

Международный научный журнал

Культурно-историческая психология
Cultural-Historical Psychology

№ 3 — 2009

Московский городской психолого-педагогический университет

Живая память в исследованиях П. И. Зинченко (ретроспект и проспект)

В. П. Зинченко¹

доктор психологических наук, профессор, действительный член РАО, профессор Института общего среднего образования РАО и кафедры общей и экспериментальной психологии Высшей школы экономики

Дан краткий очерк биографии П. И. Зинченко. Его исследования памяти рассмотрены в контексте культурно-исторической психологии, психологии действия и деятельности. Результаты исследований памяти, полученные П. И. Зинченко, интерпретируются в терминах концептуальных схем «глубины обработки информации» и «уровней активности».

Ключевые слова: судьба, случай, непровольная и произвольная память, глубина обработки, уровни активности, функциональный орган.

Все можно сделать естественным.
Блез Паскаль

1. Судьба и случай

Михаилу Булгакову принадлежит, видимо, все же избыточно оптимистическая фраза: «Рукописи не горят», которая имеет отношение не только к литературе, но и к науке. Науке, как и человеку, присущи разные виды памяти: кратковременная, оперативная, долговременная и постоянная, или автобиографическая (история). Что-то из долговременной памяти вдруг становится актуальным и вновь входит в научный дискурс. Такому «вдруг» работы моего отца Петра Ивановича Зинченко, выполненные в 30–60-х гг. XX столетия, обязаны усилиям Б. Г. Мещерякова, который не только вспомнил о них, но и дал себе труд сопоставить их с работами наших англоязычных коллег. Я очень рад, что они не остались равнодушными ни к статье Б. Г. Мещерякова, ни к работам П. И. Зинченко. И речь, конечно, идет вовсе не об утверждении приоритета в высказывании той или иной идеи или в обнаружении того или иного эффекта или феномена. Вопрос о приоритете в науке весьма щекотлив и второстепенен. Иногда важнее бывает, не кто первый высказал идею, а кто первый от нее отказался. Речь идет, прежде всего, о диалоге и о резонансе идей, концептуальных схем, теорий, о взаимной амплификации научных представлений. И так поздно состоявшийся диалог, на мой взгляд,

несомненно продуктивен, он открывает новые перспективы исследований памяти.

Мой отец ушел из жизни в 1969 г., т. е. еще до первых публикаций Ф. Крейка и Р. Локхарта, Дж. Мейса и С. Мак Кафферти, когда ему было около 66 лет (для участника Второй мировой войны это не так мало). В мои 78 лет в памяти он остается живым.

Я искренне благодарен всем авторам, принявшим участие в дискуссии, за высокую оценку исследований памяти П. И. Зинченко. Я подозреваю, что трактовка памяти (прежде всего непровольной involuntary, а не случайной incidental), как и концепции, развиваемые участниками дискуссии, в равной мере направлены на разъяснение мудрого тезиса Б. Спинозы о том, что хотя память сама родом из идеи, она есть ищущий себя интеллект. Она не только находит, но хранит и собирает его. По словам М. Хайдеггера, память — это собранность мышления. Такая ее характеристика соответствует положению Л. С. Выготского об интеллектуализации высших психических функций (это еще раз к вопросу о приоритете). П. И. Зинченко находил интеллект за непровольной памятью, которую не только усиливают, но и строят такие умственные действия, как например, классификация. Поэтому он старался переориентировать учебную деятельность школьников и студентов с заучивания материала на его понимание и ос-

¹ Эта статья первоначально была предназначена для публикации в предыдущем тематическом номере нашего журнала, но вследствие перегрузки номера автор великодушно согласился перенести публикацию своей статьи в следующий номер. Тематически статья связана с исследованиями памяти в Харьковской школе и современной психологии. — *Прим. научн. редактора.*

мысли. Этого умудрились не заметить его (и мои) друзья — Д. Б. Эльконин и В. В. Давыдов, когда создавали свою версию теории учебной деятельности.

Прежде чем самому включиться в дискуссию, я хотел бы добавить некоторые штрихи к биографии моего отца. Здесь мне не удастся удержаться от «реконструкций при воспроизведении», так хорошо описанных и оправданных Ф. Бартлетом в книге о памяти, опубликованной в 1932 г. Реконструкция при воспроизведении типична для припоминания собственной судьбы и жизни, она же позволительна при воспроизведении не чужой мне жизни родного отца, постоянно присутствующего в моей произвольной памяти. Он до сих пор играет в моей жизни роль аффективно-когнитивного и поведенческого образа совести.

Первый (и главный!) сюжет я хочу посвятить Судьбе и Случаю. Думаю, что исследование памяти было его судьбой или, как говорят в России: «на роду было написано». Однако без случая и без «хочу и могу», т. е. без чувства и воли судьба слишком часто оказывается бессильной. Впрочем, если верить Владимиру Набокову, то сама «Случайность — логика фортуны».

Итак, П. И. Зинченко родился в 1903 г. в многодетной крестьянской семье в слободе Николаевской на Нижней Волге. В семье было 13 детей (только 6 из них дожили до седых волос), и только он один получил высшее образование. Вначале он окончил Учительскую семинарию и после небольшой учительской практики стал школьным инспектором. Можно предположить, что в своей учительской, а затем и в инспекционной работе он заинтересовался памятью, которая у учащихся (во всяком случае, с точки зрения педагогов) никогда не бывает достаточной при усвоении необходимого (всегда ли необходимого?) учебного материала. До сих пор жива старая максима Ларошфуко: «Все жалуются на свою память, и никто не жалуется на свой ум». Возможно, П. И. Зинченко поражал контраст (как потом и меня) между слабостью произвольной памяти учащихся и удивительно здравым проницательным умом и великолепной живой памятью его неграмотной матери — моей бабушки Татьяны Петровны, прожившей до 90 лет и ушедшей из жизни в том же году, что и он. Возможно, память его не просто заинтересовала, а захватила своей тайной и, судя по его дальнейшей жизни, раскрытие этой тайны стало его судьбой.

Так или иначе, но отец решил продолжить образование и стать психологом. Во второй половине 20-х гг. он сделал попытку поступить на психологический (в то время — педологический) факультет Второго Московского университета, где преподавали П. П. Блонский, Л. С. Выготский, Г. Г. Шпет, А. Р. Лурия, вероятно, и А. Н. Леонтьев, и многие другие выдающиеся психологи. Однако учителя с Нижней Волги не приняли. Если бы его попытка увенчалась успехом, он бы учился вместе со своими будущими друзьями и коллегами, впоследствии ставшими известными учениками Выготского — В. И. Асниным, Л. И. Божович, А. В. Запорожцем,

Р. Е. Левиной, Н. Г. Морозовой, Л. С. Славиной. П. И. Зинченко вернулся на родину и вскоре был призван в армию. Волею случая он попал в один из самых культурных городов России — Харьков, бывший в то время столицей Украины. Отслужив в армии, он не вернулся домой, а поступил в Харьковский педагогический институт (называвшийся тогда Институтом социалистического воспитания), который окончил в 1930 г. В этом же году в Москве окончили университет А. В. Запорожец и другие. И здесь в свои права вступила судьба. В начале 30-х гг. в Харькове его «догнали» соратники и ученики Л. С. Выготского, да и сам Выготский несколько раз приезжал в Харьков, содействовал становлению Харьковской школы психологов (подробнее см. о ней: [61; 64; 67]). И вовсе не случайно П. И. Зинченко выбрал в научные руководители своего сверстника А. Н. Леонтьева, за плечами которого уже была книга «Развитие памяти», опубликованная в 1931 г. Устойчивый интерес к памяти у П. И. Зинченко сохранялся, и первая его диссертация была посвящена памяти школьников, но не запоминанию, а забыванию школьных знаний. Общий мотив и результат этой работы состоит в том, что забывание формы, в которой преподносятся школьные знания, не трагично. Сохраняется существо и смысл полученных знаний. Примечательно, что уже в этой работе он рассматривал забывание не как пассивное погружение содержаний памяти в некоторый мыслимый «физикальный низ», а как действие по их смысловой (семиотической) перешифровке, трансформации. Таким образом, забывание помогает институционализированному знанию становиться частью живого знания, например, такого, каким обладает хороший педагог. Едва ли П. И. Зинченко в то время знал о книге Ф. Бартлета. История повторяется. Ссылка на нее появилась только в его книге 1961 г. [34]. К сожалению, забывание редко становится предметом психологического исследования. Еще реже обращается внимание, что без забывания и реконструкций при воспроизведении не было бы полноценного воспоминания, а лишь буквальное, такое, которое описано А. Р. Лурией в «Маленькой книжке о большой памяти» [43]. Ее герой Ш. при своей абсолютной памяти был неспособен к творчеству, не умел «рой превратить в строй». Г. Г. Шпет писал, что забывание — кнут творчества, оно вздымает на дыбы фантазию [55, с. 360]. Однако и фантазия должна иметь свои границы. *Превращение дела памяти в дело воображения есть деградация* (Г. Ф. Гегель). Видимо, результаты, полученные при изучении забывания, натолкнули П. И. Зинченко на мысль, что повторение и заучивание не единственный и не самый эффективный способ приобретения знаний. И он обратился к изучению живого произвольного запоминания.

Таким образом, судьба и случай сделали П. И. Зинченко полноправным участником Харьковской психологической школы и на всю жизнь (кроме лихих годов Второй мировой войны, на которой ему довелось быть сапером) связала его с друзьями и коллегами, часть из которых потом переехала в

Москву. Отъезд в Москву А. Н. Леонтьева, А. Р. Лурии, А. В. Запорожца, П. Я. Гальперина вынудил его после 1945 г. стать неформальным лидером Харьковской школы. Эту роль он исполнял добросовестно, ответственно, но без удовольствия. Значительно большую радость ему доставляла его педагогическая работа со студентами и аспирантами и проведение экспериментальных исследований памяти.

П. И. Зинченко оказал огромное, почти неправдоподобное, хотя и вполне произвольное влияние на судьбы своих близких. Его жена, моя мама, Вера Давидовна, училась вместе с ним, стала педагогом, затем начала преподавать психологию в Харьковской консерватории. Моя сестра — Татьяна Петровна Зинченко (1939—2001) и я стали психологами. (Меня отец отговаривал становиться психологом, иронизировал по поводу психологии: это не профессия, а довольно узкая специальность; психология после теологии и медицины — самая точная наука и т. п.) Моя жена — Наталья Дмитриевна Гордеева (по образованию — биолог) стала психологом. Наш сын Александр тоже стал психологом и женился на психологе Алле Волович. Сейчас они оба психотерапевты и живут в Беркли.

Пожалуй, самое удивительное, что сын и дочь, вслед за ним, посветили большое время исследованиям памяти. А внук, попав в США, защитил докторскую диссертацию по ностальгии, которая представляет собой ярчайшую форму, хотя и произвольной, но неуничтожимой, постоянной памяти, возможно, памяти рода. Это такая произвольная память, которая прочнее всякой произвольной. А ведь некоторые сомневаются в существовании культурной генетической памяти. История нашей семьи — свидетельство того, что такие сомнения неосновательны.

Если бы случилось невозможное и вся наша семья собралась вместе, то мы во главе с П. И. Зинченко смогли бы открыть, надеюсь, неплохой Психологический колледж.

2. Культурно-исторический контекст

Обращусь к ранним исследованиям и публикациям П. Зинченко, в которых забывание и запоминание трактовались как специальные мнемические — в широком смысле — психические действия или как результат действий познавательных, умственных, практических. Оба его исследования были опубликованы в малотиражном и неизвестном психологам (кроме ближайшего окружения харьковчан) издании — в Научных записках Харьковского педагогического института иностранных языков. Независимо от того как интерпретировать критику Выготского, имеющуюся в статье Зинченко о запоминании (я согласен с ее интерпретацией, предложенной Б. Г. Мещеряковым [49]), его собственные исследования, изложенные в ней, вполне соответствовали духу культурно-исторической теории Выготского. Память исследовалась в них не как нату-

ральная психическая функция, а как функция культурная, опосредованная действием. Зинченко начал рассматривать действие как медиатор, который наряду со знаком, словом, символом играет решающую роль в формировании памяти как высшей психической функции. Новым, по сравнению с культурно-историческим подходом к психике и сознанию, было то, что само мнемическое действие стало предметом и задачей психологического исследования. Своеобразие его подхода к памяти состояло в том, что он не стал изучать мнемическое действие, так сказать, «в лоб», а шел к нему постепенно: от изучения действий ориентировочных, познавательных, умственных. То есть от действий, обеспечивающих эффективность произвольного запоминания. Затем он прослеживал, как эти, прежде самостоятельные, целенаправленные действия превращаются в способы, приемы, операции целенаправленного мнемического действия. Таким образом, в исследованиях П. И. Зинченко именно действие выступило в качестве единицы структурного, функционального и генетического анализа памяти.

Следует напомнить, что в то время П. И. Зинченко работал рядом с другими замечательными исследователями. А. В. Запорожец изучал сенсорные и интеллектуальные действия; В. И. Аснин — действие — навык; П. Я. Гальперин изучал орудийные действия. Все эти исследования 30-х гг. развивали идеи Выготского и одновременно с этим послужили фундаментом для созданной позднее А. Н. Леонтьевым психологической теории деятельности. Было бы наивно думать, что этим исследованиям уже предшествовала некая теория деятельности. Скорее, можно говорить о ее предощущении, которое легко обнаружить в работах самого Л. С. Выготского и в книге А. Р. Лурии «Природа человеческих конфликтов» [44]. Например, П. И. Зинченко писал, что Выготским намечается подход к памяти как к особой по своим функциям деятельности: «...память означает использование и участие предыдущего опыта в настоящем поведении, с этой точки зрения память и в момент закрепления реакции и в момент ее воспроизведения представляет собой деятельность в точном смысле этого слова» [11, с. 153]. Важно не то, кто в контексте психологии памяти использовал понятие «деятельность», а то, какое развитие получила идея трактовки психики как деятельности. Как ни странно, ее развитию способствовало то, что в начале 30-х гг. А. Н. Леонтьев отказался от опасной для того времени программы Выготского, направленной на изучение сознания, и начал строить собственную программу психологических исследований. Она постепенно приобретала очертания программы изучения деятельности, что не в последнюю очередь было связано с его повышенной чувствительностью к «методологическому принуждению» (термин П. Фейербенда) со стороны господствовавшей марксистской идеологии. В полной мере Леонтьев оценил значение вклада Выготского в изучение сознания лишь в 1967 г. Несколько лет спустя он

предложил продуктивный путь изучения сознания, выделив в качестве его образующих значение, смысл и чувственную ткань.

Оглядываясь назад, можно не без сожаления констатировать, что Леонтьев представил свою версию психологической теории деятельности в достаточно абстрактной форме, сделав акцент на ее философско-социологических обоснованиях. Богатая эмпирия и экспериментатика, добытая его коллегами, не служила фундаментом его теории, в ней он видел только иллюстрацию своих абстракций и отфильтровывал остальное как нерелевантное теории. Это способствовало постепенному превращению понятия деятельности в методологический (в философском смысле слова) принцип объяснения всей психической жизни человека, включая его сознание и личность. Сегодня эти претензии значительно уменьшились, но инерция сохраняется. В том, что происходило с психологической теорией действия, была определенная логика. Любое представление, будь то представления о деятельности, о сознании, об установке, о гештальте и т. п., становящееся средством объяснения другой реальности (в том числе психической), как писал К. Маркс, подвергается испарению путем превращения его в абстрактные определения. Такие определения необходимы, ибо на их основе возможно воспроизведение конкретного. Однако нет худа без добра. Таким конкретным стало изучение развития различных психических действий, а затем и их структуры. А принцип деятельности выполнил тогда полезную охранительную функцию, защищая идеологически беззаботных ученых, работавших в его рамках (или под его крышей!?). Эти ученые, в том числе, конечно, и сам А. Н. Леонтьев, изучали орудийные, сенсорные, перцептивные, мнемические, интеллектуальные действия, имеющие самостоятельную научную ценность, независимо от какой бы то ни было теории деятельности. Выполненные в 30-е и в последующие годы исследования перечисленных действий представляют собой своего рода пролегомены к некоторой будущей и давно назревшей общей психологической теории действия. При изучении действия невозможно столь резкое, как в теории деятельности, противопоставление внешнего и внутреннего, исполнительных и ментальных, когнитивных актов, которое мешает исследованию и тех и других, превращает эмпирически наблюдаемые эффекты интериоризации и экстериоризации в научную и философскую парадигму, а на деле заводит в тупик, из которого нет выхода. Для того чтобы придти к идее интериоризации, не нужно быть ученым-психологом, будь его имя П. Жане или Л. С. Выготский. В 1922 г. В. Э. Мейерхольд писал: «Основной недостаток современного актера — абсолютное незнание современной биомеханики. Только некоторые исключительно большие актеры интуитивно угадывали правильный метод игры, то есть принцип подхода к роли не от внутреннего к внешнему, а, наоборот, от внешнего к внутреннему, что конечно способствовало развитию в них громадного технического мастерства; такими были Дузе, Сара Бернар, Грассо, Шалапин, Коклен и др ...» [48, т. 2, с. 488—489].

Недальновидно и опрометчиво распространять это положение на все творчество в искусстве, а тем более — на всю психологию. В. В. Кандинский утверждал, «что внешнее, не рожденное внутренним, мертворожденно» [37, с. 28].

В действии, действительно, интегрирована вся психология индивида; перцептивное, мнемическое, умственное, практическое действие, аффекты и переживания — это условные понятия, приемлемые лишь в плане аналитической абстракции, ибо в живом действии и даже в живом движении перечисленные атрибуты неотделимы друг от друга. С. Л. Рубинштейн видел в действии зачатки всех элементов психологии, что давало основание его утверждению: действие есть исходная единица анализа всей психики. Однако действие, равно как и деятельность, не столько интериоризируется, сколько дифференцируется. Думаю, что вовсе не случайно в тезаурусе П. И. Зинченко не нашло места понятие «интериоризация». Замечу также, что задачи выведения ментальных актов из действия и сведения (редукции) их к ним не симметричны. Поэтому аналитическая абстракция ментальных актов и их изучение вполне законны, как законна и их интерпретация в терминах когнитивных действий. Что касается понятия деятельности, то сегодня оно в значительной мере утратило роль универсального объяснительного принципа, но, в сравнении с действием, еще не стало полноценным предметом научного исследования. Произошло то, что должно было произойти. Исследуемые компоненты предложенной А. Н. Леонтьевым структуры деятельности стали много богаче контекста, в который они входили, чем и вызвана необходимость создания психологической теории действия. Богаче оказались и представления об «отдельных», или особых (в терминологии Леонтьева), деятельности: коммуникативной, игровой, учебной, трудовой. К середине 70-х гг. это признал и А. Н. Леонтьев: «Человеческая деятельность не существует иначе, как в форме действия или цепи действий... подчиняющихся *частным целям*, которые могут выделяться из общей цели... роль общей цели выполняет осознанный мотив, превращающийся, благодаря его осознанности, в *мотив — цель*» [42, т. II, с. 154—155]. Таким образом, стирается ранее установленное автором качественное различие между деятельностью и действием: деятельность подчинена мотиву, действие — цели. Остается лишь количественное. Прав был Э. Г. Юдин [56], утверждавший, что квинтэссенцией деятельностного подхода к психологии является изучение действия.

Поэтому-то так важно обращение к истокам возможной общей психологической теории действия и именно этим, видимо, объясняется интерес к начальному этапу становления Харьковской психологической школы [57; 66]. Есть и еще одна, казалось бы, внешняя, но не менее веская причина обращения к первым работам ученых. В них присутствует особый аромат непосредственного и искреннего удивления тем, что им открылось в таинственном акте интуиции. В них еще нет патины академизма. В них ра-

дость интуиции преобладает над бременем необходимых доказательств. Сказанное, разумеется, имеет общий характер и относится не только к представителям обсуждаемой научной школы. Я далек от того, чтобы сомневаться в существовании теории деятельности. Сомневающимся достаточно и без меня, виной чему, возможно, является ее схематизм. С. Л. Рубинштейн в последние годы жизни отошел от субъект-объектной парадигмы и обратился к проблеме Человек — Мир [53], А. Н. Леонтьев также в своих последних работах [42] обратился к образу Мира. Мне кажется, что подобная переориентация должна дать новый импульс развитию теории деятельности. Для Леонтьева понятие деятельности было синонимом предметной деятельности, последняя вполне укладывается в субъект-объектную парадигму. В нее, кстати, не укладывается культурно-историческая психология. Смена парадигмы и обращение к Миру настоятельно требует обращения к анализу духовной деятельности. Здесь для психологии неоценимы уроки М. Хайдеггера, М. М. Бахтина, В. В. Библихиной, М. К. Мамардашвили, Г. Г. Шпета. В новом свете могут выступить исследования живой памяти П. И. Зинченко, живого движения Н. А. Бернштейна, произвольного (свободного) действия А. В. Запорожца, равно как и подходы к изучению сознания Л. С. Выготского, С. Л. Рубинштейна и А. Н. Леонтьева, а также развитие в этих подходах в работах Ф. Е. Василюка и В. П. Зинченко.

После высказанных общих соображений позволю себе включиться в дискуссию. Я не стану писать комментарий к комментариям, за которые я могу лишь еще раз высказать свою признательность всем авторам. Остановлюсь на двух вопросах, которые мне кажутся наиболее важными. Первый — уровневое строение памяти шире — и психики и сознания. Второй — соотношение непосредственного и опосредованного в поведении и деятельности человека.

3. Глубина обработки и уровни активности

Вне идеи развития (дизонтогенеза и распада) в психологии слишком многое остается необъяснимым. В любом исследовании развития выделяются ступени, стадии, уровни. Возникают проблемы структурной характеристики того или иного уровня, структуры сложившегося психического акта в целом. Одно из первых представлений о структуре сознания принадлежит З. Фрейду. Применяв топографический подход к психическим явлениям, он выделил сознательное, предсознательное, бессознательное и определил их как динамические системы, обладающие собственными функциями, процессуальными чертами, энергией и идеационным содержанием. Несмотря на разностороннюю, порой хорошо обоснованную критику, представления Фрейда об уровне строения сознания стали клише или схематизмом не только психологического сознания, но и сознания европейской культуры XX в. Жив он и в XXI в.

Непосредственное отношение к проблематике уровней сознания имеет предложенное в 1922 г. Г. Г. Шпетом расчленение уровней восприятия и понимания слова: услышав произнесенное *N* слово, мы умеем отличить воспринятый звук (1) как голос человека — от других природных звуков, воспринять его как общий признак человека; (2) как голос *N* — от голоса других людей, как индивидуальный признак *N*; (3) как знак особого психофизического (естественного) состояния *N*, в отличие от других возможных состояний его или какого-либо другого человека. Все эти функции естественные, природные. Далее, мы воспринимаем слово как явление не только природы, но также как факт и «вещь» мира культурно-социального. Мы воспринимаем слово (4) как признак личности культуры и принадлежности *N* к какому-то менее или более сознательному кругу человеческой культуры и человеческого общежития, связанного единством языка. Если оказывается, что язык нам знаком, то мы его (5) узнаем как определенный язык, узнаем фонетические, лексические и семасиологические особенности языка, и (6) в то же время понимаем слышимое слово, т. е. улавливаем его смысл, различая вместе с тем сообщаемое по его качеству простого сообщения, приказания, вопроса и т. п., т. е. вставляем слово в некоторый нам известный и нами понимаемый *смысловый и логический номинативный контекст*. Если мы достаточно образованны, мы (7) воспринимаем и, воспринимая, различаем условно установленные на данной ступени культуры формы слова в тесном смысле *морфологические* («морфемы»), *синтаксические* («синтагмы») и *этимологические* (точнее, словообразовательные). Особняком стоит момент (8) различения того *эмоционального* тона, которым сопровождается у *N* передача понимаемого нами осмысленного содержания «сообщения». Последний «момент» представляет собой в такой же мере факт культурно-социальный, как и *естественный*, сам лежащий в основе человеческого (и животного) общения. Шпет специально предупреждает, что эта последовательность не воспроизводит временного эмпирического ряда в развитии и углублении восприятия. В заключении он говорит: «Приведенное расчленение восприятия слова только приблизительно намечает самые общие контуры его структуры. Каждый член ее — сложное переплетение актов сознания» [55, с. 384–387]. Выделенные Г. Г. Шпетом уровни восприятия и понимания слова можно было бы соотнести с разделением психических функций на натуральные и культурные, которое позднее произведено Л. С. Выготским, если бы не предупреждение Шпета, что намеченная им последовательность не воспроизводит временного эмпирического ряда в развитии и углублении восприятия.

Выявление уровней организации того или иного психологического акта есть лишь начало пути к изучению его структуры. Не буду далее следовать за Шпетом, рассматривающим новые данности, новые функции, новые углубления и «ступени» восприятия и понимания при обсуждении структуры слова, его внешних и внутренних форм. Ученик и сотруд-

ник Г. Г. Шпета — Н. И. Жинкин писал о целостном восприятии структуры слова: «Самые разнообразные слоговые слияния внутри слогового потока не являются помехами. Наоборот, они связывают слоговой поток в хорошо узнаваемое целое, обладающее собственным значением. Они узнаются как целое также, как любые предметы. Чтобы узнать нашего знакомого, не нужно рассматривать и «опознавать» по очереди его глаза, нос, уши и другие компоненты лица» [18, с. 17]. Слово имеет собственное лицо, сливающееся с его значением и смыслом. Иное дело — путь к такому восприятию слова. (Справедливо и обратное: как говорил Эм. Левинас, «Человеческое лицо — это слово».)

Уровневая организация присутствует и в структуре деятельности, предложенной А. Н. Леонтьевым. Таким образом, для психологии идея уровневой обработки материала, с которым сталкивается человек, вполне естественна. Была бы та глубина, в которую следует (и хочется) погружаться.

В качестве иллюстрации приведу выписку из искусствоведческой работы русского философа М. О. Гершензона: «Пленительность искусства — та гладкая, блестящая переливающая радугой ледяная кора, которую как бы остывает огненная лава художнической души, соприкасаясь с наружным воздухом, с явью... Но вместе с тем блестящая ледяная кора скрывает от людей глубину, делает ее недоступной; в этом — мудрая хитрость природы. Красота — приманка, но красота — и преграда... Для слабого глаза она непрозрачна: он осужден тешиться ею одной, — и разве это малая награда? Лишь взор напряженный и острый проникает в нее и видит глубины, тем глубже, чем он острее. Природа оберегает малых детей своих, как щенят, благодетельной слепотою. Искусство дает каждому вкушать по силам его: одному всю свою истину, потому что он созрел, другому часть, а третьему показывает лишь блеск ее, прелесть формы для того, чтобы огнепалая истина, войдя в неокрепшую душу, не обожгла ее смертельно и не разрушила ее молодых тканей» [12, с. 228–229]. В приведенном отрывке речь идет о возможной глубине проникновения во внутреннюю форму произведения искусства, а соответственно, и глубине понимания его смысла, о полноте построения воспринимающим образом этого произведения. Надо ли говорить, что чем глубже понимание и эстетическое переживание, вызванное произведением искусства, тем прочнее оно будет храниться в душе.

С подобной ситуацией мы сталкиваемся при восприятии и понимании и интерпретации знака, слова, символа, мифа и других медиаторов-артефактов. Все они имеют свои внешние и внутренние формы, наличие которых артикулировано еще в античности, но детальная разработка понятий внешней и внутренней формы слова принадлежит В. Ф. Гумбольдту, Г. Штейналю, А. А. Потебне и Г. Г. Шпету [см.: 6; 59; 65; 21; 26]. В свете их исследований, долгие годы игнорируемых психологией, мы имеем дело не с привычной нам оппозицией между неопределенными внешним и внутренним, а с внешними и внутренни-

ми формами целого, которое представляет собой «метаформу». При относительной простоте внешней формы внутренняя форма артефактов избыточна и допускает большое число степеней свободы для интерпретации целого. А. Л. Доброхотов назвал такую избыточность «прибавочной значимостью»: «Независимо от намерений создателя или пользователя, любой артефакт скрыто содержит в себе не только утилитарное решение задачи, но и момент интерпретации мира. Этот момент и составляет «прибавочную значимость» артефакта, позволяющую мыслить культуру как целое и переходить к сопоставлению ее разнородных явлений, создавая тем самым общую морфологию культуры» [17, с. 12]. Избыточность знака, конечно, минимальна (но она есть!), в символе она огромна. Запоминаясь, артефакт, благодаря его интерпретативным свойствам, интеллектуализирует память. Проникновение во внутреннюю форму артефакта есть приобщение к культуре. Создаваемые нами образы, обобщения, понятия обладают свойством открытости и ограничены только нашей собственной активностью, направленной в мир, на природу и культуру, на других людей и самих себя. Если принять во внимание совокупный опыт человечества, мы сможем убедиться, что понимание не имеет границ. Еще один довод в пользу этого положения принадлежит Вергилию, который сказал: Все может надоесть, кроме понимания. Это мы знаем и на своем собственном опыте. Соответственно, на опыте науки мы должны были бы убедиться в бесплодности поисков «окончательных» объяснений и «последних» истин. Их с успехом заменяет создаваемый нами «*простанства внутренний избыток*».

Б. Г. Мещеряков совершенно справедливо соотносит идею глубины или уровней обработки Ф. Крейка и Р. Локхарта [62] с идеей активности и деятельностного опосредования П. И. Зинченко. Но сказав «А», нужно говорить и «Б». Глубине уровней обработки должна соответствовать глубина уровней активности. И здесь психологии неопределимую услугу оказывают исследования Н. А. Бернштейна, посвященные анализу уровней построения движений [2; 3], и исследования А. В. Запорожца, посвященные развитию произвольных движений [19]. Бернштейн проследил развитие живого движения от фонового уровня *A* палеокинетических регуляций к субкортикальному уровню *B* синергий и штампов, затем к кортикальному уровню *C* построения пространственного поля, далее к следующему кортикальному уровню *D* предметных действий. Наконец, он указал на последний уровень *E*, лежащий выше уровня действий и выходящий за его пределы. Он называл его высшим уровнем символических координаций. Несмотря на то что Бернштейн связывал уровни построения движений с теми или иными уровнями мозговой организации поведения, он, вслед за А. А. Ухтомским, рассматривал сами движения и действия как функциональные органы индивида, которые, как живое существо, эволюционируют, инволюционируют и обладают реактивностью и чувствительностью. Согласно Ухтомскому, такие функциональ-

ные органы, как состояния человека, образы мира, воспоминания и др., представляют собой всякое временное сочетание сил, способное осуществить определенное достижение. Они существуют виртуально и актуализируются в соответствии с задачами поведения и деятельности. В функциональном органе отражается не то, что свойственно индивиду и внешней среде, взятым по отдельности, а то, что *возникает* в них при взаимодействии друг с другом и исчезает вместе с прекращением этого взаимодействия. Будучи сформированы, функциональные органы существуют виртуально, как некоторый набор средств и способов активности (когнитивной, аффективной, коммуникативной, исполнительной и пр.). Их важнейшим свойством является способность к предвидению. Условно такие органы можно назвать культурным или деятельностным потенциалом индивида, своего рода «фонотекой» (Н. А. Бернштейн). Л. С. Выготский для характеристики психических актов предпочитал использовать термины «психологические орудия», «новообразования». Идея функциональных органов не нова. В свое время И. Г. Фихте говорил, что человек создает органы «душой и сознанием назначенные». Такие приобретения (создания) оказываются неколебимей, чем недвижимость (Иосиф Бродский), и виртуальная реальность слишком часто становится реальнее реальной.

Бернштейн говорил о «фонотеке», можно говорить и об «арсенале» функциональных органов, формируемых человеком. Существенно, что идея функциональных органов индивида возникла у А. А. Ухтомского в контексте размышлений об анатомии и физиологии человеческого духа. К этой идее близка идея личных конструктов Дж. Келли [38], возникшая в контексте размышлений о личности. Целесообразно различать относительно постоянные функциональные органы и оперативные. К числу постоянных можно отнести, например, интегральный образ мира, слово, культурную память, интеллектуальные приемы и схемы, схематизмы сознания, двигательные умения и навыки и т. п. Они имеют свои внешние и внутренние формы и столь же избыточны, как и артефакты, о которых говорилось выше. Для таких функциональных органов больше подходит термин «функциональные структуры когнитивных и исполнительных актов». Оперативные функциональные органы — это органы в действии, например, текущие доминанты, функциональные состояния индивида, срочные когнитивные и поведенческие акты, складывающиеся здесь и теперь. Келли также подчеркивает, что личные конструкты являются орудиями опыта, а не просто его продуктами. В них, как и в функциональных органах, присутствует не только *Istwert*, но и *Sollwert*.

Согласно Бернштейну, уровни определяют ранговый порядок сложности и значимости действий организма вообще. Внешняя картина (форма) пространственных действий настолько сложна, что для ее описания недостаточно метрики, а требуется привлечение топологических категорий. Вовлеченность

тех или иных уровней движения в поведение определяет полноту образа окружающей среды. А. Пуанкаре говорил, что неподвижное существо не могло бы построить геометрии.

Когнитивные системы, регулирующие поведение, имеют не менее сложное строение, чем моторика. Так, в исследованиях актуальгенеза (микрогенеза) восприятия получен подобный действиям ранговый порядок сложности перцепта. Ученик Ф. Зандера У. Ундойч [63] выделил следующие стадии микрогенеза: 1) стадия диффузного целого; 2) стадия дифференциации фигуры и фона, но еще без четкого восприятия формы; 3) стадия, на которой наблюдатель начинает формулировать рабочие гипотезы относительно идентификации формы (преконфигурационная стадия); 4) стадия четкого восприятия формы. Разные авторы выделяют от трех до шести стадий. Спорным является вопрос о месте среди стадий обнаружения таких перцептивных категорий, как движение и цвет. Имеется и другая логика изучения уровней или стадий формирования образа формы. Согласно ей за обнаружением (выделением фигуры из фона) следует выделение адекватных задаче информативных признаков, например контура формы. Затем — ознакомление с выделенным признаком. Итого является сформированный образ, в котором непроизвольно зафиксированы и другие признаки, irrelevantные задачам ознакомления. При опознании знакомого предмета, предъявленного на короткое время, все эти стадии, как и стадии микрогенеза, очевидным образом не присутствуют в сознании, и создается впечатление (только ли впечатление?) симультанности, одноактности опознания.

Возникает непростая задача экспликации этих стадий или конструирования возможных гипотез о механизмах симультанного восприятия и опознания. Многие годы обсуждается вопрос, какая работа ведет к актам узнавания, последовательно или параллельно осуществляются операции над отдельными признаками [35; 36; 54]. Альтернативный подход состоит в том, что в результате научения формируются сенсорные и перцептивные эталоны (А. В. Запорожец, Т. П. Зинченко), оперативные единицы восприятия (В. П. Зинченко), оперативные единицы памяти (П. И. Зинченко, Г. В. Репкина). Перечисленные новообразования при своем функционировании выступают как целостные, интегральные комплексы или гештальты. Они подобны кваркам, в которых слиты различные элементарные частицы. К ним применим и термин Бернштейна: «сенсорный синтез». В симультантных актах опознания оперативных единиц восприятия и памяти как бы снимается или преодолевается стадильность формирования и опосредованность его перцептивными или мнемическими действиями. Они воспринимаются не только одноактно, но и непосредственно, что служит основанием для чувственной интуиции или «ощущения смысла».

Исследование возможного соотношения рангов сложности движения и рангов сложности перцепта и пути к нему, на мой взгляд, представляет собой интересную задачу. Еще одна логика прослеживается в

развитии исследований уровней обработки информации в кратковременной зрительной памяти. В них обращалось основное внимание не столько на выделяемое перцепиентом содержание, сколько на консервативные и динамические функциональные блоки («ящики в голове»), участвующие в обработке информации. В зависимости от характера решаемых задач в ней могут принимать участие сенсорный регистр, иконическая память, сканирование, опознавание, формирование моторных инструкций (программ использования полученных данных), оперирование, манипулирование (mental rotation) образами, а затем и программами их актуализации: блок семантической обработки (извлечение и придание смысла), повторение во внутренней речи и, наконец, вербальный или моторный ответ. Каждый из функциональных блоков характеризуется различным соотношением консервативных и динамических свойств. Например, в сенсорном регистре преобладают консервативные, в блоке семантической обработки — динамические свойства. В последнем случае человек проникает в более глубокие пласты значений и смыслов [20]. Максимальная глубина обработки достигается за пределами кратковременной памяти после актов дискурсии при работе со значениями и смыслами.

Функциональные блоки (они же уровни) обработки информации подобно функциональным органам существуют виртуально, они актуализируются по мере надобности при возникновении поведенческих или других задач. Они могут быть организованы иерархически. Возможна и гетерархия, которая может представлять собой своего рода когнитивный пул, т. е. не последовательное, а параллельное сочетание сил, направленных на решение задачи. Обнаружение большей части перечисленных и не перечисленных функциональных блоков, открытых почти за полвека существования когнитивной психологии, потребовало изобретения изоциренных экспериментальных приемов исследования, получивших названия микроструктурного и микродинамического анализа. Все они осуществляются в таком временном диапазоне, который недоступен никакому самонаблюдению, не поддается описанию на «языке внутреннего». К сожалению, спроецировать работу изученных уровней обработки информации в кратковременной памяти на реальный процесс решения проблемных ситуаций можно лишь гипотетически. Любому решению предшествует фаза ознакомления с проблемной ситуацией или фаза информационного поиска. Регистрация движений глаз показывает, что на этой фазе наблюдается различная длительность зрительных фиксаций. На каждом шаге ознакомления с ситуацией глубина обработки, а соответственно, и проникновения в ситуацию различна [20]. Такому предположению не противоречит и возможность практически мгновенного схватывания смысла ситуации. Примером может быть эксперимент В. Б. Малкина над шахматным гроссмейстером. Ему была поставлена задача — запомнить сложную шахматную позицию, предъявленную на одну секун-

ду. После предъявления гроссмейстер сказал, что не помнит, какие были фигуры и на каких местах они стояли, но твердо уверен, что позиция белых слабее. Это было действительно так. Шахматисту не ставилась задача оценки позиции, она была произвольной. В этом случае блок семантической обработки выдвинулся как бы на первое место. У рядового шахматиста подобное невозможно: он мыслит элементами — отдельными фигурами, а не ситуациями — позициями. То, что в развитии складывается позже, при функционировании выступает на первое место. Смена места уровней, стадий при их формировании и функционировании напоминает восточную поговорку: когда караван поворачивает, хромой верблюд становится первым. Уровень семантической оценки позиции, сформировавшийся последним, функционирует первым.

Естественно, что выше приведен далеко не полный перечень потенциально возможных уровней обработки информации, определяемых задачами внимания, наблюдения, запоминания и действия. Если позволить себе немножко пофантазировать, то можно провести внешнюю аналогию между ранговой сложностью двигательных, перцептивных и умственных действий и рангами рефлексивного проникновения в глубину замыслов соперника. Последнее — сюжет рефлексивных игр, развитый В. А. Лефевром.

Иной акцент был поставлен в исследованиях А. В. Запорожца. При анализе развития произвольных движений (в терминологии Бернштейна, это уровни *D* и *E*) основное внимание было уделено макрогенезу, т. е. разворачиванию процесса формирования образа ситуации и образа действий, которые в этой ситуации должны быть выполнены. Образ ситуации и образ действий выступили у Запорожца в качестве внутренней картины (внутренней формы) произвольных движений и действий, без которой невозможно сколько-нибудь эффективное их осуществление. Следовательно, глубина обработки зависит не только от воспринимаемого, запоминаемого предмета, но и от уровня активности. Мы имеем дело с синергией (в ином смысле, чем у Бернштейна уровень *B*) образа и действия. Точнее, действие, приводящее к формированию образа, становится внутренней формой сложившегося образа. В свою очередь, складывающийся или сложившийся образ становится внутренней формой выполняемых движений и действий.

Подобные динамические отношения между образом и действием далеки от стимульно-реактивных схем описания поведения. Образ не просто вызывает то или иное действие, а трансформируется в действие, становится образом-регулятором. При этом он утрачивает свойства избыточности и константности, необходимые для принятия решения о действии или отказа от него. В образе действия присутствуют релевантные задаче и вполне реальные свойства ситуации и объекта действия. Происходит декомпозиция образа и композиция действия. Осуществление последнего тоже можно рассматривать как его декомпозицию, но действие не исчезает вовсе, оставляя после себя не только результат, но и образ измененной действием ситуации.

Мы сталкиваемся с удивительными превращениями образа. Образ наличной ситуации трансформируется в образ требуемой ситуации. В терминологии Н. А. Бернштейна — это превращение *Istwert* в *Sollwert*, а в терминологии Л. С. Выготского — в актуальное будущее поле. Образ требуемой ситуации, в свою очередь, трансформируется в образ действия. Наконец, когда действие начинается, образ действия становится образом в действии, не столько оседает, сколько воплощается в нем. Все происходящее ведет к тому, что не только действие во всей своей сложности становится предметным, но и осуществляющие его движения, как бы впитывающие в себя предмет, приобретают предметные черты. Великий Чарльз Шеррингтон говорил когда-то о предметных рецепторах. Он имел в виду зрение и слух. Предметной становится и кинестетика, и проприорецепция. Чувствительность движения к самому себе, к собственному протеканию дополняется чувствительностью к ситуации, к предмету действия. Мало этого, движение становится чувствительным к смыслу двигательной задачи, т. е. к планируемому будущему результату и построенной программе его достижения. И все это, как и в случае уровней обработки в зрительной кратковременной памяти, происходит в недоступном самонаблюдению диапазоне времени. Но происходит вовсе не автоматически (не хотелось бы использовать термин «бессознательно»). В исследовании Н. Д. Гордеевой показано, что чувствительность движения к самому себе и чувствительность его к ситуации меняются со сдвигом по фазе. Их чередование зависит от скорости движения: при выполнении, например, комфортного движения, длящегося около одной секунды, смена чувствительности наблюдается с интервалом от 100 до 200 мс. Другими словами, происходит сопоставление показаний обоих видов чувствительности и соотнесение полученной оценки со смыслом текущей двигательной задачи. Обнаруженный эффект был назван эффектом фоновой рефлексии. Последняя даже в простых движениях происходит несколько раз в секунду. Важно заметить, что при смене обоих видов чувствительности она не падает до нуля. Значит, сохраняется готовность в случаях внешней или внутренней необходимости ее повышения [14; 15].

Наличие подобного механизма в свое время было предсказано Н. А. Бернштейном. После того как овладевающий навыком определил его двигательный состав и установил, как будут *выглядеть* (снаружи) требуемые движения, «он доходит до того, как должны *ощущаться* (изнутри) и сами эти движения, и управляющие ими сенсорные коррекции» [4, с. 238]. Это есть ничто иное, как заглядывание внутрь самого себя, о котором мы, совершая даже сложные действия, не подозреваем.

Следовательно, уже на таких глубинных уровнях активности наблюдается ее интенциональность, рефлексивность, содержательная сложность и др., что позволяет говорить не просто о бессознательном, а о бытийном слое или уровне работы сознания. Сказанное справедливо для макрогенеза восприятия (фор-

мирования нового образа); для микрогенеза восприятия (опознание знакомого образа); для различных по сложности преобразований информации в кратковременной памяти, необходимых для решения проблем или перевода ее в долговременную память; для построения движений и действий (непроизвольных и произвольных, вынужденных и спонтанных, свободных). На бытийном уровне сознания теряют смысл привычные различия субъективного и объективного, внешнего и внутреннего. Конечно, изученные и изучаемые уровни обработки информации субъективны, но лишь в том смысле, что они принадлежат индивиду. Но это такое субъективное, которое не менее объективно, чем так называемое объективное. Речь идет об особой онтологии единого континуума бытия-сознания (работа рефлексивного и духовного уровней сознания требует специального изложения [см.: 23]).

Я начал разговор об уровнях обработки информации и уровнях активности с примера, относящегося к психологии искусства. Известно, что восприятие искусства играет существенную роль в личностном развитии человека. По мере погружения во внутренние формы произведений искусства мы ведь углубляемся и в себя, начинаем строить свою собственную внутреннюю форму, которая тоже неоднородна, имеет свои ступени и уровни. Это, конечно, относится не только к восприятию искусства, а имеет более широкое значение. Но это уже другой сюжет.

Едва ли нужно пояснять, что сказанное об образе и действии имеет непосредственное отношение к памяти и результатам ее исследований, проведенных П. И. Зинченко, Ф. Крейком и Р. Локхартом, и также к намеченным ими перспективам изучения уровней ее активности и глубины обработки. Их исследования не только не противоречат друг другу, а дают новые основания для трактовки человеческой памяти в целом и отдельных ее видов — запоминания, сохранения, воспоминания, воспроизведения, забывания — как динамического функционального органа, несомненно обладающего и консервативными свойствами. Яркую характеристику этого функционального органа дал Владимир Набоков: память превращается «либо в необыкновенно развитый орган, работающий постоянно и своей секрецией возмещающий все исторические убытки, либо в раковую опухоль души, мешающую дышать, спать, общаться с беспечными иностранцами». (В последнем случае речь идет о ностальгии эмигранта.)

