная психология, системный подход, психосемантика, психосемантическая система семейной целенаправленности, идентификация, юношеский возраст, мужчина, отцовство, семья.

Основные теоретические подходы к изучению психосемантической системы семейной целенаправленности

Общемировая тенденция эволюции общественных отношений, одним из проявлений которой является трансформация семейной жизни, дополняется глубокими изменениями в российском обществе, происходящими в последние десятилетия и оказывающими экономическое, правовое, социальное и психологическое воздействие на жизнь семьи. Откликом на обострение проблем российской семьи стала разработка Концепции государственной семейной политики Российской Федерации на период до 2025 года. Основными практическими задачами этой политики являются повышение ценности семейного образа жизни, сохранение духовно-нравственных традиций в семейных отношениях и семейном воспитании.

Для выполнения этих задач необходимы теоретические и прикладные социально-психологические исследования, целью которых является изучение глубинного системного *ценностно-смыслового со-*

держания индивидуального и группового сознания, обуславливающего реализацию семейного поведения человека [10; 11; 13; 14].

Социально-философские гендерные исследования И.С. Кона позволили ему сформулировать вывод: «при сохранении базовых, обусловленных половым диморфизмом, половых различий в мире идет закономерный процесс ослабления традиционной гендерной поляризации, который затрагивает как нормативные представления и фактическое разделение социальных ролей и функций, так и связанные с ними индивидуально-психологические черты и способности» [8, с. 25]. Это характеризует трансформацию процессов индивидуализации личности женщин и мужчин в онтогенезе под влиянием новых культурно-исторических вызовов. Особые изменения претерпевают процессы развития и социализации мальчиков [8], что обуславливает актуальность изучения характеристик семейного поведения у мужчин.

Поведение человека или группы людей осуществляется в соответствии с биологическими или социальными программами и характеризуется

Для цитаты:

Нозикова Н.В. Анализ психосемантической системы семейной целенаправленности у мужчин // Культурно-историческая психология. 2016. Т. 12. № 2. С. 69–79. doi:10.17759/chp.2016120207

* Нозикова Наталья Валентиновна, кандидат психологических наук, доцент, Дальневосточный государственный гуманитарный университет (ФГБОУ ВО ДВГУ), Хабаровск, Россия, e-mail: nv_nozikova@bk.ru

целенаправленностью в достижении конечного результата — цели, которая определяется идеальными целями и мотивами, сформированными во взаимосвязи с ценностными установками личности и законами общественной жизни [4, с. 1112].

Семейное поведение представляет собой социальное поведение человека, определяющее его целенаправленность на заключение брака, рождение и социализацию детей в семье и направленное на достижение цели супружества–родительства–родства [1, с. 236–239].

Регуляция процесса образования цели имеет *мотивационно-смысловую основу* и определяется *доминирующими смыслообразующими мотивами* субъекта [5, с. 1113].

Определяющие поведение человека ценностно-смысловые категориальные системы, в целом сформированные в ходе культурно-исторического развития, изучаются опосредованно путем анализа психосемантических аспектов индивидуального и общественного сознания. Исследования, выполненные на основе психосемантической парадигмы, позволяют рассматривать «формы существования значения в человеческом сознании, ... содержание сознания субъекта, его картину мира, включающую как осознаваемые, так и неосознаваемые пласты ментальности» [15, с. 58]. Значение составляют, по определению В.Ф. Петренко, «идеальные конструкции, модели, в которых представлены формы обобщений совокупного общественного опыта» [15, с. 58].

Изучение принципов системной психосемантической организации семейного поведения раскроет новые возможности для дальнейшего развития теоретических и практических основ рефлексивности как интегративного свойства личности с целью формирования ценностно-смысловых категориальных структур в сознании, в том числе в отношении семейной жизни [2; 6; 9; и др.].

Методология системного исследования позволяет рассмотреть изучаемый объект как систему и раскрыть специфические характеристики его целостности посредством выявления его элементов, особенностей структурных связей, обеспечивающих его системообразующие и интегративные свойства [3, с. 869–870]. В том числе выявит совокупность категорий его организации — онтологические, структурные, функциональные, генетические и интегративные [7, с. 208–260].

Изучение *структурной организации* объекта является определяющим для исследования его природы, включая *содержание*, состав и принципы *организации* [7, с. 985].

Общенаучная теория систем определяет континуум пяти иерархически организованных структурных уровней системы на основе *критерия дискриминатора*, особенности которого основаны на специфике предмета исследования.

Первый иерархический уровень — уровень целостности процесса или явления в его структурных и качественных характеристиках — это общесистемный уровень. Второй уровень по своему содержанию гетерогенен и представлен отдельными подсистема-

ми целостности с различными функциональными задачами — это субсистемный уровень. Третий уровень содержит базовые структурные компоненты. Четвертый структурный уровень представлен элементами, которые являются онтологически необходимыми для базовых компонентов системы, но утратившими качественную определенность целого. Система входит в состав и взаимодействует с внешней по отношению к ней метасистемой, которую в структурном анализе рассматривают как пятый уровень [7, с. 985–1003].

Исследование структуры объекта реализуется в последовательных этапах, в том числе на основе общего критерия определяется его цель, выделяющая объект из среды, рассматриваются *компонентный состав* и его *структурно-иерархические связи* [7, с. 213].

Следующий этап изучения функциональной организации системы в биологических и социальных науках предполагает анализ *динамических функциональных образований* и *процессов*, способных при широком диапазоне внешних изменений сохранять целостность, устойчивость и жизнеспособность системы [4, с. 1106].

Процессуальное качество организации психических процессов, по мнению А.В. Карпова, во-первых, состоит, в феномене *функциональной системности объекта*, который проявляется «... качествами, особенностями, характеризующими его как целостность, придающими ему организованность и выступающими в качестве его общих регуляторов. ... Эти качества ... обнаруживаются экспериментально в факте существования значимых эффектов взаимодействия всех этапов реализации» [7, с. 243]. Во-вторых, оно определяется *хронологическим* типом организации процесса функционирования, который «... является источником *новой категории* системных качеств — *временных*, обнаруживаемых в плане целостной временной динамики процесса» [7, с. 243].

Организация исследования функционального качества целостного объекта имеет следующие особенности. Во-первых, анализ системы выполняется во временном контексте, позволяющем выявить признаки ее функциональных системных закономерностей под влиянием онтогенетических, исторических и других *хронологических факторов*. Во-вторых, раскрывается *процессуальное качество* функциональной организации системы в диахроническом временном диапазоне. В-третьих, исследуются специфические *структуры, системные связи и процессы*, определяющие *функциональные закономерности* рассматриваемой целостности [7, с. 238].

Итак, на основе выполненного теоретического анализа можно заключить, что *психосемантическая система семейной целенаправленности* в сознании человека или группы представляет собой психосемантическую ценностно-смысловую целостность, реализующую цель супружества–родительства–родства.

Роль критерия-дискриминатора системной организации психосемантического объекта будет выполнять *семейный семантический критерий*, характеристики которого основаны на специфике обобщенной, общесистемной *цели* объекта — заключение брака, рождение и социализация детей в семье.

Целью проведенного нами системного эмпирического исследования было изучение психосемантической целостности, определяющей семейную целенаправленность у мужчин, доминирующие ценности, статичные и динамичные особенности ее структурной и функциональной организации.

Гипотеза исследования состояла в том, что семейный семантический критерий позволит выявить психосемантическую целостность, в которой доминирующие ценности, структурная и функциональная организация определяют семейную целенаправленность.

Для ее верификации необходимо было провести сравнительный анализ психосемантических структур для групп юношей и мужчин, состоящих в браке и воспитывающих детей, и выполнить следующие задачи:

1) выявить в психосемантической структуре *целостность* и ее системообразующие понятия, определяющие семейную целенаправленность;

2) дифференцировать структурно-уровневую *организацию* и раскрыть *содержание* психосемантической системы семейной целенаправленности;

3) выполнить анализ характеристик *функциональной организации психосемантической целостности* в онтогенезе, в том числе рассмотреть динамику доминирующих смыслообразующих ценностей и принципы *процессуальной организации* — функциональную системность и хронологическую организацию.

Программа исследования

Исследование проводилось на базе образовательных учреждений МБОУ СОШ № 30, № 32, № 80, гимназии № 3 им. М.Ф. Панькова, лицея «Ступени» Хабаровска. В нем участвовали 50 юношей — учащиеся X—XI классов в возрасте от 15 до 18 лет (средний возраст 16,4 лет).

Второй базой исследования стали заочное отделение факультета дошкольного, начального и специального образования и факультет дополнительного образования Дальневосточного государственного гуманитарного университета Хабаровска. В исследовании участвовали 45 мужчин в возрасте от 20 до 42 лет (средний возраст 31,5 лет), состоящих в браке и воспитывающих детей. Характеристики возрастной структуры выборок мужчин, состоящих в браке и воспитывающих детей, в относительных единицах, представлены на рис. 1.

Показатели объективных социально-демографических характеристик выборки юношей и мужчин представлены в табл. 1.

Исследование семейной целенаправленности выполнено было с помощью компьютерной программы Osgood модифицированного варианта методики семантического дифференциала (СД) в пакете методик психосемантической диагностики мотивации (ПДМ), разработанного И.Л. Соломиным для исследова-

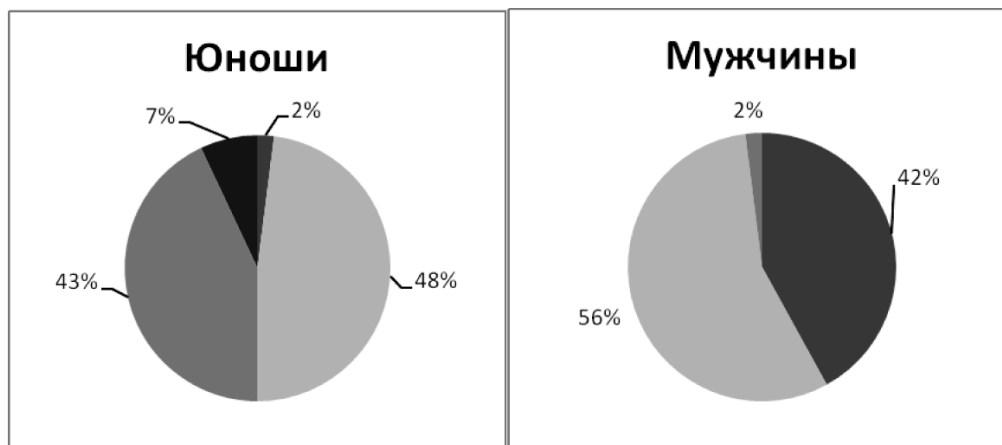


Рис. 1. Характеристики возрастной структуры выборок юношей и мужчин, состоящих в браке и воспитывающих детей, в относительных единицах.