4. Некоторые перспективы: от уровней к функциональным органам и их моделям

Позволю себе сделать общее заключение относительно уровней глубины обработки и уровней активности, независимо от того, относятся ли изученные уровни к перцепции, памяти, пониманию, к решению проблем или организации действия. Разумеется, изученные когнитивные и исполнительные акты не исчерпывают полноты измерений внутреннего мира

или внутреннего пространства человека. На мой взгляд, сегодня задача исследователей состоит не столько в том, чтобы увеличивать число измерений, сколько в том, чтобы установить смысловые связи между уже известными подходами, каждый из которых предлагает свое объяснение, по сути дела, одного и того же с различных сторон изучаемого предмета. Хотя они все разные, но ни одно из них не толкает на путь редукции к нейрофизиологическим механизмам, который выводит объяснение за рамки психологии. В. Н. Порус предлагает вместо движения по «трассе редукционистского слалома» другой путь — путь построения *топологической системы*, в которой «уровни» или «типы» объяснений выступают как взаимные «транскрипции», способы прочтения своих смыслов в иных языках [51, с. 95–96]. Такой путь к пониманию целого давно назрел и для его реализации уже имеются достаточные предпосылки. Выше отмечалось, что первоначальные представления об иерархической организации когнитивных и исполнительных актов оказываются неудовлетворительными и уступают место представлениям об их гетерархической организации. Но когда речь идет о координации между собой сложных когнитивных актов в интересах обеспечения исполнительных актов, имеющих, в свою очередь, уровневую структуру, ситуация еще более усложняется. Гетерархии недостаточно. Необходима координация не только по вертикали между уровнями, находящимися внутри того или иного акта. Необходима также координация по горизонталям и диагоналям, т. е. между уровнями, относящимися к различным функциональным структурам когнитивных или исполнительных актов. Нечто подобное имел в виду А. Кёстлер, вводя термины «матрица» и «бисоциация», последнему М. К. Петров предпочел термин «мультисоциация» [50, с. 33]. Речь может идти о многосвязной сети горизонтальных и вертикальных уровней, подобной многосвязной сети нейронов, соединенных по принципу «каждый с каждым» (более подробно см.: [2; 31]). Такая «пространственная» многосвязная сеть служит основанием для построения функциональных моделей или структур деятельности, включающих в себя компоненты, относящиеся к разным уровням. Опыт построения межуровневых моделей постепенно накапливается. Его начало заложено в моделях управления движением, предложенных Н. А. Бернштейном и его последователями [13]. Не стану вдаваться в проблему, как нейроны «узнают» друг друга в многосвязных сетях. Важнее ответить на вопрос, как «узнают» друг друга уровни или компоненты, относящиеся к различным функциональным структурам когнитивных и исполнительных актов. Ответить на этот вопрос помогает рассмотрение таких актов (постоянных функциональных органов) как метаформ. Проиллюстрирую это на примере действия, слова и образа. Во внутреннюю форму действия входят образ и слово; во внутреннюю форму образа входят действие и слово, наконец, во внутреннюю форму слова входят образ и действие. Метаформы, будь они слово, образ или действие, содер-

жат соответствующие им функциональные, вербальные, перцептивные, предметные и операциональные значения. Они не статичны, а динамичны, и их динамика порождает смыслы. В. Гумбольдт видел за формами языка в качестве внутренней формы формирующую идею духа. Она же присутствует за метаформами образа и действия. Разумеется, все метаформы не беспристрастны. За ними есть и чувства. Таким образом, мы получаем переплетение, бахрому или гирлянды внутренних форм, где входящие в них компоненты опутаны сетями прямых и обратных связей [25; 26]. При таком рассмотрении функциональные структуры действия, образа и слова больше, чем «знакомы». Они не только по своему происхождению, но и по своему функционированию представляют собой гетерогенные образования, что и составляет основу их взаимоотношений и взаимодействий при решении новых задач, возникающих в неопределенных и меняющихся условиях поведения и деятельности. Происходит декомпозиция запасенных ранее структур и композиция новых структур, требуемых задачами деятельности. В том числе и структур, с помощью которых конструируется будущее.

Уподобление (взаимная «транскрипция») постоянных функциональных органов, функциональных структур когнитивных и исполнительных актов метаформам действия, слова, образа имеет достаточно глубокие основания. М. К. Мамардашвили рассматривал форму как внутренний понимаемый элемент, как «орган жизни», который компенсирует (или корректирует) недостаточность или неопределенность самой жизни: «Потому, что события в мире доопределяются в их «органах жизни», именно потому они недоступны внешнему наблюдению, — если у внешнего наблюдателя нет того же самого органа» [46, с. 318]. Говоря о формах, Мамардашвили имел в виду не статуарные формы, а *формы силы*, т. е. формы некоторого напряжения, которые физически и наглядно непредставимы. Ритм или динамическая пульсация — вот что является формой, о которой он говорит: «Форма есть тот резонансный сосуд или ящик, который ею создается. У Марселя Пруста где-то фигурирует выражение «ящик резонанса», очень образное и подходящее к тому, что я называл путем... Способность подчиниться такой форме и есть в нас голос той точки, где перекрещиваются свобода и необходимость» [47, с. 358]. Г. Г. Шпет также характеризовал внутреннюю форму как путь. Близка к этому и оценка функционального органа, как «активного покоя», данная А. А. Ухтомским. Далее, Мамардашвили, как бы следуя логике Ухтомского, говорит о чувствующей или чувствительной, сенситивной форме, отличной от наших физических органов чувств [там же, с. 319]. И эта форма не просто желание или мимолетное впечатление, она способна держаться, сохраняться, транслироваться: «Форма, структура и есть то, на основе чего человеческое состояние обладает свойством бесконечности и понимания бесконечного» [45, с. 266].

Бесконечного не только времени, но и пространства. Выше говорилось, что функциональные органы

существуют виртуально, они находятся в особом пространстве и времени — в активном хронотопе. Это иное время, движущееся вперед или назад или вовсе останавливающееся, и иное пространство с полисенсорными, а не декартовыми или какими-либо другими абстрактными координатами. Раз возникнув, функциональный орган продолжает жить в пространстве и времени хронотопа, сохраняя связь с внешним миром через им же настраиваемые подсистемы восприятия и движения. Будучи структурой, формой, он подобен диссипативным структурам, способным к внутренней дифференциации и самоорганизации [см.: 52].

Мне пришлось обратиться к работам Мамардашвили и Пригожина, чтобы у читателя не возникло впечатления элементарности происходящего: сложились функциональные органы, структуры, метаформы, затем рассыпались их элементы, самоорганизовались (через внешнюю среду) в новые структуры и тем самым обеспечили эффективное (разумное, творческое) поведение и деятельность. Эти процессы далеко не автоматические, скорее, драматические, в которых счастливая развязка не гарантирована. Чтобы развеять иллюзию простоты, напомним, что характеристика внутренней формы слова потребовала от Г. Г. Шпета монографического описания [1927/2005]. Такое же описание понадобилось Н. Д. Гордеевой для характеристики функциональной структуры действия [13]. Динамика внутренней формы образа изучалась также В. П. Зинченко, Н. Ю. Вергилисом [30], Б. И. Беспаловым [5].

Не углубляясь в динамику внутренних форм, ограничусь метафорической характеристикой того, как человек противостоит неопределенности и изменчивости мира (внешнего и внутреннего, если такое различие еще имеет смысл). Начну со сферы смысла. М. Вебер уподобил человека животному, который находится в паутине смыслов, которую он сам же сплел, видимо, из своего собственного бытия. Найти в паутине нужный узелок, если ее не заставить вибрировать, довольно затруднительно. В преодолении критической ситуации участвует моторика. Н. А. Бернштейн уподобил живое движение паутине на ветру; А. В. Запорожец сравнивал освобожденное от штампов живое движение с Эоловой арфой. Живое движение участвует в порождении образа. Живой образ, в свою очередь, может быть вибрирующим, напряженным, мучительным и зыбким, т. е. таким же подвижным, как смысл и движение. Он подвержен оперированию, манипуляциям и трансформациям. Его можно уподобить той же паутине на ветру. Полизначно и полисемично слово. Его тоже нужно найти: *Я слово потерял, что вам хотел сказать, / И мысль бесплотная в чертог теней вернется. Об этом же: Какая боль искать потерянное слово.* Подобным же образом описывается поведение мысли: «Логика мысли не есть уравновешенная рациональная система. Логика мысли подобна порывам ветра, что толкают тебя в спину. Думаешь, что ты еще в порту, а оказывается — давно уже в открытом море, как писал Лейбниц» [16, с. 121]. Нако-

нец, читателям, озабоченным поисками физиологических механизмов поведенческих и психических актов, можно напомнить, что близкую метафору использовали нейрофизиологи, утверждавшие, что в живом организме сеть дендритов подвижна, как ветки дерева при легком ветерке. Приведенные примеры говорят о том, что психология не только должна стать более толерантной к неопределенности [24], но и быть внимательной к способам ее преодоления.

А теперь вспомним, что за всеми перечисленными актами стоят сложнейшие, находящиеся в неравновесном состоянии функциональные структуры, которые столь же необходимы для организации поведения и деятельности, сколь и избыточны. Из их элементов (уровней) нужно строить оперативные функциональные органы. Видимо, действительно для описания такой работы необходимо привлечение топологических категорий, или, как давно предупредил Н. А. Бернштейн, строить новую математику, которой до сих пор нет, и едва ли она будет построена в обозримом будущем. Приходится пользоваться поэтическими формулами и, обходясь своими силами, строить «понимательные» или интеллектуальные концептуальные схемы.

Закрывая разговор об уровнях глубины обработки и уровнях активности, не могу не признать, что меня не покидает ощущение тайны, чуда происходящего в человеческом восприятии, памяти, мышлении. На языке науки это чудо состоит в переходе от сукцессивности к симультанности восприятия мира. Таким же чудом является поразительная готовность нашей памяти, практически мгновенно выбирающей из ее не имеющего отчетливых границ объема то, что нужно в данный момент. На языке поэзии его выразили У. Блейк: *В одно мгновение видеть вечность...* и Б. Пастернак: *Мгновение длился этот миг, / Но он и вечность бы затмил.* Возможно, прикоснуться к тайне симультанности поможет обращение к проблеме соотношения непосредственного и опосредованного в человеческом познании и деятельности. В конце концов, непосредственное и опосредованное — это ведь тоже уровни организации психической жизни человека, его сознания и деятельности. Этот сюжет автор рассматривает в другой работе [29], являющейся продолжением настоящего изложения.

Все сказанное, конечно, можно назвать фантазией. Но ведь должна же психология когда-нибудь стать объективной наукой о субъективном мире человека, а не только изучать (и учить), как человек ориентируется во внешнем мире. Первое — мечта яркого представителя Харьковской, а затем и Московской психологической школы П. Я. Гальперина; второе — его реальная работа. На мой взгляд, изучение произвольной памяти, понимаемой в широком смысле слова (включая запоминание, воспоминание, забывание), начало которому положено П. И. Зинченко и являющееся предметом нашей дискуссии, ближе к реализации мечты его друга П. Я. Гальперина.

Литература

1. Асмус В. Ф. Историко-философские этюды. М., 1984.
2. Бернштейн Н. А. О построении движений. М., 1947.
3. Бернштейн Н. А. Очерки по физиологии движения и физиологии активности. М., 1966.
4. Бернштейн Н. А. Биомеханика и физиология движений. М.; Воронеж, 1997.
5. Беспалов Б. И. Действие. Психологические механизмы визуального мышления. М., 1984.
6. Бибихин В. В. Мир. СПб., 2007.
7. Бибихин В. В. Внутренняя форма слова. СПб., 2008.
8. Бродский И. Поклониться тени. СПб., 2001.
9. Василюк Ф. Г. Понимающая психотерапия: опыт построения психотехнической системы // Гуманитарные исследования в психотерапии. Вып. 1. М., 2007.
10. Вдовина И. С. От первичного восприятия к миру культуры // Мерло-Понти М. Феноменология восприятия. СПб., 1999.
11. Выготский Л. С. Педагогическая психология. М., 1926.
12. Гершензон М. О. Гольфстрем. Ключ веры. Мудрость Пушкина. М., 2001.
13. Гордеева Н. Д. Экспериментальная психология исполнительного действия. М., 1995.
14. Гордеева Н. Д. Продуктивный хаос как условие порождения предметного действия // Вопросы психологии. 2007. № 3.
15. Гордеева Н. Д., Зинченко В. П. Роль рефлексии в построении предметного действия // Человек. 2001. № 6.
16. Делёз Ж. // Новейший философский словарь. Постмодернизм. Минск, 2007.
17. Доброхотов А. Л. Круглый стол: Культурология как наука: за и против // Вопросы философии. 2008. № 11.
18. Жинкин Н. И. Речь как проводник информации. М., 1982.
19. Запорожец А. В. Развитие произвольных движений. М., 1960.
20. Зинченко В. П. Продуктивное восприятие // Вопросы психологии. 1971. № 6.
21. Зинченко В. П. Мысль и слово Густава Шпета. М., 2000.
22. Зинченко В. П., Мещеряков Б. Г. Совокупная деятельность как генетически исходная единица психического развития // Психологическая наука и образование. 2000. № 2.
23. Зинченко В. П. Сознание как предмет и дело психологии // Методология и история психологии. 2006. Вып. 1.
24. Зинченко В. П. Толерантность к неопределенности: новшество или психологическая традиция? // Вопросы психологии. 2007. № 6.
25. Зинченко В. П. Гетерогенез творческого акта: слово, образ и действие в «Котле Cogito» // Когнитивный подход. М., 2007.
26. Зинченко В. П. Порождение и метаморфозы смысла: от метафоры к метаформе // Культурно-историческая психология. 2007. № 3.
27. Зинченко В. П. Ранние стадии культурного развития ребенка // Психанима. Т. 1. № 1. Декабрь 2008. Электронный журнал университета «Дубна». www.psychanima.ru.
28. Зинченко В. П. Шепот прежде губ, или что предшествует эксплозии детского языка? // Культурно-историческая психология. 2008. № 2.
29. Зинченко В. П. Нужно ли преодолевать «постулат непосредственности»? // Вопросы психологии. 2009. № 2.
30. Зинченко В. П., Вергилес Н. Ю. Формирование зрительного образа. М., 1969.
31. Зинченко В. П., Назаров А. И. Послесловие // Бернштейн Н. А. Биомеханика и физиология движений. М.; Воронеж, 1997.
32. Зинченко П. И. Проблема произвольного запоминания // Научн. зап. Харьк. пед. ин-та ин. языков. 1939. Т. 1.
33. Зинченко П. И. О забывании и воспроизведении школьных знаний // Научн. зап. Харьк. пед. ин-та ин. языков. 1939. Т. 1.
34. Зинченко П. И. Непроизвольное запоминание. М., 1961.
35. Зинченко Т. П. Когнитивная и прикладная психология. М.; Воронеж, 2000.
36. Зинченко Т. П. Память в экспериментальной и когнитивной психологии. СПб., 2002.
37. Кандинский В. Точка и линия на плоскости. СПб., 2004.
38. Келли Дж. Теория личности. СПб., 2000.
39. Коул М. Культурно-историческая психология: наука будущего. М., 1997.
40. Леонтьев А. Н. Развитие памяти. М., 1931.
41. Леонтьев А. Н. Борьба за проблему сознания в становлении советской психологии // Вопросы психологии. 1967. № 2.
42. Леонтьев А. Н. Избранные психологические произведения: В 2 т. М., 1983.
43. Лурия А. Р. Маленькая книжка о большой памяти. М., 1968.
44. Лурия А. Р. Природа человеческих конфликтов. М., 2002.
45. Мамардашвили М. К. Лекции о Прусте. М., 1995.
46. Мамардашвили М. К. Психологическая топология пути. СПб., Журнал «Нева», 1997.
47. Мамардашвили М. К. Эстетика мышления. М., 2000.
48. Мейерхольд В. Статьи. Речи. Беседы: В 2 т. М., 1986.
49. Мещеряков Б. Г. Память человека: эффекты и феномены. М., 2004.
50. Петров М. К. Философские проблемы науки о науке. Предмет социологии науки. М., 2006.
51. Пюрис В. Н. Как объяснить? Знак развилки на пути психологии // Методология и история психологии. 2008. Вып. 1.
52. Пригожин И. Конец определенности. Время, хаос и новые законы природы. М.; Ижевск, 2000.
53. Рубинштейн С. Л. Человек и Мир // Проблемы общей психологии. М., 1973.
54. Шехтер М. С. Психологические проблемы узнавания. М., 1967.
55. Шпет Г. Сочинения. М., 1989.
56. Юдин Э. Г. Системный подход и принцип деятельности. Методологические проблемы современной науки. М., 1978.
57. Ясницкий А. Очерк истории Харьковской психологической школы: период 1931–1936 гг. // Культурно-историческая психология. 2008. № 3.
58. Bartlett. F. Remembering. A study in experimental and social psychology. Cambridge: Cambridge University Press, 1932.
59. Brandist C. The rise of Soviet sociolinguistics from the ashes of Volkpsychologie // Journal of the History of the Behavioral Sciences. 2006. 42 (3).
60. Cermak L., and F. Craik (eds.) Levels of processing and human memory. Hillsdale, N.J.: Erlbaum, 1979.
61. Cole M. Introduction: The Kharkov school of developmental psychology. Soviet psychology. 1980. 18 (2).
62. Craik F., and R. Lockhart. Levels of processing: A framework for memory research // Journal of verbal learning and verbal behavior. 1972. 11.

63. *Undeutsch U.* Die Aktualgenese in ihrer Allgemein-Philosophischen und ihrer characterologischen Bedeutung. Scientia. 1942. 72.

64. *Valsiner J.* Developmental psychology in the Soviet Union. Brighton, Sussex: Harvester Press, 1988.

65. *Van der Veer R.* The concept of culture in Vygotsky's thinking // Culture & Psychology. 1996. 2.

66. *Yasnitsky A., and Ferrari M.* Rethinking the early history of post-Vygotskian psychology: the case of the Kharkov school // Journal of History of Psychology. 2008. 11 (2).

67. *Yasnitsky A., and Ferrari M.* From Vygotsky to Vygotskian psychology: Introduction to the history of the

Kharkov school // Journal of the History of the Behavioral Sciences. 2008. 44 (2).

68. *Zinchenko A. V.* Nostalgia and discontinuity of life: A multiple case study of older ex-Soviet refugees seeking psychotherapeutic help for immigration-related problems: Unpublished Ph.D. dissertation. Saybrook Graduate School, 2001.

69. *Zinchenko V. P.* Thought and word: The approaches of L. S. Vygotsky and G. G. Shpet // The Cambridge Companion to Vygotsky / Ed. by H. Daniels, M. Cole and J. V. Wertsch. Cambridge: Cambridge University Press, 2007.

Living Memory in P.I. Zinchenko Research (Retrospective and Prospective)

V. P. Zinchenko

PhD in Psychology, Professor, Institute of General and Secondary Education, RAE, Chair of General and Experimental Psychology, State University Higher School of Economics, Full Member of the Russian Academy of Education

A brief P.I. Zinchenko biography outline is presented. His studies of memory are reviewed in the context of the cultural-historical psychology, psychology of action and activity. P.I. Zinchenko memory research results are interpreted in terms of "information processing depth" and "activity levels" conceptual schemes.

Keywords: fate, chance, involuntary and arbitrary memory, depth of processing, levels of activity, functional organ.

References

1. *Asmus V. F.* Istriko-filosofskie etjudy. M., 1984.
2. *Bernshtejn N. A.* O postroenii dvizhenij. M., 1947.
3. *Bernshtejn N. A.* Ocherki po fiziologii dvizhenija i fiziologii aktivnosti. M., 1966.
4. *Bernshtejn N. A.* Biomehanika i fiziologija dvizhenij. M.; Voronezh. 1997.
5. *Bespalov B. I.* Dejstvie. Psihologicheskie mehanizmy vizual'nogo myshlenija. M., 1984.
6. *Bibihin V. V.* Mir. SPb., 2007.
7. *Bibihin V. V.* Vnutrennjaja forma slova. SPb., 2008.
8. *Brodskij I.* Poklonit'sja teni. SPb., 2001.
9. *Vasiljuk F. G.* Ponimajuaja psihoterapija: opyt postroenija psihotekhnicheskoi sistemy // Gumanitarnye issledovanija v psihoterapii. Vyp. 1. M., 2007.
10. *Vdovina I. S.* Ot pervichnogo vosprijatija k miru kul'tury // Merlo-Ponti M. Fenomenologija vosprijatija. SPb., 1999.
11. *Vygotskij L. S.* Pedagogicheskaja psihologija. M., 1926.
12. *Gershenson M. O.* Gol'fstrem. Kljuch very. Mudrost' Pushkina. M., 2001.
13. *Gordeeva N. D.* Eksperimental'naja psihologija ispolnitel'nogo dejstvija. M., 1995.
14. *Gordeeva N. D.* Produktivnyj haos kak uslovie porozhdenija predmetnogo dejstvija // Voprosy psihologii. 2007. № 3.
15. *Gordeeva N. D., Zinchenko V. P.* Rol' refleksii v postroenii predmetnogo dejstvija // Chelovek. 2001. № 6.
16. *Delez Zh.* // Novejsnij filosofskij slovar'. Postmodernizm. Minsk, 2007.
17. *Dobrohotov A. L.* Kruglyj stol: Kul'turologija kak nauka: za i protiv // Voprosy filosofii. 2008. № 11.
18. *Zhinkin N. I.* Rech' kak provodnik informacii. M., 1982.
19. *Zaporozhec A. V.* Razvitie proizvol'nyh dvizhenij. M., 1960.
20. *Zinchenko V. P.* Produktivnoe vosprijatie // Voprosy psihologii. 1971. № 6.
21. *Zinchenko V. P.* Mysl' i slovo Gustava Shpeta. M., 2000.
22. *Zinchenko V. P., Mewerjakov B. G.* Sovokupnaja dejatel'nost' kak geneticheski ishodnaja jedinica psihicheskogo razvitija // Psihologicheskaja nauka i obrazovanie. 2000. № 2.
23. *Zinchenko V. P.* Soznanie kak predmet i delo psihologii // Metodologija i istorija psihologii. 2006. Vyp. 1.
24. *Zinchenko V. P.* Tolerantnost' k neopredelennosti: novost' ili psihologicheskaja tradicija? // Voprosy psihologii. 2007. № 6.
25. *Zinchenko V. P.* Geterogenez tvorcheskogo akta: slovo, obraz i dejstvie v «Kotle Cogito» // Kognitivnyj podhod. M., 2007.
26. *Zinchenko V. P.* Porozhdenie i metamorfozy smysla: ot metafory k metaforme // Kul'turno-istoricheskaja psihologija. 2007. № 3.
27. *Zinchenko V. P.* Rannie stadii kul'turnogo razvitija rebenka // Psihanima. T. 1. № 1. Dekabr' 2008. Elektronnyj zhurnal universiteta «Dubna». www.psychanima.ru.

28. *Zinchenko V. P.* Shepot prezhdе gub, ili chto predshestvuet jeksplozii detskogo jazyka? // Kul'turno-istoricheskaja psihologija. 2008. № 2.
29. *Zinchenko V. P.* Nuzhno li preodolevat' «postulat neposredstvennosti»? // Voprosy psihologii. 2009. № 2.
30. *Zinchenko V. P., Vergiles N. Ju.* Formirovanie zritel'nogo obraza. M., 1969.
31. *Zinchenko V. P., Nazarov A. I.* Posleslovie // Bernsh-tejn N. A. Biomehanika i fiziologija dvizhenij. M.; Voronezh, 1997.
32. *Zinchenko P. I.* Problema neproizvol'nogo zapominani-ja // Nauchn. zap. Har'k. ped. in-ta in. jazykov. 1939. T. 1.
33. *Zinchenko P. I.* O zabyvanii i vosproizvedenii shkol'nyh znaniy // Nauchn. zap. Har'k. ped. in-ta in. jazykov. 1939. T. 1.
34. *Zinchenko P. I.* Neproizvol'noe zapominanie. M., 1961.
35. *Zinchenko T. P.* Kognitivnaja i prikladnaja psihologija. M.; Voronezh, 2000.
36. *Zinchenko T. P.* Pamjat' v jekspierimental'noj i kogni-tivnoj psihologii. SPb., 2002.
37. *Kandinskij V.* Tochka i liniya na ploskosti. SPb., 2004.
38. *Kelli Dzh.* Teorija lichnosti. SPb., 2000.
39. *Koul M.* Kul'turno-istoricheskaja psihologija: nauka buduwego. M., 1997.
40. *Leont'ev A. N.* Razvitie pamjati. M., 1931.
41. *Leont'ev A. N.* Bor'ba za problemu soznaniya v stanov-lenii sovetsoj psihologii // Voprosy psihologii. 1967. № 2.
42. *Leont'ev A. N.* Izbrannye psihologicheskie proizvedeni-ja: V 2 t. M., 1983.
43. *Lurija A. R.* Malen'kaja knizhka o bol'shoj pamjati. M., 1968.
44. *Lurija A. R.* Priroda chelovecheskih konfliktov. M., 2002.
45. *Mamardashvili M. K.* Lekcii o Pruste. M., 1995.
46. *Mamardashvili M. K.* Psihologicheskaja topologija puti. SPb., Zhurnal «Neva», 1997.
47. *Mamardashvili M. K.* Jestetika myshlenija. M., 2000.
48. *Mejerhol'd V.* Stat'i. Rechi. Besedy: V 2 t. M., 1986.
49. *Mewerjakov B. G.* Pamjat' cheloveka: jeffekty i fenome-ny. M., 2004.
50. *Petrov M. K.* Filosofskie problemy nauki o nauke. Predmet sociologii nauki. M., 2006.
51. *Porus V. N.* Kak objasnit'? Znak razvilki na puti psi-hologii // Metodologija i istorija psihologii. 2008. Vyp. 1.
52. *Prigozhin I.* Konec opredelennosti. Vremja, haos i novye zakony prirody. M.; Izhevsk. 2000.
53. *Rubinshtejn S. L.* Chelovek i Mir // Problemy obwej psihologii. M., 1973.
54. *Shehter M. S.* Psihologicheskie problemy uznavanija. M., 1967.
55. *Shpet G.* Sochinenija. M., 1989.
56. *Judin Je. G.* Sistemnyj podhod i princip dejatel'nosti. Metodologicheskie problemy sovremennoj nauki. M., 1978.
57. *Jasnickij A.* Oчерk istorii Har'kovsoj psihologi-cheskoj shkoly: period 1931—1936 gg. // Kul'turno-istori-cheskaja psihologija. 2008. № 3.
58. *Bartlett. F.* Remembering. A study in experimental and social psychology. Cambridge: Cambridge University Press, 1932.
59. *Brandist C.* The rise of Soviet sociolinguistics from the ashes of Volkerpsychologie // Journal of the History of the Behavioral Sciences. 2006. 42 (3).
60. *Cermak L., and F. Craik* (eds.) Levels of processing and human memory. Hillsdale, N.J.: Erlbaum, 1979.
61. *Cole M.* Introduction: The Kharkov school of develop-mental psychology. Soviet psychology. 1980. 18 (2).
62. *Craik F., and R. Lockhart.* Levels of processing: A framework for memory research // Journal of verbal learning and verbal behavior. 1972. 11.
63. *Undeutsch U.* Die Aktualgenese in ihrer Allgemein-Philosophischen und ihrer characterologischen Bedeutung. Scientia. 1942. 72.
64. *Valsiner J.* Developmental psychology in the Soviet Union. Brighton, Sussex: Harvester Press, 1988.
65. *Van der Veer R.* The concept of culture in Vygotsky's thinking // Culture & Psychology. 1996. 2.
66. *Yasnitsky A., and Ferrari M.* Rethinking the early histo-ry of post-Vygotskian psychology: the case of the Kharkov school // Journal of History of Psychology. 2008. 11 (2).
67. *Yasnitsky A., and Ferrari M.* From Vygotsky to Vygotskian psychology: Introduction to the history of the Kharkov school // Journal of the History of the Behavioral Sciences. 2008. 44 (2).
68. *Zinchenko A. V.* Nostalgia and discontinuity of life: A multiple case study of older ex-Soviet refugees seeking psy-chotherapeutic help for immigration-related problems: Unpublished Ph.D. dissertation. Saybrook Graduate School, 2001.
69. *Zinchenko V. P.* Thought and word: The approaches of L. S. Vygotsky and G. G. Shpet // The Cambridge Companion to Vygotsky / Ed. by H. Daniels, M. Cole and J. V. Wertsch. Cambridge: Cambridge University Press, 2007.

Условия становления пространственного образа «Я» в раннем возрасте как первой формы самосознания

Е. О. Смирнова

доктор психологических наук, профессор, руководитель Центра психолого-педагогической экспертизы игр и игрушек Московского городского психолого-педагогического университета

Е. А. Абдулаева

методист Центра психолого-педагогической экспертизы игр и игрушек Московского городского психолого-педагогического университета

В статье рассматриваются условия формирования пространственного образа «Я» как первой формы самосознания. В качестве главных источников пространственного образа «Я» выделяются чувство собственного движения, чувства равновесия и осознания, которые задают границы телесного «Я» и в своей сфере опосредуют связь «Я» и «мир». Описаны наиболее типичные явления нарушения формирования границ телесного «Я». В качестве средства абилитации и коррекции пространственного образа «Я» рассматриваются сенсорно-двигательные игры. В статье впервые представлен психологический анализ сенсорно-двигательных игр и их систематизация. Дается краткая характеристика коррекционно-развивающей программы.

Ключевые слова: самосознание, пространственный образ «Я», моторно-сенсорное развитие, телесные границы «Я», равновесие, осознание, чувство собственного движения, сенсорно-двигательные игры, подражание, тактильный контакт, тактильно-кинестетические игры, жестовые игры.

В настоящее время все больше детей имеют те или иные затруднения в развитии. Такие явления, как расторможенность, дефицит внимания, задержки в речевом, моторном, эмоционально-волевом развитии встречаются уже в раннем и младшем дошкольном возрасте многократно чаще, чем это было 15–20 лет назад. Согласно данным нейропсихологов [13], синдром отклоняющегося развития (без клинической окраски) наблюдается у более 70 % детей первых семи лет жизни.

Замечено, что различные виды отклоняющегося развития у детей, как правило, отображаются в характере движений ребенка, в его пластике. Ребенок плохо чувствующий свое тело, будто не имеет «точки опоры» внутри себя: не управляет своими движениями, не может сосредоточиваться на восприятии внешних событий и внутренних ощущений. Это неизбежно отражается на предметной деятельности, контактах со взрослыми и сверстниками, на общей активности. Можно полагать, что в данном случае речь идет об отклонении в формировании границ своего «Я».

Понятие «граница «Я» в последнее время все чаще используется в психологии (Э. Эриксон, Д. Винникот, Н. Б. Кедрова, В. П. Зинченко и др.). Большинство авторов имеют в виду психологическую границу. Так, в

работе Т. В. Пивненко и Е. В. Филипповой [12] установлена связь между нарушением психологических границ «Я» и непринятием ребенка сверстниками в дошкольном возрасте. Исследование выявило, что их нарушение может проявляться, с одной стороны, в чрезмерно высокой проницаемости границ, а с другой — в защитном усилении функций. Нарушения границ «Я» проявляются прежде всего в ведущей деятельности дошкольников — в игре. Ребенок либо «окунается» в роль с головой и буквально живет в ней, не переходя границ реальности, либо не может действовать в роли, оставаясь в реальности, не возвращает игрового сюжета или отыгрывает травмирующие моменты своей жизни. Игра теряет свою развивающую функцию в пользу терапевтической. Наблюдается неадекватность игрового пространства — оно либо свернуто в точку, либо несоразмерно велико и в обоих случаях практически недоступно для других играющих. Можно предположить, что предпосылкой становления психологических границ является наличие границ своего телесного «Я».

По данным отечественных и зарубежных исследователей [13; 17; 18], проблема школьной незрелости (трудностей в обучении правописанию, чтению и счету, несформированности произвольного поведения) связана с нарушением становления телесной

схемы и границ своего «Я». Это проявляется в незрелости или отклоняющемся развитии базовых телесных чувств — чувства равновесия, кинестетического чувства, тактильного чувства и висцеральной чувствительности; в следующих отсюда различных пространственно-временных нарушениях при письме, чтении и пр., а также в невозможности контролировать свои движения. Используемые методики коррекционной работы с этими проблемами опираются на метод замещающего онтогенеза — возвращение к истокам формирования телесного «Я».

Начало формирования пространственного образа «Я» приходится на младенчество и ранний возраст. Ребенок прежде всего должен почувствовать самого себя в пространстве, ощутить собственные движения и свои телесные контакты с внешним миром. Можно полагать, что переживание себя в границах собственного тела является *первой формой самосознания* и представляет собой переход от недифференцированных ощущений собственной телесности к построению все более полного и дифференцированного восприятия самого себя в границах собственного тела.

Традиционные для психологии понятия «ощущение» и «восприятие» приобретают особую специфику, когда речь идет о самосознании человека. В специальной литературе [3] *восприятие* определяется как сложный психофизиологический процесс формирования перцептивного образа. Восприятие есть непосредственное отражение предмета (явления, процесса) в совокупности его свойств, *в его целостности*. Это отличает восприятие от ощущения, которое также является непосредственным чувственным отражением, но лишь *отдельных свойств* предметов и явлений, воздействующих на анализаторы. Ощущение рассматривается «как исходная форма познания, а восприятие как синтез ощущений, формирующийся в процессе активного отражения объективно существующего целостного предмета».

Ощущения вовсе не являются пассивными процессами, они носят активный характер, и участие двигательных компонентов в ощущении может осуществляться на разном уровне. Многочисленными исследованиями было установлено, что в состав каждого ощущения входит движение в виде вегетативной и/или мышечных реакций [10, с. 101].

А. Р. Лурия отмечал, что восприятие строится на основе ощущений, неотрывно от них, но оно не сводится к простой сумме ощущений. Эти последние сложно влияют друг на друга, сливаясь в результате в единый чувственный образ предмета, так что мы и переживаем его как таковой, не фиксируясь на отдельных ощущениях. Отличие восприятия в его развитых формах от ощущений состоит в том, что *итогом возникновения ощущения* является некоторое *чувство*, в то время как в результате *восприятия* складывается *образ (выделено авт.)*, включающий комплекс различных взаимосвязанных ощущений, приписываемых человеческим сознанием предмету, явлению, процессу. Для возникновения восприятия необходимо совершить в отношении предмета или явления какую-либо встречную активность, направленную на его исследование, построение и уточнение

образа. Для появления ощущения в этом нет необходимости [10].

Применительно к образу себя данные определения имеют некоторые особенности, которые связаны со сложностью и неоднозначностью такой категории, как собственное «Я». Человек воспринимает себя не как вне-положенный предмет, а изнутри, через постоянное соприкосновение с действительностью. Собственное «Я», включая физическое «Я», в своей *целостности* может быть предметом *восприятия* только в случае специальной рефлексии, которая невозможна в дошкольном, а тем более в раннем возрасте. (Исключение представляет восприятие себя в зеркале, однако здесь предметом восприятия является отражение (изображение) внешнего облика своего Я, но не его существа.)

На ранних этапах развития ребенка преобладают отдельные ощущения своей телесности, которые в процессе жизнедеятельности соединяются в целостный образ восприятия самого себя. Это происходит прежде всего через общение с матерью и ближайшими взрослыми. Движения и осязательные впечатления имеют решающее значение для уточнения ощущений, их синтеза в целостный образ своего тела и его пространственно-временную локализацию.

Формирование такого образа представляет собой длительный процесс развития от разрозненных спонтанных ощущений через недифференцированное восприятие к формированию дифференцированного целостного образа. В контексте нашего предмета такими ощущениями или прафеноменами восприятия становятся ощущения различных модальностей от прикосновений и движений различной интенсивности к целостному образу тела, произвольному и целенаправленному управлению им. Временные рамки этого процесса в нейропсихологии ограничиваются десятым годом жизни ребенка.

Пространственный образ себя связан с *выделением и отделением себя от окружающего мира, с формированием границ «Я—не Я, «Я и мир»*.

Чувство границ своего тела имеет исключительно важное значение для удержания целостности и отдельности своего «Я». Исследования по сенсорной депривации показывают, что люди, лишенные возможности двигаться в течение дня, при отсутствии внешней стимуляции фактически теряют ощущение себя [16]. По словам американского психолога Г. Олпорта, «телесное ощущение навсегда остается якорем для нашего самосознания» [11, с. 245].

Согласно Б. Г. Ананьеву, на каждой ступени онтогенеза существует определенный специфический фактор становления самосознания. «То, что для одного периода развития выступает основным условием образования самосознания, в последующем либо превращается во второстепенное условие, либо вообще перестает быть фактором формирования самосознания» [2]. В раннем возрасте возникновение самосознания связано со становлением *пространственного образа себя*.

Первичное самоощущение складывается с первых недель и месяцев жизни, однако наиболее интенсивно оно формируется с началом активных движе-

ний и прямохождения, т. е. в раннем возрасте. «Главным, базовым для всех пространственно-временных психических манипуляций является наше внутреннее пространство, пространство нашего тела, обозначаемое в нейропсихологии как соматогнозис, схема или образ тела»¹.

Пространственный образ себя в границах своего тела и граница «Я» строятся на основе трех источников.

1. **Тактильное чувство**, или чувство осязания, сообщает о физических границах своего тела, отделяющих его от внешнего мира, дает возможность человеку чувствовать свою ограниченность от окружающей среды. Тактильная чувствительность определяет возможность встречи с незнакомым, готовность к контакту.

2. **Чувство собственного движения**, или кинестетическое чувство, позволяет почувствовать себя через свою активность, вписываться в пространство и соотносить самого себя с окружающим миром, в том числе с другими людьми. Оно же дает возможность воспринимать изменение в относительном положении частей тела в пространстве. Это чувство предполагает восприимчивость к пространственным изменениям других людей и предметов, способность соотносить свои и чужие движения, учить их, уподобляться и подражать.

3. **Чувство равновесия** сообщает о положении тела и головы в пространстве и наличии вращательного движения. Оно позволяет управлять телом при любых изменениях его положения, чувствовать и воспроизводить специфически человеческую вертикальность. Чувство равновесия дает возможность ощущать в себе некий центр, ядро, соразмерность действия силы тяжести и сил противодействия ей — «себя в себе».

Таким образом, ребенок начинает чувствовать и определять себя и границы своего тела через свои движения (чувство собственного движения), положение в пространстве (чувство равновесия) и через тактильное чувство (осязание).

Благодаря этим чувствам мы точно знаем высоту своего тела и без рулетки пройдем в дверь с низкой притолокой, можем точно соразмерять свой прыжок через лужу с длиной ног и силой толчка, или, закрыв глаза, точно осознаем свое местоположение — осязаем кресло, в котором сидим, одежду, обувь и пр. Благодаря этим телесным чувствам мы имеем представление о пространственном образе себя. Переживание своего движения, равновесия и тактильных ощущений, которые задают границы своего тела, и образуют пространственный образ себя.

Итак, **переживание своего движения, телесного равновесия и тактильных ощущений мы будем называть пространственным образом себя в границах своего тела.**

Следует отметить, что хотя зрение играет существенную роль в интеграции полимодального «Я» в ок-

ружающее пространство, а орган равновесия — вестибулярный аппарат — физиологически тесно связан с аппаратом глазодвигательных мышц, можно полагать, что зрительный анализатор играет эпизодическую роль в построении пространственного образа себя. Для зрячего ребенка эта связь более очевидна, но и незрячие дети не лишены упомянутых базовых телесных чувств, более того, последние развиваются усиленно по компенсаторному типу.

Заметим также, что зрение направлено преимущественно вовне, на познание окружающего мира. Человек, а тем более ребенок раннего возраста, не видит себя и свои движения со стороны, он их ощущает посредством указанных выше чувств.

Попытаемся рассмотреть этапы и условия формирования пространственного образа «Я».

Условия становления пространственного образа «Я» в раннем детстве

Уже в процессе рождения включаются кожная тактильная чувствительность и чувство осязания. Можно сказать, что новорожденный воспринимает ближайший окружающий мир через осязательный опыт, и в этом осязании неосознанно отграничивает и постепенно выделяет самого себя. С первых месяцев жизни включается кинестетическое чувство — чувство собственного движения. Его развитие тесно связано со способностью управлять своими движениями. Ребенок добирается до интересующего его предмета, научается чувствовать оптимальное положение тела для ползания вперед, сидения, залезания. С первого месяца после рождения возникает и крепнет вместе с движением чувство равновесия. Удержание головки в вертикальном положении, лежания на животе, сидения, подъем на четвереньки, на ножки — все это требует и одновременно стимулирует преодоление силы тяжести и задействует органы равновесия. И, как следствие, к концу года все более уверенно осваивается самостоятельное прямохождение. Любое изменение положения тела не может происходить без возникающего всякий раз изменения равновесия.

Ощущение и управление своими естественными отправлениями, возникновение опрятности происходит в процессе развития чувства осязания. Только на втором и третьем году жизни ребенок осваивает такие сложные виды движения, как бег, прыжки, хождение по наклонной плоскости, по лестнице, бордюру, лазание по всевозможным поверхностям и пр. Особое комплексное приобретение — это ловкость, т. е. способность соразмерять свое движение с предметами, будь то ложка, мяч, музыкальный или хозяйственный инструмент.

С появлением самостоятельного передвижения происходит, с одной стороны, интенсивное освоение

¹ Термин схема или образ тела — «соматогнозис» (нейропсих.) — это более широкое понятие, чем психологическое понятие пространственного образа «Я» в границах своего тела. Оно включает наряду с указанными нами базовыми телесными чувствами и сомато-висцеральную чувствительность (орган восприятия — вегетативная нервная система), сообщающую ощущения голода и насыщения, боли, дискомфорта, температуры тела, движения жидкостей в организме и пр. К построению границ «Я и мир» сомато-висцеральная чувствительность имеет наиболее отдаленное отношение, ее диагностика требует аппаратного исследования, поэтому здесь мы ее опустим.

окружающего мира, а с другой — дальнейшее интенсивное становление телесных чувств, способствующих переживанию своего «Я». Становление пространственного образа «Я» происходит на пересечении двух встречных процессов, один из которых направлен внутрь самого себя (ощущение своих движений и границ своего тела), а другой вовне (освоение свойств и качеств предметов окружающего мира и опять же своих границ и возможностей в нем). На основе этого двоякого процесса появляется и развивается ощущение «Я» [6].

Самостоятельное передвижение расширяет разнообразие новых впечатлений — колючий куст, шершавая скамейка, теплый камень. Все эти чувственные впечатления обычно не рассматриваются как источник развития самосознания, в лучшем случае они выступают как сенсорные стимулы, при этом упускается из вида, что переживание разных тактильных ощущений — тоже суть *переживание самого себя*.

В раннем возрасте закладываются такие важные качества, как моторная ловкость, чувство равновесия, соразмерность и целенаправленность движений и др. В современной педагогике формирование этих качеств обычно связывают с физическим воспитанием детей. Однако данный аспект не сводится к тренировке движений и развитию моторики. Он охватывает характер взаимодействия маленького ребенка с миром (не только физическим, но и социальным), и прежде всего становление *само-чувствия*.

Следует подчеркнуть, что на всех этапах раннего возраста определяющее значение для становления самосознания имеет физический контакт и эмоциональное общение с близкими взрослыми (Д. Боулби, М. Эйнсворт, М. И. Лисина, Н. Н. Авдеева, Е. О. Смирнова и др.). Только при условии эмоционального, личностного общения с матерью возможно нормальное развитие ребенка и формирование его самочувствия.

Ребенок себя ощущает и выделяет прежде всего благодаря тому, что его выделяет взрослый, замечает, делает важным [1; 9]. Обычно подчеркивается субъектность отношений матери и ребенка, развитие самосознания в ситуативно-личностном общении [1; 15]. Но помимо эмоционального общения, взгляда в глаза, разговора мать постоянно осуществляет телесный контакт с младенцем — в процессе кормления, купания, пеленания, игры и пр. Благодаря поглаживаниям, качанию и другим движениям, которые ребенок воспринимает сначала пассивно, а потом все более активно, он постепенно начинает чувствовать и выделять себя. Именно это является условием развития базовых телесных чувств. Только в контакте с матерью ребенок имеет возможность вновь и вновь себя обнаруживать, подтверждать свое существование и само-тождественность. Общение со взрослым, внимание и отзывчивость матери предопределяет самоощущение ребенка.

Между тем даже в благоприятной семейной обстановке, не говоря уже об условиях депривации, далеко не всегда становление пространственного образа «Я» происходит благополучно и достаточно эффективно. Практика показывает, что нарушения

формирования самовосприятия имеют две основные тенденции: в сторону либо стертости, размытости, отсутствия границ своего «Я», либо чрезмерной закрытости, отгороженности от окружающего мира. Для первого типа характерна потеря (а точнее, необретение) границ самого себя. Это проявляется в повышенной восприимчивости к воздействиям внешнего мира — в чрезмерной возбудимости, обостренной тактильной чувствительности, импульсивности и непредсказуемости движений (возможна как высокая подвижность вплоть до гиперактивности, так и, напротив, паническая скованность, зажатость). Для таких детей при общении с другими людьми характерны либо страх контактов, либо напор, переходящий в навязчивость.

Второму типу свойственна нечувствительность к любым воздействиям: погруженность в себя, некоторая душевная и телесная «толстокожесть», проявляющаяся в «неуклюжести» движений, повышенном пороге тактильной чувствительности, общей пассивности, сниженном интересе к окружающему миру. Такие дети малоподвижны и не проявляют инициативности ни в общении, ни в предметной деятельности, слабо реагируют на окружающее.

Часто эти особенности связывают с врожденными динамическими характеристиками нервной системы ребенка (темперамент, сила нервной системы). Однако эти характеристики не являются главными и единственными причинами указанных проблем ребенка. Можно полагать, что источник этих проблем в обоих случаях лежит в нарушении его телесных границ, в отсутствии чувствительности к собственному движению, и как следствие — невозможности самоконтроля и произвольности поведения.

Эти нарушения далеко не всегда имеют патологический характер и, как правило, не связаны с серьезными диагнозами. Вместе с тем незначительные нарушения моторики и координации движений в раннем детстве чреваты особыми психологическими проблемами в дальнейшем. Как справедливо замечает А. И. Семенович, «искаженное построение внутреннего пространства — это залог деформации всего дальнейшего развития пространственных представлений и следующих отсюда нарушений» [10].