Юноши: ■ — 15 лет; ■ — 16 лет; ■ — 17 лет; ■ — 18 лет. Мужчины: ■ — 20–30 лет; ■ — 30–40 лет; ■ — 40 и более лет

Т а б л и ц а 1

Характеристика выборки, сформированной для исследования психосемантической системы семейной целенаправленности

Социально-демографические характеристики группы	
Юноши	
Выросли в полных семьях	56 %
Матери, вступившие в повторный брак	11 %
Отцы, вступившие в повторный брак	5 %
Воспитывались одной матерью	21 %
Воспитывались одним отцом	3 %
Проживали с бабушкой и дедушкой	3 %
Воспитывались опекуном	1 %

Социально-демографические характеристики группы	
Мужчины, состоящие в браке и воспитывающие детей	
Состояли в регистрируемом браке	81,2 %
Не регистрировали брак	18,8 %
Продолжительность брака:	
— более 1 года	33 %
— более 5 лет	19 %
— более 10 лет	21 %
— более 15 лет	25 %
— более 20 лет	2 %
Воспитывали от одного до семи детей	84 %
Не имели детей	16 %
Планировали рождение детей в будущем	85 %

дования семантических связей значений анализируемой области [16].

На основе 18 шкал, определяющих факторы ценности, потенции и активности, испытуемые оценивали всего 38 понятий. Из них 17 понятий были подобраны нами в соответствии с целями работы и выражали различные аспекты и феномены семейной жизни — люди и группы, события, виды деятельности, связанные с семейной жизнью, и идеальные представления о них: *моя мать; мой отец; моя родительская семья; мой будущий муж (моя будущая жена); моя семья (моя будущая семья); вступление в брак; материнство (отцовство); беременность; рождение ребенка; мой ребенок (мой будущий ребенок); уход за ребенком; воспитание ребенка; работа по дому; развод; идеальная мать; идеальный отец; идеальная семья.*

Кроме того, в список было включено 21 понятие-маркер. Эти понятия определяли следующие категории:

базовые ценности — мое увлечение; интересное занятие; материальное благополучие;

этапы жизненного пути — мое прошлое; мое настоящее; мое будущее;

люди, группы людей и идеальные представления о них — мои друзья; какой я на самом деле (какая я на самом деле); каким я хочу быть (какой я хочу быть); женщина; мужчина;

занятия и виды деятельности — свободное время; отдых; моя работа; моя учеба; моя профессия; секс;

эмоциональные переживания и события — радость; удача; угроза; страх.

Методы анализа данных были основаны на применении программы Osgood, которая выполняет расчет среднего арифметического значения и стандартного отклонения по факторам ценности, потенции и активности для каждого из предложенных испытуемому понятий. Показатели стандартного отклонения выявляют устойчивость оценок понятия по фактору ценности респондентом и косвенно свидетельствуют

о степени их надежности. Стандартное отклонение выше 2,0 указывает на затруднения респондентов в оценке и сниженную надежность полученных результатов, а стандартное отклонение, равное нулю, говорит о ригидности испытуемого в оценочной деятельности или о нежелании быть откровенным [17].

В нашем исследовании показатели стандартного отклонения результатов оценки по фактору ценности понятий для групп юношей и мужчин, представленные в табл. 2, не превысили 1,04 единиц, что подтвердило их надежность. Достоверность результатов обеспечивалась репрезентативностью и объемом выборки.

Математический аппарат кластерного анализа с помощью методов автоматической классификации программы Osgood позволяет объединить объекты, сходные по различным признакам, в группы или кластеры. Эмпирические исследования установили, что понятия, объединяющиеся на расстоянии менее одного стандартного отклонения, воспринимаются испытуемыми как субъективно схожие, и их следует считать объектами одного семантического кластера [17].

Психосемантическая интерпретация основывается на *принципе общего смысла*, семантически объединяющего понятия кластера, и *принципе маркировки* с помощью понятий-маркеров, выступающих ориентирами для смыслового понимания близких к ним понятий. *Психосемантическая модель диагностики* предполагает: близость понятий, обозначающих человеческие потребности, с понятиями, определяющими виды деятельности, измеряемыми с помощью шкал семантического дифференциала, свидетельствует о том, что данные потребности побуждают к рассматриваемым видам деятельности.

Методика СД позволяет выявлять следующие показатели:

- индивидуально-устойчивые базовые потребности;
- степень удовлетворенности базовых потребностей;

Т а б л и ц а 2

Оценка понятий семейной целенаправленности по фактору ценности в зависимости от пола и возраста респондентов

Показатели для групп респондентов	Юноши в возрасте 15–18 лет	Мужчины в возрасте 25–55 лет, состоящие в браке и воспитывающие детей
Средние значения	5,43	5,57
Стандартные отклонения	1,02	1,04

- ситуационно обусловленные актуальные потребности;
- отношение к прошлому, настоящему и будущему;
- отношение к себе и другим людям;
- отношение к различным видам деятельности и мотивы этих видов деятельности;
- источники позитивных эмоциональных переживаний;
- источники стресса и негативных эмоциональных переживаний;
- вытесненные из сознания представления и переживания [17].

Процедура исследования выполнялась с января по май 2014 г. в очной групповой форме во время, от-

веденное для этого администрацией учебных заведений. Участникам предлагалось принять участие в изучении представлений о семье в современном обществе и анонимно выполнить пакет методик.

Результаты исследования

Психосемантическую организацию понятий для групп респондентов позволяют выявить среднегрупповые дендрограммы, представленные на рис. 2 и 3. На горизонтальной оси дендрограмм указано расстояние между понятиями в долях стандартного отклонения.

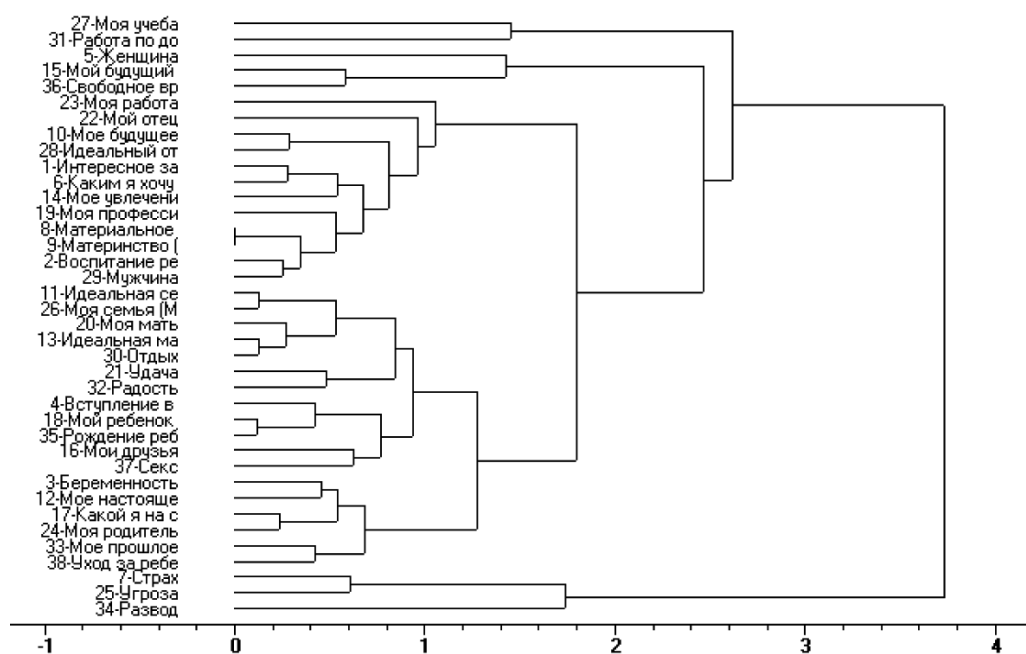


Рис. 2. Дендрограмма понятий юношей в возрасте 15–18 лет

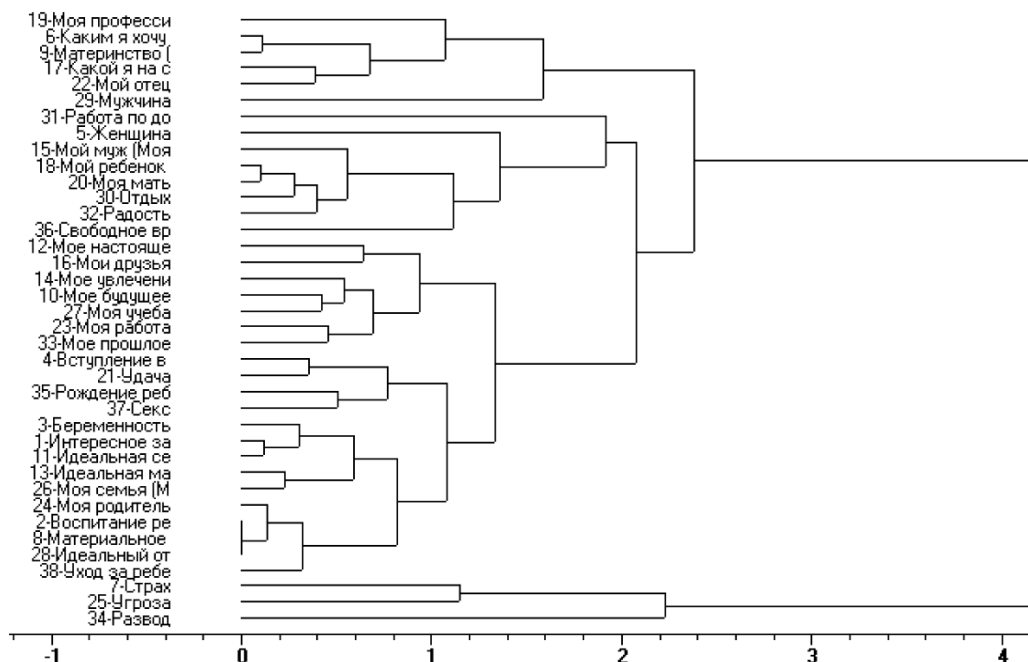


Рис. 3. Дендрограмма понятий мужчин в возрасте 20–55 лет, состоящих в браке и воспитывающих детей

В соответствии с пороговым расстоянием между понятиями, равным 1,0 показателя среднеквадратичного отклонения, полученные дендрограммы разделены на кластеры понятий. В качестве смыслового критерия для определения *семантической темы* в кластерах среднегрупповых дендрограмм выбрано одно из понятий, представленных для исследования (рис. 2 и 3, табл. 3).

Интерпретация результатов

Психосемантическая система семейной целенаправленности. Для решения первой эмпирической

задачи выполним анализ дендрограмм групп респондентов и выделим психосемантическую целостность, определяющую семейную целенаправленность.

На основе *принципа общего смысла*, принятого в психосемантической диагностике, в дендрограммах выделены семь кластеров понятий с общими для всех групп испытуемых семантическими темами: «Моя родительская семья», «Мой отец», «Моя будущая семья» / «Моя семья», «Моя будущая жена» / «Моя жена», «Рождение ребенка», «Моя работа», «Угроза» и изолированные понятия, указанные в табл. 3.