Все это выдвигает задачу своевременной коррекции нарушений в становлении границ своего «Я», которая имеет исключительное значение для дальнейшего развития личности и самосознания детей. Основным направлением коррекционной работы в этом направлении должно стать создание условий для *переживания своего движения, чувства равновесия и тактильных границ своего тела*.

Известно, что решающим условием превращения произвольных движений в произвольные является *их осознанное восприятие* [8]. Произвольное движение, прежде чем превратиться в управляемое, должно стать ощущаемым, т. е. представленным самому субъекту. Это положение, высказанное Л. С. Выготским, было доказано в экспериментальных исследованиях (А. В. Запорожец, М. И. Лисина, 1959; В. П. Зинченко, 2009). Однако эти исследования проводились на взрослых или детях более стар-

шего возраста. Между тем пространственный образ «Я», схема тела начинает складываться в раннем возрасте (до 3 лет). Именно в этот период необходимо предотвратить более серьезные проблемы, возникающие в поздние периоды.

Интересно, что в народной педагогике существует множество игр, которые известны как потешки и пестушки, хороводы или ритмические игры, которые непременно сопровождаются стихами и песенками, касанием, поглаживанием, похлопыванием, качанием и т. п. Эти игры можно назвать сенсорно-двигательными, поскольку они построены на основе целенаправленного воздействия прикосновений и движений различной модальности на тело ребенка, благодаря чему возникает первый опыт активного переживания своего тела. Такого рода игры можно встретить в разных культурах, но смысл и задачи у них совершенно идентичны — полноценное телесно-речевое общение с матерью. Это жизненно-необходимая в данном возрасте форма взаимодействия и развития малыша. В совместных со взрослым эмоционально-наполненных действиях, через телесный контакт с матерью (поглаживания, похлопывания, передвижения и пр.) ребенок может переживать самого себя и свои движения особенно ярко.

Мы полагаем, что на этапе преимущественной активности взрослого в отношении ребенка мы можем говорить об *ощущениях* своего тела. На этапе перехода активности к ребенку и дальнейшего развития его самостоятельности в игре можно говорить о возникновении чувства как результата ощущений и начале *восприятия*.

Следует отметить, что многие современные программы используют разные виды игр, в том числе и игры с движением. Но тактильные, двигательные и чувственные впечатления обычно не рассматриваются как источник развития самосознания. Чаще всего они выступают как средства развития восприятия, общения с матерью и выразительности движений (Л. Г. Галигузова, С. Ю. Мещерякова, С. В. Ларечина, Е. В. Горшкова и др.) [4; 6].

Мы же рассматриваем данные игры как источник переживания самого себя, лежащее в основе личностных качеств более высокого порядка. Мы полагаем, что данные игры являются важнейшим средством развития самосознания и его первичной формы — пространственного образа «Я».

К сожалению, развивающий потенциал этих игр в настоящее время используется явно недостаточно. Повышенный интерес родителей маленьких детей к раннему интеллектуальному развитию сводит к минимуму, практически вытесняет традиционные формы воспитания и развития, в том числе сенсорно-двигательные игры. Их репертуар ограничен, а воспитательное значение вообще не принимается всерьез.

Можно предположить, что одной из причин нарастания проблем в развитии детей раннего возраста, о котором говорилось выше, является дефицит сенсорно-двигательных впечатлений и игр в раннем возрасте, которые дают уникальный двигательный и тактильный опыт, включенный в эмоциональное общение с родителями. В этой связи возникает необхо-

димость научного анализа данных игр, который предполагает выявление их структуры, их систематизацию, а также изучение их влияния на становление пространственного образа «Я» ребенка. На решение этих задач направлена наша работа.

Психологический анализ и систематизация сенсорно-двигательных игр

Попытка осмысления имеющегося массива игр в контексте нашей темы предпринимается впервые. Мы стремились выделить характерные черты и развивающее значение сенсорно-двигательных игр. Это особенно актуально в современной ситуации, когда выпускается масса различных игровых пособий и методических материалов по играм, адресованным родителям маленьких детей и специалистам. Но их развивающая направленность весьма различна. К сожалению, в этих играх практически отсутствуют квалифицированные рекомендации, равно как и психологическая и педагогическая экспертиза такой продукции.

Итак, игры, которые направлены на формирование различных модальностей ощущения собственной телесности и восприятие себя в пространстве, а также на создание условий для переживания телесных границ, мы называем сенсорно-двигательными.

Сенсорно-двигательным играм присущи следующие отличительные особенности.

1. В их основе всегда лежит определенный целостный *образ* какого-либо действия или события, который создается *рифмованным текстом или песенкой*. Этот образ является своеобразной культурной формой, которая передается ребенку.

2. Содержание игры построено на *ритмически чередующихся движениях*, в которых представлены переходы контрастных ощущений: крепко-нежно, быстро-медленно, высоко-низко, далеко-близко, напряженно-расслабленно и т. д. Необходимым моментом являются *повторы*, предполагающие различные качества и вариации движений.

3. Игра происходит в тесном *эмоциональном контакте* с близким взрослым. Напряжение и расслабление по ходу развития сюжета малыш переживает *вместе с близким взрослым*. Вовлечение детей в самостоятельные игровые действия осуществляется исключительно через эмоциональную общность и подражание взрослому. Задания, наставления, замечания, оценка действий ребенка исключены.

Сенсорно-двигательные игры в явной, очевидной для малыша форме предъявляют образцы осмысленных и понятных ему движений и побуждают к их воспроизведению. Внешнее и внутреннее уподобление, проигрывание своего действия становится условием его чувствования, осознания (А. В. Запорожец, Б. Эльконин). Для того чтобы сенсорно-двигательные игры отвечали своему назначению, должны выполняться два взаимосвязанных условия: первое — выразительное, эмоционально-окрашенное действие взрослого, его пристальное внимание к ребенку, второе — активно-воспринимающая позиция малыша, его внимание к взрослому.

При соблюдении этих условий данные игры дают ребенку возможность прочувствовать свое движение, равновесие, поверхность своего тела и его границы (статические и кинетические) и развить восприятие самого себя в пространстве.

Итак, сенсорно-двигательные игры — это всегда **совместная деятельность, общность** ребенка и взрослого.

Нами было проанализировано около 100 сенсорно-двигательных игр (народных и авторских) и разработана их классификация в контексте поэтапного и целенаправленного формирования пространственного образа себя. В основание предложенной классификации положено изменение собственной активности ребенка. По выраженности активности ребенка и степени участия взрослого сенсорно-двигательные игры условно можно разделить на два типа: **тактильно-кинестетические** и **образно-жестовые игры**. Остановимся на их краткой характеристике.

Тактильно-кинестетическими играми мы называем игры, характерной особенностью которых является **непосредственный тактильный и двигательный контакт взрослого и ребенка**. Взрослый буквально действует телом ребенка, а малыш только **принимает** эти действия взрослого, все его внимание сконцентрировано на ощущении своих «пассивных» движений. Тактильный контакт (непосредственное прикосновение и действие взрослого с телом ребенка) обеспечивает возможность малышу концентрированно пережить разное качество прикосновений и телесных ощущений от собственного тела. Через разные качества тактильного воздействия ребенок дифференцирует ощущения своего тела и отграничивает себя от окружающего мира. Задача кинестетического контакта в этих играх — выделить для ребенка особенности ощущений движения и осязания в трех измерениях пространства: фронтальном, вертикальном, горизонтальном, и ощутить изменение равновесия.

Игры этого типа по области воздействия могут быть **целостными**, в которых «задействовано» все тело малыша, и **локальными**, в которых участвуют отдельные части тела (ручки, ножки, животик и пр.).

Целостные тактильно-кинестетические игры. Примером целостной игры может служить известная «По ровненькой дорожке... в яму бух!». Здесь кинестетический компонент выражен наиболее ярко. В такой игре при подскоках на коленях взрослого включается проприоцептивная чувствительность всего тела ребенка, малыш может ощущать микромоменты невесомости и усиления гравитации, потери и обретения равновесия, а в конце (при падении на выпрямленные ноги взрослого) осязать всю заднюю поверхность своего тела.

Еще одним примером является игра «Потягушеньки», где представлены и тактильный, и кинестетический компоненты. Взрослый, ласково приговаривая «Потягушеньки-порастушеньки», гладит, растягивает и пожимает тельце малыша. Задача этой игры и, соответственно, ребенка при этом — ощущение всей поверхности тела от макушки до носочков, ощущение крайних точек тела, вертикального и горизонтального направления. В игре делается акцент на максимальный и минимальный размер тела, его мак-

симальное расширение и сжатие. Важно акцентировать прикосновением крайние точки, от макушки до самых носочков, до кончиков рук и ног.

Локальные тактильно-кинестетические игры.

В локальных играх, соответственно, акцент делается на концентрированное восприятие какой-то отдельной части тела — животик, спинка, ножки, стопы и т. п. Например, в игре «Ков-ковалёк» мама, согнув ножки ребенка, ритмично хлопает по поверхности его подошвы в ритме стиха:

Куй, куй, ковалек,

Подкуй сапожок и т. д.

Встречается **сочетание целостного воздействия и локального** в одной игре вплоть до подключения артикуляционной моторики, когда малыш не только подчиняется действиям взрослого, но и эмоционально сопереживает ситуации и охотно повторяет за взрослым знакомые действия и слова.

Поскольку контакт на уровне прикосновения — это внедрение в пространство другого человека, чрезвычайно важными становятся эмоциональное состояние взрослого и характер действий. Прикосновение дает ощущение полноценного контакта и отвечает задачам тактильно-кинестетических игр тогда, когда оно точное, плотное, внимательное, аккуратное, тщательно выверенное по силе, глубине, амплитуде своих вариаций, учитывает личностные и телесные особенности ребенка и его актуальное состояние.

Другой большой класс составляют различные образно-жестовые игры. Они построены на **подражании ребенка выразительным движениям взрослого**. Именно через подражание развивается способность воспринимать, усваивать и воспроизводить осмысленные движения. Выразительные характерные жесты позволяют создать и удерживать образ. Создание и переживание различных образов дают возможность глубоко почувствовать разные качества ощущения себя в собственном теле и себя в окружающем пространстве. Образы, создаваемые в этих играх, могут быть конкретными, отражающими события из жизни ребенка (например, утренняя зарядка), или отвлеченными, сказочными, (например, скачущие зайчики, гнущиеся деревья и т. п.). К образно-жестовым играм можно отнести и пальчиковые игры.

По уровню сложности и по степени самостоятельности ребенка среди образно-жестовых игр мы выделили два типа. Первый тип — **простая жестовая игра**, которая в основе имеет обычно совсем несложный сюжет, отображающий **конкретные повседневные действия**: умывание, зарядку, одевание и т. п. Содержание жестовой игры задается стихотворной декламацией или пением. В ней, как правило, требуется предметная опора: части тела ребенка или материалы — мячи, ленты на палке и т. п. Она может выполняться как сидя — с отдельными локальными движениями, так и стоя — с локальными и общими движениями. Второй тип — **музыкально-ритмическая игра** — более развернута по содержанию, наполнена более сложными образами и предоставляет детям больше самостоятельности. Такая игра может сочетать элементы организованного хора и сво-

бодные самостоятельные движения в кругу. Она предполагает более высокий уровень воображения, существенно большую энергичность движений, значительные контрасты движений и покоя, сложные и дифференцированные движения и жесты. В ней ребенок полностью самостоятелен в подражании движениям взрослого и в силу образности содержания волен изобретать собственные вариации движений. Для детей раннего и младшего дошкольного возраста игра выполняется с предметными опорами, помогающими формировать образы.

Для этого класса игр на первое место выдвигается выразительность, достоверность, тщательная выверенность жестов и эмоциональность примера взрослого.

Приведем для примера фрагменты жестовой и музыкально-ритмической игр. В силу того что этот жанр редко используется в педагогической практике, опишем их подробнее.

Пример простой жестовой игры «Зарядка».

Задача игры — переживание сжатия и расширения в разных направлениях, ощущение своего максимального и минимального размера.

Мы сегодня утром встали (встаем со стульчиков, прочувствовав опору в ногах).

И зарядку делать стали:

Ручки вверх, (потянулись пальчиками высоко — максимальный продольный размер).

Ручки вниз (наклонились, не приседая, опустили руки к полу — продольный размер вполтину).

Вправо-влево потянься (руки растянуть до максимального поперечного размера по горизонтали).

А потом в клубок свернись (сжались, обхватив колени на корточках, до минимального размера, голову спрятали в колени).

Пола ручками коснись, пола ручками коснись (из сжатого состояния ритмично и легко постучать пальцами по полу — акцент на маленькие подушечки пальцев).

И до неба дотянись (вытягиваемся вверх — из минимального в максимальный продольный размер). Повтор.

А потом к себе вернись (скрепляем руки на груди, успокаиваясь в телесном центре).

Пример простой музыкально-ритмической игры — «Осенние листья» (И. Щукина). В качестве предметной опоры используются большие кленовые листья насыщенных осенних тонов. Задачи — ощущение максимального растяжения и сжатия по вертикали, движения в вертикальном и фронтальном направлениях, а также максимальный диапазон далеко-близко, высоко-низко. Восприятие вращения вокруг своей оси, чередования интенсивного движения и полного покоя.

Мы пришли в осенний лес (хороводом образуем максимально растянутый круг).

Полный сказочных чудес.

Строй деревьев расписных (хоровод сходится к центру довольно тесно, руки вверх как деревья).

Красных, желтых, золотых!

Листик для Маши, листик для мамы Лены,

Листиком помашем, листиком помашем.

С листиком попляшем, с листиком попляшем (кружимся вокруг себя).

Вот листочки высоко (тянемся вверх, как веточки к солнцу).

Вот листочки низко (к земле пригнулись, низко присели).

Вот листочек далеко (позади далеко от себя).

Вот листочек близко (прижали листочек ладошкой к груди — спереди вплотную).

Но тут налетел ветерок и подул на листок.

Ффффф, ффффф (речевое дыхание, трепетание листа).

Листочки закружились-закружились (вокруг себя закружились — вращение).

И остановились (присели на корточки — остановились — покой).

Листочки полетели-полетели-полетели (несем руку перед собой и бежим за листочком по большому кругу — соотнесение своего бега с окружающими детьми и их движением).

И на землю сели (приседаем, листья опускаются на землю — остановка, покой в общем покое).

Пришел дворник, в кучу листики собрал (делаем из листочков в середине круга кучку — завершение).

Как можно видеть, характерная особенность всех этих игр заключается в ритмическом чередовании полярных по характеру движений в рамках единого сюжета.

Важно подчеркнуть, что в образно-жестовой игре главный акцент делается не на точности выполнения движения, не на его выразительности, а на том, как ребенок **внутренне проживает** его. Ребенок не выражает некий образ, не выносит его зрителю, как в некоторых специальных программах [4], но сам погружается в его проживание, преподносит образ себе самому. Цель данных игр — *в соединении себя с собственным движением, максимальное прочувствование движения как своего*. Таким образом, акцент движения переносится с внешнего плана на внутренний.

Характеристика коррекционной программы, направленной на формирование пространственного образа «Я» ребенка

Данная типология легла в основу авторской программы Е. А. Абдулаевой, построенной на сенсорно-двигательных играх для детей раннего и младшего дошкольного возраста. Программа включает как переработанные традиционные народные, так и авторские игры. Все **игры по степени сложности, собственной активности ребенка и порядку предъявления** разделены на четыре этапа.

I. На первом этапе (от младенчества приблизительно до 2 лет) используются преимущественно тактильно-кинестетические игры на коленях у взрослого, простейшие жестовые игры и элементарные хороводы (типа «карусели»). Ребенок воспринимает свое движение и равновесие в основном пассивно, через разнообразные прикосновения воспринимает границы своего тела.

II. На втором этапе тактильно-кинестетические игры сохраняются, но проводятся не на коленях

взрослого, а на отдельных стульчиках, на ковре или на месте в кругу. Основную часть этапа составляют простейшие жестовые игры, которые происходят в подражании взрослому (ориентировочный возраст 2,0–2,9). На этом этапе тактильные ощущения создаются и переживаются ребенком более активно, возникает активное проживание движения и телесного равновесия.

III. На третьем этапе тактильно-кинестетические игры выполняются детьми самостоятельно из подражания взрослым. Образно-жестовые игры становятся сложнее, и к ним добавляются музыкально-ритмические в соответствии с уровнем развития детей. (Ориентировочный возраст — 2,6–4 года.) Хороводное движение все больше уступает место свободному движению в круге «виноградом», переживается не только собственное движение, но соотнесение своего движения с общим движением группы, появляется определение своего места в кругу, переживание нарастающих двигательных и эмоциональных контрастов.

IV. Наконец, на четвертом этапе (от 3,5–4 до 6–7 лет) широко представлены музыкально-ритмические игры с развернутым содержанием, включением сложных жестовых и пальчиковых элементов, игры, предполагающие самостоятельность и творческую активность детей. Вариативность ощущения себя в границах собственного тела через тактильное и кинестетическое чувство, а также чувство равновесия достигает максимального уровня.

Переход от одних игр к другим определяется не только паспортным возрастом ребенка, но прежде всего уровнем его развития (длительностью его внимания, моторной ловкостью, воображением и пр.), и, конечно, задачами развития. Поэтому игры могут быть актуальны как средство коррекции и в младшем школьном возрасте.

А. Р. Лурия отмечал особенности формирования восприятия [10], которые кратко можно обозначить так: опыт, обобщение и отчетливость, постоянство и правильность, подвижность и управляемость. В процессе работы мы придерживались именно этих принципов.

Данная программа апробировалась Е. А. Абдулаевой в течение пяти лет на базе Центра психолого-медико-социального сопровождения «Малыш» и комплекса детский-сад/школа «Путь зерна» (Москва) с участием 95 детей и их родителей. В процессе апробации данной программы наблюдался постепенный переход от восприятия и внимательного наблюдения за действиями взрослого к самостоятельным игровым действиям.

На первых занятиях внешняя активность ребенка была минимальной. Она выражалась главным образом в эмоциональной вовлеченности: в сосредоточенном наблюдении, в отдельных спонтанных движениях, в проговаривании слов и звуков. Внимание ребенка, которое определялось по его взгляду и малозаметным движениям, было сосредоточено на восприятии движений и на переживании игровой ситуации. Активность взрослого при этом максимальна, он как бы действует «за двоих».

Постепенно дети включаются в игру, стремятся самостоятельно воспроизводить движения взрослого, хотя их движения еще не точны, иногда запаздывают, а иногда вовсе отсутствуют (ребенок как будто замирает, впитывая происходящее). Дети нуждаются в непосредственном контакте и выразительном примере взрослого.

В дальнейшем внешне видимая, проявленная активность ребенка достигает максимума, в то время как активность взрослого сокращается и остается только как выразительный пример для подражания. Наблюдается все более осмысленное воспроизведение нужных движений, характера образов, жестов и пр. Активное включение в сюжет приводит к тому, что со временем дети предвосхищают знакомые события, придумывают свои вариации движений.

В данной динамике можно увидеть известный переход от интер- к интра- психической форме действия. При этом происходит не только присвоение и освоение ребенком культурной формы игры, но и становление пространственного образа «Я», переход от подражания чужим движениям к переживанию и осуществлению собственных движений.

Апробация данной программы показала ее высокую эффективность для детей с различными отклонениями в формировании пространственного образа «Я». В результате проведения сенсорно-двигательных игр существенно повысились показатели не только моторного, но и познавательного, речевого и коммуникативного развития. Несомненное достоинство такого рода игр в том, что они оказались эффективными для детей с разными видами нарушений. Заметный прогресс наметился у детей не только с моторной неловкостью, но и с затруднениями в развитии речи и общения, расторможенностью, тенденцией к аутизации, энурезом, повышенной возбудимостью и т. п. Нам представляется, что столь широкий спектр воздействия сенсорно-двигательных игр связан с тем, что в них создаются оптимальные условия для становления такого базового психологического образования, как пространственный образ «Я», который можно считать первой формой самосознания.

Литература

1. Авдеева Н. Н., Хаймовская Н. А. Развитие образа себя и привязанностей у детей от рождения до трех лет в семье и в доме ребенка. М., 2003.

2. Ананьев Б. Г. К постановке проблемы развития самосознания // Ананьев Б. Г. Избранные психологические труды: В 2 т. Т. 2. М., 1973.

3. Большой психологический словарь // Под ред. Б. Г. Мещерякова, В. П. Зинченко. 3-е изд. доп. и перераб. 2008.

4. Горшкова Е. В. Выразительное движение. М., 2000.

5. Зинченко В. П. О начале научной работы Лисиной М. И. // Вопросы психологии. 2009. № 2.

6. Кёниг К. Воспитание чувств и телесный опыт. М., 1997.

7. *Ларечина С. В.* Развитие эмоциональных отношений матери и ребенка. М., 2002.
8. *Лисина М. И.* О некоторых условиях превращения реакций из произвольных в произвольные // Доклады АПН РСФСР. 1957. № 1.
9. *Лисина М. И.* Формирование личности ребенка в общении. СПб., 2009.
10. *Лурия А. Р.* Лекции по общей психологии. СПб., 2006.
11. *Олпорт Г.* Становление личности. М., 2002.
12. *Пивненко Т. В.* Психологические границы Я в игре детей, не принимаемых сверстниками: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 2008.
13. *Семенович А. В.* Введение в нейропсихологию детского возраста. М., 2005.
14. *Семенович А. В.* Нейропсихологическая диагностика и коррекция. М., 2006.
15. *Смирнова Е. О.* Формирование межличностных отношений в раннем онтогенезе // Вопросы психологии. 1994. № 4.
16. *Bexton W. A., Heron W., Scott T.* Effects of decreased variations in the sensory environment // Canadian Journal of Psychology. 1954. Vol. 8.
17. *Brinkmann M.* Psychomotorische Uebungsbeispiele fuer Kinder mit Lernschwierigkeiten // Arenhoevel Fr., Ringbeck B. Foerdern macht Spass. Ganzheitliche Foerdermassnahmen mit lernschwierigkeiten. Donauwoert, 1998.
18. *Hoppe A.* Ergotherapie zur Foerderung von Kindern mit Lernschwierigkeiten // Ibid.

Conditions for Development of the «Self» Spatial Image as the First Form of Self-Consciousness in Early Childhood

E. O. Smirnova

PhD in Psychology, Professor, Head of the Center of Psychological and Educational Expertise of Games and Toys, Moscow State University of Psychology and Education

E. A. Abdulaeva

Methodist, Center of Psychological and Educational Expertise of Games and Toys, Moscow State University of Psychology and Education

This article discusses the conditions of the «Self» spatial image development as the first form of self-consciousness. The sense of own movement, the sense of balance and touch are seen as the main sources of the spatial image of «Self». These senses define boundaries of the physical self and mediate the connection between «Self» and the world. The most typical alterations phenomena in the solid boundaries of «Self» development are described. The sensory-motor games are considered as the means of habilitation and correction of the spatial image of the «Self». For the first time psychological analysis of sensory-motor games and their systematization is presented. A brief description of the correction and development program is provided.

Keywords: self-consciousness, spatial image of the «Self», sensory-motor development, bodily boundaries of the «Self», balance, touch, sense of own movement, sensory-motor games, imitation, tactile contact, tactile-kinesthetic games, sign games.

References

1. *Avdeeva N. N., Hajmovskaja N. A.* Razvitie obraza sebja i privjazannostej u detej ot rozhdenija do treh let v sem'e i v dome rebenka. М., 2003.
2. *Anan'ev B. G.* К постановке проблемы развития самосознания // *Anan'ev B. G.* Избранные психологические труды: V 2 т. Т. 2., М., 1973.
3. *Bol'shoj psihologicheskij slovar' / Pod red. B. G. Mewerjakova, V. P. Zinchenko.* 3-e izd. dop. i pererab. 2008.
4. *Gorshkova E. V.* Vyrizitel'noe dvizhenie. М., 2000.
5. *Zinchenko V. P.* О начале научной работы Лисиной М. И. // Вопросы психологии. 2009. № 2.
6. *Kjonig K.* Vospitanie chuvstv i telesnyj opyt. М., 1997.
7. *Larechina S. V.* Razvitie jemocional'nyh otnoshenij materi i rebenka. М., 2002.
8. *Lisina M. I.* О некоторых условиях превращения реакций из произвольных в произвольные // Доклады АПН РСФСР. 1957. № 1.
9. *Lisina M. I.* Formirovanie lichnosti rebenka v obwenii. SPb., 2009.
10. *Lurija A. R.* Lekcii po obwey psihologii. SPb., 2006.
11. *Olport G.* Stanovlenie lichnosti. М., 2002.
12. *Pivnenko T. V.* Psihologicheskie granicy Ja v igre detej, ne prinimaemyh sverstnikami: Avtoref. dis. ... kand. psihol. nauk. М., 2008.
13. *Семенович А. В.* Введение в нейропсихологию детского возраста. М., 2005.
14. *Семенович А. В.* Нейропсихологическая диагностика и коррекция. М., 2006.
15. *Смирнова Е. О.* Формирование межличностных отношений в раннем онтогенезе // Вопросы психологии. 1994. № 4.
16. *Bexton W. A., Heron W., Scott T.* Effects of decreased variations in the sensory environment // Canadian Journal of Psychology. 1954. Vol. 8.
17. *Brinkmann M.* Psychomotorische Uebungsbeispiele fuer Kinder mit Lernschwierigkeiten // Arenhoevel Fr., Ringbeck B. Foerdern macht Spass. Ganzheitliche Foerdermassnahmen mit lernschwierigkeiten. Donauwoert, 1998.
18. *Hoppe A.* Ergotherapie zur Foerderung von Kindern mit Lernschwierigkeiten // Ibid.

Revisiting the piagetian test of conservation of quantities of liquid: argumentation within the adult-child interaction

Francesco Arcidiacono

Dr., Ph.D., Institute of psychology and education University of Neuchâtel

Anne-Nelly Perret-Clermont

Professor, Ph.D. Institute of psychology and education University of Neuchâtel

The aim of this paper is to explain the interest of revisiting the classical piagetian test of conservation of quantities of liquid, in order to reconsider Piaget's statements about argumentation in children. Contrarily to Piaget, we make the hypothesis that to a certain extent argumentation is co-constructed by the actors within the specific setting in which they interact, i.e. during the testing situation. We observe how children construct conversational moves in connection with the adult's interventions. Piaget considered children's statements as dependent on the cognitive level (i. e. logical): we expect the children's arguments to be also the result of the interactions with the tester and in particular of his/her framing of what is at stake.

Keywords: conservation, argumentation, adult-child interaction, conversation, test.

The neo-piagetian and neo-vygotskian approaches of collaborative interactions within goal-directed activities and the recent advances of argumentation theories call the researchers' attention to alternative modes of considering argumentation as a process within an interaction and not only as a result. In this paper we suggest a way to revisit the classical piagetian test¹ of conservation of quantities of liquid, in order to explore to what extent children's capacity to provide the arguments expected by Piaget is in fact co-constructed within the adult-child interaction. For Piaget, when children are able to back up their conservation judgements with logical arguments, it is a sign that they have reached the stage of concrete operations. Our hypothesis is that such logical arguments are also the fruit of a co-construction during a conversation in which both interlocutors are responsible for the outcome.

Piaget and logic

Since the 1920s, when Piaget spent time in Paris with Binet trying to assess children's intelligence, the observation of children's arguments has become an important element in his method of interview (Piaget, 1924, 1926; Piaget and Inhelder, 1966). Piaget suggested that confronting children with different points of view in various situations was more relevant than simply asking them to answer questions, in order to have access to their modes of reasoning. Piaget described thereafter his method of «critical» or «clinical» interview as

engaging in conversations with children, and granting special importance to «counter-suggestions» as invitations to defend their answers. This should allow the psychologist to assess the structure of the child's reasoning and not only the individual responses. Piaget described the growth of thinking as organized by logical structures that are gradually modified, during the course of the development, to become more and more powerful and integrative. This is supposed to happen through an auto-equilibration process that becomes active when the children encounter failures or contradictions and try to overcome them. Piaget has viewed formal logical reasoning as defining the structural end-point of cognitive development. We are particularly interested in Smedslund's (1970, 1977) questioning of the relation between logic and reasoning during a task, in which he pointed to the distinction between the experimental setting as viewed by adults and children, showing how it is crucial to consider the interpretation of the task in order to understand the situation and to assess whether people reason logically.

Our claim is that Piaget's exclusive attention to the logical structures of the child's thought, and to the child's statements as a sign of them, led Piaget into an underestimation of the social and conversational dynamics involved in his elicitation of arguments from the child. Even if some of his theoretical writings can be understood as a call to study the cognitive dynamics resulting from cooperation between people with different points of views, Piaget has seldom studied empirically this point. The study of argumentation in its con-

text remains to be done. For this reason, we assume that there is a need to revisit his classical study, and in particular his prototypical test on conservation of quantities of liquid, with the possibility to reconsider the argumentation in children's talk beyond Piaget's own reductionistic logicism on these matters.

The relevance of argumentation

Argumentation has been the object of research during the last decades (e. g. Kuhn, 1991; Johnson and Johnson, 1994; Golder and Schneuwly, 1996; Schwarz, Neuman and Biezuner, 2000; Erduran, Osborne and Simon, 2004; Muller Mirza and Perret-Clermont, 2009; Rigotti and Greco Morasso, 2009). Their findings contribute to the understanding of the role of argumentation as a specific form of dialogical social interaction. Research is needed to better understand why the activity of argumentation is often limited and constrained to very poor forms and to study the process by which children and adults acquire argumentative skills. How can this learning be supported?

The advances in argumentation theories (van Eemeren and Grootendorst, 2004; Rigotti, 2006; Greco Morasso, 2008) propose different ways to understand argumentation as a pragmatic process. Arguments are constructed and considered not only in relation with other arguments and not as isolated elements of a discourse, but as nested in communication processes with their implicit, their goals, and their «manoeuvring».

In this perspective, we will not to look exclusively at the quality of arguments during an interaction between children or between children and adults, but consider argumentation as a collective construction of the discourse, constrained by the dimensions of the communicative context in which it is produced (Duranti and Goodwin, 1992; Perret-Clermont, 2006; Rigotti and Rocci, 2006).

A second motive to reconsider the investigation of argumentation in piagetian tests is that we make the hypothesis that, contrarily to his intention, Piaget in fact did not really study children's argumentations, but the result of very specific types of conversations («clinical interviews») between the experimenter and the child around a task. Over the past decades, different studies have already been devoted to children's understanding of piagetian questions when embedded in different narratives (Donaldson, 1978; Light, 1986; Light, Gorsuch and Newmann, 1987; Light and Perret-Clermont, 1989), and to the influence of social factors in symmetrical and asymmetrical power relations (Krstic and Baucal, 2003; Psaltis, Duveen, 2006). Other studies have demonstrated how the architecture of intersubjectivity structures the meanings deployed in the conversation (Rommetveit, 1976), how the partners scaffold can lead to different understandings (Schwarz, Perret-Clermont, Trognon and Marro, 2008), and how the competence that a person can demonstrate is affected by the relationship context (Schubauer-Leoni, 1986; Grossen, 1988; Nicolet, 1995). Marro Clement, Trognon and Perret-Clermont (1999) have also described the

interactions between children discussing around the notion of conservation of quantities of liquid when they don't share the same point of view. The results of these lines of study have demonstrated that even a supposedly similar context may turn out not to be the same for each participant. This is made clear by the minute observation of what happens when children are asked to solve a task (Muller Mirza, Baucal, Perret-Clermont and Marro, 2003; Tartas, Perret-Clermont, 2008). Another relevant aspect concerns the repeated question effect in the conservation test, specifically studied by Baucal and Stepanovic (2006), following the idea that children expected «*one would never ask the identical question twice if a significant change had not occurred*» (Rose and Blank, 1974, p. 499). These studies have demonstrated that the issue of the repeated question and its role is still open: in particular, we need to consider in detail the relevance of the talk as talk in context. Within similar lines of research, another series of studies have showed, by the observation of the everyday activities in different contexts of socialization (such as classrooms and families), how competencies, reasoning and argumentation are imbedded in talk and, more generally, in social situations (Pontecorvo, 1987; 2004; Pontecorvo and Arcidiacono, 2007).

Therefore, as talk is far from being always argumentative, we think that it is important to investigate specifically how and under which circumstances the argumentation between the experimenter and the child is co-constructed within their interaction and when it is likely to be argumentative. In the following part of the paper, we will present the specific situation of the piagetian test of conservation of quantities of liquid, in order to introduce a revisiting study.

The piagetian test of conversation of quantities of liquid

The conservation of quantities of liquid is one of the most famous piagetian tests for assessing concrete operations in children (typically 5- to 7 years old). From a psychological point of view, Piaget has considered the need for conservation as a kind of functional a priori of thought. Piaget and Szeminska (1941) have studied the construction of the notion of conservation via a series of experiments with continuous quantities: the test of conservation of quantities of liquid was part of this work. Typically, it concerned a situation in which a child was given two cylindrical glasses of equal dimensions (A and A') containing the same quantity of liquid. The content of A was then poured into two smaller containers of equal dimensions (B and B') and the child was asked whether the quantity of liquid poured from A into (B + B') was still equal to that in A'. Then, the liquid in B could then be poured again into two smaller, equal containers (C and C'), and the liquid in B' poured into two other containers C'' and C''' identical with C and C'. Questions as to the equality between (C + C') and B', or between (C + C' + C'' + C''') and A' were then asked. In this way, the quantities of liquid were subdivided in a variety of ways, and each time the problem of conservation was put in the form of a question as to equality or non-equality of the

quantities with one of the original containers. Eventually, the experimenter would take another glass (D, taller and thinner), and pour the liquid into D from glass B and B'. The child was asked to compare the quantities present in glasses B + B' and D: «Is there more liquid in one glass or another or is there the same amount in both glasses? Why?». Piaget invited the child to react to counter-suggestions in order to solicit argumentation, with the intention to understand the structure of the child's thought. For Piaget, the answers of the child were the symptoms of his operational stage. We quote below an excerpt of a piagetian interview with a child (Piaget and Szeminska, 1941) in its «canonical» form.

Excerpt 1

Source: Piaget and Szeminska [23, p. 20]. Participants: experimenter (exp.), child (Clairette, female, age: 4,0 years-old).

- | | |
|--|---|
| 1. Exp.: tu as une amie? | Have you got a friend? |
| 2. Clairette: Oui, Odette. | Yes, Odette. |
| 3. Exp.: Eh bien, tu vois on te donne à toi, Clairette, un verre de sirop rouge ((A rempli aux 3/4)) et à Odette un verre de sirop bleu ((A', même niveau)). Est-ce qu'une de vous a plus à boire que l'autre? | Well look, we're giving you, Clairette, a glass of red juice ((A, 3/4 full)), and we're giving Odette a glass of blue juice ((A', also 3/4 full)). Has one of you more to drink than the other? |
| 4. Clairette: La même chose. | The same. |
| 5. Exp.: Voila ce que Clairette fait: elle verse son sirop dans deux autres verres ((B et B', ainsi rempli jusqu' à mi-hauteur)). Est-ce que Clairette a la meme chose qu'Odette? | This is what Clairette does: she pours her juice into two other glasses ((B and B', which are thus half filled)). Has Clairette the same as Odette? |
| 6. Clairette: Odette a plus. | Odette has more. |
| 7. Exp.: Pourquoi? | Why? |
| 8. Clairette: Parce qu'on a mis moins ((elle montre le niveau en B et B')). | Because less has been put ((she points to the levels in B and B')). |
| 9. ((on verse le sirop d'Odette en C et C')). | ((Odette's juice is poured into C and C')) |
| 10. Clairette: c'est la même chose ((exp transvase le sirop de B et B' en D, plus mince et étroit)). | It's the same ((exp pours juice from B and B' into D, taller and thinner)). |
| 11. Exp.: Et maintenant? | And now? |
| 12. Clairette: C'est moi qui a plus | I've got more. |
| 13. Exp.: Pourquoi? | Why? |
| 14. Clairette: On a versé dans ce verre ((D, montre le niveau)) et ici ((C et C')) pas. | It is poured into that glass ((pointing to the level in D)), and here ((C and C')) not. |
| 15. Exp.: Mais avant c'était la même chose? | But before was it the same? |
| 16. Clairette: Oui. | Yes. |
| 17. Exp.: Et maintenant? | And now? |
| 18. Clairette: C'est moi qui a plus ((ensuite on reverse le sirop de Clairette de D dans B et B')). | I've got more ((Clairette's juice is then poured back from D into B and B')). |
| 19. Exp.: Tu vois, Clairette verse aussi comme Odette. Alors tout le sirop bleu ense- | Look, Clairette pours hers like Odette. Then, the blue juice all together ((C + C')) and |

- | | |
|--|--|
| mble ((C et C')) et tout le rouge ensemble ((B et B')), est-ce que c'est la meme chose? | the red juice all together ((B + B')) it is the same? |
| 20. Clairette: C'est la même chose. | It's the same. |
| 21. Exp.: Alors voilà ce que Clairette fait ((on verse B dans C'' qui est ainsi rempli, tandis que B' demeure à moitié plein)). Vous avez la meme chose à boire? | Then, see what Clairette does ((B is poured into C'' which is then full, while B' remains half full)). Do you both have the same to drink? |
| 22. Clairette: Moi j'ai plus. | I've got more. |
| 23. Exp.: Mais d'où vient ce qu'il y a en plus? | But where does the extra come from? |
| 24. Clairette: De là dedans ((B)). | From in there ((B)). |
| 25. Exp.: Qu'est ce qu'il faut faire pour qu'Odette ait la même chose à boire? | What must we do so that Odette has the same to drink? |
| 26. Clairette: Il faut prendre ce petit verre ((C''', dans lequel elle verse une partie du sirop de C)). | To take that little glass ((C''', into which she pours part of C)). |
| 27. Exp.: Mais c'est la même chose à boire, ou une a plus que l'autre? | But is it the same to drink, or has one more than the other one? |
| 28. Clairette: Odette a plus à boire. | Odette has more to drink. |
| 29. Exp.: Pourquoi? | Why? |
| 30. Clairette: Parce qu'elle a trois verres ((C presque vide, C' et C''', tandis que Clairette a C'' plein et B')). | Because she has three glasses ((C almost empty, C' and C''', while Clairette has C'' full and B')). |

By interviewing children doing these pourings, Piaget demonstrated that quantities do not remain constant in children's minds. He describes three developmental phases: absence of conservation (perceptual aspects mislead the child), intermediate stage (the child starts operating mentally but still oscillates between perceptual centration and co-ordinations), and necessary conservation (it has become obvious by the child that quantities are conserved according to their main arguments: identity of the juice, e. g. «nothing taken away, nothing added», compensations of the different dimensions of the glass, e. g. «thinner but wider», and reversibility, e. g. «if you pour it back you can see that nothing has changed»). Children are moving from a first step in which they only consider uncoordinated perceptions to a later stage in which a process of logical (operator) coordination is established.

Methodological aspects

In the following part of the paper we present an exploratory study that revisits the piagetian test of conservation of quantities of liquid. Our main interest is to explore, in a qualitative way, how conversations between the adult and the child are co-constructed within this specific setting and if the child is really given an opportunity to argue.

To some extent, we consider the test of the conservation of quantities of liquid as prototypical of piagetian

situations in which a child is called to engage in conversation with a psychologist to answer questions and to provide explanations.

Aims and hypothesis

The goal of this study is to analyze specifically the conversational strategies of the interactants, in order to explore to what extent the children's answers are co-constructed within the interaction with the adult and not only a sign of the child's competences. Our hypothesis is that the child's capacity to argue is not only a sign of concrete operations properly mastered to back up conservation judgements, but also a sign of the conversational competence of both the adult and the child.

Procedure and instruments

We have designed an experimental procedure to administer the test of conservation of quantities of liquid to children individually. The scope was to follow the traditional piagetian procedure: an adult tests a child's understanding of the notion of conservation of quantities via a conversation about the effects of pouring juice into glasses of different shapes. The experimenter and the child were seated at the same table. At the beginning, two identical glasses (A and A') were filled to the same level and the child was asked whether they each contained the same amount. Once the child had established that it was the case (sometimes after having added a few additional drops), the content of one (glass A') was poured into another (taller and thinner) glass (B). The child was then asked whether the two glasses (A and B) still contained the same quantity of liquid. Then, the content of B was poured back into A' and the child was asked the same question concerning A and A'. When the child had established again the equality of the initial quantities A and A', the content of A was poured into another (smaller and larger) glass (C), and the child was asked again to discuss the relative quantities in A' and C.

Participants and data collection

We have investigated 28 children aged from 5 to 7 years old; we trained two adults (students in psychology and education) on the experimental procedure. We videotaped all the interactions between students and children in the same room of the children's school. All the children were living in the French-speaking part of Switzerland, in a small village of the Neuchatel region.

Qualitative analysis of the data

In this paper we do not present all aspects of our research. We want to consider some cases in which children's conversational moves appear closely linked to the adult's explicit or implicit suggestions and cannot be attributed to the child own self-governed logical thinking. We intend to explore how the students we trained have managed their role, to what extent they were diverged from the piagetian script² prescribed, and what the children have produced as a result of the conversation with this specific adult. We will present and

discuss three excerpts of videotaped conversations (for the simple form of transcription we used, see Appendix 1; for the original French transcription, see Appendix 2). A child and two adults were present (one directly interacting with the child, and another managing the video camera). For all participants, fictitious names replace real names in order to ensure anonymity in the presentation and in the analysis of the excerpts.

Adult's suggestions and children's statements

In this section we observe a situation in which the child is asked to answer the same question several times during the test. We consider the following excerpt as a sign of how children can show their competences at a conversational level, even if it is not necessarily a sign of their cognitive level in a piagetian sense.

Excerpt 2

Code of video-recording: Clpr1. Pre-test 1st grade. Participants: experimenter (Joseph), child (Manon, female; age: 7,3 years-old)

((the child has established the equality of the quantities of liquid in glasses A and A'. Then, the adult changes the set of glasses, using A' and B))

7. Exp.: So there. now, let's take another glass, pour all your juice in this glass (*(exp pours the juice from the glass A to the glass B)*) then, if now I drink from my glass and you drink from your glass, will we have as much (*(in the two glasses A' and B)*) or will someone have more juice, will someone have less juice?

8. **Manon: As much.**

9. Exp.: As much. can you tell me why we are having as much?

10. **Manon: Because that one is thinner ((glass B)).**

11. Exp.: Thinner.

12. **Manon: This one is larger ((glass A')).**

13. **Exp.: And then, we will hence have the same thing.**

14. Manon: Ya ya.

15. Exp.: Even if one is thinner?

16. Manon: Yeah.

((the child has established the equality of the quantities of liquid in glasses A and A'. Then, the adult changes the set of glasses, using A and C)).

21. Exp.: I pour all the juice in this glass now (*(from the glass A to the glass C)*) and now, if I drink from my glass and you drink from your glass, we will have as much or will someone have more juice, will someone have less juice?

22. **Manon: As much.**

23. **Exp.: Always as much, now you continue to explain to me why there we will have as much?**

24. **Manon: Because that one is thinner ((glass A)) yeah and ((the juice)) then it goes further up because it is thinner, that one ((glass C)) is more widened, ((the juice)) it does that it gives less. it is larger. yeah.**

25. **Exp.: Ok, perfect!** not more than that, we have finished, I thank you very much.

In this excerpt, the child answers the first question (turn 7) about the quantities of juice in two different glasses, declaring that the amounts are the same in the containers (turn 8). She explains to the experimenter why there is the same quantity of juice, by referring to the shapes of the glasses (turn 10 «*this is thinner*», and

turn 12 «*this one is larger*»), even if she does not make explicit that one compensates for the other. In turn 13, it is the experimenter who draws the conclusion assuming (rightly or wrongly) that it was implicit in the child's answer («*and so, we will have the same*»). The piagetian script would have instead required from him to test the child's answer by asking her to justify it fully or by making a counter-suggestion: the answer alone has no value. It is the argumentation given by the child that allows to understand how she reasons.

When the experimenter, later in the sequence and using another set of glasses (A and C), is asking again a question to the child, we observe that Manon provides the answers she had provided the first time, as if she was following the previous script. In fact, turns 22 and 24 are similar to the turns 8, 10 and 12: the child repeats that there is the same quantity of juice because of the shapes of glasses. Even the experimenter is following the same conversational strategy used in the first part of the sequence: in turn 23 he asks the child to justify again why there is the same quantity in the two glasses (instead of opening a discussion about it). The invitation to «*continue*» can be understood by the child as a suggestion to follow with the same answers as those that seemed to be successful during the first part of the interaction. However, the script of the piagetian interview with a child does not require at all this suggestion; on the contrary, it is supposed to open possibilities for the child to decentrate from her first perspective. Here, Manon is referring to each glass as thinner and larger (turn 24), and the experimenter ends the sequence (turn 25) even validating (although in sign of thanks) as «*perfect*» the answer of the child.

As a result, in this excerpt the child who is interacting with the adult maintains the same responses along the sequence. This behaviour seems to have been induced by the adult. As a consequence it seems that the interventions of the child are not (or not exclusively) signs of her reasoning, but rather signs of her capacity to adapt to the conversational demands of the adult.

The adult's diversions from the script and the influence to the child

In the next excerpt we present a situation in which there is a relevant diversion from the script: the adult plays differently his role than expected by his trainer and this is crucial to interpret and to understand the conversational moves of the child. The adult's interventions influence the child's attitude and understanding of the situation.

Excerpt 3

Code of video-recording: Clpr3. Pre-test 1st grade. Participants: experimenter (Joseph), child (Edy, male; age: 6,11 years-old)

((*the child has established the equality of the quantities of liquids in glasses A and A'. Then, the adult changes the set of glasses, using A' and B*))

21. Exp.: Your juice will be poured into this new glass ((*he pours the juice from glass A' to glass B*)) now, what I would like to know is when I drink in my glass and you drink in your glass, do you think that we will have as much or will someone have more juice, will someone have less juice?