Анализ дендрограмм юношей и мужчин показал, что из перечисленных кластеров только пять кла-

Т а б л и ц а 3

Дендрограммы для групп респондентов

Кластеры понятий	Семантическая тема кластера
1	2
Юноши в возрасте 15–18 лет	
1) моя учеба [4,33]	–
2) работа по дому [4,00]	–
3) женщина [6,17]	–
4) моя будущая жена [6,33], свободное время [5,83]	«Моя будущая жена»
5) моя работа [5,50]	–
6) мой отец [5,33], мое будущее [5, 83], идеальный отец [5,83], интересное занятие [5,67], каким я хочу быть [6,00], мое увлечение [5,83], моя профессия [5,50], материальное благополучие [5,83], отцовство [5,83], воспитание ребенка [5,67], мужчина [5,33]	«Мой отец»
7) идеальная семья [6,17], моя семья (моя будущая семья) [6,00], моя мать [6,00], идеальная мать [6,17], отдых [6,33], удача [6,00], радость [6,17]	«Моя будущая семья»
8) вступление в брак [5,83], мой будущий ребенок [6,00], рождение ребенка [6,17], мои друзья [5,50], секс [5,83]	«Рождение ребенка»
9) беременность [5,50], мое настоящее [5,00], какой я на самом деле [5,50], моя родительская семья [5,83], мое прошлое [5,00], уход за ребенком [5,17]	«Моя родительская семья»
10) страх [2,83], угроза [2,17]	«Угроза»
11) развод [2,17]	–
Мужчины в возрасте 20–55 лет, состоящие в браке и воспитывающие детей	
1) моя профессия [4,83]	–
2) каким я хочу быть [6,00], отцовство [6,17], какой я на самом деле [5,33], мой отец [5,67]	«Мой отец»
3) мужчина [5,67]	–
4) работа по дому [4,83]	–
5) женщина [6,00]	–
6) моя жена [6,17], мой ребенок (мой будущий ребенок) [6,17], моя мать [6,00], отдых [6,50], радость [6,33]	«Моя жена»
7) свободное время [5,83]	–
8) мое настоящее [5,17], мои друзья [5,50], мое увлечение [5,83], мое будущее [6,00], моя учеба [5,33], моя работа [4,83], мое прошлое [4,83]	«Моя работа»
9) вступление в брак [6,00], удача [6,00], рождение ребенка [6,67], секс [6,50]	«Рождение ребенка»
10) беременность [6,17], интересное занятие [6,00], идеальная семья [6,17], идеальная мать [6,00], моя семья [6,33]	«Моя семья»
11) моя родительская семья [5,83], воспитание ребенка [6,00], материальное благополучие [6,00], идеальный отец [6,00], уход за ребенком [6,00]	«Моя родительская семья»
12) страх [2,83]	–
13) угроза [2,33]	–
14) развод [2,00]	–

Примечание. Жирным шрифтом выделены эталонные понятия; в квадратных скобках приведены показатели по фактору ценности понятия для группы испытуемых.

стеров включают в свой состав понятия семейной семантики, имеют семейную семантическую тему и соответствуют *семейному семантическому критерию*, но которому не отвечают кластеры «Моя работа» и «Угроза».

Однако психосемантические категории, связанные с семейной жизнью, могут взаимодействовать с психосемантическими образованиями иных сфер жизни, например, с профессиональной и трудовой [9; 12; и др.].

Рассмотрим психосемантическое содержание кластеров «Моя работа» в дендрограммах юношей и мужчин.

Кластер «Моя работа». В юношеском возрасте выбор своей профессии ассоциируется с отцом, совокупностью базовых потребностей, планов на будущее и включен в процесс идентификации, представленный в кластере «Мой отец». Однако будущая профессия в сознании юношей не ассоциируется с учебной деятельностью, которой они занимаются в актуальное время, и с работой, к которой их готовит обучение. Кластер понятий с семантической темой «Моя работа» в дендрограмме юношей не сформирован.

В зрелом возрасте у мужчин отношение к работе и учебе определяют базовые увлечения и дружеские отношения, которые реализуются во временном континууме прошлое–настоящее–будущее, что указывает на высокую значимость и стабильность для них этой части жизни, дифференцированной от семейной жизни.

Кластер «Угроза». Он образован в дендрограмме юношей представлениями о чувстве страха и угрозы.

Изолированные понятия. Отсутствие ассоциаций у понятия с другими понятиями выявляет вытесненные комплексы, что может указывать или на безразличное отношение испытуемого к нему, или на сверхзначимое, но запретное и, вследствие этого, недоступное для осознания, или на болезненные переживания, связанные с ним, или оно ассоциируется с иными понятиями, не вошедшими в перечень данного исследования.

В юности у мужчин изолированы понятия *женщина, развод, моя учеба, работа по дому и моя работа*, а во зрелом возрасте — *моя профессия, мужчина, работа по дому, женщина, свободное время, страх, угроза и развод*. Среди понятий, не образующих ассоциаций, нет понятий семейной семантики за исключением понятия *работа по дому* в дендрограммах как юношей, так и мужчин.

Следовательно, семантический критерий позволил выделить в дендрограммах групп юношей и мужчин *психосемантические целостности*, представленные структурно организованными понятиями. Дифференциация понятий по фактору ценности показала, что в психосемантической системе юношей доминируют понятия семейной сферы — *моя будущая жена* (6,50) и *отдых* (6,33), а в дендрограмме мужчин — *рождение ребенка* (6,67), являющиеся смыслообразующими в психосемантической системе семейной целенаправленности в соответствующий период жизни.

Структурная организация психосемантической системы. Дендрограммы, полученные на основе методики СД, графически наглядно представляют психосемантическую структурно-уровневую систему категорий в целостности (рис. 2 и 3, табл. 3).

Для решения второй эмпирической задачи выполним анализ структурной организации психосемантической целостности на основе семейного семантического критерия.

Компонентный уровень психосемантической системы семейной целенаправленности представляют следующие понятия с семейной семантикой, предложенные респондентам в нашем исследовании, — *моя мать, мой отец, моя родительская семья, мой будущий муж (моя будущая жена), моя семья (моя будущая семья), вступление в брак, материнство (отцовство), беременность, рождение ребенка, мой ребенок (мой будущий ребенок), уход за ребенком, воспитание ребенка, работа по дому, идеальная мать, идеальный отец, идеальная семья*.

Субсистемный уровень в психосемантической системе семейной целенаправленности для юношей и мужчин имеет единую структуру и состоит из пяти субсистемных подуровней с разными функциональными задачами. Психосемантическое содержание представлений о родительском семейном поколении раскрывают кластеры понятий «Моя родительская семья», «Мой отец», а кластеры «Моя будущая семья» / «Моя семья», «Моя будущая жена» / «Моя жена» и «Рождение ребенка» относятся к современному семейному поколению.

В психосемантических системах всех анализируемых групп выделен кластер «Мой отец», однако понятие *моя мать* не образует отдельного кластера. У юношей оно ассоциируется с иными понятиями в кластере «Моя будущая семья», а у мужчин входит в кластер «Моя жена».

Общесистемный уровень в психосемантической целостности семейной целенаправленности составляет гетерогенная совокупность субсистемных функциональных кластеров с общей семантической *структурной организацией* и *качественными* характеристиками, раскрывающими семейную сферу жизни человека — смысловое содержание представлений о двух поколениях семьи.

Таким образом, сравнительный анализ семантических категорий и их связей на основе *семейного семантического критерия* в дендрограммах респондентов позволил определить *единый план структурно-уровневой организации* психосемантики семейной целенаправленности для всех групп респондентов, включающий общесистемный, субсистемный и компонентный уровни, и раскрыть ее *семантическое содержание*. Структурный анализ целостности дает основу для продолжения системного исследования объекта, в том числе для изучения его функциональной организации.

Функциональная организация психосемантической системы. С целью решения третьей эмпирической задачи необходимо выполнить сравнитель-

ный анализ психосемантической системы семейной целенаправленности для разных возрастных групп и выявить общие принципы ее процессуальной *функциональной организации*.

Рассмотрим особенности психосемантических характеристик целостности для групп юношей и мужчин, состоящих в браке и воспитывающих детей (табл. 3).

Динамика доминирующих ценностей в психосемантической системе. В юношеском возрасте ценностное доминирование понятия *моя будущая жена* (6,50), побуждающее к поиску супруги, в зрелости сменяется ценностью понятия *рождение ребенка* (6,67).

Кластер «Моя родительская семья». Юноши воспринимают свое сходство с родительской семьей, объединяя по смыслу прошлое и настоящее время. Вероятно, они еще не готовы в настоящем к отделении от нее.

В зрелости мужчины связывают родительскую семью с идеалом отца, материальным благополучием и, возможно, ожидают помощи в уходе за ребенком и в его воспитании, а отсутствие в кластере семантических маркеров может свидетельствовать о снижении функциональной значимости кластера.

Кластер «Мой отец». Этот кластер имеет высокое функциональное значение, независимо от возраста мужчин, определяя обретение мужской идентичности и содержания отцовства.

В юношестве в кластере объединяются маркеры базовых интересов, увлечений, будущего времени с субъективным ощущением своего тождества с отцом, а также с представлениями о мужчине и идеальном отце, что побуждает к овладению профессией, достижению материального благополучия, отцовству и воспитанию ребенка.

В зрелости отец ассоциируется с представлением об отцовстве. Мужчины воспринимают свое сходство с ним и стремятся быть похожими на него. Семантическая близость маркеров *каким я хочу быть* и *какой я на самом деле* свидетельствует об ощущении достигнутой идентичности с отцом.

Кластер «Моя будущая семья» / «Моя семья». В юности своя будущая семья ассоциируется с отдыхом, понятие о котором преобладает по фактору ценности в психосемантической системе (6,33), а также с матерью, идеалами матери и семьи, с чувствами радости и удачи, т. е. необходимого, желательного результата дела.

В зрелом возрасте своя семья связана с базовыми интересами мужчин и с их представлениями о беременности и идеалах матери и семьи. Отсутствие в кластере временных маркеров указывает на отсутствие удовлетворения базовых интересов, что будет побуждать к решению проблемы в семейном поведении.

Кластер «Моя будущая жена» / «Моя жена». Для мужчин в юности понятие *моя будущая жена* доминирует по фактору ценности среди других понятий (6,50) и ассоциируется только со свободным временем.

В зрелости понятие *моя жена* вызывает чувство радости и побуждает к отдыху. Мужчины относятся к ней так же, как к своей матери и ребенку.

Кластер «Рождение ребенка». В дендрограмме юношей рождение будущего ребенка связано с представлением о нем, с дружескими отношениями, побуждает к вступлению в брак и сексу.

В зрелости для мужчин событие рождения ребенка, преобладающее по фактору ценности (6,67), вступление в брак и секс ассоциируются с удачей — желательным результатом дела.

Итак, механизм *функциональной организации психосемантической целостности* основан на принципах *функциональной системности объекта*, проявляющихся во взаимодействии процессуальных этапов и *хронологической временной организации*, которые обусловлены:

— сменой *смыслообразующих доминирующих ценностей*, определяющих функциональную целенаправленность психосемантической системы;

— взаимосвязанными изменениями общего *ценностно-смыслового содержания структурно-функциональной совокупности кластеров понятий* в разных возрастных периодах.

Функциональная организация психосемантической системы семейной целенаправленности проявляется:

— в трансформации ценностно-смыслового содержания базовых потребностей, связанных с семейной жизнью, и возможности их удовлетворения посредством различных видов деятельности в прошлом, настоящем или будущем времени;

— общей динамике временных семантических категорий прошлого — настоящего — будущего, выявляющих хронологическую специфику организации психосемантической целостности и ее функциональных структур;

— переменах ценностно-смыслового содержания процесса семейной идентификации и восприятия своей семейной идентичности.

Выполненный сравнительный анализ дендрограмм для групп респондентов юношеского и зрелого возраста позволил выявить психосемантическую систему семейной целенаправленности и рассмотреть ее структурные и функциональные характеристики, обуславливающие реализацию семейного поведения у мужчин.

Выводы

На основе общенаучной методологии системного подхода и концептуальных положений психосемантической парадигмы выполнен анализ психосемантической системы семейной целенаправленности у мужчин.

1. Сравнительный анализ, выполненный на основе семейного семантического критерия, позволил выявить психосемантическую *целостность*, образованную пятью кластерами понятий с семейной семантикой, и ее смыслообразующие понятия, соответствующие семейному семантическому критерию. В психосемантической системе семейной целенаправленности юношей доминирующим смыслообразующими понятиями явились *моя будущая жена* и

отдых, а мужчин, состоящих в браке и воспитывающих детей, — рождение ребенка.

2. В исследовании выявлен единый *план структурной организации* психосемантической системы в онтогенезе, в ней дифференцированы общесистемный, субсистемный и компонентный уровни и рассмотрено *семантическое содержание* семейной сферы.

Общесистемный уровень, определяющий *структурные* и *качественные* характеристики целостности, образован кластерами понятий, раскрывающих представления о двух поколениях семьи — родительском и современном.

Субсистемный уровень представлен общей для всех групп респондентов структурой из *пяти кластеров* с разными *функциональными задачами*. Семантику представлений о родительском поколении раскрывают кластеры «Моя родительская семья», «Мой отец», а о современном семейном поколении — «Моя будущая семья» / «Моя семья», «Мой муж» / «Моя жена» и «Рождение ребенка».

Литература

1. Антонов А.И. Микросоциология семьи. М.: ИНФРА-М, 2009. 368 с.

2. Бехтер А.А. Оптимизация совладающего поведения специалиста путем развития рефлексивности (эмпирическое исследование) // Акмеология. 2014. № 1 (49). С. 138—144.

3. Блауберг И.В., Юдин Э.Г., Садовский В.Н. Системный подход // Энциклопедия эпистемологии и философии науки / Под ред. В.С. Степина, П.П. Гайденко, И.Т. Касавина и др. М.: Канон+ РООИ Реабилитация, 2009. С. 869—870.

4. Борзенков В.Г. Функция. Целенаправленность // Энциклопедия эпистемологии и философии науки / Под ред. В.С. Степина, П.П. Гайденко, И.Т. Касавина и др. М.: Канон+ РООИ Реабилитация, 2009. С. 1112.

5. Васильев И.А. Целеобразование // Энциклопедия эпистемологии и философии науки // Под ред. В.С. Степина, П.П. Гайденко, И.Т. Касавина и др. М.: Канон+ РООИ Реабилитация, 2009. С. 1113.

6. Доценко Е.Л., Порогова Р.И., Фисенко Д.Н. Ценностно-смысловые ориентиры психолога (оценка социально-психологической зрелости в сравнении с гуманитариями и естественниками) // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. 2015. № 1—2. С. 174—183.

7. Карпов А.В. Психология сознания: метасистемный подход. М.: РАО, 2011. 1088 с.

8. Кон И.С. Маскулинность в меняющемся мире // Вопросы философии. 2010. № 5. С. 25—36.

9. Нозикова Н.В. Становление семейно-ориентированной и материнской направленности девушек-студен-

Компонентный уровень составляют базовые *понятия-компоненты*, определяющие разные поколения членов семьи и семейных групп, идеальные представления о них, события и виды деятельности, связанные с семейной жизнью.

3. Раскрыто процессуальное качество *функциональной организации психосемантической целостности*, обусловленное динамикой ее смыслообразующих доминирующих ценностей и психосемантического содержания функциональных категорий.

Изучение психосемантической системы ценностно-смысловых категорий, обуславливающих реализацию семейного поведения, расширяет теоретические представления о структурной и функциональной организации указанной части психики, увеличивает практические возможности социальной психологии, повышает эффективность работы, направленной на возрастание в сознании общества *ценности семейного образа жизни*, на сохранение духовно-нравственных традиций в семейных отношениях и семейном воспитании.

ток // Психологическая наука и образование. 2009. № 1. С. 90—97.

10. Нозикова Н.В. Основные методологические подходы в исследовании социально-психологической направленности в сознании личности как системообразующего фактора социально-психологической общности // Вестн. Ярославского гос. ун-та им. П.Г. Демидова. Сер. Гуманитарные науки. 2011. № 4. С. 93—98.

11. Нозикова Н.В. Проблема изучения социально-психологической целенаправленности как системообразующего фактора интегральных качеств семьи // Вестн. Южно-Уральского ун-та. Сер. Психология. 2014. Т. 7. № 1. С. 48—58.

12. Нозикова Н.В. Психосемантический подход в исследованиях семейной и материнской направленности девушек 15—17 лет // Культурно-историческая психология. 2014. Т. 10. № 2. С. 69—77.

13. Нозикова Н.В. Доминирующие ценности семейной целенаправленности // Российский психологический журнал. 2015. Т. 12. № 3. С. 89—104.

14. Нозикова Н.В. Структурный анализ психосемантической системы семейной социально-психологической целенаправленности // Культурно-историческая психология. 2015. Т. 11. № 4. С. 44—54. doi:10.17759/chp.2015110404

15. Петренко В.Ф. Многомерное сознание: психосемантическая парадигма. М.: Новый хронограф, 2010. 440 с.

16. Соломин И.Л. Методика психосемантической диагностики мотивации (ПДМ). СПб.: Речь, 2011. 10 с.

17. Соломин И.Л. Практикум по психодиагностике. Психосемантические методы: Учеб.-метод. пособие. СПб.: Петербургский гос. университет путей сообщения, 2013. 96 с.

Analysis of Psychosemantic System of Family Goal-Directedness in Men

N.V. Nozikova*,

Far Eastern State University of Humanities, Khabarovsk, Russia,
nv_nozikova@bk.ru

The paper presents outcomes of an empirical study on the psychosemantic system of goal-directedness in men. The hypothesis of our study was that family semantic criterion would help reveal psychosemantic integrity and explore its structural and functional organization. A modified version of I.L. Solomin's technique of semantic differential allowed us to obtain dendrograms of concepts in men who are married and have children and to carry out comparative analysis. The family semantic criterion help to reveal the following: 1) the psychosemantic integrity and its meaning-making concepts that dominate according to the value factor: "My future wife and holidays" in young adulthood and "Birth of a child" in middle adulthood; 2) the structural organization of integrity revealing representations about parents' and modern generations of family; 3) the functional organization of the system, procedural quality of which is determined by the dynamics of meaning-making values and psychosemantic content of functional categories. The paper concludes that exploring the psychosemantic system of family goal-directedness contributes to expand theoretical and practical approaches in family psychology.

Keywords: social psychology, system approach, psychosemantics, psychosemantic system, identification, young adulthood, man, fatherhood, family.

References

1. Antonov A.I. Mikrosotsiologiya sem'i [Family microsociology]. Moscow: INFRA-M, 2009. 368 p.
2. Bekhter A.A. Optimizatsiya sovladayushchego povedeniya spetsialista putem razvitiya reflektivnosti (empiricheskoe issledovanie) [Optimization of coping behavior specialist through the development of reflexivity (an empirical study)]. *Akmeologiya [Acmeology]*, 2014, no. 1 (49), pp. 138–144.
3. Blauberg I.V., Yudin E.G., Sadovskii V.N. Sistemnyi podkhod [Systems approach]. *Entsiklopediya epistemologii i filosofii nauki [Encyclopedia of epistemology and philosophy of science]*. Moscow: Publ. Kanon+ ROOI Reabilitatsiya, 2009. 1248 p.
4. Borzenkov V.G. Funktsiya. Tselenapravlennost' [Function. Focus]. *Entsiklopediya epistemologii i filosofii nauki [Encyclopedia of epistemology and philosophy of science]*. Moscow: Publ. Kanon+ ROOI Reabilitatsiya, 2009. 1248 p.
5. Vasil'ev I.A. Tseleobrazovanie [Celebrazione]. *Entsiklopediya epistemologii i filosofii nauki [Encyclopedia of epistemology and philosophy of science]*. Moscow: Publ. Kanon+ ROOI Reabilitatsiya, 2009. 1248 p.
6. Dotsenko E.L., Porogova R.I., Fisenko D.N. Tsennostno-smyslovye orientiry psikhologa (otsenka sotsial'no-psikhologicheskoi zrelosti v sravnenii s gumanitariyami i estestvennikami) [Value and meaning of a psychologist (assessment of the social and psychological maturity as compared to the humanities and natural scientists)]. *Aktual'nye problemy gumanitarnykh i estestvennykh nauk [Actual problems of Arts and Sciences]*, 2015, no. 1–2, pp. 174–183.
7. Karpov A.V. Psikhologiya soznaniya: metasistemnyi podkhod [Psychology of Consciousness: The metasytem approach]. Moscow: Publ. RAO, 2011. 1088 p.
8. Kon I.S. Maskulinnost' v menyayushchemsya mire [Masculinity in a changing world]. *Voprosy filosofii [The problems of philosophy]*, 2010, no. 5, pp. 25–36.
9. Nozikova N.V. Stanovlenie semeino-orientirovannoi i materinskoj napravlenosti devushek-studentok [Becoming a family-oriented and parent orientation female students]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie [Psychological Science and Education]*. 2009, no. 1. pp. 90–97. (In Russ., Abstr. in Engl.)
10. Nozikova N.V. Osnovnye metodologicheskie podkhody v issledovanii sotsial'no-psikhologicheskoi napravlenosti v soznanii lichnosti kak sistemoobrazuyushchego faktora sotsial'no-psikhologicheskoi obshchnosti [Basic methodological approaches in the study of social and psychological orientation in the minds of the individual as a system of social and psychological factors of community]. *Vestnik Yaroslavl'skogo gosudarstvennogo universiteta im. P.G. Demidova. Seriya Gumanitarnye nauki [Journal of Yaroslavl State University. P.G. Demidov. Series Humanities]*, 2011, no. 4, pp. 93–98.
11. Nozikova N.V. Problema izucheniya sotsial'no-psikhologicheskoi tselenapravlenosti kak sistemoobrazuyushchego faktora integral'nykh kachestv sem'i [The problem of studying the socio-psychological focus as the backbone factor integrated as a family]. *Vestnik Yuzhno-Ural'skogo universiteta. Seriya «Psikhologiya» [Bulletin of the South Ural University. A series of «Psychology»]*, 2014, Vol. 7, no. 1, pp. 48–58.
12. Nozikova N.V. Psikhosemanticheskii podkhod v issledovaniyakh semeinoi i materinskoj napravlenosti devushek 15–17 let [Psychosemantic approach in studies of family and parent orientation of girls 15–17 years old]. *Kul'turno-*

For citation:

Nozikova N.V. Analysis of Psychosemantic System of Family Goal-Directedness in Men. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-historical psychology*, 2016. Vol. 12, no. 2, pp. 69–79. (In Russ., abstr. in Engl.). doi: 10.17759/chp.2016120207

* Nozikova Natal'ya Valentinovna, PhD in Psychology, associate professor, Far Eastern State University of Humanities, Khabarovsk, Russia, nv_nozikova@bk.ru

istoricheskaya psikhologiya [Cultural-Historical Psychology], 2014. Vol. 10. no. 2, pp. 69–77. (In Russ., Abstr. in Engl.)