22. Edy: I don't know.

23. Exp.: You don't know.

24. Edy: No no.

25. Exp.: Then I will do what I done in other classes, **he was looking at the shape of the glass, the height of the juice**, in order to know if there was as much or someone have more juice, someone have less juice.

26. Edy: Uhm.

27. Exp.: **Maybe we can put the glasses side by side, look at their shapes.**

28. Edy: **Well, not the same height.**

29. Exp.: Not the same height.

30. Edy: No no.

31. Exp.: **Do you think that there will have as much or will someone have more juice, will someone have less juice?**

32. Edy: I don't know.

33. Exp.: You don't know, you have no idea, **maybe you have an idea?**

34. Edy: No.

35. Exp.: **You know that in your glass the juice is higher.**

36. Edy: Ya ya.

((*the child has established the equality of quantities of liquid in glasses A and A'. Then, the adult changes the set of glasses, using A and C*))

39. Exp.: I take again another glass, this time I take my juice and I pour it in ((*he pours the juice in the glass C*)) and now if I drink in this glass and you drink in the other glass, there will have as much or will someone have more juice, will someone have less juice?

40. Edy: **Well, I don't know.**

41. Exp.: You don't know.

42. Edy: No no.

43. Exp.: Not a little idea?

44. Edy: No.

45. Exp.: **If you compare the two glasses side by side.**

46. Edy: Well this one ((*glass C*)) is more, more round so ((*the juice*)) then it is, it goes lower down, and then the other one ((*glass A*)) is smaller on top so it is higher.

47. Exp.: **Ok, as a result of this, it gives you an idea of the quantities of juice, Edy?**

48. Edy: **No, euh not especially.**

49. Exp.: Not especially, **ok, very well**, we have finished, thank you very much.

Excerpt 3 concerns a sequence in which the child answers that he is unable to judge the relative quantities to the experimenter's question about the amount of juice in the glasses (turn 22 «*I don't know*»). In accordance with the piagetian script, the adult suggests then some alternatives, referring to other (hypothetical) situations in which other children were looking at some particular aspects of the material (turn 25 «*the shape of the glass, the height of the juice*») to judge the amount, in order to invite the child to make his thought more explicit. However, the intervention of the adult in turn 27 is a diversion from the piagetian script: the adult is explicitly suggesting to the child to compare the two glasses, and especially their shapes. In the eyes of Edy, it is then evident that there is not the same height of juice (turn 28 «*well, isn't the same height*»), and maybe it is not clear for him why the adult suggested to look at the height of the juice as a possible element to be considered. Within this sequence, the next intervention of the adult in turn 31

(when he is asking again the same question) is an effort to re-establish the main question, but the reaction (turn 32 «*I don't know*») demonstrates that the child is far from providing the answer expected by the adult. After another attempt of the experimenter (turn 33 «*maybe you have an idea*»), and the answer of the child (turn 34 «*no*»), this kind of «escalation» is completed by an inference of the adult: he attributes to the child the recognition of having a higher level of juice (turn 35 «*you know that in your glass the juice is higher*»), without asking for an explanation, as required by the piagetian script.

In the second part of the excerpt, the same manner of conducting the interview is repeated: when the child in turn 40 states that he doesn't know how to answer the question (even if he is confronted to a different set of glasses), the experimenter tries to propose the comparison of the glasses as a possible solution. Following this suggestion, Edy describes the shapes of the glasses and the level of the juice into each glass (turn 46, the juice «*it goes lower down*»). Then, the adult asks if this comparison brings a solution about the quantities of juice: in his diversion from the script, the experimenter is now introducing another possible answer, i.e. that the quantities of juice could be related to the shapes of the glasses. Finally, the child confirms that he cannot answer the question and the experimenter (although in sign of thanks) offers what seems to be a positive feedback to the child (turn 49 «*ok, fine*»). This, of course, is not prescribed by the script and might confirm the child in his error.

The sequence above shows how the adult's interventions can strongly influence the statements made by the child during the interview and fail to give opportunities to assess the child's individual thought. The adult has repeatedly diverged from the intentions of the piagetian script and consequently induced answers in the child. However, even if trained to interview and to follow the piagetian script in testing the conservation of quantities of liquid, the adult's diversions might be an inevitable condition of the situation: within the frame of the interaction, the adult might be induced to transgress the script also because of the child's reactions. In the following part of the paper we show how the answers of the children can be considered the result of their conversational capacity to adapt themselves to the situation.

A good answer in the eyes of the adult

Another aspect found in our data concerns the children's capacity to adapt their answers to the adult's questions. In the following excerpt, we observe how the child can propose and develop what she considers a «sufficient» response, in order to produce the «good answer» in the eyes of the adult, not understanding that she is asked to reason aloud. The sequence highlights how some conversational moves of the child are adapted to what she believes are the expectations of the interlocutor.

Excerpt 4

Code of video-recording's code: Clpr 5. Pre-test 1st grade. Participants: experimenter (Mary), child (Daria, female; age: 7,2 years-old)

(the child has established the equality of quantities of liquid in glasses A and A'. Then, the adult changes the set of glasses, using A' and B)

21. Exp.: I take your juice ((*glass A*)) and I'm pouring it in this glass. ((*glass B*)) here we are. and now what do you think, if you drink from your glass and I drink from my glass there will have as much or will someone have more juice, will someone have less juice?

22. Daria: Someone will have less.

23. Exp.: Someone will have less, who?

24. Daria: You.

25. Exp.: It's me, and **how do you know that I have less than you?**

26. Daria: **Because it's a bigger glass.**

27. Exp.: So could you have a look, I take your glass, ((*glass B*)) I pour in that glass, ((*glass A'*)) and now what do you think, you drink in your glass ((*glass A'*)) and I drink in my glass, ((*glass A*)) there will have as much or will someone have more juice, will someone have less juice?

28. Daria: I don't know.

29. Exp.: **More or less. what do you think?**

30. Daria: **Yeah.**

31. Exp.: **We will have as much to drink both of us?**

32. Daria: **Yeah, I believe.**

33. Exp.: Ok.

In this excerpt, we consider that the statements are based on the estimated (by the child) sufficient answer expected by the experimenter. In answering to the adult question about the quantities of liquid in the glasses, Daria says that the experimenter has less, because her glass is bigger (turn 26). The adult Mary seems to accept this statement (instead of inviting her to argue), and doesn't provide requests for more specific explanations. She doesn't question the child about the relation between the less quantity of juice and the bigger size of the glass. In this case, the experimenter is deviating from the script and, at the same time, she is probably offering a positive feedback to the child.

In the second part of the excerpt, the adult pours back B in A' and asks the child to compare the quantities in A and A' (turn 27). When Daria says that she does not know if there is the same amount in these two similar glasses, the experimenter asks a very general question (turn 29 «*more or less. what do you think*»), without soliciting the child with more specific questions. As a consequence, the child limits herself by saying «*yeah*» (turn 30), and «*yeah, I think*» (turn 32), but without giving any extra explanations. It seems that, within this interaction, the adult is not able to manage the situation, and the child limits her statements on the estimated sufficient answer requested by the test. This «acknowledgement» of a minimal answer is quite difficult to interpret: probably, the experimenter understands that the quantities of liquid were not equal, because the child was declaring the inequality before, and this influences the conversation and the adult's capacity to properly manage the interview. The adult seems not to have understood the piagetian goal of eliciting reasoning from the child and keeps asking for answers.

Discussion and concluding perspectives

Our main idea has been to look at the reasoning of the children not only as a sign of concrete operations to

back up conservation judgements, but also as the fruit of a co-ordination with the adult.

The excerpts presented are just three examples of how adults and children construct turn by turn their interventions and how Piaget's intentions can be misunderstood. We have found that sometimes participants follow some implicit and/or explicit suggestions of the partner, and implicit assumptions; sometimes they try to understand which kind of object of discourse is at stake; and sometimes they produce just the estimated sufficient conversational move, in order to provide the right answer in the eyes of the partner. We have observed diversions from the script, adult's inferences and attributions to the child, and the participants' tendency to repeat an interactive pattern (or repeat an answer that he or she thought successful). It is useful to pay attention to the existing discrepancies between the intentions of the script and what really happens. Piaget suggests to confront children with different points of view, and not only to simply ask them to answer questions, in order to have access to their modes of reasoning. The data we have analyzed confirm that the conversation has been «squeezed» into a matter of answers and not a shared reasoning or an argumentation.

In the line of revisiting the test of conservation of quantities of liquid, we think that a more specific attention is crucial to understand the specific forms taken by the conversations if we want to access argumentation. In this sense, further specific analytical efforts will be useful, in order to consider argumentation not just as a symptom of the logical structure of the child's thought, but also as a product of the interactants' conversations. Referring to previous studies on the relevance of the context within the adult-child interactions, we consider very crucial to turn back to the role of the adult: we think that some evidence coming from our study might be considered in order to pay more attention to the delicate and difficult role of the experimenter. In order to open a space of investigation in which the adult can be considered not just as a tester, but as a player during the conversation, we have to look at both interlocutors as responsible for the outcome of the interaction.

In the long term, we consider that multiple extensions of this study can provide a better understanding of how to design settings of interaction between adults and children in order to really have the opportunity to improve argumentation skills and to analyze the argumentation processes.

References

1. *Baucal A., Stepanovic I.* Conservation or conversation: a test of the repeated question hypothesis // *Psihologija*, 39, 2006.
2. *Donaldson M.* Children's minds. New York, 1978.
3. *Duranti A., Goodwin C.* (eds.) Rethinking context. Language as an interactive phenomenon. Cambridge: Cambridge University Press, 1992.
4. *Eemeren van F. H., Grootendorst R.* A Systematic Theory of Argumentation: the Pragma-Dialectical Account. Cambridge, 2004.
5. *Erduran S., Osborne J. F., Simon S.* Enhancing the quality of argument in school science // *Journal of Research in Science Teaching*, 41 (10), 2004.
6. *Golder C., Schneuwly B.* (Eds.) Argumentation in texts: developmental studies in production and comprehension // *Argumentation*, 10(2), 1996.
7. *Greco Morasso S.* Argumentative and other communicative strategies of the mediation practice. Unpublished Ph.D. thesis. University of Lugano. 2008.
8. *Grossen M.* La construction sociale de l'intersubjectivité entre adulte et enfant en situation de test. Cousset: Del Val, 1998.
9. *Johnson D. W., Johnson R. T.* Collaborative Learning and Argumentation. London: Cassel Education, 1994.
10. *Krstić K., Baucal A.* Symmetrical social relation as a factor in conservation tasks // *Psihologija*, 36 (4), 2003.
11. *Kuhn D.* The skills of argument. New York: Cambridge University Press, 1991.
12. *Light P.* Context, conservation and conversation // *M. Richard, P. Light* (eds.). Children of social worlds. Development in a social context Cambridge: Polity Press, 1986.
13. *Light P., Gorsuch C., Newmann J.* Why do you ask? Context and communication in the conservation task // *European Journal of Psychology of Education*, 2, 1987.
14. *Light P., Perret-Clermont A.-N.* Social context effects in learning and testing. In *A. Gellatly, D. Rogers, J. A. Sloboda* (Eds.), *Cognition and Social Worlds*. Oxford: Oxford University Press, 1989.
15. *Marro-Clément P., Trognon A., Perret-Clermont A.-N.* Processus interlocutoires dans une tâche de conservation des liquides // *M. Gilly, J.-P. Roux, A. Trognon* (eds.), *Apprendre dans l'interaction*. Nancy: Presses Universitaires de Nancy, 1999.
16. *Muller Mirza N., Baucal A., Perret-Clermont A.-N., Marro P.* Nice designed experiment goes to the local community // *Cahiers de Psychologie*, 38, 2003.
17. *Muller Mirza N., Perret-Clermont A.-N.* (eds.). *Argumentation and education. Theoretical Foundations and Practices*. New York: Springer, 2009.
18. *Nicolet M.* Dynamiques relationnelles et processus cognitifs: étude du marquage social chez des enfants de 5 à 9 ans. Lausanne: Delachaux et Niestlé, 1995.
19. *Perret-Clermont A.-N.* Comments on Rigotti and Rocci // *Studies in Communication Sciences*, 6 (2), 2006.
20. *Piaget J.* Le jugement et le raisonnement chez l'enfant. Neuchatel: Delachaux et Niestlé, 1924.
21. *Piaget J.* La représentation du monde chez l'enfant. Paris: Presses Universitaires de France, 1926.
22. *Piaget J., Inhelder B.* La psychologie de l'enfant. Paris: Presses Universitaires de France, 1966.
23. *Piaget J., Szeminska A.* La genèse du nombre chez l'enfant. Neuchatel: Delachaux et Niestlé, 1941.
24. *Pontecorvo C.* Discussing for reasoning: the role of argument in knowledge construction // *E. De Corte, H. Lodewijks, C. Parmentier, P. Span* (eds.). *Learning and instruction: A publication of the European Association for Research on Learning and Instruction*. Vol. I. Oxford: EARLI, 1987.
25. *Pontecorvo C.* Thinking with others: the social dimension of learning in families and schools // *A.-N. Perret-Clermont, C. Pontecorvo, L. Resnick, T. Zittoun, B. Burge* (eds.). *Joining Society*. Cambridge: Cambridge University Press, 2004.

26. Pontecorvo C., Arcidiacono F. Famiglie all'italiana: parlare a tavola. Milan: Cortina, 2007.
27. Psaltis C., Duveen G. Social relations and cognitive development: the influence of conversation types and representations of gender // *European Journal of Social Psychology*, 36, 2006.
28. Rigotti E. Relevance of context-bound loci to topical potential in the argumentation stage // *Argumentation*, 20 (4), 2006.
29. Rigotti E., Greco Morasso S. Argumentation as an object of interest and as a social and cultural resource // N. Muller Mirza, A.-N. Perret-Clermont (eds.). *Argumentation and education. Theoretical Foundations and Practices*. New York: Springer, 2009.
30. Rigotti E., Rocci A. Towards a definition of communication context. Foundations of an interdisciplinary approach to communication // *Studies in Communication Sciences*, 6 (2), 2006.
31. Rommetveit R. On the architecture of intersubjectivity // L. H. Strickland, K. J. Gergen, F. J. Aboud (Eds.), *Social Psychology in Transition*. New York: Plenum Press, 1976.
32. Rose S. A., Blank M. The potency of context in children's cognition: an illustration through conversation // *Child Development*, 45, 1974.

33. Schubauer-Leoni M. L. Maître—élève—savoir: analyse psychosociale du jeu et des enjeux de la relation didactique: Ph.D. Thesis, Faculty of Psychology and Educational Sciences, University of Geneva, 1986.
34. Schwarz B., Neuman Y., Biezuner S. Two «wrongs» may make a right...if they argue together! // *Cognition and Instruction*, 18 (4), 2000.
35. Schwarz B., Perret-Clermont A.-N., Trognon A., Marro P. Emergent learning in successive activities: Learning in interaction in a laboratory context // *Pragmatics & Cognition*, 16 (1), 2008.
36. Smedslund J. On the circular relationship between logic and understanding // *Scandinavian Journal of Psychology*, 11, 1970.
37. Smedslund J. Piaget's psychology in practice // *British Journal of Educational Psychology*, 47 (1), 1977.
38. Tartas V., Perret-Clermont A.-N. Socio-cognitive dynamics in dyadic interaction: how do you work together to solve Kohs cubes? // *European Journal of Developmental Psychology*, 5 (5), 2008.

Appendix 1: Transcription symbols

falling intonation, rising intonation, continuing intonation, exclaiming intonation, segments added by the transcribers in order to clarify some elements of the discourse.

BOLD segments of special analytical interest.

Appendix 2: Original transcription of the data

Excerpt 2

((l'enfant a établi l'égalité des quantités de liquide en A et A'. Après, l'adulte change le set des verres, en utilisant A' et B))

7. Exp.: Voilà. maintenant, on prend un autre verre, on va verser tout ton sirop dans ce verre *((exp verse le sirop du verre A au verre B))*, alors, si maintenant moi je bois dans mon verre et toi tu bois dans ton verre on aura la même chose de sirop. Quelqu'un aura plus de sirop, quelqu'un aura moins de sirop?

8. Manon: La même chose.

9. Exp.: La même chose. tu peux me dire pourquoi on aura la même chose?

10. Manon: Parce que celui là il est plus mince *((verre B))*.

11. Exp.: Plus mince?

12. Manon: Celui là il est plus gros *((verre A'))*.

13. Exp.: Et puis, on aura donc la même chose.

14. Manon: Hin hin.

15. Exp.: Même si y en a un qu'est plus mince?

16. Manon: Ouais.

((l'enfant a établi l'égalité des quantités de liquide en A et A'. Après, l'adulte change le set des verres, en utilisant A et C))

21. Exp.: Je mets tout dans ce verre-là *((du verre A au verre C))* puis maintenant si moi je bois dans mon verre, toi tu bois dans ton verre on aura la même chose à boire? Quelqu'un aura plus à boire, quelqu'un aura moins à boire?

22. Manon: La même chose.

23. Exp.: Toujours la même chose, maintenant tu continues à m'expliquer pourquoi on aura la même chose?

24. Manon.: Parce que celui-la il est plus mince *((verre A))* ouais et *((le sirop))* puis ca va plus loin parce que c'est plus mince, celui-la *((verre C))* c'est plus élargi, *((le sirop))* ca fait ca donne moins. il est plus large, ouais.

25. Exp.: Ok, parfait! Pas plus que ca on a fini, je te remercie beaucoup.

Excerpt 3

((l'enfant a établi l'égalité des quantités de liquide en A et A'. Après, l'adulte change le set des verres, en utilisant A et C))

21. Exp.: On va verser ton sirop dans ce nouveau verre *((il verse le sirop du verre A' au verre B))* maintenant ce que j'aimerais savoir c'est si moi je bois dans mon verre, et toi tu bois dans ton verre, tu penses qu'on va avoir la même chose de sirop, quelqu'un va avoir plus de sirop, quelqu'un va avoir moins de sirop.

22. Edy: Je sais pas.

23. Exp.: Tu sais pas?

24. Edy: Hin hin.

25. Exp.: Alors je vais faire ce que j'ai fait dans d'autres classes, il regardait la forme du verre, la hauteur du sirop, pour pouvoir savoir s'il y avait la même chose, si quelqu'un avait plus, quelqu'un avait moins.

26. Edy: Uhm.

27. Exp.: On peut peut-être mettre les deux verres à côtés, regarder leurs formes.

28. Edy: Bin, c'est pas la même hauteur.

29. Exp.: Pas la même hauteur.

30. Edy: Hinhin.

31. Exp.: Est-ce que tu penses qu'on va avoir la même chose, ou quelqu'un va avoir plus ou quelqu'un va avoir moins de sirop?

32. Edy: Je sais pas.

33. Exp.: Tu sais pas, t'as aucune idée, t'as peut être une idee?

34. Edy: Non.

35. Exp.: Tu sais que dans ton verre il y a le plus haut sirop?

36. Edy.: Hin hin.

((l'enfant a établi l'égalité des quantités de liquide en A et A'. Après, l'adulte change le set des verres, en utilisant A et C))

39. Exp.: Je prends encore un autre verre, cette fois je prends mon sirop et je le mets dedans *((il verse le sirop dans le verre C))* puis maintenant si moi je bois dans ce verre si puis toi tu bois dans l'autre verre, on aura la même chose de sirop, quelqu'un aura plus, quelqu'un aura moins?

40. Edy: Ben j'sais rien.

41. Exp.: T'en sais rien.

42. Edy: Hin hin.

43. Exp.: Pas une petite idée.

44. Edy: Non.

45. Exp.: Si tu compares les deux verres tu mets l'un à côté de l'autre.

46. Edy: Ben c'est que celui la *((verre C))* il est plus il est plus arrondi alors c'est, ca va c'est plus bas, puis cuila *((verre A))* il est plus petit en haut alors c'est plus haut.

47. Exp.: Ok, en fonction de ca ca te donne une idée sur les quantités de sirop, Edy?

48. Edy: Non, euh non pas spécialement.

49. Exp.: Pas spécialement, ok, très bien, on s'arrête là, merci bien.

Excerpt 4

((l'enfant a établi l'égalité des quantités de liquide en A et A'. Après, l'adulte change le set des verres, en utilisant A' et B))

21. Exp.: Je prends ton sirop *((verre A'))* et je vais le verser dans ce verre. *((verre B))* voila. pis maintenant qu'est-ce que tu penses, si toi tu bois dans ton verre et moi je bois dans mon verre, est ce que toutes les deux on aura la même chose à boire, ou est-ce que quelqu'un en aura plus ou quelqu'un en aura moins?

22. Daria: Quelqu'un en aura moins.

23. Exp.: Quelqu'un en aura moins, c'est qui?

24. Daria.: Toi.

25. Exp.: C'est moi, pis comment tu sais ca moi j'en ai moins que toi?

26. Daria: Parce que c'est un plus grand verre.

27. Exp.: Alors regarde bien maintenant, je reprends ton verre, *((verre B))* je le verse dans ce verre, *((verre A'))* pis maintenant qu'est ce que tu penses, tu bois dans ton verre *((verre A'))* et moi je bois dans mon verre, *((verre A))* est-ce qu'on aura la meme chose a boire toutes les deux, ou bien quelqu'un en aura plus ou quelqu'un en aura moins?

28. Daria: J'sais pas.

29. Exp.: A peu pres. qu'est-ce que tu en penses?

30. Daria: Ouais.

31. Exp.: On aura la même chose à boire toutes les deux?

32. Daria: Ouais, moi je crois.

33. Exp.: D'accord.

Феномен телесного перфекционизма как социокультурная патология

В. В. Парамонова

медицинский психолог, аспирант факультета психологии Московского государственного университета им. М. В. Ломоносова

Основное внимание в статье уделено отечественным и зарубежным теоретическим представлениям о природе перфекционных тенденций. Освещены взгляды теоретиков и клиницистов на социокультурный вклад в формирование патопсихологической структуры перфекционизма. Автор поддерживает тенденцию рассматривать перфекционизм как феномен социокультурной патологии, имеющий корни в культуре нарциссизма и маркирующий рискованные в отношении развития пограничного самосознания группы. Перфекционизм понимается как синдром специфических потенциально деструктивных психологических особенностей. Растущий интерес к феномену перфекционизма и попытка его объяснения в различных социологических, этических, психологических и клинико-психологических моделях отражает пагубные для личности и социума культуральные и ценностные изменения. С опорой на тезисы культурно-исторической и деятельностной парадигм о единстве социально-психологических закономерностей нормального и аномального развития психики, о динамическом взаимодействии аффективных и когнитивных составляющих личности, а также с опорой на синдромный подход в статье сделана попытка описать специфичные для перфекционистов особенности образа Я, когнитивно-аффективного стиля, межличностного взаимодействия.

Ключевые слова: искажение самоидентичности, когнитивно-аффективный стиль личности, культура нарциссизма, перфекционизм, социокультурная патология.

Термин «перфекционизм» используется для описания множества проблем, связанных с деятельностью высших достижений в различных областях жизни, и большинство профессионалов в сфере психического здоровья воспринимают его как психологически нездоровый феномен. Однако в современных теоретических подходах к проблеме стремления к совершенству существует известный дуализм: перфекционизм может пониматься как потенциальная сила, способная породить интенсивную фрустрацию и полное бессилие или же невероятную удовлетворенность собственной деятельностью и творческие достижения на новой ступени личностного развития, — в зависимости от направленности этой силы и качества черт личностного стиля, этой силе сопутствующих. Особый интерес к исследованию и разграничению нормальных и патологических перфекционных тенденций и связанных с ними кластеров психологических черт обусловлен запросом психологической практики в связи с большой распространенностью и пагубностью влияния «злокачественного» перфекционизма на здоровую личностную адаптацию.

Феноменологически перфекционные тенденции широко представлены в культуре нарциссизма, характерной для современной европоцентрированной ци-

вильзации. Под культурой нарциссизма понимается социокультурный строй, в котором преобладают ценности потребительских, манипулятивных отношений во всех областях жизнедеятельности. Нарциссическое общество организует управление людьми, подобно управлению вещами, бюрократизирует ценности культуры и секуляризирует верования с помощью науки. Посвящая себя осязаемым достижениям, оно постепенно стирает иллюзию смысла жизни, неуклонно продвигается к чувству разочарованности в мире, в окружающих людях и в себе [11; 15].

Для культуры нарциссизма характерны высокая скорость социально-политических и экономических изменений, нестабильность общественно продуцируемых эталонов качества жизни, яркость, широта и при этом парадоксальная поверхностность увлечений, эклектичность мировоззренческих позиций и нравственных образцов, которые в целом создают большой соблазн для восприимчивой публики и размывают внутриличностные генуинные нормы [10; 11; 26]. В нарциссической культуре ложных, искаженных представлений и эталонов наиболее ценными становятся видимые, поверхностные атрибуты силы, благополучия, красоты и успешности. Выставляемые на обозрение общественности, эти атрибуты

имеют своей функцией уменьшить невыносимые страдания из-за осознания собственного несовершенства, ограниченности в личностных, временных и пространственных (телесных) аспектах, а также снизить бытийную тревогу и создать иллюзию всемогущего контроля над своей жизнью во всей ее многогранности [10; 26; 38].

Для обоснования ценности, полноты, достоинства своей личности и утверждения чувства самоуважения наиболее очевидным в культуре нарциссизма становится путь достижения высот в сфере карьеры и внешности, т. е. в тех областях, которые находятся «на виду» у непосредственного социального окружения. Подобные ценности все чаще и более откровенно пропагандируются героями литературных произведений, кинофильмов и телевизионных передач. Вспомним хотя бы героинь фильмов «Пианистка», «Потому что я так сказала», «Дьявол носит Prada», персонажей романа «Обещание на рассвете» Ромена Гари и «Писем незнакомке» Андре Моруа, бесчисленных героев рекламных роликов, для которых «невозможное возможно», которые могут «всегда быть на высоте», слоганами которых являются: «Дорогу королю!», «Весь мир у Ваших ног», «Избранное для избранных», «Мода — это ты», «Первый среди равных», «Безупречная чистота надолго», «Совершенство формы и содержания», «А что делаешь ты, чтобы быть безупречной?». Названия магазинов и марок одежды «Его», «Perfetta», «Egoist», «Торпан», «Topshop» говорят сами за себя. Людьюми, подчиняющими жизнь нарциссическим ценностям, властвуют маниакальные, не знающие границ реальности, желания иметь прекрасное образование и образцово применять его в профессиональной деятельности. Они вожделяют быть безукоризненными в общении и производить на окружающих впечатление безупречных, «положительных во всех отношениях» людей. Они жаждут иметь идеальное, обожествляемое тело. Но при этом колоссальные требования, обращенные к себе, уравниваются неохватными и трудно реализуемыми объект-ориентированными требованиями [35; 36; 38]. Реальная жизнь со всеми ее неопределенностями, несовершенствами, комедийными и трагическими двусмысленностями оказывается невозможной в подобных стерильных, ригидно-затвердевших условиях.

Таким образом, средства массовой коммуникации, освещающие жизнь «сильных мира сего», современная литература и киноискусство способствуют формированию особых ценностей, установок и моделей поведения, которые становятся достоянием индивидуального сознания и создают психологическую предрасположенность или уязвимость к эмоциональным и личностным расстройствам. Непомерно разросшиеся и, по сути, нездоровые культы успеха и достижений, силы и конкурентности, рациональности и сдержанности, характерные для нашей современной культуры, рождают феномен, который отечественные исследователи А. Б. Холмогорова и Н. Г. Гараян назвали «эффектом обратного действия сверхценной установки» [31, с. 70]. Согласно этим авторам, культ успеха и достижения (при его

завышенной значимости) ведет к депрессивной пассивности, культ силы — к тревожному избеганию и ощущению беспомощности, культ рациональности — к накоплению эмоций и разрастанию их физиологического компонента.

По мнению ряда авторов, перфекционизм в своей здоровой форме может «обслуживать» поведенческий аспект «Я-концепции», т. е. самоутверждение. С точки зрения Е. П. Никитина и Н. Е. Харламенковой, самоутверждение представляет собой одну из стратегий усиления Я, придания ему силы, поддержания значимости. Для любого человека в большей или меньшей мере свойственна некоторая уязвимость в отношении того, кем он является и насколько ценным себя чувствует. Люди прибегают к разным способам поддержания значимости своего Я, чтобы чувствовать удовлетворение от собственной личности. Это могут быть идеализация и идентификация, в одном случае, проекция и обесценивание — в другом, самореализация — в третьем [16]. Однако другой отечественный автор, В. А. Жмуров, относит перфекционизм к сфере психопатологии воли и определяет его, как избыточный уровень мотивации, когда индивидуум ставит себе сверхзадачи. Результаты деятельности перфекциониста чаще всего оказываются ничтожными, потому что недостижимые цели парализуют активность, вызывают боязнь неудач, страх перед действием и не приносят удовлетворения от реально достигнутого.

В условиях современной социальной жизни актуальным становится вопрос о более глубоком научном понимании генеза, психологической структуры и построения прогноза роста патологических, или дезадаптивных, перфекционных тенденций. Выявление и изучение данных феноменов является необходимым для развития как психологической диагностики, так и практики коррекции и терапии синдрома «злокачественного» перфекционизма, который сопутствует депрессивным, тревожным, соматоформным расстройствам, нарушениям пищевого поведения, нарциссической и пограничной патологиям личности, и в конечном счете является зародышем возможного личностного краха [17; 18; 21; 23].

Первые исследования проблемы перфекционизма по большей части включали клинические выборки, результатом чего явилось смещение теоретических представлений на негативистичное восприятие данного феномена и его рассмотрение в рамках патологического личностного развития [36; 41; 42]. В последних исследовательских работах делаются попытки различения аспектов перфекционизма на базе возможных его последствий (как для самой личности-носителя, так и для ближайшего окружения), а также разделения его позитивных и негативных атрибутов, что, безусловно, является оппозицией «зауженной» концепции патологического, или «невротического» [36] перфекционизма. Таким образом, новая эпистемология позволяет взглянуть на феномен перфекционизма как на многомерное, синдромное личностное образование.

Наряду с социокультурной и клинико-психологической актуальностью исследований в данной об-

ласти значимым является и экзистенциально-философский контекст проблемы перфекционизма. Исследователю, рассматривающему феномен перфекционных тенденций с диалектической точки зрения, открываются как его положительные, лично-полезные, так и отрицательные, разрушающие личность грани. Перфекционизм является сложным синдромным образованием, в котором тонкая грань отделяет логику развития, достижения, творческой активности, азарта, сохранения способности к сотрудничеству и к человеческим отношениям истинной привязанности от глубочайшего личностного сужения, «возврата либидо к Я», поворота всей психической активности, всех ресурсов, сил, заинтересованности на себя и достижения собственных ригидных устремлений при неизменном отсутствии ощущения удовлетворения [17; 23; 26].

К настоящему моменту в научном понимании термин «перфекционизм» (от лат. *perfectio* — совершенство) означает стремление предъявлять к себе, к окружающим и к жизни вообще весьма высокие требования и следовать самым высоким стандартам. Перфекционизм — это безудержное стремление к идеалу, а крайние перфекционисты — люди, которые хотят быть безупречными во всех аспектах своей жизни. Первые теоретические разработки в области перфекционных тенденций были сделаны в середине прошлого столетия американским социальным психоаналитиком Карен Хорни [32]. Однако истоки изучения феномена лежат в психоаналитических концепциях Зигмунда Фрейда и Альфреда Адлера.

В рамках теории А. Адлера можно говорить о патологическом перфекционизме как о стремлении к «фиктивной цели личностного превосходства...и идеалу какого-либо совершенства и безгрешности» [12, с. 151]. Центральными понятиями в его концепции были «комплекс неполноценности» и «гиперкомпенсация неполноценности», которые служили либо двигателем развития, социализации личности, либо их результатом был уход от полноценного межличностного сотрудничества и избегание истинных эмоциональных привязанностей.

Стремление к личной власти А. Адлер представлял как форму конкретизации стремления к совершенству, а искушение безграничного стремления к совершенству — особенно актуальным в нашей культуре. Для современного человека открываются бесчисленные соблазны новых линий саморазвития: образовательные структуры, клубы и центры по телесному совершенствованию (от косметологических и фитнес-центров до клиник пластической хирургии), растущее число увлечений, меняющийся мир моды. Адлер постулирует нарушение ценностно-смысловой сферы у патологического перфекциониста и подмену базового для человеческого индивида чувства общности личным индивидуализмом. Он делает явной всю ошибочность такой подмены, в результате которой разрушаются или становятся поверхностными социальные отношения и развивается паралич созидательных ценностных сил.

Карен Хорни, исследовавшая «невротическую личность нашего времени», выявила несколько клю-

чевых характеристик личности с патологическим перфекционизмом [32]. Хронически плохое настроение, стагнацию личностного развития и самоотчуждение она рассматривала как негативные последствия тщетных усилий человека воплотить «идеализированный образ Я» в реальность. Она говорила о принципиальной ненасыщаемости перфекционистских потребностей в любви и одобрении, в поддержке, потребности властвования, лидерства, в публичном восхищении и признании [17].

Для того чтобы справиться с личностным разладом, носитель патологического перфекционизма делает попытку следовать неким искусственно порожденным идеализированным образам-идолам. «В отличие от подлинных идеалов, идеализированные образы имеют качество статичности. Это не цель, к достижению которой он/она стремится, но фиксированная идея, которой служат и поклоняются» [32, с. 98]. Таким образом, личные стандарты при «злокачественном» перфекционизме отличаются ригидностью, жесткостью, а следовательно, крайней неадаптивностью. У идеализированного Я (в частности телесного) нет дефектов и, следовательно, оно недостижимо в реальности. Каждый раз, когда выполнение задачи на воплощение идеала оканчивается неудачей, в человеке утверждается неудовлетворенность собой, смешанная с ощущением чувства собственной ничтожности и ущербности, и стремление разрушить себя или как минимум нанести себе вред. Когда же поставленная завышенная цель достигается, закрепляется неадекватный, потенциально губительный для личности коммуникативно-поведенческий паттерн подтверждения своей ценности и углубляется чувство отчуждения от истинного Я.

Разрабатывавший теорию объектных отношений в ее приложении к клинической ситуации Отто Кернберг был убежден, что патология личности определяется теми психическими структурами, которые возникают под влиянием аффективного опыта взаимодействия с ранними значимыми объектами [9]. Кернберг показал, что Я человека состоит из различных репрезентаций себя и своих объектов и связывающих их аффективных состояний. «Расколотое» самосознание при патологическом нарциссизме состоит из двух Я: внешнего — защитно идеализированного, фальшивого, грандиозного, и глубинного — пустого, неразвитого, неэффективного. Грандиозное Я постоянно подпитывается, ревностно охраняется и изошренно усиливается: человек с синдромом телесного перфекционизма презентует другим свое «внешнее грандиозное Я», свое идеальное холеное, молодое и подтянутое тело, над которым проводятся, как над неким овеществленным объектом, ухаживающие косметические и изнуряющие спортивные процедуры. Но пропасть между видимостью, поддерживающей имидж успешного и во всех отношениях сильного человека, и его самоощущением огромна [8; 9; 12; 17; 26]. Идеальный образ Я находится под постоянной угрозой разрушения и потери своей грандиозности, что приводит к эмоциональному «выгоранию» и повторяющемуся переживанию травматического чувства унижения и поражения [9; 17; 22; 23].

Феномен перфекционизма исследовался также в контексте архетипических образов в юнгианской психоаналитической школе. Мэрион Вудман в своей книге «Страсть к совершенству. Юнгианское понимание зависимости» рассматривает перфекционизм как «навязчивую одержимость» [4, с. 15], сужающую жизнь до предела и являющуюся одним из порождающих зависимое поведение фактором. Автор описывает Я зависимого человека, с одной стороны как, «умершее для внешнего мира», с другой — как «сверхчувствительное к воздействию внешнего мира», не имеющее возможности обособиться от него, так как нуждается в эмоциональной «пище» и в указании направления развития [4, с. 15]. Нарциссический перфекционист сосредоточен на поддержании самоуважения, на контроле за тем образом, который возникает у его ближайшего окружения, и при этом он болезненно зависим от того, каким его увидят и какую оценку ему дадут другие. Гипертрофированная откликаемость на мнения окружающих порождается отсутствием собственной стабильной «системы координат», по которой можно ориентироваться в мире. У Я перфекциониста нет собственной системы ценностей, все время его безупречно скрывают маски, или Персона, которые он меняет в зависимости от смены социальных ролей, приверженности тому или другому религиозному, политическому, профессиональному течению. Мэрион Вудман видит влияние этих коллизий на соматический пласт: безумные, чуждые ритмы продолжают владеть телом и бытием индивида, уподобляя их телу и бытию измученного волка. Вудман считает, что Эго «жертвы волчьего синдрома» [4, с. 16] находится во власти Демона, истязавшего самого человека с синдромом нарциссического перфекционизма, заставляющего мучить значимых Других, требующего совершенства мира, совершенной деятельности, совершенного тела.

Известный американский психоаналитик Сидни Блатт описывает жизненную драму перфекциониста, личностная структура которого формируется в детстве в аномальных семейных условиях. Глубоко коренящееся чувство неполноценности и уязвимости ввергает человека в бесконечный цикл саморазрушения, в котором любая задача или начинание становится очередным угрожающим вызовом. Никакое усилие никогда не бывает достаточным, поскольку индивид постоянно ищет одобрения, принятия и отчаянно старается избежать ошибок и неудач. Любые затрагивающие самооценку обстоятельства порождают интенсивный негативный аффект и дистресс [5; 6]. Таким образом, люди с синдромом нарциссического перфекционизма «очень чувствительны к тому, как к ним относятся; малейшая критика ранит их, особенно если попадает по больному месту. Они...походят на больного, чья рана зарубцевалась, но при малейшем прикосновении причиняет боль» [14, с. 395].

Современный психотерапевт, консультант и теолог, специалист в области дисфункциональных семей и психотерапии травм детства Джон Бредшоу описывает феноменологию «раненого» погранично-нарциссического самосознания, рожденного различными видами насилия, с помощью термина «ядови-

тый стыд». «Ядовитый стыд» — чувство собственной ущербности, недостаточности, неадекватности. Переносить этот стыд гораздо тяжелее, чем вину. Вину чувствуют, когда что-то плохое тобой сделано, но это можно исправить, загладить. «Ядовитый стыд» убеждает, что это ты — плохой, и с этим уже ничего не поделаешь. Ты неадекватный и ущербный. «Ядовитый стыд» поражает самую сердцевину раненого ребенка», — пишет Джон Бредшоу в книге «Возвращение домой» [3, с. 10].

В своей монографии «Психоаналитическая теория неврозов» Отто Фенихель, известный психоаналитик середины XX в., устанавливает связь между перфекционными тенденциями и социальной тревогой. Автор утверждает, что стремлению к совершенству неизменно сопутствует постоянный страх подвергнуться критике, остракизму, или наказанию, и чувство стыда [30]. Фенихель также подчеркивает, что для перфекционистов характерны повышенное внимание к реакциям окружающих на собственный облик и поведение, гипербдительность, которые обусловлены автоматизированными ригидными реакциями Суперэго и неполным установлением принципа реальности. На нарушение чувства реальности, по Фенихелю, указывает неспособность предвидеть другие возможные реакции окружения, кроме осуждения, осмеяния, отказа в общении, наказания. Е. Т. Соколова считает, что сюда можно также отнести неспособность находить альтернативные объяснения поведения других, а также разделять значимые и несущественные характеристики людей, явлений и ситуаций [17].

Другим современным автором, который связывает перфекционные тенденции с процессом идеализации и феноменологией чувства стыда и эдиповым конфликтом, является американский клинический психоаналитик Бенджамин Килборн [39]. В своей книге «Исчезающие люди. Стыд и внешний облик» автор описывает людей, скованных стыдом своего человеческого несовершенства (в частности явных или мнимых телесных дефектов), не имеющих определенной концепции добра и зла и не умеющих избавиться от тоски своего существования.

Килборн развивает идеи авторов, связывавших стыд с нарциссизмом, как защиту от нарциссических ран, а также как выражение нехватки и недостатка. Личности с патологическими перфекционными тенденциями, не выдерживая краха идеализированных образов и травм столкновения с реальностью, обрекают себя на круговорот стыда, обмана и гнева. И все более они становятся одержимыми нарциссическими фантазиями о своем внешнем облике, видимом социальном статусе и тревогой по поводу собственного разоблачения. К примеру, для одной из пациенток Килборна «потерять лицо» означало утрату образа понятного мира и своего собственного бытия и, следовательно, чувство уничтожающей дезорганизации и изоляции [39].

Патологические перфекционные тенденции могут рассматриваться в связи с их отношением к психологическим границам, в частности с восприятием «границ образа тела». «Границы образа тела» при

этом понимаются в разных функциональных аспектах: в аспекте дистанцированности или «слипания» с внешним объектом, как целостность, защищенность или проницаемость, уязвимость для интерферирующих воздействий, как зависимость или самостоятельность, сепаратность, «отдельность», как чувство телесного комфорта или дискомфорта [7; 17].

В ходе жизни субъекта происходит разнонаправленный процесс формирования границ Я. Структурообразующими при этом являются три универсальных открытия собственной ограниченности, которые совершает любой человек в ходе нормального развития [7; 8]. Эти болезненные для субъекта открытия способствуют определению и стабилизации чувства собственного Я: 1) осознание существования Другого и принятие собственной отдельности от Другого; 2) принятие собственной однополости; 3) принятие собственной конечности, смертности.

Однако патологическое развитие самосознания и самоидентичности прямо выражается в трудности интеграции и целостного, непротиворечивого восприятия личностных границ. Большое упрощение полагают, что при нарушении личностной целостности и интегрированности идентичность может оставаться интактно сохранной. Е. Т. Соколова и Н. С. Бурлакова считают маловероятным, чтобы поражение самого «фундамента» связанного и устойчивого переживания Я, где совершается интеграция биологических и социальных основ человеческого существования, не влекло за собой глобальных последствий [20; 21]. Феноменологически подобная дезинтеграция может выражаться в различных манипуляциях с собственным телом в виде похудения при нервной анорексии и ритуального очищения при нервной булимии, в обращениях к пластическому хирургу с целью коррекции внешности или изменения пола и т. д.

Частые и радикальные изменения внешности могут быть поняты в контексте непостоянства личности и диффузности самоидентичности субъекта. Согласно Сидни Блатт [1], радикальные изменения внешности могут быть возможными проявлениями отсутствия последовательного ощущения себя как отдельной личности. Целостность, последовательность и дифференцированность разных аспектов самосознания, а также способность к самосознанию в целом у таких субъектов незначительны и расшатаны [1]. Они склонны к произвольным потерям понимания себя как отдельной целостной личности, не имеют возможности отстраниться и взглянуть на себя со стороны. Вследствие этого закономерно предположить, что люди с размытым видением своей личности при оформлении собственной внешности будут опираться на интерферирующие внутренние и внешние воздействия (эмоциональное состояние, социальный стереотип, требования значимых других и т. д.).

Феномен перфекционизма непосредственно сталкивает исследователей и психологов-теоретиков с философскими, социальными и клиничко-психологическими проблемами безудержной трансгрессии, нарушения и размывания границ (личностных, временных, телесных), с проблемой искажения нравствен-

но-этической сферы, результирующей во вседозволенности и ложном понимании личной свободы и ответственности [17; 20; 26; 27]. Проблема расширения границ человеческих возможностей до иллюзии полного всемогущества связана с достижениями науки, юридическими изменениями прав человека, социально-политическими пертурбациями в современном мире. За последний век «человек постиг больше секретов природы, чем наши предки за двадцать тысяч лет; он открыл такие богатые источники энергии и стал таким могущественным, что собственная сила может его погубить; он исследует космос и плавает в межпланетном пространстве; он летает над землей из города в город со скоростью в три раза больше, чем скорость звука; он строит машины, которые считают и планируют лучше, чем человеческий мозг» [14, с. 398]. Однако эти открытия и изменения говорят о могуществе человека, а не о его всемогуществе. Но именно стремление поддерживать ощущение всемогущества и всестороннего совершенства характерно для современного феномена патологического перфекционизма.

Таким образом, растущий интерес к феномену перфекционизма и попытка его объяснения в различных социологических, этических, психологических и клиничко-психологических моделях отражают общественные культуральные и ценностные изменения. Исследование социальных ценностей россиян в 1990-е гг. позволило получить ряд новых, интересных в теоретическом и прикладном отношении данных об установках, идеалах и целях представителей ряда основных социальных групп [10; 13]. Социальные преобразования в современной России вызвали существенные изменения условий жизни, общественной структуры, пропагандируемых целей, установленных норм, положения, поведения и убеждений большинства активных социальных субъектов. Возникли новые социальные организации и институты, стала утверждаться новая ценностно-нормативная система, достаточно «непрозрачная» для однозначной трактовки. В современном обществе наблюдается тенденция широкого распространения внесемейных ценностных ориентаций, способов самореализации во всех сферах жизнедеятельности, исключая семейную. Это выражается и в том, что в настоящее время все больше людей испытывают потребность в замещающих семейные ценности ценностях и объектах.

В условиях трансформации российского общества происходят преобразования ценностных установок социокультурной, политической, макро- и микросоциальной сфер, которые проявляются в возрастающей индивидуализации жизни человека и процессе оттеснения и замещения в российской ментальности общественных ценностей ценностями индивида. В такой ситуации перфекционизм, которому сопутствуют нестабильность самоидентичности, повышенная откликаемость на сдвиги в психологическом поле, недифференцированность когнитивных процессов и превалирование эмоциональных способов реагирования, распад связности и согласованности образа Я, высокая подверженность саморазруше-

нию, является распространенным ответом на продуцируемые в обществе социокультурные изменения. Перфекционизм ориентируется при этом на ценностные эталоны современной европоцентрированной цивилизации.

Нам представляется важным в завершение отметить, что патологические перфекционистские тенденции выходят за рамки навязываемых социальными институтами (телевизионными рекламными агентствами, киноискусством, спортивными центрами, клиниками пластической хирургии) образов безупречных людей и непосредственно воспринимаются рискованными в отношении развития пограничной личностной патологии. В настоящее время

перфекционизм является своеобразным игром, религией XXI в., культом современного человечества, который объединяет сообщества индивидов, стремящихся к совершенству. Катастрофичность данной социальной ситуации занимает специалистов в области клинической психологии, образования и медицины. В связи с этим необходимо подчеркнуть научную и практическую значимость развития психодиагностического инструментария и феноменологических критериев выявления людей с патологическими перфекционистскими тенденциями для своевременного проведения процедур системной медико-психологической реабилитации и коррекции.

Литература

1. Алкемайер Т. Социология спорта. Телесные практики субъективации и самоинсценировки // Журнал «Логос». 2006. № 3.
2. Братусь Б. С., Зейгарник Б. В. Очерки по психологии аномального развития личности. М., 1980.
3. Бредшоу Д. Имя мне — Ядовитый Стыд // Журнал «Урания». 1999. № 2.
4. Вудман М. Страсть к совершенству. Юнгианское понимание зависимости. М., 2006.
5. Гаранян Н. Г., Холмогорова А. Б., Юдеева Г. Ю. Перфекционизм, депрессия и тревога // Московский психотерапевтический журнал. 2001. № 4.
6. Гаранян Н. Г. Перфекционизм и психические расстройства (обзор зарубежных эмпирических исследований) // Научно-практический журнал «Терапия психических расстройств». 2006. № 1.
7. Дорожевец А. Н., Соколова Е. Т. Исследования образа физического Я: некоторые результаты и размышления // Телесность человека: междисциплинарные исследования. М., 1993.
8. Зимин В. А. Функция трансгрессии. Проблема нарушения границ между полами и поколениями на материале фильма П. Альмодовера «Всё о моей матери» // Журнал практической психологии и психоанализа. 2003. № 2.
9. Кернберг О. Агрессия при расстройствах личности. М., 2001.
10. Кризисный социум. Наше общество в трех измерениях / Под ред. Н. И. Лапина, Л. А. Беляевой. М., 1994.
11. Мак-Вильямс Н. Психоаналитическая диагностика. М., 2001.
12. Марсон П. 25 ключевых книг по психоанализу. Урал, 1999.
13. Модернизация в России и конфликт ценностей / Под ред. С. Л. Матвеевой. М., 1994.
14. Мориа А. Письма незнакомке. М., 2004.
15. Московичи С. Машина, творящая богов / Пер. с фр. Т. П. Емельяновой. М., 1998.
16. Никитин Е. П., Харламенкова Н. Е. Феномен человеческого самоутверждения. СПб., 2000.
17. Соколова Е. Т. Изучение личностных особенностей и самосознания при пограничных личностных расстройствах // Соколова Е. Т., Николаева В. В. Особенности личности при пограничных расстройствах и соматических заболеваниях. М., 1995. Часть I.
18. Соколова Е. Т., Чечельницкая Е. П. О метакоммуникации в процессе проективного исследования пациентов с пограничными личностными расстройствами // Московский психотерапевтический журнал. 1997. № 3.
19. Соколова Е. Т., Ильина С. В. Роль эмоционального опыта жертв насилия для самоидентичности женщин, занимающихся проституцией // Психологический журнал. 2000. Т. 21. № 5.
20. Соколова Е. Т., Бурлакова Н. С., Лэонтиу Ф. К обоснованию клинико-психологического изучения расстройства гендерной идентичности // Вопросы психологии. 2001. № 6.
21. Соколова Е. Т., Бурлакова Н. С. Связь феномена диффузной гендерной идентичности с когнитивным стилем личности // Вопросы психологии. 2002. № 3.
22. Соколова Е. Т., Чечельницкая Е. П. Психология нарциссизма. М., 2001.
23. Соколова Е. Т. Человек-нарцисс: портрет в современном социокультурном контексте // Психология. Современные направления междисциплинарных исследований / Под ред. А. Журавлева, Н. Тарабриной. М., 2003.
24. Соколова Е. Т., Сотникова Ю. А. Связь психологических механизмов защиты с аффективно-когнитивным стилем личности у пациентов с повторными суицидальными попытками // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 14. Психология. 2006. № 2.
25. Соколова Е. Т., Коршунова А. Р. Аффективно-когнитивный стиль репрезентации отношений Я-Другой у лиц с суицидальным поведением // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 14. Психология. 2007. № 4.
26. Соколова Е. Т. Нарциссизм как клинический и социокультурный феномен // Вопросы психологии. 2009. № 1.
27. Столин В. В. Самосознание личности. М., 1983.
28. Тхостов А. III. Психология телесности. М., 2002.
29. Уроки французского психоанализа / Под ред. П. В. Качалова, А. В. Рассохина. М., 2007.
30. Фенихель О. Психоаналитическая теория неврозов. М., 2005.
31. Холмогорова А. Б., Гаранян Н. Г. Эмоциональные расстройства и современная культура: на примере соматоформных, депрессивных и тревожных расстройств // Московский психотерапевтический журнал. 1999. № 2.
32. Хорни К. Самоанализ. М., 2002.
33. Энциклопедия глубинной психологии / Пер. и науч. ред. А. Н. Боковиков: В 4 т. М., 2002.

34. *Bardone-Cone A. M., Wonderlich S. A., Frost R. O. et al.* Perfectionism and eating disorders: Current status and future directions // *Clinical Psychology Review*. 27 (3). Apr 2007.
35. *Encyclopedia of Psychology* / Ed. Allan E. Kazdin. Oxford, 2000.
36. *Hamachek D.* Psychodinamics of normal and neurotic perfectionism // *Psychology*. 1978. Vol 15.
37. *Handbook of Sport Psychology* / Robert N. Singer at al. N.-Y., 2001.
38. *Hewitt P., Flett G.* Perfectionism in the Self and Social context: conceptualisation, assessment and association with psychopathology // *Journal of Personality and Social Psychology*. 1991. V. 60. № 3.
39. *Kilborne B.* Disappearing Persons: Shame and Appearance. Albany, 2002.
40. *Mann M. P.* The adverse influence of narcissistic injury and perfectionism on college students' institutional attachment // *Personality and Individual Differences*. 2004. V. 36 (8).
41. *Pacht R.* Reflections on perfection // *American Psychologist*. 1984. V. 39.
42. *Perfectionism. Theory, Research and Treatment* / Ed. by G. L. Flett and P. L. Hewitt. Washington, 2002.
43. *Shafran R., Mansell W.* Perfectionism and psychopathology: a review of research and treatment // *Clinical Psychology Review*. V. 21 (6). Aug. 2001.

The Phenomenon of Perfectionism as Socio-Cultural Pathology

V. V. Paramonova

Medical Psychologist, Post-Graduate Student, Department of Psychology, M.V. Lomonosov Moscow State University

This article focuses on domestic and foreign theoretical ideas about the nature of perfectionism tendencies. The views of theorists and clinicians on the socio-cultural contribution to the pathopsychological structure of perfectionism formation are described. The author supports the tendency to consider perfectionism as a phenomenon of socio-cultural pathology that has roots in the culture of narcissism and that marks the risk-groups in regard to borderline identity development. Perfectionism is seen as a specific syndrome of potentially destructive psychological features. The growing interest in the phenomenon of perfectionism and attempts to explain it using various sociological, ethical, psychological and clinical-psychological models reflects the cultural and axiological changes harmful to the individual and society. On the basis of main ideas of cultural-historical and activity paradigms on the unity of the social and psychological aspects of normal and abnormal development of the psyche, on the dynamic interaction of affective and cognitive components of personality as well as on the syndromic approach we make an attempt to describe the specific for perfectionists features of the Self image, cognitive-affective style and interpersonal interaction.

Keywords: deformation of self-identity, cognitive-affective style of personality, culture of narcissism, perfectionism, socio-cultural pathology.

References

1. *Alkemajer T.* Sociologija sporta. Telesnye praktiki subjektivacii i samoinscenirovki // *Zhurnal «Logos»*. 2006. № 3.
2. *Bratus' B. S., Zejgarnik B. V.* Oчерки po psihologii anomal'nogo razvitiya lichnosti. M., 1980.
3. *Bredshou D.* Imja mne — Jadovityj Styd // *Zhurnal «Uranija»*. 1999. № 2.
4. *Vudman M.* Strast' k sovershenstvu. Jungianskoe ponimanie zavisimosti. M., 2006.
5. *Garanjan N. G., Holmogorova A. B., Judeeva G. Ju.* Perfekcionizm, depressija i trevoga // *Moskovskij psihoterapevtičeskij zhurnal*. 2001. № 4.
6. *Garanjan N. G.* Perfekcionizm i psihicheskie rasstrojstva (obzor zarubežnyh jempiricheskih issledovanij) // *Nauchno-praktičeskij zhurnal «Terapija psihičeskih rasstrojstv»*. 2006. № 1.
7. *Dorozhevec A. N., Sokolova E. T.* Issledovanija obraza fizičeskogo Ja: nekotorye rezul'taty i razmyshlenija // *Telesnost' čeloveka: mezhdisciplinarnye issledovanija*. M., 1993.
8. *Zimin V. A.* Funkcija transgressii. Problema narušeniya granic mezhdru polami i pokolenijami na materiale fil'ma P. Al'modovera «Vsjo o moej materi» // *Zhurnal praktičeskoj psihologii i psihoanaliza*. 2003. № 2.
9. *Kernberg O.* Agressija pri rasstrojstvah lichnosti. M., 2001.
10. *Krizisnyj socium. Nashe obvestvo v treh izmerenijah* / Pod red. N. I. Lapina, L. A. Beljaevoj. M., 1994.
11. *Mak-Vil'jams N.* Psihoanalitičeskaja diagnostika. M., 2001.

12. *Marson P.* 25 ključevyh knig po psihoanalizu. Ural, 1999.
13. Modernizacija v Rossii i konflikt cennostej / Pod red. S. L. Matveevoj. M., 1994.
14. *Morua A.* Pis'ma neznakomke. M., 2004.
15. *Moskovichi S.* Mashina, tvorjavaja bogov / Per. s fr. T. P. Emel'janovoj. M., 1998.
16. *Nikitin E. P., Harlamenkova N. E.* Fenomen chelovecheskogo samoutverzhenija. SPb., 2000.
17. *Sokolova E. T.* Izuchenie lichnostnyh osobennostej i samosoznanija pri pogranichnyh lichnostnyh rasstrojstvah // Sokolova E. T., Nikolaeva V. V. Osobennosti lichnosti pri pogranichnyh rasstrojstvah i somaticheskikh zabojevanijah. M., 1995. Chast' I.
18. *Sokolova E. T., Chechel'nickaja E. P.* O metakommunikacii v processe proektivnogo issledovanija pacientov s pogranichnymi lichnostnymi rasstrojstvami // Moskovskij psihoterapevticheskij zhurnal. 1997. № 3.
19. *Sokolova E. T., Il'ina S. V.* Rol' jemocionil'nogo opyta zhertv nasilija dlja samoidentichnosti zhenwin, zanimajuhihsja prostituciej // Psihologicheskij zhurnal. 2000. T. 21. № 5.
20. *Sokolova E. T., Burlakova N. S., Leontiu F.* K obosnovaniju kliniko-psihologicheskogo izuchenija rasstrojstva gendernoj identichnosti // Voprosy psihologii. 2001. № 6.
21. *Sokolova E. T., Burlakova N. S.* Svjaz' fenomena difuznoj gendernoj identichnosti s kognitivnym stilem lichnosti // Voprosy psihologii. 2002. № 3.
22. *Sokolova E. T., Chechel'nickaja E. P.* Psihologija narcisizma. M., 2001.
23. *Sokolova E. T.* Chelovek-narciss: portret v sovremenom sociokul'turnom kontekste // Psihologiya. Sovremennye napravlenija mezhdisciplinarnych issledovanij / Pod red. A. Zhuravleva, N. Tarabrinov. M., 2003.
24. *Sokolova E. T., Sotnikova Ju. A.* Svjaz' psihologicheskikh mehanizmov zavity s affektivno-kognitivnym stilem lichnosti u pacientov s povtornymi suicidal'nymi popytkami // Vestn. Mosk un-ta. Ser. 14 Psihologija. 2006. № 2.
25. *Sokolova E. T., Korshunova A. R.* Affektivno-kognitivnyj stil' reprezentacii otnoshenij Ja-Drugoj u lic s suicidal'nym povedenijem // Vestn. Mosk un-ta. Ser. 14. Psihologija. 2007. № 4.
26. *Sokolova E. T.* Narcissizm kak klinicheskij i sociokul'turnyj fenomen // Voprosy psihologii. 2009. № 1.
27. *Stolin V. V.* Samosoznanie lichnosti. M., 1983.
28. *Thostov A. Sh.* Psihologija telesnosti. M., 2002.
29. Uroki francuzskogo psihoanaliza / Pod red. P. V. Kachalova, A. V. Rassohina. M., 2007.
30. *Fenichel' O.* Psihoanaliticheskaja teorija nevrozov. M., 2005.
31. *Holmogorova A. B., Garanjan N. G.* Jemocional'nye rasstrojstva i sovremennaja kul'tura: na primere somatofornnyh, depressivnyh i trevozhnyh rasstrojstv // Moskovskij psihoterapevticheskij zhurnal. 1999. № 2.
32. *Horni K.* Samoanaliz. M., 2002.
33. Jenciklopedija glubinoj psihologii / Per. i nauch. red. A. N. Bokovikov: V 4 t. M., 2002.
34. *Bardone-Cone A. M., Wonderlich S. A., Frost R. O. et al.* Perfectionism and eating disorders: Current status and future directions // Clinical Psychology Review. 27 (3). Apr 2007.
35. Encyclopedia of Psychology / Ed. Allan E. Kazdin. Oxford, 2000.
36. *Hamachek D.* Psychodynamics of normal and neurotic perfectionism // Psychology. 1978. Vol 15.
37. Handbook of Sport Psychology / Robert N. Singer at al. N.-Y., 2001.
38. *Hewitt P., Flett G.* Perfectionism in the Self and Social context: conceptualisation, assessment and association with psychopathology // Journal of Personality and Social Psychology. 1991. V. 60. № 3.
39. *Kilborne B.* Disappearing Persons: Shame and Appearance. Albany, 2002.
40. *Mann M. P.* The adverse influence of narcissistic injury and perfectionism on college students' institutional attachment // Personality and Individual Differences. 2004. V. 36 (8).
41. *Pacht R.* Reflections on perfection // American Psychologist. 1984. V. 39.
42. Perfectionism. Theory, Research and Treatment / Ed. by G. L. Flett and P. L. Hewitt. Washington, 2002.
43. *Shafran R., Mansell W.* Perfectionism and psychopathology: a review of research and treatment // Clinical Psychology Review. V. 21 (6). Aug. 2001.

За горизонт мысли Л. С. Выготского: значение прецедентности в социально-культурном развитии человека

Е. Е. Сапогова

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

Представлена авторская трактовка роли культурных прецедентов в становлении человека как фундаментальных компонентов социального взаимодействия в русле идей культурно-исторической концепции Л. С. Выготского и психологическое содержание понятия прецедентности (понятие прецедентного образа/гештальта). Выделены основные функции («разметка» новой для взрослеющего субъекта реальности, ориентировка в ментальной и реальной действительности) и характеристики (первичность, простота, коллективный характер, комплексность, погруженность в повседневные реалии, содержательная неполнота) прецедентных текстов. Описаны типы таких текстов, участвующих в современной социализации, — «канонические» тексты, транслируемые через просвещение и обучение в образовательных программах, тексты и дискурсы субкультур, персонально отобранные личностью для самой себя тексты.

Ключевые слова: культура, личность, социализация, социальное взаимодействие, прецедентный текст, прецедентный образ, развитие.

А так как мне бумаги не хватило,
Я на твоём пишу черновике.
И вот чужое слово проступает.
А. Ахматова

Вероятно, читая работы Л. С. Выготского, исследователи часто ловят себя на мысли: как жаль, что он не успел до конца эксплицировать многие свои идеи, но как хорошо, что эти «незавершенные гештальты» оставляют пространство для непрекращающегося научного диалога. Так, системообразующая синтагма культурно-исторической теории Л. С. Выготского — *слово, сознание и общение* — на протяжении долгих лет является предметом многочисленных научных комментариев, а сущностная необходимость вращения в процессе социализации ключевых концептов культуры в качестве основных образующих сознания подтверждена разнообразными исследованиями. Намечая план своей книги «*Zoon politicon*», Л. С. Выготский, возможно, стремился к построению общей концепции сознания, в которой были бы интегрированы его представления об активности человека, о развитии его социального поведения и особенностях личности, о роли знака, значения и смысла в развитии, индивидуализации и универсализации сознания, о становлении человека как социокультурного субъекта. Его идеи, изложенные в опубликованных трудах и даже не вполне эксплицированные, во многом остаются гениальными прозрениями, позволяющими развивать их, размышляя о становлении человека, протекающем в опреде-

ленном историческом времени и в определенных жизненных обстоятельствах.

Одним из аспектов анализа, на наш взгляд, является идея социализации субъекта — фундаментального процесса, «очеловечивающего» каждого человека в традициях этнокультуры и социума, в которые он «вброшен» фактом рождения в определенное время, в конкретную историческую эпоху.

В современной возрастной психологии ставший уже привычным термин «социализация» (особенно «первичная социализация» или «ранняя социализация») указывает на сущностную необходимость ассимиляции социокультурных влияний, переживаемых субъектом в детстве, для становления личности. Описывая социализацию преимущественно как приобретение развивающимся субъектом опыта для исполнения различных социальных ролей, М. Херсковиц предложил отличать ее от инкультурации, понимая последнюю как освоение присущих данной культуре моделей миропонимания и поведения. Итогом инкультурации становится обобщенная готовность взрослеющего ребенка адаптироваться к принятым нормам, традициям, ценностям, смыслам той этнокультурной и/или социальной группы, к которой он принадлежит, формирование когнитивной, эмоциональной, поведенческой схожести с ней и т. д.

Важно отметить, что эта готовность выстраивается намного раньше, чем у субъекта появится возможность селективного, критического отношения к содержанию ассимилируемого культурного базиса, и тем самым в ряде своих аспектов может быть описана как своеобразное «доопытное знание», руководствуясь которым и преодолевая герменевтические круги культуры, взрослеющий субъект входит в «размеченный» для него мир.

Понятно, что на ранних этапах развития содержание обоих процессов канонизируется культурной традицией, во многом зависит от социально-экономических и идеологических обстоятельств, «социального заказа» и находится под известным контролем общества, осуществляемым через институты социализации. Намного сложнее дело обстоит со взрослыми возрастами, когда становится труднее фиксировать отчетливые смены содержания социальных ситуаций развития и вхождение человека в разные субкультуры (возрастные, гендерные, профессиональные и др.), а степень и характер социокультурных воздействий в значительной мере нормируется самим субъектом, когда прямое, непосредственное влияние социума и культуры не столь очевидно, а собственный жизненный опыт человека позволяет ему осуществлять многочисленные выборы в разнообразии ситуаций и событий.

Опыт консультативного анализа осуществляемых людьми выборов, реализации намеченных жизненных стратегий, создания индивидуальных жизненных планов и проектов показывает, что довольно часто основания для действия в постоянно меняющихся жизненных обстоятельствах так или иначе обнаруживаются в усвоенном раннем социальном опыте — в тех его паттернах и моделях, которым человек склонен следовать без особой рефлексии и критики, исходя из их предполагаемой правильности и оправданности. Думается, что субъективно любой взрослый человек задавался вопросом, почему он поступает так, а не иначе (хотя и видит другие, может быть, более конгруэнтные обстоятельства, пути поступания), почему какие-то пути собственного развития кажутся ему более предпочтительными, чем другие, почему что-то в жизни переживается как «истинное», аутентичное, подлинное, а что-то — как «противное собственной натуре» и т. д. Но по отношению к какому «образцу», с использованием какой внутренней, часто известной только самому субъекту «мерки» осуществляется это сравнение себя с самим собой?

Консультативные наблюдения привели нас к необходимости постановки вопроса о наличии в индивидуальной семиосфере базовых прецедентных единиц, усвоенных в ранней социализации и инкультурации и оказывающих влияние на последующую организацию жизни человека. Мы предположили, что при осознанном самопостроении и планировании собственной жизни человек так или иначе опирается на некое обобщенное предзнание о себе и мире, основу которого составляют *прецеденты (прецедентные тексты, образы, элементы)*, транслируемые в процессах соци-

ализации и усвоенные в ней без особой критики и глубокого осмысления (не случайно К. А. Богданов отмечает, что смысл прецедентного текста состоит именно в его прецедентности [1], а не, например, в воспитательной или просветительской функции).

Феномен прецедентности многолик и обнаруживает себя как в исследованиях по проблеме интертекстуальности, так и в анализе типичных (сквозных) литературных сюжетов (Аристотель, Гёте, К. Гоцци, Ж. де Нерваль, Аарне, Томпсон, Борхес, В. Я. Пропп, Дж. Полти, Б. Кербелите и др.), жизненных сценариев и стратегий (В. Н. Дружинин). В прецедентных текстах для человека фиксирован опыт, обобщенно подходящий к целому ряду ситуаций, которые, в принципе, могут встретиться ему на жизненном пути. Способы существования, отношения и действия человека в данных ситуациях в силу их многократной повторяемости зафиксировались в форме прецедентных схем и образов. Сам же человек может ассоциативно перенести прецеденты на новые для него (но, вероятно, не всегда новые для социума с его запасом экзистенциальных историй) жизненные ситуации. Можно говорить и о том, что подлежащие усвоению прецедентные тексты создают своеобразную зону ближайшего развития для взрослеющего субъекта, реализуемую в диалогах социального взаимодействия. Образы и метафоры, содержащиеся в них, становятся своеобразными ориентирами при выборе определенного поведения, стратегии, модуса существования, концептов самоосмысления.

Понятие прецедентного текста достаточно широко исследуется в лингвистике и лингвокультурологии, в частности, в работах Ю. Н. Караулова [5], Д. Б. Гудкова, В. В. Красных, И. В. Захаренко, Д. В. Багаевой [3; 4; 7], Г. Г. Слышкина [8], В. Г. Костомарова, Н. Д. Бурвиковой [6] и др., но, думается, оно является не менее перспективным и в психологическом анализе процессов личностного становления, преломленного через культуру и социум. Когда Л. С. Выготский рассуждает о подражании, в том числе речевом, когда он говорит, что ребенок постепенно осваивает возможность применять по отношению к себе те приемы, которые применяют по отношению к нему взрослые, то естественно продолжить его мысль в том плане, что и в организации, планировании, осуществлении собственной жизни человек также может идти от накопленных в социуме приемов и образцов. В этом отношении близким к прецедентам является понятие мимесиса (Т. Адорно, П. Рикер, Э. Ауэрбах, Г. Г. Гадамер, Ж. Женнет, В. Подорога, В. Татаркевич, М. Ямпольский и др.) как своеобразного подражания знаемой (понимаемой) реальности. Их роднят общие функции посредничества в построении системы «Человек-Мир» (С. Л. Рубинштейн) и связывания отдельного субъекта с целостным контекстом смыслового развития человечества.

Обобщенное понимание прецедентности связывается со значимыми в эмоциональном и когнитивном плане текстами, известными культурному сообществу на протяжении некоторого времени и достаточно регулярно фигурирующими в повседневных

дискурсах. В этом плане прецедентные тексты выступают в качестве своеобразных единиц «культурной памяти», хранения информации о тех аспектах бытия, которые постоянно возобновляются среди членов данной социокультурной группы и способны приобретать не только надличностный, но и надкультурный характер. Будучи фиксированными в сознании социализированных субъектов, они впоследствии выступают как симультанные когнитивно-эмоциональные единицы, используемые для «измерения» реальности, для ориентировки в реальном и ментальном пространствах.

Добавим, что в случае когда мы рассматриваем прецедентность в контексте социализации и инкультурации, нужно говорить и о том, что данный образ, текст, единица появляются в жизни развивающегося человека часто как еще «до-жизненно-опытный» образец, в дальнейшем определяющий собой восприятие сходных образов, единиц, текстов, — для впервые возникших или опознаваемых ситуаций, когда в отношении описываемых ими реалий у него еще нет собственного жизненного опыта и, соответственно, возможностей критического анализа, выбора, отбора. Такой прецедент воспринимается поначалу как единственно возможный, а потому и безусловно правильный способ поведения (выбора, отношения) в определенных ситуациях, и в этом смысле усвоение прецедентного текста сходно с ранним формированием социальной установки, а еще шире — «настройкой» сознания на действие в реальности определенным образом, на сам выбор модуса действия.

Прецедентность, как отмечает Г. Г. Слышкин, может быть понята в универсально широком (например, библейский текст) и в более узком, более прагматическом смысле в зависимости от числа людей, для которых некий текст является значимым, — в последнем случае функцию прецедентов могут нести и профессиональные прецедентные тексты (медицинские, юридические, армейские и др.), и семейные, и студенческие, и гендерные, и тексты возрастных субкультур и др. Более того, срок жизни прецедентного текста может быть разным — от текстов, стоящих в культуре как символом эпохи или социальной группы, до текстов анекдотов или рекламных слоганов, которые становятся известными и включенными в повседневные дискурсы на определенный период времени и исчезающими с культурного горизонта достаточно быстро (но являющимися своеобразными маркерами своего времени, своего хронотопа). Здесь необходимо добавить, что прецедентный текст есть не только достояние группы, но и, в меньшей степени, феномен индивидуальной семиосферы, поскольку даже тогда когда некоторые прецедентные единицы утрачивают хождение в большой культуре или микрокультуре отдельных сообществ, они могут продолжать «жить» в индивидуальной субкультуре личности.

Многочисленное цитирование и повторение (а также подтверждаемая оправданность целесообразности использования подобных паттернов) способству-

ет внутреннему усилению и уплотнению ценностного содержания прецедентного текста, что, в свою очередь, приводит к тому, что ряд таких текстов, отобранных активными агентами социализации (семьей, школой и т. д.) и прошедших проверку временем, начинают образовывать некий *семиотический ресурс социализации* и составлять канон, подлежащий обязательной трансляции каждому новому поколению. Смысл трансляции «золотого запаса» прецедентных текстов состоит в том, что они помогают «готовить человека к жизни» своим насыщенным содержанием, воспринимаемым безусловно — «как таковое», без критики, без специальной когнитивной обработки и проверки на истинность. По существу, прецедентный текст роднится с символами, чье содержание адресовано напрямую бессознательному человеку. Добавим, что человек сам может превратить в символ любой индивидуально значимый фрагмент реальности и, соответственно, он сам может быть создателем и носителем собственных прецедентных единиц. Но этот процесс, конечно, начинается уже за пределами первичной социализации и связан с такими феноменами, как рефлексия, смыслопорождение и др.

Любой прецедентный текст выстраивает в сознании цепочки *концептов* (общего миропонимания, самопонимания, понимания отдельных аспектов реальности и т. д.), которые образуют индивидуально функционирующий комплекс, являющийся составной частью ментальности. Думается, что даже если субъект в дальнейшем отказывается от опоры на конкретный прецедентный текст, выстроенный им концепт еще долго выполняет свою ориентировочную функцию, помогая ему осваивать реальность, хотя и находясь «на скамейке запасных».

Отметим также, что с этими прецедентными текстами люди усваивают большое количество фикционных идей (А. Адлер) и поведенческих моделей, которые, может быть, и оправдывали себя на определенных историко-социальных дистанциях, но утратили часть смыслов, значимых для современных поколений. Важным моментом является и то, что по отношению к каждому текущему моменту времени любой прецедентный текст слегка «запаздывает», держа в себе установки, ценности и цели предыдущего временного отрезка, ведь чтобы попасть в семиотический ресурс, их содержание должно «отстояться» и пройти проверку «на истинность» в течение некоторого времени. Тем не менее сменяемость социальных значений, ценностей и целей не является быстрым процессом, и семиотический ресурс культуры на долгое время становится почти стационарной величиной, незначительно обновляясь за счет новых источников. В этом качестве они могут фиксироваться образовательными программами для дошкольного и школьного возрастов. Нужно также отметить, что прецедентные тексты могут быть как вербальными, так и невербальными (образы, символы, изображения, архитектурные стили, музыка и пр.).

За трансляцией и усвоением прецедентного текста имплицитно стоит модельное усвоение социали-

зирующимся человеком путей ориентировки в определенных, часто встречающихся или «сильных» в бытийном смысле фрагментах реальности, способов поведения в них, форм совладания с возникающими в них проблемными ситуациями, вариантов решения социальных задач, диапазонов свободы для совершения индивидуального выбора и т. д. Главное же состоит в овладении смыслами, позволяющими конкретному субъекту стать адаптированным членом социокультурного сообщества, уверенно чувствующим себя в постепенно развертывающейся перед ним реальности. Именно опора на прецеденты делает для взрослеющего человека мир «знакомым», как бы размеченным в событийном и смысловом планах. Отметим также, что для «сильных» в бытийном смысле событий (женитьба, смерть, рождение ребенка и т. п.) культура создает своеобразные «сгущения» концептов в форме ритуалов, обрядов, правил поведения, которые в большей или меньшей полноте надолго сохраняют свое содержание. Для повторяющихся, часто встречающихся в любой жизни событий (влюбленность, переезд, болезни, утраты, встречи-расставания-прощания, одиночество, успех и пр.) бывает достаточно опоры на прецеденты, даже если контексты этих событий обновляемы и индивидуальны.

Кроме того, любой прецедент в опыте конкретного субъекта, как нам кажется, прочно «зацеплен» как за систему его значимых потребностей и мотивов, так и за сохранившуюся в автобиографической памяти ситуацию, в которой этот опыт был впервые постигнут и/или применен. Консультативный опыт дает нам основания полагать, что прецедентная ситуация «прописана» для субъекта сразу в нескольких модальностях (зрительной, вкусовой, слуховой, обонятельной и т. д.), что делает ее очень устойчивой и в каком-то смысле неуничтожимой, как материнская плата компьютера. Воскрешая смысл прецедента, по ассоциативной цепочке человек «вытаскивает» как сопровождающие его эмоциональные переживания, так и тот фрагмент систематизированного опыта, который считает частью своего «Я». И эти эмоции, в свою очередь, обновляют и укрепляют прецедент. Наши респонденты, стремясь описать, как они «впервые что-то поняли», «с этого момента запомнили навсегда», «уяснили, что такое хорошо, а что такое плохо», «научились поступать, как надо» и пр., указывали на присутствие в памяти своеобразных «движущихся фрагментов», подобных обрывкам кинокадров, которые проигрываются в ней всегда в одном и том же порядке, в одних и тех же деталях. Эти фрагменты являются «персональным напоминанием», «символом веры», «жизненным кредо», «внутренним образцом», которые подлежат лишь внутреннему контролю и на которые субъект готов ориентироваться всегда.

Чтобы выполнять указанные функции, прецедентные тексты должны обладать определенными характеристиками. Одна из них — своеобразная «первичность» для развивающегося сознания: прецеденты появляются в опыте ребенка как значимая

новизна, выполняющая функции понимания других текстов и самой реальности ребенка. Такой же важной характеристикой является кажущаяся *простота, естественная понятность* прецедентного текста, как бы не требующая специальных когнитивных усилий для извлечения смысла (она и возникает для человека в форме кажущейся понятной сказки, басни, истории). Третьей характеристикой можно назвать *коллективную природу* прецедентных текстов — они выступают для ребенка не как отдельный частный опыт, а как обобщенный продукт опыта коллективного, как факт, уже проверенный и подтвержденный многими жизнями, признанный истинным для них и не требующий дополнительной аргументации и объяснения. Еще одной характеристикой можно считать *погруженность прецедента в повседневную реальность* — он как бы «прорастает» из естественного и привычного для любого человека бытия и за счет этого кажется обоснованным, понятным, правильным, единственно возможным. Особой характеристикой является *содержательная неполнота* прецедентного текста, позволяющая переносить его на ситуации, кажущиеся человеку сходными с наличной. В этих аспектах прецедентные тексты, конечно, помогают становлению групповой идентичности, но в еще большей степени способствуют развитию аутоидентичности.

В описании феномена прецедентности используются разные понятия: «прецедентный текст» (как фиксированный продукт речемыслительной деятельности, имеющий широкое хождение в этнокультурном сообществе), «прецедентное высказывание» (как постоянно воспроизводимый элемент прецедентного текста, известный всем членам сообщества на определенном отрезке времени), «прецедентное имя» (знак, маркер, отсылающий к известному прецедентному тексту), «прецедентная ситуация» (идеализированная, избавленная от конкретики схема действия, реагирования, поступания, построения отношения и т. д., приложимая к ряду часто встречающихся на жизненном пути каждого члена данного сообщества событий). В контексте психологического анализа внутренней реальности субъекта последний термин кажется наиболее подходящим. Понять его содержание помогают идеи У. Глассера о наличии в индивидуальном сознании своеобразных «альбомов», содержащих концепты и образы ситуаций и объектов, подходящих данному субъекту «на все случаи жизни» [2] и удовлетворяющих его разнообразные потребности.

У. Глассер предположил, что в течение жизни люди создают во внутреннем плане сознания «личные альбомы» (по большей части визуальные, но также и слуховые, вкусовые, осязательные), содержащие специфические изображения того, что может здесь и сейчас удовлетворить их потребности, помочь сориентироваться в окружающей реальности. Он приводит пример: если в детстве ребенку, когда он плакал, давали печенье, он «усваивает» картину, связанную с этим печеньем как наиболее оперативным и реальным способом удовлетворения возникшей по-

требности. Схема «заесть неудовлетворенность/печаль» хранится в качестве прецедентной единицы для любых ситуаций, когда он расстроен или неудовлетворен. Личный альбом таких прецедентных картин — это особый, часто малодоступный для внешнего наблюдения мир каждой личности, позволяющий по мере взросления ей самой догадываться о природе своих выборов, объяснять себе собственные поступки и предпочтения, понимать саму себя.

По У. Глассеру, люди должны иметь как минимум одну картину, соответствующую каждой базисной потребности, и при возникновении соответствующей потребности всегда «видеть» модельную картину ее удовлетворения, фактически, примерную модель поведения в каждой конкретной ситуации. Усвоенные прецедентные единицы могут быть в большей или меньшей степени подходящими и удовлетворяющими человека (например, чья-то жизнь подтвердила надежность способа «заесть неудовлетворенность», а чья-то подобрала из накопленного опыта для неудовлетворяющих ситуаций другие модели — «эскапировать» из такой ситуации, «преодолеть» ее, «страдать», рассчитывая на жалость других, «растревлять» в себе неудовлетворенность и т. д.), но все они дают уникальную картину действия личности в пределах как определенных ситуаций, так и ее целостной жизни. Способ, с помощью которого некая картина может быть изъята, — это постановка на ее место другой картины, изображающей более полное, более надежное удовлетворение той же самой потребности. Произвольно заменяя одни картины другими, добавляя или изымая их, человек, по У. Глассеру, фактически меняет свою жизнь, и именно эти «картины в голове» принуждают его делать то, что он в конечном счете и делает, и создают его таким, каким он в итоге предстает перед окружающими.

Думается, что в психологическом плане есть смысл конкретизировать понятие прецедентной ситуации введением понятия *прецедентного образа* (или *прецедентного гештальта*), рассмотрев его в экзистенциальном контексте. Это поможет ответить на вопрос, почему определенные тексты/образы обретают для конкретного субъекта статус прецедентных единиц. Здесь стоит отметить, что, вероятно, в качестве прецедентных единиц могут выступать не только фрагменты коллективного опыта, фиксированные в текстах и образах, но и события и ситуации собственного жизненного опыта развивающегося субъекта, если они в свое время выполнили для него соответствующие эмоциональную и когнитивную функции (именно такую прецедентность, как нам кажется, имел в виду А. Адлер, анализируя ранние детские воспоминания — все они отмечены либо эмоциональным переживанием, либо активным действием в них ребенка). Прецедентный образ (гештальт), на наш взгляд, — это зрительный, слуховой или иной образ, закрепленный в персональной памяти субъекта, фиксирующий для него индивидуально значимое эмоциональное и/или когнитивное содержание, согласо-

ванный с текущим жизненным опытом и определяющий собой текущее повседневное восприятие реальности. Стоит отметить, что это могут быть даже случайные фрагменты персонального опыта, но определившие собой некое дальнейшее течение субъективной жизни: как писал Э. Канетти, случайные толчки, полученные неожиданно, могут дать людям направление на всю жизнь.

Но всё же по большей части прецедентные единицы, подлежащие трансляции в данной культуре, фиксированы в канонических наборах книжных текстов для определенных возрастов. Думается, что в этом плане можно говорить, например, о специфических дидактически ориентированных «детско-взрослых дискурсах», характерных для дошкольного и младшего школьного возрастов, имея в виду присутствие в них большого набора прецедентных единиц, подлежащего обязательному усвоению, — значительно большего, чем в последующих возрастах.

Способность конкретного человека быть носителем культуры и, взрослея, становиться агентом социализации для следующих поколений, неотделима от знания им значений ключевых для данной культуры вербальных повествований с их жанрами, сюжетами, персонажами. Г. И. Богин описывает уровни овладения (понимания) прецедентным текстом: 1) семантизирующее понимание, т. е. «декодирование» единиц текста, выступающих в знаковой функции; 2) когнитивное понимание, возникающее при преодолении трудностей в освоении тех предикаций, которые лежат в основе составляющих текст пропозициональных структур; 3) распредмечивающее понимание, имеющее место при действии с идеальными реальностями (частными смыслами как реальностями сознания, чувствования и воли), презентуемыми при этом помимо средств прямой номинации, но опредмеченными именно в средствах текста [8].

Трансляция и управление присвоением смыслов и ценностей своей культуры — специальная задача системы образования в любом обществе. Как только часть транслируемых через тексты смыслов и ценностей утрачивается, изменяется, подменяется другими (в том числе и временными, ситуативно обусловленными), как только снижается социальный контроль за обязательностью трансляции определенного набора текстов (они могут быть более или менее современными каждому поколению, поскольку механизмы аллюзий, гипертекстовая структура современных книг помогают кодировать одни и те же смыслы в разных, но преемственных текстах), постепенно меняется и социокультурная сущность следующих возрастных когорт и поколений данного общества.

Имеющийся в распоряжении каждого развивающегося субъекта набор текстов, созданных культурой, является неисчерпаемым, избыточным семиотическим ресурсом для идентификации, самоосмысления и самопрезентации в дискурсах. Прецедентный текст на каждой ступени взросления выступает как фундаментальный компонент социального

взаимодействия, соединяющий субъекта с культурой, с другими людьми. Культурные традиции любого социума на каждой ступени взросления предоставляют всем членам значительный запас фабул, сюжетов, персонажей, которые в качестве образцов, «примеров» могут быть использованы для идентификации, построения «картины мира», системы отношений «Я-Мир» и организации индивидуальных событий жизни в истории. Как отмечает Л. С. Выготский, изначально организм таит в себе много потенциальных личностей, воспитание же выстроит в нем конкретную — «эту» — личность. Продолжая эту мысль, можно сказать, что развиваясь в пределах микрокультуры семьи, отбирающей для него те прецеденты, которые считает значимыми и необходимыми, ребенок становится уникальной личностью, адаптированной к жизни в современном ей социуме. Эта личность несет в себе не только избранные проекции большой культуры, но и смешанный с ними опыт индивидуальной жизни как своеобразного экзистенциального приключения. Если этот опыт будет транслирован в социальном взаимодействии и окажется значимым не только для самого субъекта, но и для других людей, он может стать единицей приращивания, обогащения общего социально-культурного опыта, обеспечит своеобразную «интериоризацию Другого» и тем самым обусловит развитие культуры.

Усваивая соответствующие значения, образы, модели поведения (например, из наиболее известных сказок, историй, басен, пословиц, поговорок, мифов, анекдотов и пр.), человек одновременно *конструирует самого себя* как часть современного ему мира. И даже собственная биография субъекта во многом есть «текстовая идентификация жизни» [9]. Из освоенного социокультурного ресурса активный субъект по мере взросления все лучше отбирает именно то, что, с его точки зрения, *имеет к нему непосредственное отношение*. Так постепенно создается собственный внутренний «канон» (концептов, текстов, сюжетов, персонажей, копинг-стратегий и т. д.), на основании которого осуществляется самоосмысление, са-

мопостроение, само моделирование субъекта. Индивидуально отобранными прецедентами человек пользуется в дальнейшем как некой виртуальной *меркой* для распознавания значений и построения смыслов того, что с ним происходит, для усмотрения фрагментов для построения новых жизненных проектов.

На наш взгляд, семиотическим ресурсом для самоинтерпретации и самопостроения могут служить:

1) «классические» литературные тексты, получившие в течение длительного времени максимально широкое распространение в этнокультуре, к которой принадлежит субъект (сказки и фольклорные тексты, наставительные и религиозные тексты, классические произведения литературы и т. п.). В основном такие тексты усваиваются в процессах первичной социализации под влиянием микро- и макросоциальной среды и составляют основу так называемых «бродячих» (архетипических) сюжетов, трансформирующихся под влиянием времени;

2) тексты, составившие такой же широкий «репертуар» для определенного этапа культурно-исторического развития социума, возрастных когорт, субкультур и определенных экономических и идеологических условий (часто они — продукт вторичной социализации, результат пропаганды и идеологии);

3) тексты, не являющиеся частотными и пропагандируемыми в доступном субъекту времени и слое культуры, но персонально отобранные им для самого себя в процессе жизни на том основании, что, с его точки зрения, они в большей или меньшей степени объективируют именно его собственные смыслы и переживания (их можно считать продуктами персонального культурного социогенеза).

Таким образом, прецедентные тексты с их образами и концептами не только выполняют функцию своеобразных социокультурных «настроек» становящегося сознания, но и являются психологическим орудием, с помощью которого субъект овладевает собой, строит индивидуальный жизненный путь, совершает выборы и поступки.

Литература

1. Богданов К. А. Повседневность и мифология. Исследования по семиотике фольклорной действительности. СПб., 2001.
2. Глассер У. Школы без неудачников. М., 1991.
3. Гудков Д. Б. Прецедентное имя в когнитивной базе современного русского языка // Язык, сознание, коммуникация. Серия 4. Филология. 1998. № 6.
4. Гудков Д. Б., Красных В. В., Захаренко И. В., Багаева Д. В. Некоторые особенности функционирования прецедентных высказываний // Вестн. Моск. ун-та. Серия 9. Филология. 1997. № 4.
5. Караулов Ю. Н. Русский язык и языковая личность. М., 1987.
6. Костомаров В. Г., Бурвикова Н. Д. Как тексты становятся прецедентными // Русский язык за рубежом. 2001. № 1.
7. Красных В. В., Гудков Д. Б., Захаренко И. В., Багаева Д. В. Когнитивная база и прецедентные феномены в системе других единиц и в коммуникации // Вестн. Моск. ун-та. Серия 9. Филология, 1997. № 3.
8. Слышкин Г. Г. От текста к символу: лингвокультурные концепты прецедентных текстов в сознании и дискурсе. М., 2000.
9. Хеннингсен Ю. Автобиография и педагогика. М., 2000.

Beyond the Horizon of L. S. Vygotsky's Thought: The Importance of Precedent in the Socio-Cultural Development of a Man

E. E. Sapogova

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

The article presents author's interpretation of the role of cultural precedents in the development of a man as fundamental components of social interaction in line with the ideas of cultural-historical conception of L. S. Vygotsky and the psychological content of the precedent concept (concept of the precedent image / gestalt). The following major functions and characteristics of the precedent texts were determined. The functions are the «markup» of the new reality for a maturing subject, orientation in the mental and true reality. The characteristics are the antecedence, simplicity, collective nature, complexity, embedment into the everyday realities, the content incompleteness. The following types of texts involved in modern socialization are described: «canonical» texts that are transmitted through education and training in educational programs, texts and discourses of subcultures, personally selected texts for one-self.

Keywords: culture, personality, socialization, social interaction, precedent text, precedent image, development.

References

1. Bogdanov K. A. Povsednevnost' i mifologija. Issledovanija po semiotike fol'klornoj dejstvitel'nosti. SPB., 2001.
2. Glasser U. Shkoly bez neudachnikov. M., 1991.
3. Gudkov D. B. Precedentnoe imja v kognitivnoj baze sovremennogo russkogo jazyka // Jazyk, soznanie, kommunikacija. Serija 4. Filologija. 1998. № 6.
4. Gudkov D. B., Krasnyh V. V., Zaharenko I. V., Bagaeva D. V. Nekotorye osobennosti funkcionirovanija precedentnyh vyskazyvanij // Vestn. Mosk. un-ta. Serija 9. Filologija. 1997. № 4.
5. Karaulov Ju. N. Russkij jazyk i jazykovaja lichnost'. M., 1987.
6. Kostomarov V. G., Burvikova N. D. Kak teksty stanovjatsja precedentnymi // Russkij jazyk za rubezhom. 2001. № 1.
7. Krasnyh V. V., Gudkov D. B., Zaharenko I. V., Bagaeva D. V. Kognitivnaja baza i precedentnye fenomeny v sisteme drugih jedinic i v kommunikacii // Vestn. Mosk. un-ta. Serija 9. Filologija. 1997. № 3.
8. Slyshkin G. G. Ot teksta k simvolu: lingvokul'turnye koncepty precedentnyh tekstov v soznanii i diskurse. M., 2000.
9. Henningsen Ju. Avtobiografija i pedagogika. M., 2000.