13. Nozikova N.V. Dominiruyushchie tsennosti semeinoi tselenapravlennosti [Dominant values family focus]. *Rossiiskii psikhologicheskii zhurnal* [Russian psychological journal], 2015. Vol. 12, no. 3, pp. 89–104.

14. Nozikova N.V. Strukturnyi analiz psikhosemanticheskoi sistemy semeinoi sotsial'no-psikhologicheskoi tselenapravlennosti [Structural analysis psycho-semantic system of family socio-psychological focus]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya* [Cultural-Historical Psychology], 2015. Vol. 11, no. 4, pp. 44–54. doi:10.17759/chp.2015110404 (In Russ., abstr. in Engl.)

15. Petrenko V.F. Mnogomernoe soznanie: psikhosemanticheskaya paradigim [Multidimensional consciousness: psychosemantic paradigm]. Moscow: Publ. Novyj hronograf, 2010. 440 p.

16. Solomin I.L. Metodika psikhosemanticheskoi diagnostiki motivatsii (PDM) [Methods psychosemantic diagnostic motivation (PDM)]. Sankt-Peterburg: Publ. Rech', 2011. 10 p.

17. Solomin I.L. Praktikum po psikhodiagnostike. Psikhosemanticheskie metody: uchebno-metodicheskoe posobie [Workshop psychodiagnostics]. Sankt-Peterburg: Publ. Peterburgskii gos. universitet putei soobshcheniya, 2013. 96 p.

НАУЧНАЯ ЖИЗНЬ
SCIENTIFIC LIFE

ХII Эльконинские чтения

Е.А. Бугрименко*,
ФГБНУ ПИ РАО, Москва, Россия,
elena.bougrimenko@yandex.ru

Статья знакомит читателя с основным содержанием докладов, прозвучавших на ХII Эльконинских чтениях 4 марта 2016 г. Эльконинские чтения, регулярно (раз в два года) проходящие в Психологическом институте РАО, в этом году были посвящены проблеме «Опосредствование и развитие». Докладчики из разных институтов представили свои подходы к решению этой проблемы. Теоретические основания нового понимания связи функционального генеза и онтогенеза, строения посреднического действия, зоны ближайшего развития были раскрыты в докладах В.В. Рубцова, Д.Б. Эльконина, П.Г. Нежнова. Про экспериментальную практику обучения и коррекцию развития, в которой на разном материале (игры, пространственный образ «себя», чтения) создавались новые условия посредничества, разрабатывались оригинальные способы опосредствования, отвечающие актуальным для современных детей проблемам и дефицитам психофизического развития, рассказали в своих докладах Л.И. Эльconiнова, Е.О. Смирнова, Е.А. Абдулаева, Е.А. Бугрименко, Н.Ю. Мангутова.

Ключевые слова: посредническое действие, смысловое поле, зона ближайшего развития, игра, телесное самоощущение, двойная стимуляция.

4 марта 2016 г. В Москве в Психологическом институте РАО проходили ХII Эльконинские чтения, на которых обсуждались проблема опосредствования и развития, вопросы теории и практики опосредствования в их современном звучании.

Открывал чтения **В.В. Рубцов**. В своем вступительном слове «Д.Б. Эльконин в Культурно-исторической психологии» он рассказал о Д.Б. Эльконине как ученике и последователе Л.С. Выготского, о том, что в научном наследии Д.Б. Эльконина является наиболее важным вкладом в теорию культурно-исторической психологии, в чем мы видим развитие идей Л.С. Выготского. Отвечая на эти вопросы, В.В. Рубцов выделил несколько самых серьезных положений, которые ввел Д.Б. Эльконин. Во-первых, — это идея историзма детского психического развития. Утверждая, что возраст возникает как историческое образование, Д.Б. Эльконин опирался на идеи Л.С. Выготского, но именно Д.Б. Эльконин раскрыл историческую природу разных возрастов.

Второе, столь же значительное открытие Д.Б. Эльконина — постановка и решение вопроса о движущих

силах развития ребенка. Даниил Борисович нашел их в противоречии между общественными (социальными) и предметными сторонами действия. Это положение, как подчеркнул В.В. Рубцов, нам очень важно понять и учитывать, когда мы говорим об образовании. Источник развития, указывал Д.Б. Эльконин, находится не в ребенке, а в результатах развития, т. е. в культурных формах. Культурные формы отношений «ребенок–взрослый–предмет» и «ребенок–предмет–взрослый» не совпадают, у них разные механизмы опосредствования, это противоречие и «запускает» развитие. Л.С. Выготский думал иначе, он связывал развитие человека с изменением социальной ситуации. Мысль Д.Б. Эльконина об отношении между общественными и предметными формами действия прорабатывал В.В. Давыдов и пришел к выводу, что противоречия между этими формами нет. Но тогда вопрос о движущих силах развития, отметил В.В. Рубцов, остается открытым. Сейчас, продолжил автор, на основании наших исследований мы говорим, что причину развития надо искать в переходе между общественными и предметными

Для цитаты:

Бугрименко Е.А. ХII Эльконинские чтения // Культурно-историческая психология. 2016. Т. 12. № 2. С. 80–85.
doi:10.17759/chp.2016120208

* Бугрименко Елена Александровна, кандидат психологических наук, ведущий научный сотрудник, лаборатория психологии младшего школьника, Психологический институт РАО, Москва, Россия, e-mail: elena.bougrimenko@yandex.ru

формами действия, в обобщении предмета. Даниил Борисович заставил нас увидеть разрыв между общественной формой действия ребенка с Другим и тем, что значит предмет в этой общественной форме. Для Л.С. Выготского развитие значения, наделение бессмысленного слова значением (как в методике двойной стимуляции) и было способом развития мышления ребенка. Даниил Борисович показал, что это значение возникает на пересечении общественной формы предмета и способа совместного действия с ним ребенка и взрослого. Первоначальный разрыв в понимании значения предмета преодолевается через поиск нового способа действия. В Букваре Даниила Борисовича отчетливо представлен такой путь развития значения. В.В. Давыдов высоко оценил этот вклад Д.Б. Эльконина: «Проблема движущих сил детского развития и присвоение культуры посредством этих движущих сил в конкретном оформлении — суть научной школы Д.Б. Эльконина.

Третье, очень важное открытие Д.Б. Эльконина — положение о ведущей деятельности: каждому возрасту присуща определенная ведущая деятельность, смена ведущей деятельности — это смена возрастов. Как отметил В.В. Рубцов, Д.Б. Эльконин вкладывал в периодизацию развития гораздо больше, чем то, что потом из нее сделали, пытаясь рассматривать формы отношений «ребенок—общественный предмет» и «ребенок—общественный взрослый», о которых говорил Д.Б. Эльконин, натурально, в отрыве друг от друга. Мы в нашей работе исследуем способы обобщения предмета — снятие формы предмета в форме совместного действия. Здесь возникает та коллективная форма, о которой говорил Л.С. Выготский. К такому пониманию его идей нас привел Д.Б. Эльконин. Благодаря его трудам, мы сейчас вплотную подошли к созданию системы развивающего образования.

В конце своего выступления В.В. Рубцов поделился личными воспоминаниями о Данииле Борисовиче, о его незаурядных человеческих качествах, рассказал о том, как в сложные для В.В. Давыдова годы Д.Б. Эльконин поддерживал и защищал его, как твердо они вместе держались за ту научную школу, которую разрабатывали — школу Л.С. Выготского. В.В. Рубцов напомнил, что Даниил Борисович всегда занимал четкую, бескомпромиссную позицию в отношении к нуждам детского развития, к образованию. Он был беспартийным, очень любил науку и смело отстаивал научные принципы в тяжелых ситуациях диктата непрофессионалов, властного давления, которому в разные годы подвергались отечественные ученые.

Л.И. Эльконинова в докладе «Опыт построения терапевтической ролевой игры» рассказала о возможностях и трудностях, которые возникают, когда в основу построения терапевтической игры кладутся теоретические представления о развитой форме сюжетно-ролевой игры, ее двухтактной структуре (вызов—ответ).

На этом пути перед исследователем-практиком встают несколько проблем. Во-первых, необходимо описать нормативное строение интерпсихической

формы опосредствования в игре и выявить, как это опосредствование «живет» в случае терапевтической игры с конкретным ребенком, имеющим определенные трудности. Во-вторых, в случае терапевтической игры следует не только «выращивать» нужное действие с двухтактной структурой, но и одновременно с этим убирать тот эмоциональный материал игры, который препятствует проявлению инициативы ребенка, помогать ребенку перестроить сложившееся у него нежелательное поведение. В-третьих, необходима двойственная работа взрослого: он, с одной стороны, должен именно играть, войти в детскую стихию игры, но, с другой стороны, — удерживать свою взрослую позицию, свою посредническую задачу.

Л.И. Эльконинова рассказала о случае семилетнего мальчика, который после небольшой автомобильной аварии вообще отказался ездить с родителями в машине. Опыт наблюдения за самостоятельной игрой этого мальчика позволил Л.И. Элькониновой поставить «диагноз» его игровым действиям — он разыгрывал только Вызов: постоянно воссоздавал аварию, стремился к столкновению с другими машинами, действовал в «пустом» пространстве, где траекторию дороги создавал каждый раз заново. Самостоятельно разыграть Ответ на Вызов он не мог. Задача взрослого состояла в том, чтобы помочь ребенку выстроить опоры для игрового Ответа. Через обозначение новых смысловых мест в игровом пространстве дороги взрослый с ребенком строили местность, в которой прочерчивались определенные связи, ориентиры и возникали правила передвижения. Такая игра помогла мальчику понять, что мир дорог устроен разумно (следует только соблюдать его правила), и дала возможность прочувствовать свой возможный опыт безопасной езды. Эффектом игры стало то, что мальчик после четырех занятий, выдвинув условие ограничения скорости, сел с отцом в машину.

Опыт этой терапевтической игры показал, что для осмысленного участия взрослого в совместной терапевтической игре недостаточно учитывать лишь переходы через границу смысловых полей («свое» и «чужое») в игровых событиях, нужно, чтобы ход самого опосредствования соответствовал такой логике смены смыслов совместного действия ребенка и взрослого, которая приводит к появлению у ребенка собственных опор действия.