Vygotsky's scientific psychology: Terra incognita*

Mohamed Elhammoumi

associate professor department of Psychology, College of Social Sciences

This article presents a brief overview of the developments in Marxist psychology and its achievement over the past first Marx's century (1883–1983) and then preview how Marxist psychology looks like in the second Marx's century (1983–2083). Marxist psychology of the second Marx's century will shape the ontological, epistemological, theoretical, and methodological outlook of psychological studies. Marx research investigations guide the scope of our theoretical and empirical scientific activities and lead to the conclusion that human higher mental functions are rooted in Marx's four levels of the organization of production that regulate and organize all forms of human life including human higher mental functions. Marx's archives possessed a wealth of fragmented psychological ideas and concepts. This article concludes with the idea that, the second century Marx will be more productive and for the first time we are perhaps nearer to a Marxist psychology than ever. This view is essentially possible if it has an important market and an influence in the United States. Here I join Marx's conclusion that the real change for a better world will begin in the United States, this change will shape the world. In the last three decades, Vygotsky was re-discovered and promoted by North American psychologists, and his ideas spread around the world including Russia.

Key Words: Vygotsky, Scientific psychology, Dialectics, Concrete reality, Social relations, Praxis, Consciousness, Totality, Crisis of psychology, What is psychology?

«We do not need fortuitous utterances, but a method; not dialectical materialism, but historical materialism. *Das Kapital* must teach us many things from it- both because a genuine social psychology begins *after Das Kapital* and because psychology nowadays is a psychology *before Das Kapital*.» (Vygotsky, 1997. Vol. 3. P. 331).

«Marxist psychology which is developing before our eyes... does not yet have its own methodology and attempts to find it ready-made in the haphazard psychological statements of the founders of Marxism» (Vygotsky, 1997, Vol.3, p. 312).

«We might put it (Marxism) as follows: they are looking, firstly, in the wrong place; secondly, for the wrong thing; thirdly, in the wrong manner» (Vygotsky, 1997. Vol. 3. P. 313).

Introduction

From Karl Marx to Henri Wallon to Georges Politzer, to Lev Vygotsky and from Alexis Leontiev, to Alexander Luria, to Lucien Seve, to Klaus Holzkamp, scientific investigators improved our comprehension and understanding of the forms, the structures and the functions of human higher mental processes through individual or joint collective efforts connected in common inquiries across vast cultural, geographical and chronological spans. Human higher mental functions are socially formed, historically developed, and culturally shaped. They are grounded in concrete social life, and carved in socially organized practical activity. Thus psychology is the concrete study of concrete human reality. Marxist psychology is nothing more than a refinement of the German Hegelian philosophy and German materialist physiology, the British empirical philosophy, and the French Cartesian philosophy.

When, on 6 January 1924, Vygotsky presented his paper at the 2nd All-Russian Congress on Psychoneurology in Leningrad, he certainly was not aware that he was beginning the ten most creative years of his life in terms of theoretical production (precisely from 1924 to 1934). Today we know, moreover, that Vygotsky again read and reread Marx and Hegel as well as psychological, sociological, philosophical, and anthropological theories of the ninetieth and early twentieth century. Vygotsky discovered for the first time in his life the importance of the concept of consciousness, as the permanence (conservation of human mind), the process (movement of human mind), and the meaning of human nature. It is consciousness that relates human with his/her true nature. Consciousness becomes the focal point of psychology. Psychology is the study of human consciousness. Vygotsky's treatment of the conscious forces at work in society derived from Marx's concept of alienation. However, Vygotsky's

* An unexplored field of psychological sciences.

critics of his contemporary scholars -Soviet psychologists- were based on Marx's ideas, he criticized their ontological, epistemological, theoretical, and methodological outlook. These critics have the merit of shifting the ground of discussion away from abstract individual to concrete individual to historical individual in respect to other social, historical, economical and cultural institutions. Vygotsky makes his theoretical framework more materialistic and empirical which lead to the idea that human individuals engage actively in the re-appropriation of the externalized concrete social reality. The externalized concrete social reality is organized and regulated by labor activity. Marx research investigations led Vygotsky to the conclusion that human higher mental functions are rooted in the economic conditions of concrete life and social relations of productions that regulate and organize all forms of human life. Labor is the essence of human individuals as well as the essence of wealth and social progress. Society is an expression of social relations; human individuals are ensemble of social relations. Labor itself is not an object but it is an activity. Labor itself is not a value but a living source of value. Living labor is the rational nucleus of Vygotsky's psychology, it is conceived as creative source of human productive process of production (ideas, symbols, tools, etc.). Vygotsky always remained within the orbit of Marxism as exemplified in his use of the ontological dialectic of totality. Thus, human individual is a changing being in a changing world. Vygotsky's whole theoretical task is an attempt to create psychology's own capital. Crews argues «if we ask ourselves which doctrine, since the time of the French Revolution, has proved most consequential for the reshaping of human existence, only one answer is conceivable: It is Marxism» (1985, p. 449). In other words, Marxism is «the humus of every particular thought and the horizon of all culture» (Sartre, 1960, p. 17). The second century Marx will be more productive and for the first time we are perhaps nearer to a Marxist psychology than ever.

A reconstruction of Marx's theory of psychology

Renewed interest in Vygotsky's writings has spurred discussion of Marxist psychology (e.g., Jantzen, Lompscher, Ratner, Roth & Lee, Shames, and Tobach, among others). In many ways, these discussions have proceeded without sufficient and deep understanding of Marx's ideas. Vygotsky drew his inspiration, insight, and theoretical guidance from Marx's research paradigm.

The Vygotsky-Luria-Leontiev cultural historical activity paradigm is motivated by a conviction to make Karl Marx's theory, the theory of scientific psychology (Marxist psychology). The works of Vygotsky-Luria-Leontiev are examined in the light of this epistemological ontological philosophical background. In recent years, cultural historical activity paradigm (Cole, 1996) has gained wide usage in psychology and is becoming increasingly influential in the social sciences. Marxist ideas are being used to guide empirical research investigations of human higher mental functions. All empirical research

investigations are guided by certain assumptions. The most important of these assumptions are ontological assumptions concerning how the social cultural historical context influence individuals and being influenced by them. This means that cultural historical activity paradigm is explicit about the ontology of social concrete reality, its needs and overcoming its contradictions.

In early work, however, Vygotsky explicitly connected his own ideas on higher mental processes with his present-day zeitgeist academic research activities, incorporating psychological theories and Marxist philosophy as well as Hegelian philosophy. In so doing he stressed the central role of labor in the development of human higher mental functions, especially consciousness as the creative and changing processes.

For this reason, Vygotsky believed that labor had a historic significance first elaborated in his cultural historical activity theory, and that its existence was a condition of possibility for the elaboration of Marxist psychology. Traditionally, this thesis on the historical significance of labor has been read as deriving from the centrality of praxis. Marx argued «All mysteries which lead theory to mysticism find their rational solution in human practice and in the comprehension of this practice» (Marx, *Eighth Thesis on Feuerbach*).

Marx's materialist conception of history theory contains at its core dialectic between inherited material concrete life, social relations and its incessant social transformation by human individuals. In this context Marx pointed out: «Men make their own history, but they do not make it just as they please; they do not make it under circumstances chosen by themselves, but under circumstances directly encountered, given and transmitted from the past» (1971, p. 10). Human individuals shape their nature and cognition through labor. Marx was clearly mistaken on several points, including his theory that labor is the source of value. His books will be worth reading as long as individualistic mode of productions endures.

A reconstruction of Marx's theory of psychology is fully in line with at least one of the many strands in Marx's thought. For Vygotsky, then, the project of reconstructing Marxist psychology follows the path of appropriating the epistemological achievement of the competing psychological schools, rather than an «epistemological break» (Althusser, 1970). In his work the emphasis is on getting the various propositions in Marxist theory clear in relation to one another, and on showing how these propositions can be used to offer valid explanations of historical development of Marxist psychology (Le Ny, 1963; Malrieu, 1983; Naville, 1948; Quiniou, 1983; Seve, 1966, 1975, 1978; Wallon, 1990; Zazzo, 1950, 1971, 1975, 1995). In short, Vygotsky prioritizes the empirical validity of Marx's theory over the issue of its logical scrutiny.

Reading Marx in this way, Vygotsky reproduces the founding moment of dialectical psychology within Marxist theory. It is Vygotsky who reinstated Marxist philosophy as the foundation of psychology, and relegated epistemology to a peripheral position. Psychology, he argued, must first struggle for clarity of its concepts, define its unit of analysis, and create its own capital. Psychology is the concrete study of con-

crete reality. Concrete reality is formed and shaped by labor -activity- and social relations of productions (relations to one another). Human higher mental functions were manifested in and conditioned by *an ensemble of social relations*. The form and content of higher mental functions are dialectically located within the single totality of conscious human labor -activity- and the social relations of production that activate it.

Accordingly, Vygotsky's use of Marxist philosophy to reconstruct scientific psychology casts his theory as a set of explanatory conceptions operating within. In Vygotsky's work the emphasis is on establishing a set of conceptions that will constitute the ground floor of cultural historical activity theory and its dialectical method.

Vygotsky and dialectical method

Vygotsky's thought (Elhammoumi, 2001a, 2001b, 2000a, 2000b, 2000c, 2006, 2007, Sawchuk, Duarte & Elhammoumi, 2006) is fundamentally dialectical and in many ways can be characterized as Hegelian and in some extent Marxist. The dialectical thinking emerges in Heraclitus through direct immediate contact with society, nature and external world. Dialectic is the activity within which meanings compete for mastery and control (dialogues of Plato and Aristotle's Posterior Analytics). The genesis and development of the concept of dialectic runs from Plato's dialogues through Aristotle's fundamental dialectical epistemology and ultimately through the thought of several modern European thinkers, scientists, and philosophers, as well as North American, South American, Asian and African scholars and philosophers. I do not propose to provide a detailed exposition of the different forms and theories of dialectics in this paper. The great advantage of dialectics, as philosophical framework is its strength and ability to explain why the world, nature, society, and human higher mental functions are in state of flux. The dialectic is a philosophical system consisting of an ontology, an epistemology, and a method, it attempt to grasp the totality of the system -natural, social or mental- and that the changes occur as a result of contradictions intern to that system. Dialectic is an ontology (a theory about the fundamental nature of the world, society and human higher mental functions) as well as an epistemology (a theory about the nature of human knowledge) and a method (the ability to explain why nature, society, and human higher mental functions are in state of flux).

There are several types of dialectics: Fichte's reflection-analytic dialectics, Hegel's synthetic dialectics, Marx's opposition dialectics, Engels's subjective and objective dialectics, dialectical materialism, the dialectic of critical social theory, Bloch's not yet dialectics, the creative dialectics of the Yugoslav Praxis School, existential dialectics, negative dialectics, dialectic of defeats, dialectic of enlightenment, dialectical logic, structuralist dialectics, Mao's rotation dialectics, Fanon's dialectic of experience, Hartmann's real dialectics, dialogical dialectics, Gonseth's open dialectics, hermeneutical dialectics, abstract dialectics, concrete dialectics, formal dialectics, dialectic of emancipation, systematic dialectics, Piagetian dialectics, Bhaskar's dialectic of critical realism, dialectical method,

dialectical thought, and dialectical reason. Yet, no single text has yet compiled or worked out on the relevance of dialectic for psychology. Marx's dialectical method conceives the world, nature, society and human individuals as an inner-connected whole dynamic of constant flux. The dialectical method enables psychologist to see the mechanism associated with the deep structures of human higher mental functions. It helps to comprehend the larger scale (such as forms of social control and power, distribution of wealth, divisions of labor and social class) to which higher mental functions belong, providing both a beginning for research and analysis, explanation and interpretation, and perspective in which to carry it out. The dialectical method provides the needed flexibility for analytically synthesizing historically, socially, culturally and economically the structures of human higher mental functions. Dialectical method helps us to see more clearly, investigate more accurately, to reveal and grasp more precisely, to understand more fully and more dynamically the nature, the development, formation and the functions of human higher mental processes. It is through dialectics that psychology becomes human science. In this regard, Henri Wallon argued that «It is dialectics that has given psychology its stability and its meaning» (1951, p. 34). Dialectical materialism is «the most rational explanation for psychology» (Wallon, 1954, p. 127). Dialectical materialism «is relevant to the entire realm of knowledge, as well as to the realm of action... psychology... must, more than any other science, find in dialectical materialism its normal base and guiding principles» (Wallon, 1951, p. 34). Wallon's perspective helps uncover Marx's joint use of dialectical and scientific reason, and advance our understanding of human higher mental functions in greater detail than that have been provided by the ontological, epistemological, theoretical, and methodological assumptions of traditional and mainstream psychology.

Marxist psychology was born in a theoretical vacuum, and it grew despite this vacuum, filling in as best it could the existing Marx fragmented psychological ideas, nourishing itself from Marxist philosophy and the contradictions of bourgeois psychology for which Vygotsky had the most profound respect. It [Marxist psychology] was able to rally itself some famous psychologists -- and they came primarily for practical and theoretical reasons; as well as a method of analysis and action.

There were no really great psychological *maitres* in Marxist psychology amongst us to guide our steps. Politzer, Wallon, Vygotsky among others who might have become the greatest Marxist theoretical psychologists if they had not sacrificed their philosophical-psychological achievements to urgent tasks of the consequences of the first and the second world wars: mental disorders, education, literacy, disabilities, orphanages, etc.

Vygotsky is making a comeback

Vygotsky's work is the most serious attempt to date to give the Marxist theory of psychology a new lease to life after years of neglect. Though Vygotsky's version carries and draws central elements from Marx, it is radically different and original theory in the field of psychological sci-

ences. Vygotsky's contribution to theoretical conceptualizations of Marxist psychology belongs to the first century after Marx's death 1883–1983. This first century began under Engels's guidance and continued under the hegemony of the Second International, e.g. Kautsky, Rosa Luxemburg, Lenin among others. The second century of Marx has begun from 1983–2083 with Perestroika, Glasnost and Solidarnosc, the collapse of Soviet Union and Eastern Europe brands of socialism. Marx of the second century will be much more different of Marx of the first century. In many ways, first century Marx's legacy has been obscured by the failure of Soviet and Eastern European socialism, which wasn't Marx's ideas primary interest. Marx may have understood our social relations of production and higher mental functions better than some of our leading psychologists. The decline of high culture, alienation, false consciousness, division of labor, literacy, education, morality, mental illness, and behavioral disorders, issues that psychologists are now confronting anew, sometimes, without realizing that they are walking in Marx's footsteps. We are perhaps nearer to Marx and Marxist psychology than ever.

The return to Vygotsky, Vygotsky is the next thinker of Marxist psychology, Vygotsky is making a comeback, he is the Mozart of psychology. In my view, Vygotsky was a student of Marx and Marxist traditions, and that is how he should be judged. With the massive publication of hitherto unknown manuscripts, Vygotsky will be seen very different in the second century Marx. Thus, Vygotsky was, in the periphery, yesterday, more pertinent today than in Stalinist Russia, and behavioristic, individualistic North American psychology.

Vygotsky was interpreted for five decades from the standpoint of positivistic versions of Marxism, itself deformation of Marx and Marxist tradition (that it is not necessary even to discuss it in this paper). In any case, initially one depended on the materials published by Vygotsky. When, in 1962, the *Thought and Language* was published, on which Jean Piaget, as well as Jerome Bruner so astutely commented, a rediscovery of Vygotsky was begun. The *Mind in Society*, published in 1978, did have the same effect. Wertsch's edited book *Culture, Communication and Cognition: Vygotskian Perspectives* (1985) was the first important discussion of Vygotsky's works. The reception of Vygotsky as well as the perception was in some extent modified (Newman & Holzman, 1993; Ratner, 1996; Tobach, 1999; Lompscher, 2001; Elhammoumi, 2001, 2002, 2006; Seve, 2002; Roth & Lee, 2007), but not fundamentally in North America.

Vygotsky began his studies of literary critics (Psychology of Art, 1925), which continued with (Crisis of Psychology, 1927) and ended by (Thought and language, 1934). This means that Vygotsky begins with perception (Psychology of Art, 1925), turns to logic (Crisis of Psychology, 1927), and ends with language (Thought and language, 1934). Thus one might say that Vygotsky begins with perception, turns to logic, and ends with language. These titles are of the greatest interest. Each one suggests a form and content, a subject matter and a method.

This part of his life has been sufficiently studied by contemporary psychology, especially by Mecacci (1983),

Blanck (1984), Riviere (1985), Schneuwly & Bronckart (1985), Van der Veer & Valsiner (1991), Newman & Holzman (1993), Elhammoumi, (1997), Moro Schneuwly & Brossard (1997), Asmolov (1998), Veresov (1999), Clot (1999), Vygotskaya (2000), Vergnaud (2000), Daniels (2002), and Wink & Putney (2002). Thus far, I think, there has been no extended essay written on the psychology of Vygotsky as a whole. To date no one seems to have been interested or able to provide a synthetic idea of Vygotsky's scientific psychology (Marxist psychology). This absence is striking and significant.

The 1980s and 1990s, however, appeared more interesting, Vygotsky's archives were opened to researchers, and more manuscripts were discovered.

The hitherto unknown manuscripts of Vygotsky have been published in Russian since the 1980s. Most of these manuscripts have been published in English translation as part of the six-volumes collection *«Collected Works of Lev Vygotsky»* by Plenum Publishers in the 1990s. For the first time, we had thus closed the circle and could now consider the *«Vygotsky making a comeback»* of cultural historical activity paradigm. Vygotsky took up Marx's essential ideas on several fundamental points such as consciousness, labor, dialectics, materialist conception of history, cultural tools, language, etc.

We had, for the first time, a complete vision of Vygotsky's manuscripts. I believe that this Vygotsky will be not the *«Vygotsky of Stalin, Perestroika, Glasnost, and Solidarnosc,»* but the Vygotsky of the entire second century (1983–2083) who critically deconstructs the positivized versions of psychology and reconstructs it socially, culturally, historically, and economically in the light of Marx's ideas.

Today we know, moreover, that Vygotsky again reread Marx's Logic in the mid-1920s and that he even started to write the unfinished manuscripts *«Crisis of psychology»* to show the importance of Marx's logic. It is a psychological research paradigm with Marx's ideas as its rational nucleus. From this perspective, Vygotsky began to develop *«to create psychology's own Das Kapital»*.

Marx's dialectical method never paused he went on, constructing, constituting, one by one, his concepts and categories. It is in the dialectical construction of the concept of activity and consciousness that Vygotsky discovered for the first time in his life the importance of the concept of social relations of production, as a unit of analysis. Value is the foundation and the essence of capital, social relations of production is the essence of human higher mental functions. Thus, Vygotsky pointed out that, *«The individual and personal are not in opposition, but a higher form of sociality. To paraphrase Marx: the psychological nature of man is the totality of social relations shifted to the inner sphere and having become functions of the personality and forms of its structures.»* (1989, p. 59). This means that human higher mental functions, consciousness and personality is an aggregation of social relations, *«I am a social relation of me to myself.»* (1989, p. 67). In other words, *«Genetically social relations, real relations between people, underlie all higher functions and their relationships.»* (1989, p. 58).

It is from this perspective that Vygotsky, quickly, directed his attention to the concept of social relations of production. For the first time, the question of the psychological unit of analysis is approached scientifically and analytically.

Conclusion

Vygotsky explicitly sees himself as completing Marx's project in the realm of Psychology, and argued for the primacy of human consciousness as the object of study of a Marxist psychology. Thus, Vygotsky wants to extend a particular view of Marx's psychological ideas, that it «is not the consciousness of men that determines their being, but, on the contrary, their social being that determines their consciousness» (Marx, 1978, p. 4). It is not possible to separate human higher mental functions from the concrete life of the thinking person. Our higher mental functions are shaped and carved by our concrete social reality. These higher mental functions and its conceptions in turn affect every aspect of human lives from the way human individuals organize their everyday activities, to raising children, to worshiping and laboring. In conclusion, Vygotsky actually rejected the philosophical premise that human individual is self-creating being arising out of the dialectic between his labor-activity- and the natural as well as social world it transforms. Vygotsky turned Marx fragmented psychological ideas into a constructive system, and provides a detailed argument for why it is urgent to develop a scientific psychology, a Marxist psychology. Thus, we are perhaps nearer to a Marxist psychology than ever. I conclude this paper with Georges Canguilhem remarks in his famous article titled «What is psychology?» he said,

«It is therefore, with a degree of vulgarity that philosophy confronts psychology with the crucial question: tell me what you are up to [tendez] so that I know what you are? But once in a while, the philosopher must be allowed to approach the psychologist as a counselor and say: when one leaves Sorbonne University by the exit Rue Saint-Jacques, you can either ascend the hill or go downhill: if you go up, you will get to the Pantheon which is the resting place for several great men, but if you go downhill then you're surely end up at the Prefecture de Police» (1958, p. 25).



Sorbonne University, Department of Psychology, 46 Rue Saint-Jacques, 75005 – Paris, France

References

1. *Althusser L.* For Marx. London: New Left Books, 1970.
2. *Asmolov A. G.* Vygotsky today: On the verge of non-classical psychology. New York: Nova Science, 1998.
3. *Blanck G.* Vygotsky: the man and his cause. In L. Moll (Ed.), Vygotsky and education: Instructional implications and applications of sociohistorical psychology. New York: Cambridge University Press, 1990.
4. *Canguilhem G.* Qu'est-ce que la psychologie? [What is psychology?]. *Revue de Metaphysique et de Morales*, 1, 12–25. Original work lecture delivered in College Philosophique de Paris on December 18th 1956., 1958.
5. *Clot Y.* (Eds.). Avec Vygotski [With Vygotski]. Paris: La Dispute, 1999.
6. *Cole M.* Cultural psychology: A once and future discipline. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1996.
7. *Crews F.* Dialectical materialism. *American Scholar*, 84 (4), 1985.
8. *Daniels H.* Vygotsky and pedagogy. London; New York: Routledge / Falmer. 2002.
9. *Elhammoumi M.* Socio-historicocultural psychology: Lev Semenovich Vygotsky (1896–1934). Lanham, MD: University Press of America. 1997.
10. *Elhammoumi M.* Lost-or merely domesticated? The boom in socio-historicocultural theory emphasizes some concepts, overlooks others. In S. Chaiklin (Ed.), *The theory and practice of cultural-historical psychology*. Aarhus, Denmark: Aarhus University Press, 2001.
11. *Elhammoumi M.* Recepcion de Vigotsky en America Latina: Terreno fertil para una psicologia materialista [The reception of Lev Vygotsky in South America: A fertile terrain for a materialist psychology]. In M. Golder (Ed.), *Vygotsky: Psicologo radical [Vygotsky: A radical psychologist]*. Buenos Aires, Argentina: Ateneo Vigotskiano de la Argentina. [In Spanish], 2001.
12. *Elhammoumi M.* To create psychology's own capital. *Journal for The Theory of Social Behavior*, 32 (1), 2002.
13. *Elhammoumi M.* Vygotsky via Marx: Toward a Marxist psychology. Paper presented at the Fifth Congress of the International Society for Cultural Research and Activity Theory (ISCRAT). Amsterdam, The Netherlands, 18–22, June 2002.
14. *Elhammoumi M.* Vygotsky's concept of culture: A Hegelian and Marxist analysis. Paper presented at the Fifth Congress of the International Society for Cultural Research and Activity Theory (ISCRAT). Amsterdam, The Netherlands, 18–22 June 2002.
15. *Elhammoumi M.* Is there a Marxist psychology? In P. Sawchuk, N. Duarte & M. Elhammoumi (Eds.), *Critical perspectives on activity theory: Explorations across education, work and the everyday life*. New York: Cambridge University Press, 2006.
16. *Elhammoumi M.* Toward a Marxist psychology: Vygotsky's legacy, 2007.

17. *Jantzen W.* The Spinozist Programme for Psychology: An Attempt to Reconstruct Vygotsky's Methodology of Psychological Materialism in View of his Theories of Emotions. In D. Robbins & A. Stetsenko (Eds.). *Voices within Vygotsky's non-classical psychology: Past, present future.* New York: Nova Science Publishers, 2002.
18. *Kozulin A.* Vygotsky's psychology: A biography of ideas. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1990.
19. *Le Ny J. F.* Le materialisme et psychologie sociale [Materialism and social psychology], 1963.
20. *Lompscher J.* Is Vygotsky fully understandable without Marx? Private correspondences. Manuscript, 2001.
21. *Lompscher J.* The category of activity as a principal constituent of cultural-historical psychology. In D. Robbins & A. Stetsenko (Eds.), *Voices within Vygotsky's non-classical psychology: Past, present future.* New York: Nova Science Publishers, 2002.
22. *Malrieu Ph.* Vers une recherche marxiste en psychologie [Toward a Marxist research in psychology], 1983.
23. *Marx K.* Theses on Feurbach. In K. Marx & F. Engels, *The German ideology*, 1973.
24. *Marx K.* Preface to «A contribution to the critique of political economy». In Tucker, R.C. (Ed.). *The Marx-Engels Reader.* New York: Norton, 1978.
25. *Mecacci L.* Vygotskij: Antologia di scritti. Bologne: Il Mulino, 1983.
26. *Moro C., Schneuwly B., & Brossard M.* (Eds.) Outils et signs: Perspectives actuelles de la theorie de Vygotski [Tools and signs: Perspectives on Vygotsky's theory]. Bern, Switzerland: Peter Lang, 1997.
27. *Naville P.* Psychologie, marxisme et materialisme [Psychology, Marxism and materialism]. Paris: Marcel Riviere, 1948.
28. *Newman F. & Holzman L.* Lev Vygotsky: Revolutionary scientist. London: Routledge, 1993.
29. *Quiniou Y.* Marxisme et psychologie [Marxism and psychology]. 1983.
30. *Ratner C.* Activity as a key concept for cultural psychology. *Culture & Psychology*, 2. 1996.
31. *Rivière A.* La psicologia de Vygotski [The psychology of Vygotsky]. Madrid: Visor. Also in French. *La psychologie de Vygotsky*, 1990. Belgique: Pierre Mardaga. 1985.
32. *Robbins D.* Vygotsky's psychology-philosophy: A metaphor for language theory and learning. New York: Kluwer Academic / Plenum Publishers. 2001.
33. *Roth W. M., & Lee Y. J.* «Vygotsky's neglected legacy»: Cultural historical activity theory. *Review of Educational Research*, 77(2). 2007.
34. *Sartre J. P.* Critique de la raison dialectique, Tome 1 [Critique of dialectical reason, Volume1]. Paris: Éditions Gallimard. 1960.
35. *Sawchuk P., Duarte N., & Elhammoumi M.* (Eds.). *Critical Perspectives on Activity Theory: Explorations Across Education, Work and the Everyday Life.* New York: Cambridge University Press, 2006.
36. *Schneuwly B., & Bronckart J. P.* (Eds.). *Vygotski aujourd'hui [Vygotsky today].* Neuchâtel-Paris: Delachaux & Niestlé (Collection Textes de Base en Psychologie). 1985.
37. *Sève L.* Psychologie et marxisme [Psychology and Marxism], 1966.
38. *Sève L.* Marxism and the theory of human personality. London: Lawrence & Wishart, 1975.
39. *Sève L.* Man in marxist theory and the psychology of personality. New Jersey: Harvester Press, 1978.
40. *Sève L.* Quelles contradictions? A propos de Piaget, Vygotsky et Marx [What contradictions? Piaget, Vygotsky and Marx]. In Yves Clot (Ed.). *Avec Vygotsky [With Vygotsky].* Paris: La Dispute, 2002.
41. *Shames C.* Dialectics and the theory of individuality. *Psychology & Social Theory*, 4. 1984.
42. *Tobach E.* The uniqueness of human labor. In L. Martin, K. Nelson, & E. Tobach (Eds.). *Sociocultural psychology: Theory and practice of doing and knowing.* New York: Cambridge University Press, 1995.
43. *Tobach E.* Activity Theory and the Concept of Integrative Levels. In Y. Engeström, R. Miettinen & Raija-Leena. Punamaki (Eds.). *Perspectives on activity theory.* New York: Cambridge University Press, 1999.
44. *Tobach E.* Evolution, genetics and psychology: The crisis in psychology- Vygotsky, Luria, and leontiev revisited. In S. Chaiklin, M. Hedegaard, & U. J. Jensen (Eds.). *Activity theory and social practice: Cultural-historical approaches.* Aarhus, Denmark: Aarhus University Press, 1999.
45. *Van der Veer R., & Valsiner J.* Understanding Vygotsky. A quest for synthesis. Oxford: Basil Blackwell, 1991.
46. *Veresov N.* Undiscovered Vygotsky: Etudes on the pre-history of cultural-historical psychology. Frankfurt am Main; New York: Peter Lang, 1999.
47. *Vergnaud G.* Lev Vygotski: Pedagogue et penseur de notre temps [Lev Vygotski: Educator and thinker of our time]. Paris: Hachette Education, 2000.
48. *Vygotskaia G. L.* Preface. *Journal of Russian and East European Psychology*, 37(2). 1999.
49. *Vygotskaia G. L., & Lifanova T. M.* Part 1: Life and works of L. S. Vygotsky. *Journal of Russian and East European Psychology*, 37 (2). 1999.
50. *Vygotskaia G. L., & Lifanova T. M.* Part 2: Life and works of L.S. Vygotsky. *Journal of Russian and East European Psychology*, 37 (3). 1999.
51. *Vygotskaia G. L., & Lifanova T. M.* Part 3: Life and works of L. S. Vygotsky. *Journal of Russian and East European Psychology*, 37 (4). 1999.
52. *Vygotskaia G. L., & Lifanova T. M.* Part 4: Life and Works of L. S. Vygotsky. *Journal of Russian and East European Psychology*, 37 (5). 1999.
53. *Vygotsky L. S.* The psychology of art. Cambridge, Mass.: MIT Press, 1971.
54. *Vygotsky L. S.* The methods of reflexological and psychological investigation. 1999. In *The collected works of L. S. Vygotsky. Problems of the theory and history of psychology (Vol. 3).* New York: Plenum Press. Original work, 1924.
55. *Vygotsky L. S.* The historical meaning of the psychological crisis: A methodological investigation. In *The collected works of L. S. Vygotsky. Problems of the theory and history of psychology (Vol. 3).* New York: Plenum Press, 1999.
56. *Vygotsky L. S.* Concrete human psychology. *Soviet Psychology*, 27 (2). 1989.
57. *Wallon H.* Psychologie et materialisme dialectique [Psychology and dialectical materialism]. *Enfance*, 1—2, 31—34. 1951/1963.
58. *Wallon H.* Psychologie animale et psychologie humaine [Animal psychology and human psychology]. *La Pensee*, 57. 1954.
59. *Wallon H.* Psychologie et dialectique [Psychology and dialectic]. Paris: Messidor/Éditions Sociales, 1990.
60. *Wertsch J.* (Ed.) *Culture, communication and cognition: Vygotskian perspectives.* Cambridge: Cambridge University Press, 1985.
61. *Wink J., & Putney L. G.* A vision of Vygotsky. Boston: Allyn and Bacon, 2002.
62. *Zazzo R.* L'oeuvre d'Henri Wallon a la lumiere du Marxisme [Wallon's work in the light of Marxism]. *La Pensee*, 31, 1950.
63. *Zazzo R.* Psychologie et marxisme: La vie et l'oeuvre d'Henri Wallon [Psychology and marxism: The life and the work of Henri Wallon]. Paris: Denoel/Gonthier, 1975.
64. *Zazzo R.* Psychologie et marxisme [Psychology and marxism]. *Bulletin de Psychologie*, 48. 1995.
65. *Zazzo R.* (Eds.). *Psychologie et Marxisme [Psychology and Marxism].* Paris: Union Generale d'Éditions, 1991.

Динамическая характеристика зоны ближайшего развития при аномальном и нормальном развитии

Ю. В. Гуцин

ассистент кафедры психологии Международного университета природы, общества и человека «Дубна»

Статья посвящена рассмотрению динамических характеристик зоны ближайшего развития при освоении детьми новой деятельности. Представлены результаты лонгитюдного исследования зоны ближайшего развития группы детей с различными вариантами дизонтогенеза и разновозрастных групп нормально развивающихся детей. Проведенный количественный анализ результатов выполнения детьми различных заданий после цикла обучающих занятий позволил показать, что зона ближайшего развития детей с дизонтогенезом при освоении новой деятельности характеризуется нестабильностью достигаемых результатов и большими затратами времени на обучение, по сравнению с нормально развивающимися детьми. Сравнительный анализ зоны ближайшего развития детей с различными формами дизонтогенеза и нормально развивающихся детей показал, что колебания в уровне выполнения заданий, наблюдающиеся у детей с особенностями в развитии, характерны и для нормально развивающихся детей. Однако в последнем случае эти колебания имеют устойчивую тенденцию к сглаживанию, в то время как в группе детей с отклонениями в развитии остаются устойчивыми на протяжении длительного периода времени.

Ключевые слова: зона ближайшего развития, дизонтогенез, нестабильность.

Введение

Понятие «зона ближайшего развития» (ЗБР), введенное Л. С. Выготским, стало одним из центральных в культурно-исторической психологии и важнейшим понятием в возрастной и педагогической психологии. С помощью этого понятия он устанавливает связь между процессами обучения и психического развития ребенка. В работе «Динамика умственного развития школьника в связи с обучением» Л. С. Выготский так определяет зону ближайшего развития ребенка — «... это расстояние между уровнем его актуального развития, определяемым с помощью задач, решаемых самостоятельно, и уровнем возможного развития, определяемым с помощью задач, решаемых под руководством взрослых и в сотрудничестве с более умными товарищами <...> Зона ближайшего развития определяет функции, не созревшие еще, но находящиеся в процессе созревания, функции, которые созреют завтра...» [3, с. 430–431].

Понятие ЗБР широко используется психологами во всем мире, и на протяжении многих лет осуществляется его углубленная конкретизация и практическое использование [6; 7; 16; 17; 18; 32; 34 и др.]. Разрабатываются методы и способы диагностики ЗБР [11; 12; 24; 31 и др.], анализируются ее когнитивные и эмоциональные компоненты ЗБР [1], исследуется роль особенностей процесса общения в ак-

туализации ЗБР [13; 19; 25]. Изучается структура ЗБР [7; 9]. В качестве посредников, помогающих ребенку реализовать его ЗБР при усвоении новых знаний и навыков, анализируются вспомогательные средства (инструменты и орудия), выполняющие функцию скаффолдинга [16; 17; 23; 27; 35 и др.].

В современной психологии появилось целое семейство близких терминов, связанных с понятием ЗБР: зона негативного развития [10], зона интерпсихического развития [25], зона актуального обучения и зона творческой самостоятельности [5], зона вариативного развития [14], совместная зона ближайшего развития [21] и т. п. В западной психологии активно разрабатывается идея скаффолдинга [36]. Скаффолдинг представляет собой способ, посредством которого учителя или сверстники снабжают учеников инструментами, необходимыми им для научения [22].

Концепция ЗБР стала одним из важнейших принципов диагностической, педагогической и коррекционной работы. Она используется как при изучении механизмов психологического развития в норме, так и при дизонтогенезах, т. е. отклонениях в развитии [1; 7; 26; 29 и др.]. Анализ трансформации ЗБР в зону актуального развития ребенка в ходе его функционального развития выявил следующие изменения:

1) происходит переход от совместного и совместно-разделенного выполнения действия, когда взрослый

демонстрирует ребенку образец выполнения действия, к разделенному, при котором контроль за выполнением действия переходит на сторону ребенка;

2) при совместном и совместно-разделенном выполнении действия взрослый оказывает ребенку дозированную помощь, характер которой зависит от специфики возникающих у ребенка затруднений, и постепенно снижает ее интенсивность;

3) выполнение действия ребенком «сворачивается», автоматизируется, переходит во внутренний план;

4) повышается степень осознанности действия в целом и отдельных его компонентов, что проявляется в возможности ребенка дать словесный отчет о способе решения задачи;

5) в результате повышения степени осознанности при выполнении действия ребенок становится способным переносить усвоенный способ действия в новую ситуацию;

6) ребенок может обучить усвоенному им способу действия другого ребенка.

Изучение ЗБР детей дошкольного и младшего школьного возраста с интеллектуальными нарушениями [1; 4; 8; 11 и др.] позволяет выделить обобщенные характеристики их обучаемости как главного показателя ЗБР:

— познавательная деятельность не вызывает у детей положительного эмоционального отношения;

— дети демонстрируют большую продуктивность при выполнении задания в наглядном плане (по образцу), чем по словесной инструкции, при обращении к личному опыту ребенка (персонификации) по сравнению со стандартной формой предъявления задания;

— багаж «пассивных» знаний ребенка превышает набор активно используемых им средств решения задачи;

— характерен недостаток программирования собственных действий, недостаточность планирующей, регулирующей и обобщающей функций речи;

— правила выполнения задания не вербализуются (либо вербализуются не полностью) и не осознаются детьми в полном объеме, что приводит к ограниченности переноса усвоенного принципа решения задачи в новые ситуации;

— наличие более глубокого интеллектуального дефекта у ребенка характеризуется меньшей способностью принять помощь взрослого.

Исследователи при изучении ЗБР у детей с нарушениями развития, как правило, либо анализируют тот уровень выполнения задания, которого может достичь ребенок благодаря помощи взрослого, либо изучают разницу между текущим уровнем актуального развития и новым, возникающим в результате обучающих воздействий со стороны взрослого. Однако эти исследования, как правило, построены по схеме «претест — обучающий (формирующий) эксперимент — посттест». Таким образом, исследователь, используя метод срезов, исследует обучаемость ребенка, его ЗБР в двух точках. Описание и анализ динамики формирования познавательных навыков у детей с особенностями психоневрологического развития, динамическую характеристику их ЗБР в литературе нам обнаружить не удалось.

Цель проведенного нами исследования заключалась в изучении динамических характеристик ЗБР

детей с особенностями в развитии на материале анализа показателей выполнения отдельных заданий на протяжении цикла обучающих занятий.

Основной гипотезой исследования послужило предположение, что, прослеживая ЗБР на протяжении цикла коррекционных занятий, можно выявить ее динамические характеристики, которые при аномальном развитии будут находить свое выражение в *нестабильности достижений при освоении деятельности*.

Метод

Исследование проводилось в три этапа. На первом этапе (сентябрь — октябрь 2006 г.) собиралась анамнестическая информация, проводилась первичная нейропсихологическая диагностика части детей и психолого-педагогические занятия для определения уровня актуального развития каждого ребенка экспериментальной группы. На втором этапе исследования (октябрь 2006 г. — май 2008 г.) были проведены индивидуальные коррекционные занятия, в ходе которых изучалась ЗБР каждого из детей экспериментальной группы и ее характеристики при решении различных заданий. На заключительном, третьем этапе исследования (сентябрь — ноябрь 2008 г.) были проведены обучающие занятия с детьми трех контрольных групп.

В качестве основных методов исследования нами были выбраны метод анализа частного случая и метод микрогенетического исследования. Использование *метода анализа частного случая* позволяет проследить и описать индивидуальные варианты линий развития исследуемых психических процессов или интересующей исследователя деятельности. Проследивание и количественная оценка в определенных контрольных точках уровня выполнения задания дают возможность оценить стабильность наблюдаемых изменений, а также эффективность проводимого психотерапевтического, педагогического, психологического и иных форм вмешательства.

Микрогенетический метод фокусируется на микрогенезе развития, т. е. на изучении последовательных изменений, возникающих в течение короткого периода времени, за определенное количество занятий в результате обучения; на изучении того, как человек решает ту или иную задачу. Микрогенетический анализ позволяет исследователю изучить интраиндивидуальную изменчивость, т. е. изменчивость результатов выполнения какого-либо задания конкретным ребенком на протяжении серии занятий, с целью оценки стабильности или нестабильности поведения с течением времени и при различных условиях. Он также позволяет установить, при каких условиях наиболее часто возникают позитивные изменения в поведении и продуктивности деятельности ребенка.

Статистическая обработка полученных количественных данных исследования проводилась с помощью биномиального критерия и U-критерия Манна-Уитни. При расчетах использовался программный пакет STATISTICA.

Испытуемые

Экспериментальную группу составили шесть детей с особенностями психоневрологического развития: В. Н., 7 лет — грубая задержка интеллектуального и речевого развития на грани с легкой умственной отсталостью; С. Б., 10 лет — аутистическое поведение при синдроме Мартина—Белл; В. П., 10 лет — парциальная эпилепсия; К. М., 12 лет — минимальная мозговая дисфункция, задержка психического развития; В. А., 12 лет — детский аутизм процессуального генеза, олигофреноподобный дефект в степени имбецильности; Д. Ч., 5 лет — атипичный аутизм, шизофрения, умеренная умственная отсталость.

Контрольные группы составили десять детей раннего возраста (средний возраст — 2 года 4 мес.), девять детей старшего дошкольного возраста (средний возраст — 5 лет 9 мес.), посещавшие занятия в Центре саморазвития Марии Монтессори, и десять учеников третьего класса общеобразовательных школ № 2 и 6 г. Дубна (средний возраст — 8 лет 9 мес.).

Методики исследования

На основе проведенной первичной диагностики и собранной анамнестической информации в качестве основных для обучающих занятий были выбраны следующие задания:

- игра «Лото» с животными;
- игра «Геометрик»;
- двусоставные картинки животных;
- выбор и показ цвета;
- выбор геометрических фигур по форме;
- сборка орнаментов из кубиков Никитина.

Так как выполнение первых пяти заданий для В. П., В. Н., К. М. и С. Б. трудностей не составляло, то с ними проводилось только обучение сборке орнаментов из кубиков Никитина. С двумя оставшимися детьми — В. А. и Д. Ч. — обучение проводилось по всем заданиям.

В ходе каждого занятия психолог предлагал ребенку выполнить одно или несколько из перечисленных заданий, а также другие задания, входившие в индивидуальную программу коррекционно-развивающего обучения. Ребенок мог отказаться выполнять задание на занятии, в связи с чем результаты выполнения заданий представлены не по каждому занятию. При работе с кубиками каждого из детей, кому задание оказалось доступным для выполнения, в течение десяти занятий обучали работе со специальной карточкой-схемой, нацеленной на овладение ребенком правильным определением пространственной ориентации двцветных сторон кубиков. На этих же занятиях использовалась поэлементная сборка орнаментов. Для количественного анализа нами были взяты последующие обучающие занятия, в ходе которых дети собирали орнаменты уже без использования карточки-схемы и поэлементной сборки.

В общей сложности с В. А. было проведено 45 занятий, с Д. Ч. — 46, а с остальными детьми — от восьми до одиннадцати занятий по сборке орнаментов из

кубиков без использования карточки-схемы. Каждый ребенок посещал одно обучающее занятие в неделю. Для В. А. и Д. Ч. длительность одного занятия составляла в среднем 40 минут, с остальными детьми — от 40 до 90 минут.

С каждым из детей трех контрольных групп было проведено десять индивидуальных обучающих занятий, на которых они выполняли задания «Лото», «Геометрик», сборку двусоставных картинок животных, выбор одного из двух цветов (красного и синего), выбор геометрических фигур по форме (дети раннего возраста); обучались поэлементной сборке орнаментов и использованию карточки-схемы (дети старшего дошкольного и младшего школьного возрастов). При обучении сборке орнаментов по завершении первой серии занятий на протяжении пяти последующих дети собирали орнаменты, пользуясь классической формой карточек, но имея возможности получить помощь взрослого. Для проведения второй серии обучающих занятий из полного набора карточек были отобраны 18 таким образом, что орнаменты, состоящие из 4, 9 и 16 кубиков, представлены шестью карточками каждый. Внутри каждой группы карточек представлены орнаменты, содержащие различное количество двцветных кубиков в своей структуре.

Ниже мы приводим описание материала и стандартных условий выполнения каждого из заданий.

Игра «Лото» с животными. Представляет собой карту с девятью фотографиями домашних животных и девятью маленькими карточками с аналогичными фотографиями. Задача ребенка заключалась в том, чтобы найти на большой карте фотографию такого же животного, которое изображено на маленькой карточке, и положить последнюю сверху. Процедура повторялась для всех девяти карточек.

Игра «Геометрик». Подставка для надевания геометрических фигур пяти различных форм: круг, прямоугольник, треугольник, квадрат и пятиугольник. Каждая геометрическая фигура представлена пятью фигурами разного цвета (желтого, оранжевого, красного, зеленого и синего). Каждая фигура надевается на определенное количество деревянных палочек: круг — на одну, прямоугольник — на две, треугольник — на три, квадрат — на четыре и пятиугольник — на пять. Психолог выставляет подставку с фигурами на столе, показывает и называет каждую группу фигур, давая ребенку потрогать руками по одной фигуре из каждой группы, проводит рукой ребенка по их периметру. Затем на глазах у ребенка снимает все фигуры с палочек и начинает подавать по одной геометрической фигуре в произвольном порядке (в том числе, не учитывая цвета фигуры) и просит ребенка найти ей подходящее место, надеть на палочки. Таким образом надеваются все 25 фигур.

Двусоставные картинки животных. Восемь деревянных картинок с изображением животных. Каждая картинка состоит из двух частей, которые можно обозначить как «голова» и «хвост». Психолог раскладывает на столе две половинки одного изображения в произвольной пространственной ориентации и ориентации половинок друг относительно друга. Просит ребенка собрать целое изображение животного.

Выбор и показ цвета. Выбор цвета производился по цветовым табличкам из дидактических материалов М. Монтессори. Ребенку на разных занятиях предлагалось сделать выбор цвета по его названию. Выбор осуществлялся из двух (красный — синий), трех (красный — синий — зеленый) или четырех (красный — синий — зеленый — желтый) альтернатив.

Выбор геометрических фигур по форме. Для выполнения этого задания использовались пластмассовые геометрические фигуры трех основных форм: круг, треугольник и квадрат. Каждая фигура была представлена вариантами пяти разных цветов (желтый, красный, зеленый, синий и фиолетовый). При первом выполнении этого задания психолог показывал ребенку по отдельности геометрическую фигуру каждой формы, называл ее, вкладывал в руку ребенка и помогал ощупать со всех сторон. После этого он раскладывал все геометрические фигуры на столе и просил ребенка подать ему ту или иную геометрическую фигуру. После выбора фигура снова возвращалась на стол к остальным фигурам.