В докладе **Е.О. Смирновой и Е.А. Абдулаевой** «Пространственный образ себя как базовая форма самосознания» рассматривалась актуальная проблема формирования у детей телесного самоощущения и связи этого ощущения с осознанием собственного Я.

Е.О. Смирнова, предваряя рассказ о многолетнем экспериментальном исследовании, проведенном совместно с Е.А. Абдулаевой, пояснила, каковы были теоретические основания их нового подхода к проблеме образа «Я». Традиционно, со времен Джемса, в психологии выделяют две ипостаси «Я»: «Я» — субъект, источник собственной активности, переживаний, стремлений и «Я» — объект чьих-то действий. Этим значениям соответствуют разные словесные формы в европейских языках: например, в русском: Я — Меня,

Мной. Но есть еще и слово «себя», не совпадающее ни с тем, ни с другим значениями. Согласно предположению Е.О. Смирновой и Е.А. Абдулаевой, значение слова «себя» связано с телом субъекта, оно выражает телесную сущность «Я». Представленность этой сущности самому субъекту авторы назвали «Пространственный образ “Я”». Словами «представленность», «образ», в данном случае, обозначается переживание «себя в теле», ощущение своей телесности. Такое переживание, как утверждают авторы, является основным условием овладения собой, становления произвольности движений, первичной формой самосознания. Е.О. Смирнова отметила, что тезис «тело — это самосознание» не нов, такого мнения придерживались многие классические психологи. Но проблема в том, что переживание своей телесности, самочувствие изначально не дано, его надо строить, что явно видно при общении с воспитанниками дома ребенка, с детьми, имеющими разного рода отклонения в развитии (таких становится все больше). У этих детей восприятие собственной телесности, пространственный образ себя отсутствует. Е.О. Смирнова описала, как в непосредственно-эмоциональном общении при телесном контакте с матерью и во время освоения орудийных действий у младенца начинает формироваться пространственный образ себя. Самый интенсивный этап становления этого образа совпадает с началом ходьбы, когда ребенок напрямую сталкивается с предметами окружающего мира, здесь происходит и овладение предметами, и овладение собственным телом. Если первый процесс хорошо изучен, то второй — до сих пор не попадал в фокус внимания психологов. Именно эта сторона развития ребенка раннего возраста и стала предметом исследования.

О самом исследовании рассказала Е.А. Абдулаева. Были выделены три составляющих целостного образа себя: 1) восприятие себя в границах тела, основа такого восприятия — тактильное чувство, оно дает ощущение выделенности тела в пространстве и контакта с окружением; 2) восприятие собственной активности — чувство собственного движения, которое обеспечивает возможность постигать пространство, соотносить собственное движение с движениями других, позволяет превращать непосредственное подражание в управляемое, осмысленное действие; 3) восприятие устойчивости — чувство равновесия, благодаря которому ребенок находит и воспроизводит специфически человеческую вертикальность, ощущает центр в себе. Все эти внутренние чувства тесно взаимосвязаны, могут существовать только как взаимодополняющие, их внешние проявления в эксперименте строились с помощью системы специально разработанных игр. Каждый из трех перечисленных показателей «Пространственного образа себя» (ПРОС) фиксировался и оценивался в характеристиках «активности» и «интенсивности». Результаты диагностики показали, что высокий, средний и низкий уровни развития ПРОС в младшей группе (дети от 1,5 до 2,5 лет) распределены равномерно, а в старшей — высокий уровень сокращается по сравнению с младшей почти в 3 раза.

Авторы выделили еще один показатель развития, характеризующий отношение ребенка с внешним миром, — качество границы «Я и мир»: плотная граница, когда связь с миром ослаблена; тонкая, — когда ребенок настолько восприимчив к окружающему, что находится в тревоге, затрудняющей его действия; и диссонансная граница, когда ребенок ситуативен в своих реакциях на окружающее. Помимо этих крайних проявлений существуют тенденции в ту или иную сторону; наиболее благоприятный вариант — сбалансированная граница. Определяя соотношение выделенных типов границ с уровнем развития ПРОС, авторы обнаружили: в подавляющем большинстве случаев у детей с высоким уровнем развития ПРОС наблюдается сбалансированный характер границ. Кроме того, в результате специальных диагностических экспериментов была установлена связь очень высокой степени значимости между уровнем психического развития детей и уровнем развития ПРОС. При крайней степени ослабленности границ высокий уровень психического развития практически не встречается. Таких детей можно отнести к группе риска.

Практическим результатом исследования стала разработка системы развивающих, коррекционных тактильно-двигательных ритмических игр. В экспериментальной группе, занимавшейся по этой системе, количество детей с высоким уровнем ПРОС возросло от 20% до 55%, а с низким — уменьшилось в 4 раза. И в характере границ тоже произошли изменения — обладателями сбалансированной границы стали более половины детей (а была только треть), крайние проявления (плотность–тонкость) смягчились.

В докладе *П.Г. Нежнова* «Понятие «Зона ближайшего развития: попытка реконструкции» заявлена задача реконструкции и развертывания понятия «зона ближайшего развития» (ЗБР) и намечены некоторые шаги по ее решению. Автор отметил, что ситуация с понятием ЗБР, введенным в психологический обиход Л.С. Выготским, выглядит парадоксальной. Если судить по частоте употребления, то понятие пользуется сверхпопулярностью, а если приглядеться к результатам этого употребления, то выясняется, что понятие ЗБР, по сути, не является рабочим. С одной стороны, оно не проработано в качестве опорного элемента теории культурного развития, а с другой стороны, оно не развернуто в инструментарий, который достаточно определенно ориентировал бы нас в образовательном процессе. В частности, не представляются убедительными попытки создания методик для измерения ЗБР и использования этих данных в педагогической практике (помощь взрослого плохо поддается формализации).

Сегодня понятие ЗБР — это скорее идеологема. Следует отметить, что та проблематика, которая внутренне связана с понятием ЗБР (интеллектуальные предпосылки обучения, эффекты развития в обучении), так или иначе затрагивается в исследованиях, но это делается в обход понятия ЗБР, что не идет на пользу делу. Вся эта ситуация находится в явном

диссонансе с позицией самого Выготского, который писал, что ЗБР — «...новое понятие чрезвычайной важности, без которого рассматриваемый вопрос (об отношении обучения и развития. — П.Н.) не может быть правильно решен».

Автор отмечает, что вопрос реконструкции понятия ЗБР связан с тем, что в трудах Выготского содержание этого понятия расщепляется на две части, которые при этом не сведены явным образом в целостное представление. Цитируя Л.С. Выготского, автор показывает, что в одних случаях ЗБР трактуется как перспектива функционального развития, а в других — как перспектива возможного обучения. Первое и второе определения резко различны: 1) обучение рассматривается как предпосылка развития; 2) развитие рассматривается как предпосылка обучения. В чем смысл задания двух противоположных векторов детерминации в культурном онтогенезе? По мнению П.Г. Нежного, у Л.С. Выготского была установка вписать оба механизма в рамки одного цикла развития. Но это невозможно сделать, если видеть полный цикл в отдельно взятом возрасте. И здесь, как сказал П.Г. Нежный, нам на помощь приходит периодизация развития Д.Б. Эльконина. Ближайшая перспектива состоит в том, чтобы вписать обе трактовки ЗБР в полный цикл развития в соответствии с периодизацией Д.Б. Эльконина.

В докладе **Е.А. Бугрименко и Н.Ю. Мангутовой** «Функция и возможности «двойной стимуляции» при опосредствовании перехода от устной к письменной речи» авторы рассказали об экспериментальном обучении чтению детей 5–7 лет. Целью исследования было найти средства и формы посреднического действия, которые инициировали бы поиск и опробование ребенком интонационно-ритмических, грамматических, смысловых связей в устно- и письменноречевом действиях на самых ранних этапах обучения грамоте. Чем обусловлен такой замысел? Авторы обратили внимание на то, что переход к осмысленному чтению у современных детей затягивается. Одна из причин этого — изменившаяся норма психофизического развития; связность функций становится особой проблемой, и поэтому телесная включенность ребенка в совершаемое действие — новая забота посредничества, оно должно быть обращено к разрыву между самодвижением свободной устной речи ребенка и вынужденностью, «дезактивированностью» его чтения.

Экспериментальное обучение велось с опорой на Букварь Д.Б. Эльконина. На каждом этапе обучения авторы стремились создавать такие учебно-игровые ситуации, в которых дети должны были сосредоточиться не просто на звуко- и слогоразличении, составлении звуковых, слогаударных моделей слов, но еще и на собственном голосовом усилии, должны были прочувствовать и обозначить его изменение.

Для управления силой своего голоса дети использовали особый знак («волну»), которым обозначалось изменение усилий (голосовых, двигательных, дыхательных и пр.) и на других (математических)

занятиях в этой группе. Авторы привели примеры конкретных заданий добуквенного этапа обучения и назвали основные принципы их построения: многомодальность действий (включение не только голосового, но и тактильного, двигательного усилия для того, чтобы дети могли полнее прочувствовать собственное действие); обращенность действий к другому; знаковое опосредствование голосового усилия; создание условий для ориентации на просодическую сторону речи.

На этапе введения букв принципиально новым в практике обучения было соединение двух систем знаков — букв и голосовой «волны» — в одном действии чтения слога. Авторы рассказали, как включения регуляции голосового усилия в операционально-техническую процедуру слияния согласного с гласным меняло это действие — делало его телесно прочувствованным, инициативным, своим (дети, которые отказывались читать слоги в обычной ситуации, забыв о своих трудностях, «рвались» испытать себя в этом задании). Когда ребенок читает побуквенно, преодолеть этот способ бывает очень сложно: на переходе от первой буквы ко второй (а взор должен быть упреждающим) ребенок «застревает» и это тоническое напряжение блокирует чтение. В данной же методике усилие ребенка переносится на пропевание волны, снимается со слога. Здесь выступает новый, неожиданный смысл методики двойной стимуляции: внешний стимул — «волна» — призван не привлечь внимание к выполнению действия — чтению слога, а отвлечь, переакцентировать задачу (сместить акцент со слияния букв в слог на совмещенное, одновременное озвучивание двух систем знаков — букв и «волны»). При этом происходит внутренний поиск связности двух процессов (поиск внутреннего ритма), который и есть чувствование своего действия. Такое прочувствование становится интересным ребенку, и то, что само по себе не связывалось — буквы не сливались в слог — объединяется, превращается в новую единицу действия (слог).

Параллельно с формированием позиционного способа чтения открытого слога, практикой чтения отдельных слов строились ситуации, в которых детям надо было воссоздать целый текст по его фрагментам или, наоборот, восстановить пропущенные фрагменты в целом высказывании, диалоге, стихотворении и пр., ориентируясь на смысловую, интонационную, грамматическую связность. Именно эта связность была для детей предметом проб, они имели характер «челночных движений» — возвращений от последующего фрагмента к предыдущему. Как пояснили авторы, такого рода движения лежат в основе не только чтения слога, но и осмысленного чтения текста.