Сборка орнаментов из кубиков Никитина. Кубики Никитина представляют собой деревянные кубики, все стороны которых раскрашены в разные цвета. По одной стороне белого, желтого, красного, синего цвета и две стороны двуцветные: одна сторона красно-белая, а одна — сине-желтая, разделенные диагонально. Стандартный набор состоит из 16 идентичных кубиков и буклетов с орнаментами — рисунками, собираемыми из разного количества кубиков. В зависимости от сложности орнамента все карточки разбиты на серии¹. Серия А представлена 25 орнаментами, собираемыми из четырех кубиков, серия В — 23 орнаментами из девяти кубиков, а серии С и D — соответственно 24 и 17 орнаментами из 16 кубиков². Внутри каждой серии по мере продвижения от первой карточки к последней происходит усложнение рисунка.

Во время занятия перед ребенком на стол выкладывалась карточка-образец с изображением орнамента и ставилась коробка с 16 кубиками. Психолог просил взять из коробки столько кубиков, сколько понадобится для сборки текущего орнамента, и собрать из них такой же рисунок, который изображен на карточке. При переходе к следующему орнаменту психолог предлагал добавить, убрать кубики или не менять их количество, если их достаточно для сборки нового орнамента.

Если ребенок в стандартных условиях не мог самостоятельно выполнить задание, ему оказывались разные формы помощи, описание которых приводится ниже. В случае если ни один из предложенных вариантов помощи так и не привел к правильному выполнению задания ребенком, психолог сам завершал выполнение задания, демонстрируя ребенку правильный вариант решения, способ действия.

Так как для В. А. и Д. Ч. сборка орнаментов из кубиков осталась недоступной и после серии обучающих занятий, для этих двух детей дальнейший анализ проводился без учета данного задания. У Д. Ч. из количественного анализа также было исключено задание на показ и выбор цвета, так как за весь период занятий он только дважды согласился его выполнить.

Результаты

Для количественного представления успешности сборки орнаментов из кубиков нами был выбран такой параметр, как количество ошибок в определении пространственной ориентации двуцветных сторон кубиков (так как 67 орнаментов из 89 в сериях А—D имели в своей структуре двуцветные кубики, и этот тип ошибок оказался самым распространенным при выполнении задания). Фиксация подобных количественных показателей выполнения заданий позволила нам построить графики, отражающие изменения в количестве допущенных ребенком при выполнении задания ошибок на протяжении серии обучающих занятий (рис. 1—13).

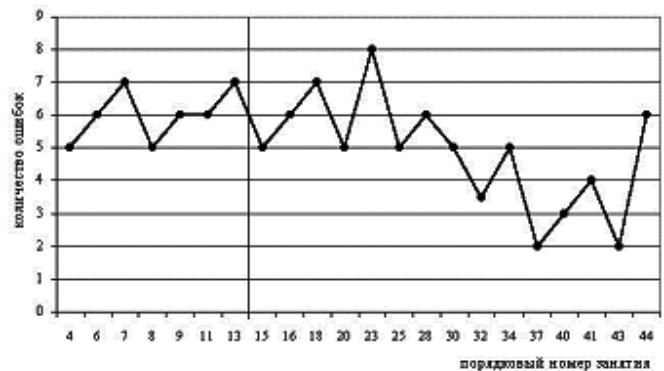


Рис. 1. Выполнение В. А. задания «Лото» (сплошная вертикальная линия показывает границу учебного года)

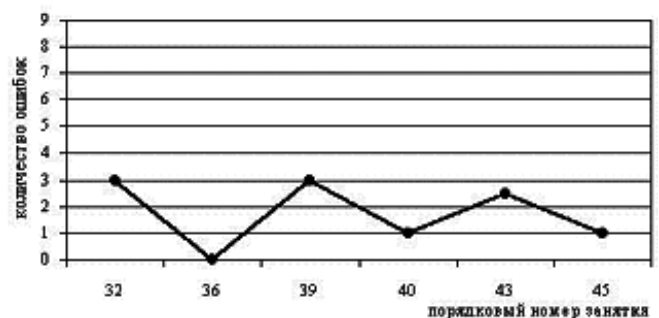


Рис. 2. Выполнение Д. Ч. задания «Лото»

¹ Обозначения серий и номеров карточек приводятся по Nikitin material. Aufbauende Spiele №1. Musterwürfel. Heft 1—2. LOGO Lern-Spiel-Verlag GmbH, 1990.

² В полном варианте материалов Никитина в буклете выделена еще и серия Е, включающая 36 орнаментов, которые представляют собой конструкции, воспроизводящие буквы латинского алфавита и цифры. Ни на диагностических, ни на обучающих занятиях эта серия орнаментов нами не использовалась.

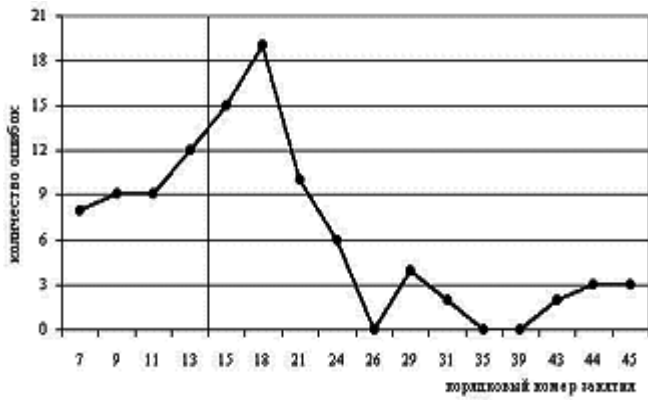


Рис. 3. Выполнение В. А. задания «Геометрик»

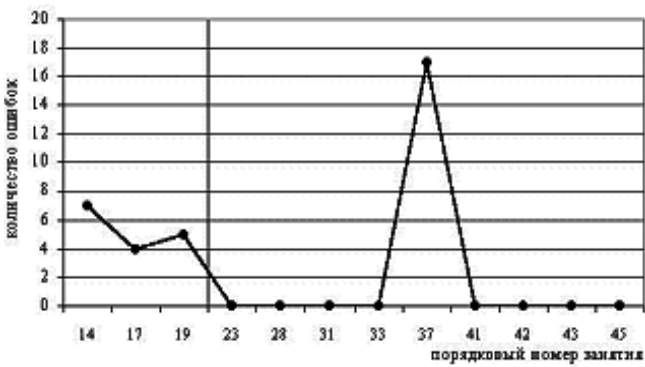


Рис. 4. Выполнение Д. Ч. задания «Геометрик»



Рис. 5. Выполнение В. А. сборки двусоставных картинок



Рис. 6. Выполнение Д. Ч. сборки двусоставных картинок

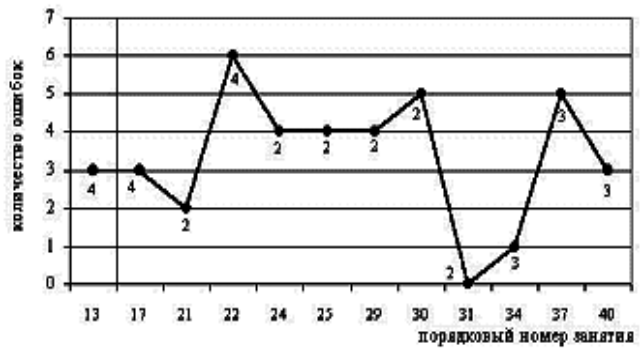


Рис. 7. Количество ошибок, сделанных В. А. в задании на выбор цвета (под линией графика указано количество цветов, из которых производился выбор, сплошная вертикальная линия показывает границу учебного года)

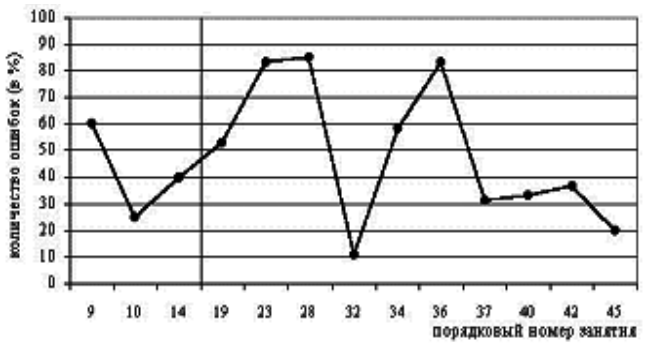


Рис. 8. Доля ошибок, сделанных В. А. в задании на выбор фигуры по форме

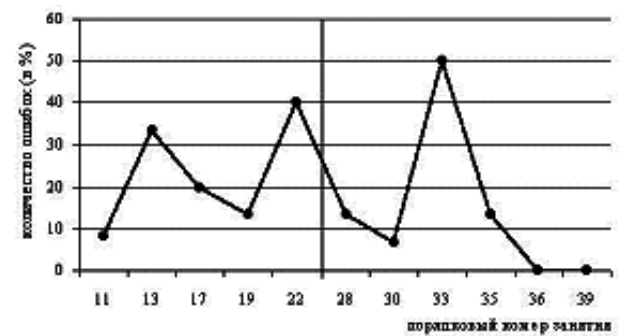


Рис. 9. Доля ошибок, сделанных Д. Ч. в задании на выбор фигуры по форме

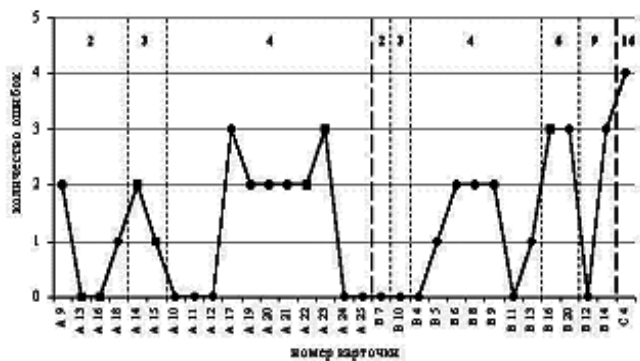


Рис. 10. Количество ошибок, сделанных В. Н. при сборке орнаментов (жирная пунктирная линия отделяет серии карточек, тонкая пунктирная линия — карточки с разным количеством двуцветных кубиков внутри серии. Количество двуцветных кубиков указано в верхней части рисунка. Квадратные маркеры обозначают карточки с наличием поворота орнамента)

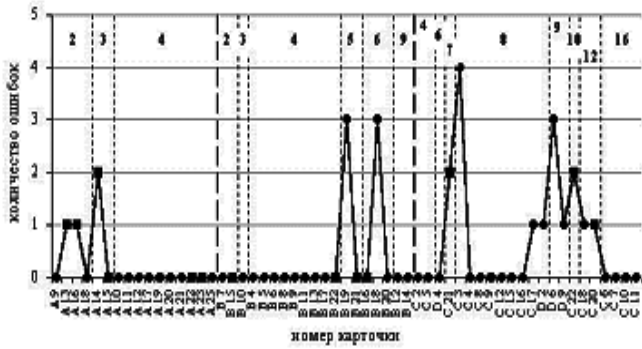


Рис. 11. Количество ошибок, сделанных В. П. при сборке орнаментов (обозначения те же, что и на рис. 10)

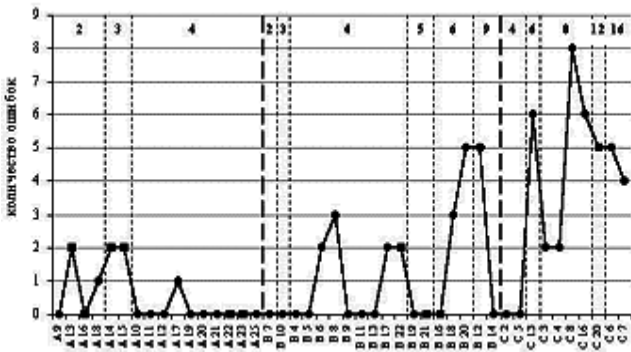


Рис. 12. Количество ошибок, сделанных К. М. при сборке орнаментов (обозначения те же, что и на рис. 10)

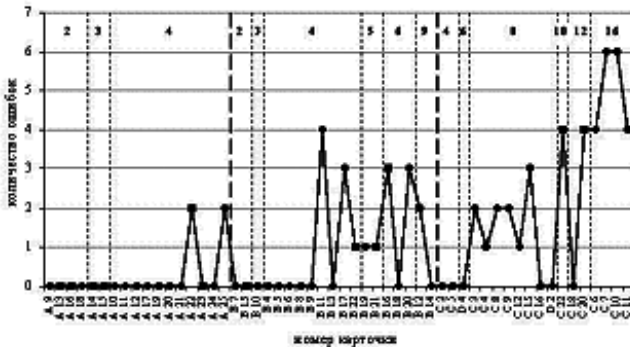


Рис. 13. Количество ошибок, сделанных С. Б. при сборке орнаментов (обозначения те же, что и на рис. 10)

Визуальный анализ этих графиков показывает, что выполнение заданий детьми характеризуется нестабильностью уровня их выполнения и значительными колебаниями количества ошибок от занятия к занятию, несмотря на оказание помощи разного уровня со стороны взрослого.

Для оценки микродинамических изменений при выполнении всех заданий нами было использовано сравнение результатов выполнения задания на двух следующих друг за другом занятиях, а при сборке кубиков — сравнение результатов сборки следующих друг за другом орнаментов (в том порядке, в каком они предлагались на занятиях). Подсчитывалась разница между количеством ошибок, допущенных на текущем занятии (или в текущем орнаменте), и на предыдущем. Полученная величина характеризовала три возможных варианта изменений: положитель-

ные сдвиги — на двух следующих друг за другом занятиях количество ошибок увеличивается, нулевые сдвиги — количество ошибок остается постоянным, и отрицательные сдвиги — количество ошибок уменьшается. Так как нулевые сдвиги показывают отсутствие динамики при невозможности дальнейшего улучшения уровня выполнения задания, когда количество ошибок равно нулю, или сохранение стабильного уровня ошибок в ходе обучения на двух занятиях, то для характеристики динамики мы взяли только количество положительных и отрицательных сдвигов.

Таблица

Количество сдвигов разной направленности при парно-последовательном сравнении занятий В. А.

Задания	Отрицательные сдвиги	Нулевые сдвиги	Положительные сдвиги
Лото с животными	8	0	12
Геометрик	5	3	7
Двусоставные картинки	7	0	6
Выбор и показ цвета	4	3	4
Выбор по форме	5	1	6
Суммарное количество сдвигов	29	7	35
Суммарная доля сдвигов (%)	40,8	9,9	49,3

Д. Ч.

Задания	Отрицательные сдвиги	Нулевые сдвиги	Положительные сдвиги
Лото с животными	3	0	2
Геометрик	3	7	2
Двусоставные картинки	4	2	4
Выбор и показ цвета	4	3	4
Выбор по форме	5	2	3
Суммарное количество сдвигов	15	11	11
Суммарная доля сдвигов (%)	40,5	29,7	29,7

Сборка орнаментов

Частота сдвигов	В. Н.	В. П.	К. М.	С. Б.
Частота отрицательных сдвигов (%)	23,3	12,5	27,9	26,4
Частота нулевых сдвигов (%)	43,4	73,2	44,2	51,0
Частота положительных сдвигов (%)	33,3	14,3	27,9	22,6

Сравнительный анализ количества положительных и отрицательных сдвигов при выполнении детьми заданий (см. таблицу) показал, что их частота у всех детей статистически значимо не различается ($p > 0,5$). Это говорит о том, что случаи улучшения качества выполнения задания от одного занятия к другому встречаются с такой же частотой, как и случаи ухудшения, что отражает неустойчивость уровня выполнения задания.

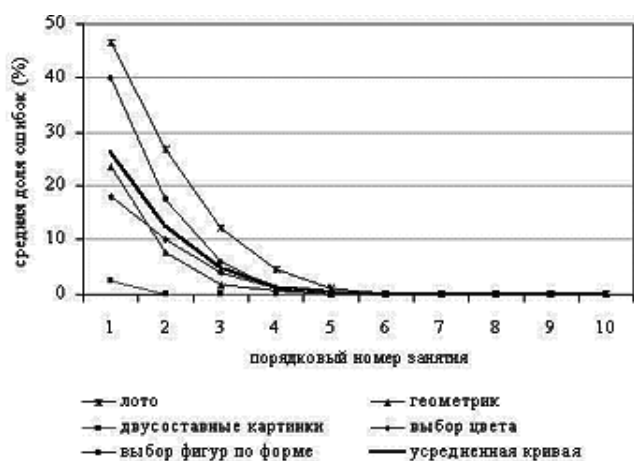


Рис. 14. Количество ошибок, допущенных при выполнении заданий детьми контрольной группы 1

Для выяснения степени специфичности кривых ошибок и характера микродинамических изменений при выполнении заданий детьми экспериментальной группы мы сравнили их результаты с результатами детей из контрольных групп.

Усредненные результаты выполнения пяти заданий детьми раннего возраста, представленные на рис. 14, обнаруживают устойчивую тенденцию к снижению до нуля количества допускаемых ошибок в течение первых четырех-пяти занятий. Об этом же говорит и график микродинамических изменений (рис. 15): прослеживается устойчивая тенденция к снижению количества ошибок от занятия к занятию. Ни у В. А., ни у Д. Ч. подобная тенденция не была отмечена на протяжении двухлетнего цикла занятий.

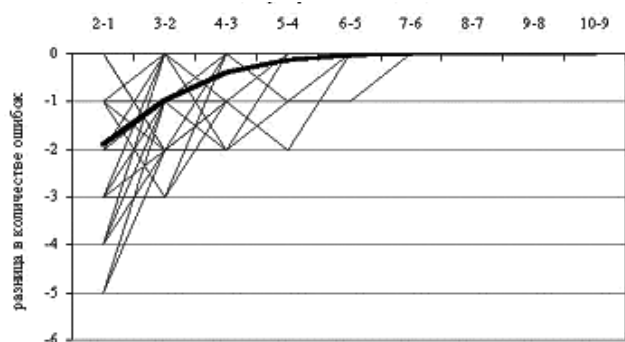


Рис. 15. Парное сравнение результатов выполнения заданий в группе детей раннего возраста (контрольная группа 1). Тонкие линии — индивидуальные показатели детей, толстая линия — усредненные показатели по группе

Анализ результатов проведенных обучающих занятий по сборке орнаментов с группой детей старшего дошкольного возраста показал, что в этой группе, также как и в экспериментальной, наблюдаются колебания количества допускаемых ошибок (рис. 16), но они имеют менее резкий характер. Среднее количество допущенных ошибок в контрольной группе 2 больше, чем в экспериментальной (1,85 и 1,05; $U = 12824, p = 0,017$).

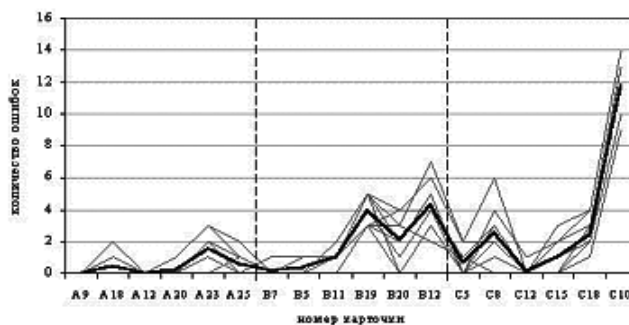


Рис. 16. Количество ошибок, допущенных детьми контрольной группы 2 при сборке орнаментов. Тонкие линии — индивидуальные показатели детей, толстая линия — усредненные показатели по группе

При рассмотрении индивидуальных случаев микродинамические изменения в контрольной группе 2 характеризуются преобладанием положительных сдвигов над отрицательными (в среднем 6,9 и 4,6 соответственно; $U = 1,5; p = 0,0006$). В целом усредненная кривая контрольной группы 2 имеет более плавный характер, чем индивидуальные кривые, отражающие микродинамические изменения при сборке орнаментов в экспериментальной группе.

Результаты обучающих занятий с группой детей младшего школьного возраста (контрольная группа 3) также демонстрируют наличие в этой группе колебаний количества допускаемых ошибок (рис. 17), но имеющих еще менее резкий характер по сравнению как с экспериментальной группой, так и с контрольной группой 2. Среднее количество допущенных ошибок в контрольной группе 3 меньше, чем в экспериментальной (0,22 и 1,05; $U = 11737, p = 0,000$).

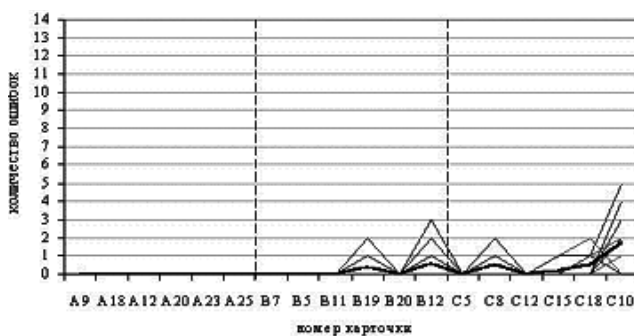


Рис. 17. Количество ошибок, допущенных детьми контрольной группы 3 при сборке орнаментов. Тонкие линии — индивидуальные показатели детей, толстая линия — усредненные показатели по группе

Микродинамические изменения в контрольной группе 3 характеризуются отсутствием преобладания какого-либо направления сдвигов: среднее количество отрицательных и положительных сдвигов составляет соответственно 1,2 и 1,9 ($U = 1,5; p = 0,0006$). Выраженным является наличие значительного количества «нулевых» сдвигов, т. е. отсутствие изменений в уровне выполнения задания. Их среднее количество по группе составило 13,9. С уче-

том небольшого количества ошибок, допущенных детьми при выполнении заданий, это может свидетельствовать о стабильности сформированного навыка. В целом усредненная кривая контрольной группы 3 имеет еще более плавный, по сравнению с контрольной группой 2, характер, чем индивидуальные кривые, отражающие микродинамические изменения при сборке орнаментов в экспериментальной группе.

Обсуждение

Проведенное нами лонгитюдное исследование формирования в ходе обучающих занятий различных навыков у детей с особенностями в развитии показало, что уровень выполнения ими большинства заданий остается крайне нестабильным на протяжении длительного периода времени, т. е. ЗБР детей характеризуется вариативностью и нестабильностью. Удачное выполнение задания на одном занятии может смениться менее удачным на другом и наоборот. Подобные колебания наблюдались на протяжении всего цикла занятий.

Такие же колебания выявлены нами и при выполнении заданий детьми контрольных групп (группы нормально развивающихся детей). Однако, в отличие от показателей экспериментальной группы, колебания уровня выполнения задания в группах нормы выражены гораздо меньше.

На наличие флуктуаций в уровне выполнения задания при формировании нового двигательного или познавательного навыка как у взрослых, так и у детей указывают многие авторы [2; 15; 20; 28; 30; 33; 37]. Однако при нормальном протекании процесса развития эти флуктуации исчезают по мере того, как повышается уровень компетентности ребенка или взрослого в выполняемой деятельности (рис. 18).

Если на оси ординат отображать не уровень развития навыка, а количество допускаемых ошибок, то можно ожидать, что характер обобщенных кривых будет зеркально противоположен представленным на рис. 18.

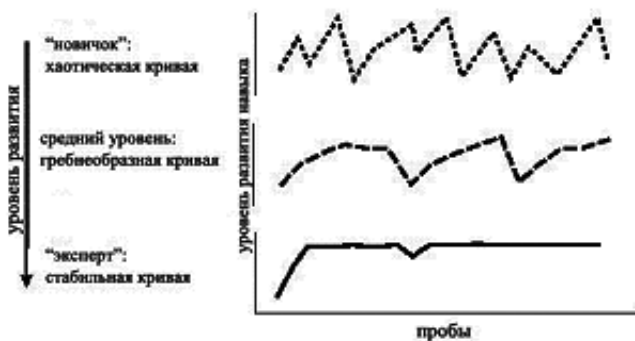


Рис. 18. Зависимость характера кривой развития навыка от уровня компетентности (адаптировано из [20])

Длительное наличие хаотической кривой при освоении новой деятельности свидетельствует о том, что сложность задания выходит за верхнюю границу ЗБР ребенка либо педагогу не удалось создать сис-

тему условий, обеспечивающих правильное выполнение задания. В работе «Мышление и речь» Л. С. Выготский указывает характеристики, позволяющие отличить интеллектуальное, осмысленное подражание от автоматического копирования (описанные на материале зоопсихологических исследований): «в первом случае решение усваивается сразу, раз и навсегда, не требует повторений, кривая ошибок круто и сразу падает от 100 % до 0, решение явно обнаруживает все основные признаки, свойственные самостоятельному, интеллектуальному решению обезьяны: оно совершается с помощью схватывания структуры поля и отношений между предметами. При дрессировке усваивание происходит путем проб и ошибок; кривая ошибочных решений падает медленно и постепенно, усвоение требует многократных повторений, процесс выучки не обнаруживает никакой осмысленности, никакого понимания структурных отношений, он совершается слепо и не структурно» [4, с. 431].

Большинство кривых ошибок наших детей занимают промежуточное положение между хаотической кривой, характерной для новичков, и гребнеобразной кривой (в нашем случае, при рассмотрении ошибок — инвертированной гребнеобразной кривой), характеризующей уровень выполнения задания людьми, не до конца освоившими навык. Это может свидетельствовать о том, что у детей формируются новые навыки, но этот процесс происходит замедленно: успешность сборки орнаментов оставалась у детей экспериментальной группы нестабильной после десяти обучающих занятий с карточкой-схемой и на протяжении всех восьми-одиннадцати занятий без нее. У В. А. и Д. Ч. успешность выполнения большинства заданий также оставалась нестабильной после десяти, а иногда и после двадцати занятий, притом что содержание заданий каждый раз оставалось неизменным.

На наш взгляд, в данном случае следует говорить не просто о замедленности процесса формирования навыка, но и возможной недостижимости стабильного, безошибочного уровня освоения навыка при выполнении предложенных заданий в экспериментальной группе детей, что обуславливает нестабильность их ЗБР. Психологические причины указанных сложностей коренятся в дефицитности процесса интеллектуального решения задачи, вызванной недостаточностью функции программирования, регуляции и контроля психической деятельности и функции зрительно-пространственного анализа. Психофизиологической же основой указанных особенностей являются функциональные изменения в работе головного мозга, и особенно его корковых отделов, связанные с имеющимися у детей психоневрологическими заболеваниями.

Таким образом, полученные результаты исследования позволяют подтвердить выдвинутую нами гипотезу: динамические характеристики ЗБР детей с различными вариантами дизонтогенеза проявляются в нестабильности достижений при освоении деятельности на протяжении цикла обучающих занятий.

Литература

1. Белопольская Н. Л. Психологическая диагностика личности детей с задержкой психического развития. М., 1999.
2. Бернштейн Н. А. Биомеханика и физиология движений. М., 2004.
3. Выготский Л. С. Педагогическая психология. М., 2005.
4. Выготский Л. С. Психология. М., 2000.
5. Гильбух Ю. З. Понятие зоны ближайшего развития и его роль в решении актуальных задач педагогической психологии // Вопросы психологии. 1987. № 3.
6. Зарецкий В. К. Зона ближайшего развития: о чем не успел написать Выготский... // Культурно-историческая психология. 2007. № 3.
7. Корепапова И. А. Структура и содержание зоны ближайшего развития ребенка в процессе становления предметного действия: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 2004.
8. Малинович В. И. Особенности обучаемости младших школьников с умственной отсталостью и задержкой психического развития: Дис. канд. ... психол. наук. М., 1999.
9. Обухова Л. Ф., Корепапова И. А. Зона ближайшего развития: пространственно-временная модель // Вопросы психологии. 2005. № 6.
10. Поддьяков А. Н. Зоны развития // Большой психологический словарь / Сост. и общ. ред. Б. Г. Мещеряков, В. П. Зинченко. СПб., 2003.
11. Ульяновская У. В. Дети с задержкой психического развития. Н. Новгород, 1994.
12. Ульяновская У. В., Лебедева О. В. Организация и содержание специальной психологической помощи детям с проблемами в развитии. М., 2002.
13. Шопина Ж. П. Психологические закономерности формирования и актуализации зоны ближайшего развития: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 2002.
14. Abramenkova V. Children's subculture as a zone of variative development of a child personality // 17th EECERA Annual Conference. Exploring Vygotsky's ideas: crossing borders. Abstract book. Czech Republic, Prague, 2007.
15. Adolph K. E., Robinson S. R., Young J. W., Gill-Alvarez F. What is the shape of developmental change // Psychological Review. 2008.
16. Bodrova E., Leong D. J. Scaffolding emergent writing in the zone of proximal development // Literacy Teaching and Learning. 1998. Vol. 3. № 2.
17. Bodrova E., Leong D. J. Tools of the mind: a case study of implementing the Vygotskian approach in American early childhood and primary classrooms. Switzerland. 2001.
18. Chaiklin S. The zone of proximal development in Vygotsky's analysis of learning and instruction. Cambridge University Press, 2003.
19. Fernandez M., Wegerif R., Mercer N., Rojas-Drummond S. Reconceptualizing «scaffolding» and the zone of proximal development in the context of symmetrical collaborative learning // Journal of Classroom Interaction. 2001. Vol. 36. № 2.
20. Fischer K. W., Bidell T. R. Dynamic development of action, thought, and emotion // Damon W., Lerner R. M. (eds.). Handbook of child psychology. Vol. 1: Theoretical models of human development. N. Y.: Wiley, 2006.
21. Goos M., Galbraith P., Renshaw P. Socially mediated metacognition: creating collaborative zones of proximal development in small group problem solving // Educational Studies in Mathematics. 2002. № 49.
22. Jacobs G. Providing the scaffold: a model for early childhood/primary teacher preparation // Early Childhood Education Journal. 2001. Vol. 29. № 2.
23. John-Steiner V., Mahn H. Sociocultural approaches to learning and development: a Vygotskian framework // Educational Psychologist. 1996. Vol. 31. № 3–4.
24. Lidz C. S., Pena E. D. Dynamic assessment: the model, its relevance as a nonbiased approach, and its application to Latino American preschool children // Language, speech, and hearing services in schools. 1996. Vol. 27.
25. Mercer N. Developing dialogues // Wells G., Claxton G. (eds.). Learning for life in the 21st: sociocultural perspectives on the future of education. Oxford: Blackwell, 2002.
26. Nilholm C. The zone of proximal development: a comparison of children with Down syndrome and typical children // Journal of Intellectual and Developmental Disability. 1999. Vol. 24. № 3.
27. Puntambekar S., Kolodner J. L. Toward implementing distributed scaffolding: helping students learn from design // Journal of Research in Science Teaching. 2005. № 42.
28. Rappolt-Schlichtmann G., Tenenbaum H. R., Koepke M. F., Fischer K. W. Transient and robust knowledge: contextual support and the dynamics of children's reasoning about density // Mind, Brain, and Education. 2007. Vol. 1. № 2.
29. Rusland A. F., Campbell R. N. The relevance of Vygotsky's theory of the «zone of proximal development» to the assessment of children with intellectual disabilities // Journal of Intellectual Disability Research. 1996. Vol. 40. Part 2.
30. Siegler R. S. Cognitive variability // Developmental Science. 2007. Vol. 10. № 1.
31. Tzuril D. Dynamic assessment of young children: educational and intervention perspectives // Educational Psychology Review. 2000. Vol. 12. № 4.
32. Valsiner J., Van der Veer R. The encoding of distance: the concept of the zone of proximal development and its interpretation // Cocking R. R., Renninger K. A. (eds.). The Development and Meaning of Psychological Distances. Hillsdale, N. J.: Lawrence Erlbaum, 1993.
33. Van Dijk M., de Goede D., Ruhland R., van Geert P. Kindertaal met Bokkensprongen. Een studie naar intraindividuele variabiliteit in de taalontwikkeling // Nederlands Tijdschrift voor de Psychologie en haar grensgebieden. 2001. № 56.
34. Wells G. Dialogic Inquiry: toward a sociocultural practice and theory of education. N. Y.: Cambridge University Press, 1999.
35. Wood D. Scaffolding, contingent tutoring and computer-supported learning // International Journal of Artificial Intelligence in Education. 2001. № 12.
36. Wood D., Bruner J., Ross G. The role of tutoring in problem-solving // Journal of Child Psychology and Child Psychiatry. 1976. № 17.
37. Yan Z., Fischer K. W. Pattern emergence and pattern transition in microdevelopmental variation: evidence of complex dynamics of developmental processes // Journal of Developmental Processes. 2007. Vol. 2. № 2.

The Dynamic Characteristic of the Zone of Proximal Development in the Abnormal and Normal Development

Yu. V. Gushin

Assistant, Dubna International University for Nature, Society and Man, Psychology Chair

The article discusses the dynamic characteristics of the zone of proximal development in children when mastering a new activity. We present results of the longitudinal study on zone of proximal development in children with different versions of dysontogenesis and in normally developing children of different age groups. We conducted quantitative analysis of the various tasks performance results after a cycle of training sessions with children. Results indicate that the zone of proximal development in children with dysontogenesis when mastering a new activity is characterized by instability of the achieved results and greater amount of time spent for training in comparison with normally developing children. The comparative analysis has shown that fluctuations in the level of performance of tasks that occur in children with abnormal development are also typical for normally developing children. However, in the latter case, these fluctuations have a stable tendency to smooth out while in children with developmental deviations they remain stable over a long period of time.

Keywords: zone of proximal development, dysontogenesis, instability.

References

1. *Belopol'skaja N. L.* Psihologicheskaja diagnostika lichnosti detej s zaderzhkoj psihicheskogo razvitiya. M., 1999.
2. *Bernshtejn N. A.* Biomehanika i fiziologija dvizhenij. M., 2004.
3. *Vygotskij L. S.* Pedagogicheskaja psihologija. M., 2005.
4. *Vygotskij L. S.* Psihologija. M., 2000.
5. *Gil'buh Ju. Z.* Ponjatije zony blizhajshego razvitiya i ego rol' v reshenii aktual'nyh zadach pedagogicheskoy psihologii // Voprosy psihologii. 1987. № 3.
6. *Zareckij V. K.* Zona blizhajshego razvitiya: o chem ne uspel napisat' Vygotskij... // Kul'turno-istoricheskaja psihologija. 2007. № 3.
7. *Korepanova I. A.* Struktura i sodержanie zony blizhajshego razvitiya rebenka v processe stanovlenija predmetnogo dejstvija: Avtoref. dis. ... kand. psihol. nauk. M., 2004.
8. *Malinovich V. I.* Osobennosti obuchaemosti mladshih shkol'nikov s umstvennoj otstalost'ju i zaderzhkoj psihicheskogo razvitiya: Dis. kand. ... psihol. nauk. M., 1999.
9. *Obuhova L. F., Korepanova I. A.* Zona blizhajshego razvitiya: prostranstvenno-vremennaja model' // Voprosy psihologii. 2005. № 6.
10. *Pod'jakov A. N.* Zony razvitiya // Bol'shoj psihologicheskij slovar' / Sost. i obw. red. B. G. Mewerjakov, V. P. Zinchenko. SPb., 2003.
11. *Ul'enkova U. V.* Deti s zaderzhkoj psihicheskogo razvitiya. N. Novgorod, 1994.
12. *Ul'enkova U. V., Lebedeva O. V.* Organizacija i sodержanie special'noj psihologicheskoy pomowi detjam s problemami v razvitii. M., 2002.
13. *Shopina Zh. P.* Psihologicheskie zakonomernosti formirovanija i aktualizacii zony blizhajshego razvitiya: Avtoref. dis. ... kand. psihol. nauk. M., 2002.
14. *Abramenkova V.* Children's subculture as a zone of variative development of a child personality // 17th EECERA Annual Conference. Exploring Vygotsky's ideas: crossing borders. Abstract book. Czech Republic, Prague, 2007.
15. *Adolph K. E., Robinson S. R., Young J. W., Gill-Alvarez F.* What is the shape of developmental change // Psychological Review. 2008.
16. *Bodrova E., Leong D. J.* Scaffolding emergent writing in the zone of proximal development // Literacy Teaching and Learning. 1998. Vol. 3. № 2.
17. *Bodrova E., Leong D. J.* Tools of the mind: a case study of implementing the Vygotskian approach in American early childhood and primary classrooms. Switzerland. 2001.
18. *Chaiklin S.* The zone of proximal development in Vygotsky's analysis of learning and instruction. Cambridge University Press, 2003.
19. *Fernandez M., Wegerif R., Mercer N., Rojas-Drummond S.* Reconceptualizing «scaffolding» and the zone of proximal development in the context of symmetrical collaborative learning // Journal of Classroom Interaction. 2001. Vol. 36. № 2.
20. *Fischer K. W., Bidell T. R.* Dynamic development of action, thought, and emotion // Damon W., Lerner R. M. (eds.). Handbook of child psychology. Vol. 1: Theoretical models of human development. N. Y.: Wiley, 2006.
21. *Goos M., Galbraith P., Renshaw P.* Socially mediated metacognition: creating collaborative zones of proximal development in small group problem solving // Educational Studies in Mathematics. 2002. № 49.
22. *Jacobs G.* Providing the scaffold: a model for early childhood/primary teacher preparation // Early Childhood Education Journal. 2001. Vol. 29. № 2.
23. *John-Steiner V., Mahn H.* Sociocultural approaches to learning and development: a Vygotskian framework // Educational Psychologist. 1996. Vol. 31. № 3–4.
24. *Lidz C. S., Pena E. D.* Dynamic assessment: the model, its relevance as a nonbiased approach, and its application to Latino American preschool children // Language, speech, and hearing services in schools. 1996. Vol. 27.

25. Mercer N. Developing dialogues // Wells G., Claxton G. (eds.). Learning for life in the C21st: sociocultural perspectives on the future of education. Oxford: Blackwell, 2002.

26. Nilholm C. The zone of proximal development: a comparison of children with Down syndrome and typical children // Journal of Intellectual and Developmental Disability. 1999. Vol. 24. № 3.

27. Puntambekar S., Kolodner J. L. Toward implementing distributed scaffolding: helping students learn from design // Journal of Research in Science Teaching. 2005. № 42.

28. Rappolt-Schlichtmann G., Tenenbaum H. R., Koepke M. F., Fischer K. W. Transient and robust knowledge: contextual support and the dynamics of children's reasoning about density // Mind, Brain, and Education. 2007. Vol. 1. № 2.

29. Rusland A. F., Campbell R. N. The relevance of Vygotsky's theory of the «zone of proximal development» to the assessment of children with intellectual disabilities // Journal of Intellectual Disability Research. 1996. Vol. 40. Part 2.

30. Siegler R. S. Cognitive variability // Developmental Science. 2007. Vol. 10. № 1.

31. Tzuriel D. Dynamic assessment of young children: educational and intervention perspectives // Educational Psychology Review. 2000. Vol. 12. № 4.

32. Valsiner J., Van der Veer R. The encoding of distance: the concept of the zone of proximal development and its interpretation // Cocking R. R., Renninger K. A. (eds.). The Development and Meaning of Psychological Distances. Hillsdale, N. J.: Lawrence Erlbaum, 1993.

33. Van Dijk M., de Goede D., Ruhland R., van Geert P. Kindertaal met Bokkensprongen. Een studie naar intraindividuele variabiliteit in de taalontwikkeling // Nederlands Tijdschrift voor de Psychologie en haar grensgebieden. 2001. № 56.

34. Wells G. Dialogic Inquiry: toward a sociocultural practice and theory of education. N. Y.: Cambridge University Press, 1999.

35. Wood D. Scaffolding, contingent tutoring and computer-supported learning // International Journal of Artificial Intelligence in Education. 2001. № 12.

36. Wood D., Bruner J., Ross G. The role of tutoring in problem-solving // Journal of Child Psychology and Child Psychiatry. 1976. № 17.

37. Yan Z., Fischer K. W. Pattern emergence and pattern transition in microdevelopmental variation: evidence of complex dynamics of developmental processes // Journal of Developmental Processes. 2007. Vol. 2. № 2.

Становление движения у детей в норме и с аномалиями развития

О. В. Фролова

аспирант, ассистент кафедры клинической психологии Международного университета природы, общества и человека «Дубна»

В статье на основе экспериментального исследования становления двигательной координации у детей в норме и с аномалиями развития определены основные этапы развития движения. Делается вывод об опосредствованном характере становления сложных двигательных комплексов. Координация определяется произвольностью детей, развитием целостного плана их ориентировки в проблемной ситуации движения. В условиях аномального развития движение в своем становлении подчиняется тем же законам, что и в норме, проходя те же этапы, но при этом двигательная активность и восприимчивость ребенка к окружающим его культурным средствам значительно снижена по сравнению с нормой. Движение непременно ведет за собой расширение возможностей особого ребенка, а также возникновение и развитие игры. Для такого ребенка необходимо введение и развертывание специальной, более полной системы средств и моделирование в иной логике всей совокупности условий развития.

Ключевые слова: становление, произвольное движение, словесное опосредствование, дошкольный период, интеллектуальная недостаточность, совместная деятельность.

Одной из ключевых работ, посвященных исследованию развития движения у детей, по сей день остается опубликованная в 1930 г. книга М. И. Гуревича и Н. И. Озерецкого «Психомоторика» [3]. В этой работе Н. И. Озерецким была предложена методика количественно-качественной оценки уровня развития двигательной сферы, которая позволяла диагностировать некоторые особенности становления произвольного движения, а также сопоставлять их с нормой развития. Однако в дальнейшем подобное изучение различных вариантов дизонтогенеза психомоторики не получило достаточного развития в детской клинике и патопсихологии. Очевидно, что движение очень пластично, поэтому его патогенез может иметь разную этиологию. Моторные диагностические шкалы выявляли либо степень, либо некоторые особенности отставания двигательных функций ребенка по сравнению с его паспортным возрастом, либо конституциональные варианты — и этим уже оправдывали свое существование.

Долгое время при расшифровке получаемых данных за основу бралось утверждение о наличии прямой корреляции между различными двигательными нарушениями и умственным недоразвитием. Соответственно одними из первых были описаны самые тяжелые формы «слабоумия» и соответствующие им особенности психомоторного развития. В клинических исследованиях Н. М. Фишмана было выявлено, что расстройства моторики при сложных формах умственного недоразвития наиболее заметны в мелких движениях пальцев и мимике. Они возникают не вследствие мышечной слабости или недостаточности мышечных ощущений, обусловленных парезами за счет очагового поражения мозга, а как результат ограниченной способнос-

ти ассоциативной деятельности мозга [2; 9]. В последние десятилетия, по замечанию Н. П. Вайзмана [2], внимание исследователей было сосредоточено преимущественно на фиксации физических показателей, таких, как сила, быстрота движений, выносливость и пр. Отмечалось, что двигательная недостаточность возрастает при выполнении сложных движений, где требуется управление движениями, четкое дозирование мышечных усилий, точность движений, перекрестная координация движений, пространственно-временная организация двигательного акта, словесное опосредование движений и пр.

При этом оказалось, что фиксации подобного рода феноменологии недостаточно для объяснения отмечаемой у ребенка с аномалиями парадоксальности двигательных проявлений: она заключается в том, что очень часто развитие высоких уровней деятельности сочетается с резким недоразвитием более простых форм действий. Например, был описан ребенок с умственной отсталостью, который мог играть на балалайке, но не умел самостоятельно одеваться [2]. Кроме того, в рамках феноменологического подхода с трудом прослеживаются практические шаги дальнейшей развивающей работы с таким ребенком.

В качестве альтернативы, позволяющей преодолеть недочеты феноменологического подхода, следует рассматривать уровневую модель движения Н. А. Бернштейна и положения теории Л. С. Выготского. В первую очередь, становится возможным дифференцировать «живое движение», предполагающее естественный потенциал развития, данный ребенку с рождения, и произвольное движение — социальное по генезу, опосредствованное по структуре и произвольное по способу функционирования. В ра-

ботах Н. А. Бернштейна [1] было показано, что в норме практически никогда не удается зафиксировать движение, по своей структуре ниже уровня D, т. е. предметные действия. Соответственно, проблему исследования движения следует формулировать как проблему исследования процесса усвоения культурных эталонов. В таком случае становится возможным переход от попыток измерения и стандартизации, не давших в почти столетней истории исследований каких-либо существенных результатов, к экспериментальному исследованию иного плана — исследованию сложных двигательных комплексов в процессе их становления и/или формирования.

В истории культурно-исторической концепции, в работах учеников и последователей Л. С. Выготского подобные исследования известны. В частности, А. В. Запорожец [6] и его коллеги провели ряд экспериментов, общая схема которых заключалась в решении детьми разного возраста задач с помощью манипуляции с объектами. В результате А. В. Запорожец заключил, что эффективность произвольных движений существенно зависит от характера задач, решаемых ребенком, и эта эффективность тем выше, чем содержательнее, т. е. актуальнее для личностного развития решаемая задача.

Д. Б. Эльконин и его сотрудниками [11] было показано, что становление сложного движения ребенка не может происходить в отрыве от ведущей в этом возрасте деятельности. Кроме того, позиция взрослого, осуществляющего взаимодействие с ребенком в рамках «зоны ближайшего развития», должна включать непереносимое продуктивное сотрудничество, задачей которого является ориентирование ребенка на ключевые, сущностные основания движения.

Особое значение в разрешении проблемы исследования произвольного движения имеют работы П. Я. Гальперина и его учеников [4], в которых было показано, как посредством метода планомерно-поэтапного формирования (ППФ) возможно формирование произвольного движения. П. Я. Гальперин отметил, что организация нового действия зависит от того, как строится его ориентировочная основа — совокупность обстоятельств, на которые фактически ориентируется человек при выполнении этого действия. От качества ориентировочной основы действия зависит качество самих действий. Введение соответствующих средств ориентировки и отработка их в структуре выстраиваемого действия позволяет управлять процессом овладения движением. При этом крайне важно, чтобы ориентировочная основа не задавалась в готовом виде, а наоборот, строилась самим субъектом посредством решения специально подобранных двигательных задач. Также П. Я. Гальперин и его последователями были показаны возможности метода ППФ в условиях аномального развития [4; 5].