Для того, чтобы дети могли овладеть интонацией как средством смысловоразличения, им предлагались задания, в которых предметом работы было смысловое ударение во фразе. Дети занимались поиском этого ударения, выделением его на схематической или буквенной записях, интонированием. Результаты обучения проявились в итоговой диагностике: экс-

периментальная группа была разнородной и по возрасту (от 5 до 7 лет) и по технике чтения — к началу обучения некоторые дети знали далеко не все буквы, а некоторые умели читать тексты. Объединяла всех скованность, несвобода в произвольном построении фраз и использовании выразительных средств устной речи (интонировании, акцентировании, ритмизации), а также неумение ответить на простые вопросы по прочитанному (или прослушанному) тексту. К концу обучения все дети справились с заданиями на понимание текста, чтение стало выразительным, а в устной речи появилось умение произвольно интонировать, акцентировать значимые слова в предложении, самостоятельно менять грамматическую форму высказывания в соответствии с заданным контекстом. Как подчеркнули авторы, приемы, которыми они пользовались для того, чтобы детям открылась просодическая сторона речи, не требовали исходной сформированности у детей читательских умений, многое делалось на материале слоговых схем, условной записи «вокализаций», простейших моделей фраз. Поэтому разработанные в ходе эксперимента методики могут легко вписаться в практику обучения детей разного возраста, как читающих, так и не читающих.

В докладе **Б.Д. Эльконина** «Развертывание посреднического действия» были изложены основные принципы нового подхода к изучению и построению посреднического действия. Как отметил автор, в «Заметках о развитии предметных действий» Д.Б. Эльконин уже подошел к тому, чтобы сделать объектом исследования сам акт опосредствования. Современный этап культурно-исторической теории связан именно с этим переходом — объектом изучения и практикования становятся не «психические явления», а посредническое действие. Именно его, подчеркнул Б.Д. Эльконин, надо выделить как Событие повседневности.

Образ того, что называется «действие», тоже должен быть изменен: это не натуральный объект, а форма активности, в которой, связаны 3 модуса завершения — результативность, продуктивность, эффективность. Определяя особое содержание каждого из них для посреднического действия (ПД), автор вводит термин «поле действия». Становление поля действия — критерий эффективности ПД.

Формулируя главную проблему исследования — проблему соотношения функционального генеза и онтогенеза, — Б.Д. Эльконин опирался на суждения Д.Б. Эльконина, который придавал особое значение этому вопросу, говорил и писал о том, что «...не всякое функциональное развитие приводит к изменениям, определяющим переход на новую, более высокую степень развития».

Пояснением темы — о каком объекте идет разговор — стало рассуждение автора о «смысловом поле» (понятие, введенное Л.С. Выготским). Дополняя

критику Л.С. Выготским представлений о «феноменальном поле» как детерминированном обстановкой данности места действующего, Б.Д. Эльконин подчеркивает: Поле — это не готовое обозримое пространство, а пространство означивания-открытия скрытой связности действующего и местности действия. Так, поле начинающего ходить ребенка выступает как поле усилий, скрытая и искомая связность векторов, т. е. сил, энергий. Здесь возникает телесное чувство собственной активности, которое реализуется в требовании и обнаружении опоры продвижения (поддерживающей руки взрослого). Согласно Б.Д. Эльконину, «Обнаружение и означивание активности — исходный “пункт” становления Смыслового поля как Поля ПД».

Далее автор различает два возможных акцента словосочетания «смысловое поле».

Первый акцент ориентирует нас на вопрос «Как смысл есть?», т. е. «Что для себя требует осмысления?», «Что строится в осмыслении?», «Откуда является смысл?». В этих вопросах и ответах на них Б.Д. Эльконин обнаруживает свою приверженность позиции неклассической психологии, в соответствии с которой осмысление возможно лишь как соучастие в действии, в частности, как посредничество.

Второй акцент связан с индивидуализацией ПД, с «отходом» посредника на границу поля действия. Здесь Поле разворачивается как Поле выполнения, определяемое опорами действующего, и Поле испытания, которое проявляется в границах возможностей действия.

Б.Д. Эльконин указал вехи для развертывания поля выполнения: «...от утверждения значения-значимости образца действия, к опробованию границ действия по образцу, к превращению образца в Опору и включению этой опоры в стихию активности, возникшую вне ситуации задания-принятия данного образца».

Поле испытания характеризуется состоянием стремления действующего, его активность фокусируется на границах пространства своего действия, ребенок часто играет с этой границей (автор привел примеры таких игр). Когда посредник предстает в Образе олицетворенной силы, удерживающей эти границы, граница Поля выступает как Вызов. На этом этапе развертывания ПД в детстве возникает ролевая игра, в которой, как отметил автор, само стремление осваивается как Вызов и Ответ на него.

В заключение Б.Д. Эльконин подчеркнул, что Поле посреднического действия — это «живая» (энергичная) действительность, а не косная реальность, оно осваивается как Смысловое Поле, где происходят последовательные превращения Смысла ситуации совокупного действия. В итоге возникает поле собственной активности посредствуемого, а посредничество становится инициацией События разыгрывания самого акта стремления.

XII Elkonin Readings

Е.А. Bugrimenko*,

Russian Academy of education, Moscow, Russia,
elena.bougrimenko@yandex.ru

The article introduces the reader the main content of report presented at the XII Elkonin Readings (4th March, 2016). Elkonin Readings takes place each 2 years in Psychological Institute, Russian Academy of education. This year they are focused on the problem of “Mediation and development”. Speakers from different institutions presented their approaches to solving these problems. The theoretical foundation of the new understanding of the relationship of functional genesis and ontogenesis, buildings mediation activities, proximal development areas have been disclosed in the articles of V.V. Rubtsov, D.B. Elkonin, P.G. Nezhnov. The new conditions for mediation were created on the basis of the different materials (games, reading, and spatial image of “self”) according to an experimental practice of teaching and correction of self-development. Developing of creative ways of mediation were mentioned in the articles of L.I. Elkoninov, E.O. Smirnov, E.A. Abdulaeva, E.A. Bugrimenko, N.U. Mangutov, that meet actual problems for modern children.

Keywords: mediating effect, semantic field, zone of proximal development, game, bodily self-perception, dual stimulation.

For citation:

Bugrimenko E.A. XII Elkonin Readings. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-historical psychology*, 2016. Vol. 12, no. 2, pp. 80–85. (In Russ., abstr. in Engl.). doi: 10.17759/chp.2016120208

* *Bugrimenko Elena Aleksandrovna*, Ph.D. of Psychology, Senior Researcher of the Junior Student Lab in Psychological Institute, Russian Academy of education, Moscow, Russia, e-mail: elena.bougrimenko@yandex.ru

Современные игрушки: риски и опасности (по материалам семинара в центре игры и игрушки МГППУ)

Е.О. Смирнова*,
ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия,
smirneo@mail.ru

В статье представлены материалы семинара о «вредных» игрушках, организованном в Центре игры и игрушки МГППУ. Тема семинара связана с требованиями родительской общественности и органов управления ограничить выпуск и продажу игрушек, способных причинить вред психическому здоровью и развитию детей. В дискуссии приняли участие ведущие детские психиатры, психотерапевты и психологи. Обсуждались вопросы, связанные с рисками и опасностями, исходящими от игрушек, а также с возможностями исследований потенциального вредного воздействия игрушек. Все участники дискуссии были солидарны в том, что сама по себе игрушка не может нанести вред психическому здоровью, в то же время игрушка (наряду с мультфильмами, мультимедийными играми и пр.) участвует в формировании определенных потребностей и представлений детей. Проведенный семинар показал сложность данной проблемы и необходимость ее дальнейшей разработки.

Ключевые слова: современная игрушка, «страшная игрушка», игра, психолого-педагогическая экспертиза, информационная продукция, психическое здоровье, риски и опасности.

Одной из отличительных особенностей современного детства является появление и широкое распространение нового поколения игрушек. В Центре игры и игрушки МГППУ более 10 лет осуществляется психолого-педагогическая экспертиза игр и игрушек. Ключевым моментом экспертизы является оценка развивающего потенциала игрушки. Следует подчеркнуть, что под развивающим значением понимаются не обучающие воздействия и не тренировка навыков и умений, а возможность игрушки побудить ребенка к самостоятельной игровой деятельности. Развивающие качества игрушки связаны с ее возможностью стимулировать разные виды детской активности. Следует подчеркнуть, что экспертиза в Центре носит рекомендательный характер и осуществляется только по желанию производителя игрушки.

Однако, игрушка является не только средством развития ребенка, но и товаром, который должен привлечь покупателя и в конечном счете быть продан. Маркетинговые качества игрушки ориентированы преимущественно на взрослых, которые являются основными покупателями игрушек. Чтобы привлечь внимание покупателей, игрушка должна быть современной, яркой, оригинальной, она должна удивлять и поражать воображение. В результате нарастает ко-

личество игрушек, которые существенно отличаются от традиционных — как своим внешним обликом, так и техническими характеристиками. В особенности это относится к образным игрушкам — куклам и персонажам мультфильмов. Прилавки детских магазинов заполнили куклы Монстр Хай (героини мультсериала Школа Монстров), всевозможные чудовища, скелеты, монстры в гробах и прочая «нечисть». Такие игрушки вызывают понятный протест взрослых. В то же время они достаточно популярны среди детей — начиная с дошкольного возраста многие предпочитают именно современные «страшные» игрушки.

В последнее время такие игрушки становятся предметом жарких дискуссий и вызывают совершенно полярные мнения — от удивления и восхищения, до ужаса и отвращения. Есть мнение (родителей, педагогов и некоторых психологов), что некоторые современные игрушки могут вызвать расстройства психики у ребенка и негативно повлиять на его характер, поэтому их необходимо изъять из продажи. Эти протесты с требованиями «запретить», «изъять из продажи», «ограничить распространение» и пр. направляются в министерства промышленности и торговли (Минпромторг) и образования и науки (МОН). Однако никаких законодательных рычагов

Для цитаты:

Смирнова Е.О. Современные игрушки: риски и опасности (по материалам семинара в центре игры и игрушки МГППУ) // Культурно-историческая психология. 2016. Т. 12. № 2. С. 86–89. doi:10.17759/chp.2016120209

* Смирнова Елена Олеговна, доктор психологических наук, руководитель Центра игры и игрушки, профессор кафедры дошкольной психологии и педагогики факультета психологии образования, ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия, e-mail: smirneo@mail.ru

для разрешения данной ситуации у государственных структур нет.

В то же время со стороны родительской ответственности поступают требования запрета на выпуск и продажу тех игрушек, которые способны причинить вред психическому здоровью, психическому, духовному, и нравственному развитию детей. Этот запрос адресуется к государственным органам, которые в свою очередь направляют его психологам.

Представляется, что именно психологи, которые работают с современными детьми и в особенности те, кто занимается психолого-педагогической экспертизой игрушек, могут ответить на вопрос, действительно ли данные игрушки являются опасными и какой реальный вред для психического здоровья и развития детей они несут. Однако ответить на данный запрос однозначно совсем не просто.

Следует подчеркнуть принципиальное различие между запретом и отсутствием рекомендации со стороны психологов. Игрушек, соответствующих критериям психолого-педагогической экспертизы и получивших рекомендации психологов, на современном рынке не более 25%. Конечно же упомянутые выше «страшные» игрушки к ним не относятся и являются далеко не лучшими средствами для детской игры. В то же время их реальная опасность для психического здоровья и развития остается неясной и нуждается в научном обосновании.

Для обсуждения данной проблемы Центром Игры и игрушки МГППУ был организован семинар с участием ведущих детских психиатров, психотерапевтов и психологов. Перед участниками были поставлены следующие вопросы.

- Могут ли игрушки нести риски для психического здоровья и развития детей? Существуют ли «вредные» игрушки?
- Какова функция «страшных» игрушек (типа Монстр Хай) в современной детской субкультуре?
- Каковы возможности и методы исследования потенциальной опасности игрушек для психического здоровья и развития.

Отвечая на первый вопрос, все участники дискуссии были солидарны в том, что сама по себе игрушка не может нанести вред психическому здоровью. Характерно, что в начале обсуждения А.А. Северный (президент ассоциации детских психиатров и психологов) поставил перед участниками вопрос: «Может ли кто-нибудь привести личный пример того, как игрушка нанесла ребенку психический вред?». Никто из присутствующих такого примера привести не смог. Так, по заключению Н.М. Иовчук (детский психиатр, профессор МГППУ) за 45 лет ее работы с разными детьми она не видела ни одного случая, чтобы игрушка спровоцировала невроз или психоз. В отличие от этого, живые персонажи — Дед Мороз, Снегурочка, клоуны — могут выступать триггером психического заболевания. Но игрушка никогда не приводила к неврозу или психозу. Учитывая многолетний опыт присутствующих в работе с детьми, отсутствие подобных примеров позволяет дать отрицательный ответ на первый вопрос.

Участники дискуссии единодушно высказались о том, что централизованный контроль за эстетическими и этическими качествами игрушек породит массу проблем и спорных ситуаций.

Возник вопрос о практике международного опыта по запрету игрушек. Отвечая на этот вопрос, М.В. Соколова (сотрудник Центра игры и игрушки МГППУ) сообщила, что в странах центральной Европы запрещены игрушки, касающиеся военной тематики, связанной со Второй Мировой Войной (солдатики, оружие, техника и пр.), поскольку они могут вызвать агрессию. Военные игрушки, отражающие реалии довоенного периода (до 1914 г.) представлены в продаже. Данные ограничения связаны с идеологическими причинами. Других случаев запрета игрушек в международной практике не зафиксировано.

А.А. Северный отметил, что тенденция передать под контроль государства ограничения на игрушки непродуктивна. Выбор игрушек для ребенка должна определять семья, а не государство. Если родители считают те или иные игрушки вредными, они просто не должны их покупать своему ребенку.

Однако в существующей ситуации мнение родителей далеко не всегда определяет выбор игрушки. Достаточно часто родители приобретают неприемлемые для детей игрушки, поскольку хотят удовлетворить желание ребенка и уступают его настойчивым просьбам. А детям, как известно, эти игрушки очень нравятся.

Популярность страшных игрушек у современных детей, которая показана во многих исследованиях, нуждается в объяснении. А.А. Мелик-Пашаев (профессор, главный редактор журнала «Искусство в школе») поставил под сомнение общепринятое в психологии положение о том, что ребенок, играющий с такой игрушкой, самовыражается, освобождается от агрессии или от какой-то другой проблемы. Однако непонятно, почему у детей такая странная потребность именно в страшных игрушках. Было высказано мнение, что играя с такими необычными куклами, ребенок признает их право на существование, принимает «других», и соответственно начинает относиться ко всем «другим» более толерантно (О.О. Звиденная, аспирант МЭА РАН).

Говоря о функции современных страшных игрушек, Е.В. Свистунова (доцент МГПУ ИПССО) отметила, что обладание ими стало престижным для детей. Многие дети не играют с монстрами, хотя часто их выбирают. Для игры они выбирают другие игрушки, а эти нужны как предмет гордости перед сверстниками, как знак принадлежности к группе. Играть с ними дети отказываются, они их просто коллекционируют.

Среди возможных последствий игры с такими игрушками были названы страхи, навязчивость. Однако А.А. Северный напомнил, что есть возрастные периоды страхов. Если возникла тенденция боязни воображаемых предметов или существ, она будет реализовываться на любом материале — будь то воздушный шар, лифт или кукла.

Участовавшие в семинаре психотерапевты отметили, что страшные игрушки эффективно используются для преодоления детских страхов (Е.В. Филиппова, А.М. Щербакова, Е.В. Свистунова). Однако нельзя смешивать функцию игрушки как психотерапевтического средства и игрушки как средства детской игры. Психотерапия всегда происходит под контролем и при активном участии психотерапевта, а играет ребенок сам, реализуя свои представления и потребности.

Интересная проблема связана с возможным влиянием современных игрушек на потребности и представления детей. С одной стороны, в детской игре отражаются внутренние потребности ребенка, его представления и переживания. Содержание игры всегда связано с «обобщенным аффектом» (Л.С. Выготский). Е.В. Свистунова отметила, что игрушка сама по себе не определяет характер игры — если есть потребность, она будет реализована на любом материале. На этот счет может быть приведено много примеров. Так, наше исследование, проведенное в Центре игры и игрушки, показало что с Монстр Хай девочки играли в семью, в школу, в подружек и пр. Это свидетельствует о том, что содержание игры зависит не столько от игрушки, сколько от социокультурного контекста жизни ребенка, от тех отношений, в которые он погружен.

С другой стороны, информационная продукция для детей (к которой относится игрушка) несет определенные тенденции современной массовой культуры. Причем эти тенденции не только отражаются в современных игрушках, но и усиливаются и воспроизводятся через них, поскольку именно образная игрушка — один из важнейших носителей и транзиттеров представлений общества об этических и эстетических категориях и образе человека в целом. Облик многих современных игрушек (в частности Монстр Хай), побуждает ребенка к демонстрации своих внешних достоинств — главным образом красоты, необычности и силы.

Интересно, что эффект воздействия игрушки на ребенка во многом зависит от его возраста. Л.И. Эльконинова (профессор МГППУ), ссылаясь на американские исследования, показала, что в дошкольном возрасте образ Барби является нейтральным и не оказывает особого воздействия на детей, в подростковом возрасте та же кукла становится образцом для идентификации и порождает у девочек массу переживаний по поводу своей неполноценности, стимулируя ограничения в еде, вплоть до анорексии. Таким образом, через игрушку формируются определенные потребности и представления.

Но игрушка — далеко не единственный источник потребностей и представлений ребенка. Как

справедливо отметил А.А. Мелик-Пашаев, мультфильмы, компьютерные игры, поведение родителей, ТВ закладывают в ребенка и вызывают к жизни характерные потребности и формы поведения (в том числе агрессивность, демонстративность, эгоцентризм). При этом фильмы и компьютер оказывают гораздо более сильное воздействие, чем игрушка.

Возвращаясь к первому вопросу, Е.О. Смирнова попыталась сформулировать исходный для дискуссии тезис: «Можно ли, опираясь на мнение квалифицированных психиатров и психологов, сказать, что игрушка не может нанести вред?» В ответ на это Л.И. Эльконинова возразила, что вопрос поставлен неправильно и отвечать на него вообще не нужно, во всяком случае, психологам. Психологи могут исследовать поведение и переживание ребенка, они могут констатировать, что это переживание непродуктивно или не соответствует задачам развития, но разговор о наносимом вреде не входит в компетенцию психолога.

Остальные участники дискуссии поддержали мнение о том, что невозможно доказать тот или иной «вред от игрушки». На ребенка действует огромное количество различных факторов и выделить среди них воздействие игрушки практически невозможно. Кроме того, современные куклы, как правило, воплощают характеры и образы персонажей фильмов, поэтому следует говорить не об игрушках, а о современной детской субкультуре и существующих в ней брендах.

В заключительной части дискуссии участники пришли к выводу о том, что психологи могут делать свои выводы только на основе исследований и полученных фактов. Однако дизайн возможного исследования влияния игрушек разработать достаточно трудно, поскольку воздействие игрушки может быть отсроченным. Поэтому для получения фактов нужно провести лонгитюдное исследование с разными выборками детей, т.е. должна быть проведена фиксация показателей развития одних и тех же детей в течение 10–15 лет. Но лонгитюд, даже если бы он был возможен, не даст достоверных фактов, поскольку на психологические характеристики детей влияет огромное количество факторов, вклад которых определить невозможно. Таким образом, возможности и методы исследования потенциальной опасности игрушек для психического здоровья и развития остаются проблематичными.

В целом, проведенный семинар показал сложность данной проблемы и необходимость ее дальнейшей разработки. В то же время важность рекомендательной психолого-педагогической экспертизы игрушек поддержали все участники семинара.

Modern Toys: Risks and Dangers (Materials from the Workshop at the MSUPE Center for Play and Toys)

E.O. Smirnova*,

Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia,
smirneo@mail.ru

The article presents the seminar which is based on the “harmful” toys. This seminar was organized in the Centre of games and toys in MSUPE. The theme of the seminar is linked with the requirements of the public and parental controls to restrict the production and sale of these toys which can harm the mental health and the development of children. The discussion was attended by the leading child psychiatrists, psychotherapists and psychologists. They discussed the issues that were associated with the risks and hazards from the toys, and the possibility of studying the potential harmful effects of toys. All participants of this discussion were agree with this fact, that a toy itself cannot harm a mental health, while at the same time, a toy (along with cartoons, multimedia, games and so on.) takes part in the formation of certain needs and views of children. This workshop demonstrated the complexity of the problem and the necessity for its further development.

Keywords: modern toys, “terrible toy”, game, psychological and pedagogical expertise, information products, mental health, risks and hazards

For citation:

Smirnova E.O. Modern Toys: Risks and Dangers (Materials from the Workshop at the MSUPE Center for Play and Toys). *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-historical psychology*, 2016. Vol. 12, no. 2, pp. 86–89. (In Russ., abstr. in Engl.). doi: 10.17759/chp.2016120209

* *Smirnova Elena Olegovna*, Doctor in Psychology, Director of the Center of Play and Toys, Professor, Chair of Preschool Pedagogic and Psychology, Department of Educational Psychology, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia, e-mail: *smirneo@mail.ru*

PsyJournals.ru
портал психологических изданий



читайте **ЖУРНАЛЫ**
по психологии online 



**ОТКРЫТА ПОДПИСКА НА ЭЛЕКТРОННЫЕ ВЕРСИИ
15 ЖУРНАЛОВ ПО ПСИХОЛОГИИ И ПЕДАГОГИКЕ**

- Для университетов, библиотек и научных центров
- Для индивидуальных читателей
- Для зарубежных читателей и организаций



Оформите подписку в редакции PsyJournals.ru:

Заявка на подписку: +7 (495) 608-16-27

Заявка на тестовый доступ к журналам: test@psyjournals.ru

Подробнее об условиях подписки: www.PsyJournals.ru



Издательство МГППУ
Московский государственный
психолого-педагогический
университет
www.mgppu.ru