В исследованиях В. П. Зинченко и Н. Д. Гордеевой было установлено, что «живое движение» определяется парадоксальной двойственностью: с одной стороны, период «свободы живого движения» значимо мал, так как с самого момента рождения ребенка начинается его знаковое обуздание. Но, с дру-

гой стороны, «живое движение» представляет собой непреходящую ценность на протяжении всей жизни, поскольку именно в нем, в его избытке степеней свободы, заключен практически неисчерпаемый резерв, или ресурс, на базе которого только и возможно овладение все новыми и новыми видами действий и деятельности [7].

Таким образом, исходя из обозначенных положений, нами было проведено исследование, посвященное раскрытию психологического содержания становящегося действия в дошкольном возрасте у детей в норме и с аномалиями интеллектуальной сферы. Общая идея состояла в определении такого движения, которое во всех отношениях должно было быть «полноценным» (наличие предмета действия, проблемной задачи на осуществление движения, участие слова в управлении движением), а затем в прослеживании его микрогенеза в условиях игры и взаимодействия со взрослым [8].

Возрастной категорией детей, у которой микрогенетические изменения движений наиболее рельефны, является дошкольничество. Становление речи, координации, целостности удержания и регулирования исполнения двигательной задачи, формирование произвольности и др. — параллельность этих оснований, составляющих «проблематику» развития дошкольника, позволяет моделировать самые разные направления этого развития. Кроме того, экспериментальная ситуация должна была учитывать особенности ребенка с аномалиями, а именно: быть доступной для понимания ребенка даже со средней степенью умственного недоразвития; опираться на предметность и иметь игровой характер, поскольку ведущая деятельность детей с аномалиями запаздывает на период и больше; а также включать задачу, требующую словесного опосредствования.

Метод

В качестве экспериментальной задачи нами было намечено выполнение детьми сложного двигательного комплекса, опосредствованного словом и предметом: ловля мяча в условиях игры «съедобное — несъедобное». В эксперименте участвовали две группы детей: первая — дошкольного возраста нормального развития (здесь были представлены все три возрастные подгруппы — младшие (3 года), средние (4–4,5 года), старшие (5–6 лет) — по 10 человек из каждой), вторая — с аномалией развития интеллектуальной сферы в легкой и средней степени сложности, психологический возраст которых также характеризовался дошкольным периодом. Дети второй группы обучались в специальной школе 8-го типа, в 0–4 классах (0–I класс, II–III класс — УО легкой степени и IV класс — УО средней степени, по 10 человек каждой возрастной подгруппы), их паспортный возраст варьировался от 6 до 18 лет. Для установления психологического возраста были проведены дополнительные пато- и нейропсихологические пробы (по схеме А. В. Семенович [10]). В общей сложности

в эксперименте участвовали 60 детей (по 30 человек в каждой группе).

Экспериментальное обследование проходило индивидуально с каждым ребенком в трех сериях (указано в той последовательности, в которой проводилось): 1-я серия — игра в «съедобное — несъедобное» большим мячом ($d = 35$ см, легкий, мягкой фактуры); 2-я серия — та же игра малым мячом ($d = 10$ см, среднего веса, жесткой фактуры); 3-я серия — броски среднего мяча ($d = 20$ см, среднего веса и фактуры) без одновременного решения словесной задачи. На всем протяжении эксперимента экспериментатор находился на расстоянии 4 м от каждого ребенка. Эксперимент проводился в привычных для детей условиях: спортивный зал в общеобразовательных учреждениях. Среднее время проведения 1-й серии обследования 5–10 мин. Временной промежуток между сериями от 6 до 24 часов.

Инструкция для 1-й и 2-й серий: «Я буду называть «съедобный или несъедобный» предмет и бросать мяч. Нужно поймать мяч, если предмет «съедобный», и не ловить, если — «несъедобный». Затем, поймав мяч, назвать свой предмет и бросить мяч мне в руки. Обязательно нужно сначала назвать предмет, а только потом бросить мяч. Если все же будет пойман «несъедобный предмет», нужно сказать, что этот «предмет несъедобный».

Инструкция для 3-й серии: «Сейчас я буду бросать мяч. Нужно постараться его обязательно поймать, а затем как можно точнее бросить мне в руки».

С помощью видеокамеры регистрировались все движения детей, а после каждой серии эксперимента проводилась контентаналитическая расшифровка происходящего в игре. Первичная обработка данных делалась самим экспериментатором. Повторную обработку данных проводили независимые эксперты (по схеме слепого опыта) по заданным экспериментатором критериям. При обработке данных фиксировалось количество удачных и неудачных проб, а также оценивались: 1) различия в ловле большого, среднего и малого мячей; 2) техника ловли мяча (в том числе наличие схемы выполнения движения) — насколько координированы движения обеих рук, рук и ног, корпуса, какова точность и техничность броска; 3) удается ли ребенку держать словесную задачу, и как слово («принимаемое» или «порождаемое») в зависимости от возраста влияет на решение двигательной задачи.

Результаты и обсуждение

Прежде всего следует отметить, что ловля мяча является одним из актуальных и доступных для дошкольного возраста сложным двигательным комплексом, характеризующим особенности развития не только двигательной, но игровой, интеллектуальной и т. д. деятельности ребенка. Постановка экспериментальной задачи с учетом данного факта позволила различить «простое» действие и действие, совершаемое в контексте игры. В первом случае центральным выступил координационный момент

движения (задача поймать мяч, точно скоординировать движения). В игровой же ситуации координационный компонент был «встроен» в более сложную структуру — основным посредствующим моментом стала игра, а задачей ребенка — не просто совершить двигательный комплекс, а «построить» свое движение с учетом игровых условий. Слово в данном случае выступило как средство, обуславливающее выбор схемы движения.

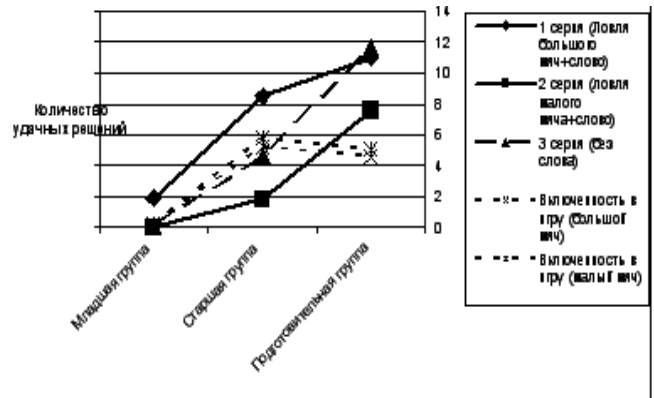
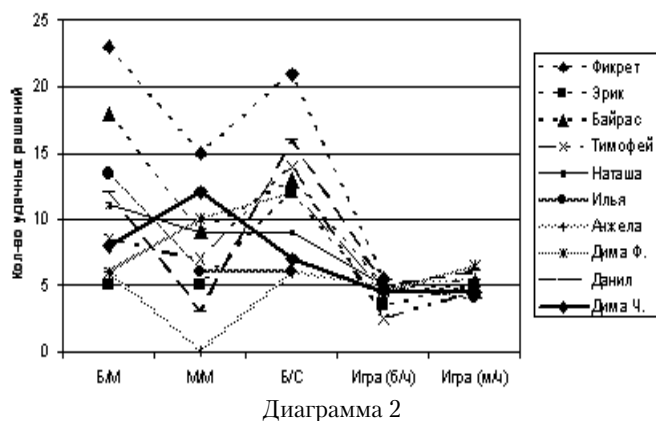


Диаграмма 1

Подбор различных по фактуре, размеру и тяжести мячей позволил проследить: во-первых, возможность соотнесения размера, веса, формы мяча в восприятии ребенка; во-вторых, раскрыть возрастные особенности техники ловли большого, среднего и малого мячей, техническую сторону подготовки движения с учетом того, что ловля большого мяча возможна при малой степени координации движений (и доступна даже детям младшего возраста), в то время как ловля малого мяча предполагает построение более точных движений; в-третьих, сравнение технического выполнения ловли большого и малого мячей представило более полную картину выстраиваемого у ребенка движения.

На сводной диаграмме 1 результатов всех серий эксперимента приведены основные параметры качественной динамики становления движения. Общий комментарий к полученным результатам может быть сведен к следующему. Во-первых, наличие «классическая» динамика в духе параллелограмма развития высшей психической функции по Л. С. Выготскому. Заметно изменение тенденции развития движения и сближение параметров оперирования любым по размеру мячом у детей старшего дошкольного возраста.

Анализ достижений внутри каждой возрастной группы указывает на индивидуальный характер решения каждым ребенком поставленной задачи. На приведенной сводной диаграмме 2 представлены варианты снижения успешности решения двигательной задачи при переходе к малому мячу, но в четырех вариантах есть улучшение результатов, что, на наш взгляд, может свидетельствовать о принципиальном освоении, обобщении самого действия у дошкольников.



Значительный разброс испытуемых по показателям успешности решения различных двигательных задач внутри каждой возрастной группы позволяет заключить, что становление движения есть функция онтогенеза, которая, в свою очередь, определяется интенсивностью и обобщенностью присвоения культурного опыта.

В каждой возрастной группе по критерию «успешности» условно можно выделить три подгруппы:

- дети, поведение которых характеризуется отсутствием ориентировки в правилах, отказом от игры, пассивным наблюдением за происходящим;
- дети, которые не ориентируются на условия задачи, наиболее важным для них является аффективно окрашенное выполнение самого действия, взаимодействие с мячом, «заражение» игровой ситуацией;
- дети, которые посредством подражания экспериментатору или «примеривания» к данной ситуации двигательных схем из прошлого опыта пытаются выполнять все обозначенные условия (улучшить бросок, «держать» словесную задачу и т. д.).

Существенно дополнили полученные данные результаты проведенного попутно с экспериментальными сериями опроса родителей детей обеих групп. Опрос показал, что, как правило, в семейном обиходе детей *первой подгруппы* отсутствует понятие «физическое воспитание», с детьми никто в семье не играет в подвижные игры и вообще родители слабо представляют, как это возможно. Во *второй подгруппе* наиболее популярный повседневный досуг ребенка — «бестолковая беготня» с друзьями по коридору общежития в силу занятости родителей. Родители детей *третьей подгруппы* отметили важность развития познавательной сферы ребенка наряду с организацией их подвижно-игровой деятельности.

Во второй группе особенности anomalies интеллектуальной сферы проявились наиболее очевидно при анализе выполнения ребенком словесной задачи. Здесь так же, как и для детей дошкольного возраста в норме, словесная задача являлась мощным деструктором процесса решения двигательной задачи. Чаще всего дети использовали два варианта решения: 1) сосредоточенность на успешности решения словесной задачи, при этом полное игнорирование двигательной задачи (17 %); 2) неумение подобрать свое слово, шаблонное повторение слов экспериментатора (23 %).

Для оценки количественных показателей применялись расчеты корреляции полученных массивов результатов, а также Т-критерий Вилкоксона, в согласии с которым полученные различия между группами (кроме младшей группы дошкольников, у которой основной массив результатов составили нулевые оценки выполнения заданий) и между сериями внутри старшей и подготовительной групп дошкольников дали достоверность с вероятностью ошибки < 0,01.

Таким образом, следует отметить, что становление сложного действия у дошкольника не происходит спонтанно и путем увеличения количества проб, но имеет более сложную траекторию. В условиях аномального развития движения в своем становлении подчиняется тем же законам, что и в норме, проходя те же этапы, но при этом двигательная активность и восприимчивость ребенка к окружающим его культурным средствам значительно снижена по сравнению с нормой. И если при нормальном варианте развития ребенок посредством подражания взрослому или через пробы и ошибки способен выйти на достаточный уровень понимания и обобщения приобретаемого опыта, то при аномальном развитии без специальной помощи взрослого он не достигает нормативного уровня развития. По-видимому, для такого ребенка необходимо введение и развертывание специальной, т. е. предположительно более полной системы средств и моделирование в иной логике всей совокупности необходимых и достаточных условий развития.

В целом же, в порядке вывода отметим, что понимание движения становится возможным через обращение к его онтогенезу. Движение проходит примерно тот же путь развития, что и любая другая психологическая форма, независимо идет ли речь об онто- или дизонтогенезе. А именно: в процессе спонтанного, стихийного становления в рамках

Таблица
Сравнительные данные решения двигательной задачи детьми первой и второй групп (%)

Возрастная категория		Игра		Усложнение техники движения (ловли, броска)		Вариативность слова		Игнорирование задачи	
Норма	Аномалия	Норма	Аномалия	Норма	Аномалия	Норма	Аномалия	Норма	Аномалия
3 года	7–8 лет	1	20	0	0	0	20	9	70
4–4,5 лет	9–11 лет	20	40	5	10	10	50	0	10
5–6 лет	12–13 лет (УО средней степени)	80	20	45	5	45	20	0	20

структуры целостного движения происходит «отмирание» тех или иных звеньев в соответствии с той или иной внутренней логикой становления данного движения. Поэтому исследование спонтанного становления движения неизбежно приводит к констатации сначала синкретической фазы становления движения, затем фазы упорядочения движения в рамках коллекции или комплекса, т. е. совмещения координационных структур. И, наконец, в идеале мы видим движение, достигшее уровня «понятия», скоординированное и внутри, и снаружи, т. е. привязанное как к той программе, которую наметил для себя человек, так и к той предметной ситуации, которая складывается вовне.

Важно отметить, что движение не существует само по себе, становление движений — это становление всего плана двигательной активности, именно так и следует понимать координацию. Различия в характере построения движения с предметом необходимо учитывать на каждой фазе начала исследования, кроме того, важнейшим фоном для становления движения в дошкольничестве, где двигательная активность впервые начинает упорядочиваться сообразно произвольности, является игра. Только в ходе игры возможно полноценное становление детского движения. И, наконец, еще одно основание: опосредствование движения словом. Здесь еще рано говорить о конкретных результатах, но постановка задачи должна быть именно таковой: слово упорядочивает, конституирует и организует само движение. И это слово не должно быть неизменным словом взрослого, но словом, разделенным между взрослым и ре-

бенком, а далее принимаемым ребенком для собственной двигательной организации.

Экспериментирование с движением детей дошкольного возраста, а затем сравнение с группой детей с аномалиями позволяют проследить генез произвольного движения, выделить структурные компоненты, выпадение которых приводит к распаду не только отдельной двигательной операции, но и всей деятельности в целом. Среди таких компонентов следует учитывать отсутствие средств ориентировки в схеме своего тела и пространственных координатах; несформированность словесного анализа выполняемых действий; отсутствие средств совместной деятельности (эгоцентризм, неумение ориентироваться на партнера). По-видимому, для детей с аномалиями недостаточно лишь предметности, чтобы происходило становление движения, абсолютно необходим Взрослый. При этом не всегда взаимоотношения в диаде «ребенок—взрослый» оказываются продуктивными, в большинстве случаев не подготовленный к работе с аномалией взрослый начинает вносить ограничения в развитие ребенка в целом и движения в частности (без взрослого что-либо сделать ребенок не может).

Таким образом, исследование становления движения у ребенка с аномалиями неизбежно ведет к постановке в качестве центральной проблемы исследования условий развития. А в практическом и экспериментальном планах (опора на движение как на сохранное звено) позволяет осуществлять в процессе исследования и развитие особого ребенка.

Литература

1. Бернштейн Н. А. О ловкости. М., 1991.
2. Вайзман Н. П. Психомоторика умственно отсталых детей. М., 1997.
3. Гуревич М. О., Озерецкий Н. И. Психомоторика, часть вторая: Методика исследования моторики. М.; Л., 1930.
4. Гальперин П. Я. Отрывки из выступления на защите докторской диссертации по психологии в 1965 г. // Журнал практического психолога. 2002. № 4—5.
5. Гальперин П. Я., Кобыльницкая С. Л. Экспериментальное формирование внимания. М., 1974.
6. Запорожец А. В., Венгер Л. А., Зинченко В. П., Рузская А. Г. Восприятие и действие. М., 1967.

7. Зинченко В. П. Образ и деятельность. М., 1997.
8. Хозиев В. Б., Фролова О. В. Становление сложного действия как проблема психологии развития // Психология. Педагогика. Лингвистика: Сб. науч. трудов. Вып. 15. Ч. 3. Сургут, 2003.
9. Ковязина М. С., Шапиро М. С. Пилотажное нейропсихологическое исследование детей с синдромом Дауна // Особый ребенок: исследования и опыт помощи: Научно-практический сборник. Вып. 2. М., 1999.
10. Семенович А. В. Нейропсихологическая диагностика и коррекция в детском возрасте. М., 2002.
11. Эльконин Д. Б. Заметки о развитии предметных действий в раннем детстве // Вест. Моск. ун-та. Сер. 14. Психология. 1978. № 3.

Movement Development in Children with Normal and Abnormal Development

O. V. Frolova

Post-Graduate Student, Assistant, Chair of Clinical Psychology, «Dubna» University

The article presents study of the motor coordination development in normal children and in children with developmental abnormalities. The main phases of movement formation are presented. We conclude that formation of complex motor systems has a mediated nature. The coordination is governed by the children's arbitrariness and by the development of a holistic plan of their orientation in the movement problem situation. In case of abnormal development the movement in its formation is governed by the same laws as in norm, goes through the same stages, but at the same time motor activity and sensibility to the cultural means that surround children is significantly reduced compared to the normal children. The movement always leads to broadening the capabilities of special child as well as the emergence and development of the play. For such a child the introduction and unfolding of a special and more complete system of means and modeling in a different logic of the totality of necessary conditions for development.

Keywords: development, voluntary movement, verbal mediation, pre-school age, intellectual deficiency, joint activity.

References

1. Bernshtejn N. A. O lovkosti. M., 1991.
2. Vajzman N. P. Psihomotorika umstvenno otstalyh detej. M., 1997.
3. Gurevich M. O., Ozerezkij N. I. Psihomotorika, chast' vtoraya: Metodika issledovaniya motoriki. M.; L., 1930.
4. Gal'perin P. Ja. Otryvki iz vystupleniya na zavite doktorskoj dissertacii po psihologii v 1965 g. // Zhurnal prakticheskogo psihologa. 2002. № 4–5.
5. Gal'perin P. Ja., Kobyl'nickaja S. L. Eksperimental'noe formirovanie vnimanija. M., 1974.
6. Zaporozhec A. V., Venger L. A., Zinchenko V. P., Ruzskaja A. G. Vosprijatie i dejstvie. M., 1967.
7. Zinchenko V. P. Obraz i dejatel'nost'. M., 1997.
8. Hoziev V. B., Frolova O. V. Stanovlenie slozhnogo dejstvija kak problema psihologii razvitija // Psihologija. Pedagogika. Lingvistika: Sb. nauch. trudov. Vyp. 15. Ch. 3. Surgut, 2003.
9. Kovjazina M. S., Shapiro M. S. Pilotazhnoe nejropsihologicheskoe issledovanie detej s sindromom Dauna // Osobyj rebenok: issledovaniya i opyt pomogi: Nauchno-prakticheskij sbornik. Vyp. 2. M., 1999.
10. Semenovich A. V. Nejropsihologicheskaja diagnostika i korekcija v detskom vozraste. M., 2002.
11. Jel'konin D. B. Zametki o razvitii predmetnyh dejstvij v rannem detstve // Vest. Mosk. un-ta. Ser. 14. 1978. № 3.

Рефлексивный тренинг как средство разрешения конфликтных ситуаций

В. Г. Аникина

кандидат психологических наук, доцент, докторант кафедры психологии личности факультета психологии Московского государственного университета им. М. В. Ломоносова

Статья посвящена одному из аспектов современных исследований в области психологии рефлексии — разработке рефлексивных практик, целью применения которых является формирование и актуализация рефлексии в специально организованных условиях освоения субъектом различных видов деятельности, в данном случае — разрешение проблемно-конфликтных ситуаций. Описаны основания для разработки рефлексивного тренинга как одной из форм рефлексивной практики: теоретическая модель рефлексии, принципы построения, цели и задачи, структура тренинга, параметры определения его эффективности. Теоретическим базисом тренинга стали: положения психологической концепции рефлексии (И. Н. Семёнов, А. Ю. Степанов); рассмотрение рефлексии как психотехнического действия (положения культурно-исторической психологии Л.С. Выготского); идеи М. М. Бахтина, которые позволили определить рефлексию как условие создания цельного, объемлющего, эстетически значимого видения человеком самого себя, прожитого в отношении «Другой—для—меня», но не в отношении «Я—для—себя». С помощью понятий, которые отражают обобщенные характеристики рефлексивного процесса и позволяют выделить этапы его реализации, разработана модель рефлексии. Содержательно представлен рефлексивный тренинг «Творческое разрешение личностью проблемно-конфликтных ситуаций». Его реализация направлена на формирование рефлексивной культуры и компетентности личности в решении проблемно-конфликтных ситуаций.

Ключевые слова: рефлексия, модель рефлексии, рефлексивный тренинг.

Характерной особенностью современного этапа развития широкого спектра наук, в котором представлены как математические (программирование, кибернетика и др.), так и социально-гуманитарные дисциплины (политология, педагогика, менеджмент и т. д.), является формирование в рамках их предметных областей устойчивого интереса к изучению рефлексии. Помимо конкретно-научных исследований существует запрос на разработку практических методов — рефлексивных практик, направленных на формирование и актуализацию рефлексии как важнейшего компонента профессиональной и личностной компетентности. И этот запрос непосредственно обращен к психологии.

В отечественной психологии рефлексии [7; 10; 17; 19; 20; 21; 26; 30; 31] разработки в области практики наиболее продуктивно и содержательно, с нашей точки зрения, осуществляются в рамках системно-деятельностного подхода (Н. Г. Алексеев, О. И. Генисарецкий, В. А. Лефевр, А. В. Лепский, А. А. Тюков, Г. П. Щедровицкий и др.) и психологической концепции рефлексии (И. Н. Семенов, Ю. А. Степанов и др.). Данное положение дел обусловлено прежде всего тем, что именно в этих подходах, в отличие, например, от субъектно-деятельностного, метакогнитивного, экзистенциального [19] выделены теоретические модели рефлексии, которые характе-

ризуются разработанностью как своего структурного, так и процессного компонентов, что, собственно, и служит основой для построения различных практикоориентированных методов.

Важным аспектом разработки любых психологических практик является соблюдение принципа методологической целостности, что чаще всего отсутствует в разработках, связанных с рефлексивным процессом.

В рамках данной статьи мы опишем авторскую разработку — рефлексивный тренинг «Творческое разрешение личностью проблемно-конфликтных ситуаций», построение которого осуществлялось в соответствии с принципом методологической целостности. Нами была выстроена теоретическая модель рефлексии, выделены условия его организации, параметры эффективности и, наконец, разработано содержание самого тренинга, которое определялось конкретными рефлексивными методами и приемами.

Как и все открытые системы, системнодеятельностный подход, психологическая концепция рефлексии позволяет «заглянуть за горизонт» и увидеть новые направления исследований рефлексии, задать вопросы, на которые необходимо своевременно ответить. К таким вопросам относится: понимание культурно-исторической природы рефлексии, ее «культурной» трансляции и освоения человеком, описание модели, механизма и процесса рефлексирования. По-

этому актуальным методологическим пространством для нашего практикоориентированного исследования стали культурно-историческая теория Л. С. Выготского [14] и идеи антропологической философии М. М. Бахтина [8; 9], семиотики Ю. М. Лотмана. Обращение к потенциалу этих подходов для понимания роли культуры, общения, диалога с «Другим» в процессе развития и становления человека позволило выделить новые аспекты и перспективы для разработки конкретных рефлексивных практик.

В рамках психофизиологической концепции рефлексии под рефлексией мы понимаем сложный многофункциональный механизм, обуславливающий осознание, переосмысление и коррекцию целостного представления личности о себе (образ «Я»), а также своей деятельности и поведения [6].

Обращение к идеям культурно-исторической теории Л. С. Выготского позволило нам рассмотреть рефлексии как сложное психотехническое действие, включенное в процесс личностного развития, опосредованное «знаковыми объектами» культуры и транслируемое в организованном взаимодействии между людьми, человеком и культурой. Рефлексия как психотехническое действие функционально связана с управлением человеком своей психикой, ее организацией и корректировкой через специальные искусственные знаковые средства, «знаковые объекты» (Л. С. Выготский). К таким «знаковым» средствам можно отнести театр и, следуя далее за Ю. М. Лотманом, изобразительное искусство (например, «картины с зеркалами»), риторические структуры в тексте [3; 23] и т. д.

И наконец, идеи диалога (М. М. Бахтин) как проявление ценностного отношения личности и «Другого», включенного в процесс «оформления» души человека, позволили нам определить рефлексии как условие создания цельного, объемлющего, эстетически значимого видения человеком самого себя, прожитого в отношении «Другого—для—меня», но не в отношении «Я—для—себя» [2].

Понимание природы рефлексии, с одной стороны, как внутренней, психической, а с другой — социальной, культурной, является для нас важнейшим моментом для моделирования этого явления, представляя его не только в виде идеального теоретического конструкта, но и как основу для разработок различных рефлексивных практик.

Определим базовые понятия, которые будут включены как элементы в модель рефлексии.

«Я—в—рефлексии» — это «Я», которое не может в процессе рефлексии пониматься и осознаваться, — оно есть то, что понимает, и то, что осознаёт.

Появление и присутствие этого элемента самосознания является важнейшим моментом, характерным для рефлексии в целом. Это отмечали в свое время М. К. Мамардашвили и А. М. Пятигорский: «Рефлексия над сознанием находится в каком-то состоянии, которое не является содержанием самой этой рефлексии, а является постоянной неустранимой добавкой к любому такому содержанию, не входя в него. То есть, в каждый такой момент рефлексия находится в таком состоянии, которое само ею не ухватывается» [24, с. 59].

Хронотоп рефлексии — это «пространственно-временной континуум» присутствия «Я» вне ситуации, относительно которой содержательно осуществляется рефлексивный процесс. Функционально хронотоп рефлексии позволяет выделить рефлексивную реальность.

Хронотоп рефлексии феноменально может быть представлен и как наблюдаемое, внешнее явление, и как внутреннее, трансцендентальное, проживаемое индивидуально. Именно «выход» из реального, текущего потока жизни, пребывание в «хронотопе рефлексии» есть базисное основание осуществления рефлексии и возможность организации «работы» с рефлексией в различных практиках.

Хронотоп рефлексии обусловлен «выходом» личности из текущей ситуации — «рефлексивным выходом» (Г. П. Щедровицкий). Его смысловым аналогом могут быть: «зазор между предстоящим и последующим микродвижением» (Н. Д. Гордеева [16]), «табло сознания» (В. Лефевр [20]) и т. д. Выделение данного элемента рефлексии позволяет в рамках психологических исследований взглянуть на рефлексии с точки зрения не только трансцендентальной традиции, но и экзистенциально-коммуникативной.

Целостное «Я» только в таких условиях может «разделить» в своем субъективной мире то, что рефлексивуется, и того, кто рефлексивует.

Введение для описания рефлексии ее хронотопа требует дополнительного обсуждения проблемы сознания — его строения и архитектуры. Этому сложному вопросу мы посвятим отдельную работу.

Рефлексивуемая реальность — объект (ситуация, задача, личность в контексте какой либо ситуации) рефлексии.

Выделение рефлексивной реальности чаще всего связано с необходимостью для личности разрешения проблемно-конфликтных ситуаций, осуществления процесса познания и самопознания. Существуют классификации рефлексии, построенные по принципу выделения объектов рефлексии. В них отражены возможные рефлексивные реальности. Например, И. Н. Семёнов в своих работах определяет интеллектуальную, личностную, коммуникативную, кооперативную рефлексии.

Рефлексивная реальность задает выбор средств рефлексивного описания, способы организации отношений между рефлексивными построениями.

Рефлексивная позиция — создаваемое в хронотопе рефлексии смысловое по своей природе образование («Другой», объект культуры, деятельность, «Я» (вне рефлексии)), относительно которого осуществляется поворот сознания на восприятие рефлексивной реальности, построение цельного представления о ней и организации рефлексивных отношений с целью преобразования рефлексивной реальности.

Так как «Я» константно, т. е. не способно «расщепиться», то построение рефлексивных позиций возможно только «внутри» хронотопа, в котором пребывает «Я—в—рефлексии» («рефлексивующий субъект», по В. Лефевру).

Если использовать метафору, то построение рефлексивной позиции — это «оживление» значимых

для личности участников его жизни, которые включаются в решение поставленной задачи; такими участниками могут быть «Я—не—в—рефлексии» («Я—реальное», «Я—идеальное», «Я—в—пришлом»), «Другой», «объект культуры» и т. д. В любом случае процесс построения рефлексивной позиции связан с «открытием, воссозданием смыслов».

Рефлексивное построение — создание представления о рефлексивной реальности (образ, модель, схема).

Рефлексивное отношение — активность, направленная на организацию взаимосвязи между рефлексивными построениями, целью которой является преобразование рефлексивной реальности и возникновения нового представления о ней (знания, модели, представления и т. д.).

Рефлексивные отношения могут проявляться в сравнении, синтезе, интеграции, конфликтном столкновении, обобщении моделей рефлексивных позиций, в редукции моделей и т. д.

Результат рефлексии — рефлексивное построение, имеющее смысловую, семиотическую природу, полученное в ходе реализации рефлексивных отношений между рефлексивными построениями, созданными относительно рефлексивной (-ых) позиции (-й).

Результатом рефлексии является постижение нового «образа пространства», нового плана и программы действия, деятельности (Н. Д. Гордеева, В. П. Зинченко, Г. П. Щедровицкий, В. Лефевр и др.), новых личностных смыслов (И. Н. Семенов, В. Г. Аникина и др.), «философского осмысления жизни» (С. Л. Рубинштейн) и т. д.

Представленные понятия описывают элементы рефлексии, которые находятся во взаимодействии друг с другом, что позволяет, используя потенциал как системного, так и процессного подходов, описать модель рефлексии.

1-й этап. Встреча с ситуацией. Остановка ситуации.

На этом этапе личность испытывает состояние ступора, растерянности, тупиковости, невозможности нахождения выхода из сложившейся ситуации. Ситуация становится лично значимой, она начинает приобретать смысл. Появляется мотив ее осознания и понимания.

2-й этап. Построение хронотопа рефлексии, явление состояния «Я—в—рефлексии».

«Выход» из актуальной ситуации. Первая ориентировка в возникшей проблеме. Чаще всего личность начинает описывать время, обстоятельства, пространство, где она находится, и создавать представление о своем месте в ситуации.

3-й этап. Построение рефлексивных позиций.

Одно из наиболее «ранних» построений — это рефлексивная позиция «Я—не—в—рефлексии» («Я—реальное», «Я—в—прошлом», «Я—в—будущем»). Затем, по ходу разрешения возникшей проблемности, могут строиться рефлексивные позиции: «Другой», «Я—Другой», «Не—Я» и т. д.

4-й этап. Осуществление рефлексивного построения относительно рефлексивных позиций.

Здесь происходит создание образа, модели, схемы рефлексивной реальности. Рефлексивное построение на этом этапе может стать результатом рефлексии.

5-й этап. Выстраивание рефлексивных отношений и получение результата рефлексии.

На этом этапе активность направлена на организацию взаимосвязи между рефлексивными построениями с целью дальнейшего преобразования рефлексивной реальности за счет возникновения нового представления о ней (знания, модели, представления и т. д.). Важно отметить, что этот этап проявления рефлексии — получение нового — возможен, если осуществится «расширение», изменение хронотопа рефлексии за счет «вторжения извне некоторых добавочных кодов и наличия внешних толчков, сдвигающих контекстную ситуацию» [23, с. 165], в результате «процесса достраивания ситуации», «расширения смыслового поля и рефлексивных позиций» личности [7].

6-й этап. Включение результата рефлексии в преобразование реальности (внутренней и внешней).

Данный этап — один из важнейших в рефлексивном процессе, на это указывал еще Г. П. Щедровицкий. Он писал: «Рефлексия стала трактоваться как особый вид кооперации, причем ядром и сутью процесса рефлексии естественно стала именно вторая процедура, то есть «рефлексивное возвращение» и первая, то есть «рефлексивный выход», стала рассматриваться лишь как условие и предпосылка самой рефлексии» [31, с. 119].

Осуществление данного этапа и есть окончательный результат рефлексии, ее воплощение в бытие человека. Только после окончания данного этапа мы можем, вслед за А. В. Карповым, выделить генеративную (развитие личности и деятельности) и трансформационную (развертывание закономерности регуляции деятельности и поведения) функции рефлексии [19].

В анализе данного этапа важно понимать роль и значение различных практик, инструментов «включения» полученных рефлексивных представлений в жизнедеятельность человека. С этим утверждением, как мы считаем, согласятся многие практические психологи. Реализация результатов глубокой рефлексивной работы, проделанной на консультации, является не меньшей проблемой, чем получение самих результатов. Именно поэтому на последних занятиях представленного в данной статье тренинга мы делаем акцент на использование элементов психодрамы как метода, позволяющего достаточно эффективно осуществить «присвоение» рефлексивного опыта личностью при решении ею своих реальных проблемных ситуаций.

Описание модели рефлексивного процесса является основанием для разработки рефлексивной практики (рефлепрактика).

Рефлепрактика — специально организованное взаимодействие между людьми, направленное на актуализацию и формирование у них рефлексивного процесса (механизма) в целях эффективного разрешения возникших жизненных задач, в том числе внутриличностного характера.

Одной из наиболее часто разрабатываемых форм рефлепрактики является рефлексивный тренинг.

Необходимо отметить, для современного человека характерно отсутствие навыков творческого решения проблемноконфликтных ситуаций, в том

числе экзистенциального характера. Роль рефлексии в решении данной проблемы основополагающая. Именно поэтому целью авторской разработки тренинга стало стремление сформировать с помощью системы методов рефлексивную культуру и компетентность личности в решении ею проблемно-конфликтных ситуаций (ПКС).

Нами было показано [6], что личностная рефлексия, которая является базисным процессом в разрешении ПКС, выполняет ряд функций:

1) оценка сложности ситуации для личности. Происходит рефлексивное определение возможности использования смысловых ресурсов личности в поиске решений, фиксация проявления потенциального перехода на новые уровни разрешения ситуации;

2) оценка окончания решения ситуации. Рефлексивное определение готовности решения и выхода личности из состояния неопределенности;

3) построение образа личности. Формирование представления личности о себе в проблемной ситуации, а также выявление опорных личностных смыслов и смысловых связей, необходимых для решения ПКС, которые выполняют функцию обоснования принятого решения;

4) поиск и выявление «внешних» смыслов. Обращение к «внешним» смысловым ресурсам, которые чаще всего идентифицируются личностью как принадлежащие значимым Другим (родителям, друзьям, книгам и др.);

5) расширение смыслового поля ситуации. Построение личностью дополнительных, новых условий в разрешаемой ситуации и новых рефлексивных позиций, расширяющих смысловые горизонты ситуации;

6) построение и разрешение рефлексивного конфликта. Актуализация смысловой позиции «Я» и новых, выстроенных рефлексивных позиций личности. Осуществление столкновения в диалоге, споре различных, противоположных, неоднозначных смыслов с целью их творческого преобразования и осознания новых содержаний смыслов и смысловых связей;

7) расширение «смыслового пространства» личности (принятие, внедрение в иерархию личностных смыслов новых смысловых содержаний смыслов и смысловых связей как личностно значимых).

Выделенные функции рефлексии стали основой для разработки рефлексивной модели процесса разрешения проблемно-конфликтных ситуаций экзистенциально-личностного характера [6]. Данная модель также учитывает процессы смыслоосознания, смыслокоррекции, смыслообразования [22], протекающие в поиске решения ПКС. В рефлексивно-функциональной модели разрешения ПКС выделены пять уровней решений: эмоциональные решения, стереотипные решения, стандартные решения, новые решения, творческие решения. Переход от одного рефлексивного уровня принятия решения к другому предполагает включение всех функций рефлексии предыдущего уровня.

Итак, для реализации рефлексивного тренинга нами были выбраны следующие теоретические положения:

— рефлексия функционально включена в процесс разрешения проблемно-конфликтных ситуаций (ПКС). Освоение многофункциональности рефлексии позволит личности выйти на творческий уровень разрешения ситуаций, в том числе и экзистенциального характера;

— рефлексия имеет коммуникативную, диалогическую природу;

— исходя из представлений об интериоризации и экстериоризации, возможно моделирование рефлексивного процесса в решении ПКС с целью его коррекции и развития;

— включение участников рефлексивной практики в диалог и последующее рефлексивное взаимодействие могут осуществляться, опираясь на «знаковые объекты» культуры.

К основным принципам построения рефлексивного тренинга были отнесены следующие.

1. Экзистенциально-гуманитарная ориентация руководителей тренинга в работе с людьми, т. е. создание таких условий взаимодействия между участниками, которые способствуют максимальному раскрытию их внутреннего мира. Внимание к любым проявлениям личности и ценностное отношение к ней.

2. Учет культурно-практического контекста в организации практики, культивирующей рефлексивность, т. е. использование безграничного материала, накопленного культурой и практикой человечества.

3. Организация проживания участниками рефлексивной практики как личностной работы: максимальное проживание и переживание полученных знаний, полная эмоциональная включенность.

4. Использование широкого спектра рефлексивных методов и технологий [5; 11; 12; 26].

5. Использование знаний в области ведения групповой, в том числе тренинговой работы [25].

Эффективное проведение тренинга предполагает работу с группой численностью от 9 до 12 человек. Возрастные рамки участников ограничены только «с низу» — ранним юношеским возрастом (16–17 лет). Основными параметрами эффективности тренинга являются:

1) смена эмоционального отношения и восприятия проблемно-конфликтных ситуаций. Например, смена чувства страха, неуверенности, отчаяния, безысходности на интерес, любопытство, спокойствие;

2) более четкое понимание различий между конфликтностью и проблемностью ситуации;

3) выбор рефлексивных стратегий в решении ПКС;

4) использование широкого диапазона функциональных проявлений рефлексии в решении ПКС;

5) понимание роли и значения рефлексии в эффективном и творческом разрешении ПКС.

В рамках проведения тренинга осуществлялось не только культивирование и развитие функций рефлексии, но и формирование навыков решения проблемно-конфликтных ситуаций. Результаты проведения представленного нами тренинга показали высокий уровень соответствия теоретической модели рефлексивного процесса реальному процессу принятия решения в условиях организованного социального-психологического обучения.

Рефлексивный тренинг «Творческое разрешение личностью проблемно-конфликтных ситуаций»

Цель тренинга: формирование рефлексивной культуры и компетентности личности в решении проблемно-конфликтных ситуаций.

Задачи

1. Актуализация личностью рефлексии, ее функций при решении проблемно-конфликтных ситуаций.
2. Выработка и формирование умений и навыков смыслопостроения и смыслоосознания.
3. Формирование творческого подхода к решению проблемно-конфликтных ситуаций.
4. Осознание роли своей творческой активности в конструктивном преобразовании жизни.
5. Осознание основных типичных «ошибок» при решении проблемно-конфликтных ситуаций.

Необходимыми структурными компонентами рефлексивного тренинга являются:

1. Первоначальная рефлексия участниками группы своеобразия своих личностных отношений, проявляемых на всех уровнях жизнедеятельности.
2. Выявление наиболее привычных способов интерпретации конфликтных ситуаций и понимание новых позиций для осознания своего положения в них, их смысл для себя и других.
3. Конструирование и оформление смысловых альтернатив на основе освоения функций личностной рефлексии в разрешении проблемно-конфликтных ситуаций.
4. Осознание элементов принятия альтернативных решений и преодоление основных ошибок, типичных для участников ПКС.
5. Достижение конструктивного результата — актуализации и реализации функций личностной рефлексии при разрешении субъектом значимой для него ПКС. Обобщение принципов решения личностных проблем и конфликтов.

Рефлексивный тренинг включает в себя три направления деятельности его участников:

1. Проведение рефлексивно-инновационных процедур, направленных на решение поставленных в рефлепрактике задач.
2. Выполнение домашних заданий.
3. Обсуждение и рефлексия результатов рефлепрактики с целью их осознания.

Занятие 1. Причины возникновения проблемно-конфликтных ситуаций

Цель: выявление причин возникновения проблемных конфликтных ситуаций. Проективная рефлексия личности.

1. Рефлексивная диагностика

Процесс диагностики состоит из двух этапов. На первом этапе участников тренинга просят ответить на вопросы анкеты «Я» в проблемно-конфликтной ситуации и на вопрос: «Выделяете ли вы этапы в проблемно-конфликтных ситуациях, и если да, то какие?»

На втором этапе происходит обсуждение состояний участников и впечатление от выполнения рефлексивной диагностики.

Работа с диагностическими методиками активизирует у участников интерес к предстоящему процессу работы в группе и дает толчок к началу осознания своих конструктивных и деструктивных стратегий в решении проблемно-конфликтных ситуаций, стимулирует проявление личностной рефлексии. Необходимо также отметить, что участники получают первые ориентиры для осознания цельности своей личности.

2. Знакомство

Участники разбиваются на пары. Затем после десятиминутной беседы друг с другом в паре каждый по очереди представляет своего партнера по общению всем остальным. Акцент делается на описании таких личностных черт, как интересы, характер, ценности, мировоззрение и т. д. Остальные участники рефлепрактики могут задавать вопросы рассказчику.

В процессе знакомства достаточно быстро наступает взаимопринятие и взаимointерес участников друг к другу, создается атмосфера доверия, теплоты, открытости, готовности к дальнейшей совместной деятельности, происходит настройка на поиск важного, ценного, неповторимого в окружающих людях, а в перспективе — самих событий практикума. Это дает начало растождествлению участников со своими стереотипами, смене возможной начальной негативной установки на позитивное межличностное общение.

3. Упражнение «Мой герой»

Это упражнение опирается на метод рефлексивных инверсий. Но предполагает выбор каждым участником тренинга любимого сказочного героя, а затем изменения его имени, но с условием сохранения звуковых ассоциаций с изначальным. Затем необходимо описать мир этого нового героя, наполнив его новым смысловым содержанием, которое включало бы в себя жизненные цели, ценности, интересы и т. д., а также внешние характеристики этого героя. Участники присваивают себе этот образ, а затем знакомятся со всеми уже под другими — трансформированными именами сказочных героев.

Использование метода рефлексивных инверсий позволяет осуществить, с одной стороны, интенсивную интеллектуальную работу, а с другой — обеспечить свободу внутреннего самоопределения каждого участника в процессе идентификации с героем, за счет процесса наполнения «пустой формы» психологическим содержанием. Это дает гарантию психологической защищенности человека от случайных психотравм, которые могут возникнуть в процессе дальнейшей работы.

В результате знакомства участников рефлепрактики уже в новом амплу возникает процесс их погружения в иной мир — виртуальную психологическую реальность, в которой живут уже не сами участники, а сказочные персонажи.

После выполнения упражнения «Мой герой» перед всеми участниками ставится задача ответить на следующие вопросы.

1. Существуют ли в жизни их героев проблемно-конфликтные ситуации?
2. С кем и когда созданные герои попадают в ПКС?
3. Каковы причины появления ПКС, и как герои справляются с ними?

Для ответов на вопросы дается 5–7 минут, а затем происходит их обсуждение. Впервые в работе рефлепратикума проблемы личностного характера актуализируются и преподносятся от лица «иного». Для участников такая форма анализа ПКС является наиболее «безболезненной» и в то же время эффективной.

Руководитель тренинга фиксирует на ватмане результаты обсуждения в виде перечня основных причин появления ПКС, их типологию, а также группы методов, способствующих их разрешению.

4. Групповая рефлексия

В заключение занятия участники (уже от своего имени) отвечают на вопрос, что важного для себя они получили в процессе выполнения заданий.

5. Домашнее задание

Цель задания — актуализация личностной рефлексии через обращение к внутреннему миру «своего героя».

В качестве задания каждому участнику предлагается нарисовать герб, эмблему своего героя с объяснением используемых символов.

Занятие 2. Осознание цельности личности. Смысловое самоопределение в проблемно-конфликтной ситуации

Цель: осознание участниками тренинга смысловой сложности и цельности своей личности; освоение отдельных функций личностной рефлексии («оценка сложности проблемной ситуации», «построение образа личности», «поиск и выявление “внешних” смыслов для личности»).

1. Приветствие

Каждый участник приветствует других фразой «Здравствуйте все те, кто любит ...» (лето, гулять, мороженое, туризм и т. д.). Участники, которое любят то же, здороваются.

2. Обсуждение домашнего задания

Участники по очереди показывают выполненное домашнее задание (герб, эмблема) и объясняют его символы. Остальные имеют право задавать вопросы тому, кто представляет свою домашнюю работу.

Данное упражнение позволяет углубить и расширить знание о смысловой организации личности. Участников просят выразить отношение к своему герою.

3. Упражнение «Учимся читать ситуацию»

Цель упражнения — осознание личностной цельности, освоение таких функций личностной рефлексии как «оценка сложности проблемной ситуации» и «построение образа личности».

Участникам предлагается прослушать ирландскую сказку, причем конец текста не оглашается. Содержание сказки следующее: «Жил в Ирландии человек-ученый, он всех учил, что Бога нет, и души нет, и все ему поверили. Но однажды к нему с небес спустился ангел и сказал: «Перед тобой стоит выбор: либо ты умрешь за сутки и попадешь в рай, если ты найдешь хотя бы одного человека, который поверит, что Бог есть и есть душа, причем этот человек должен тебя после этого убить, либо будешь продолжать свое учение и тебя ждет безоблачная жизнь, очень долгая, но после смерти ты попадешь в ад». Сказал это ангел и исчез. А ученый решил ... (в конце третьего занятия по запросу участников можно закончить сюжет. Ученый

решил, что нужно выбрать первый путь, и он его осуществил, встретив ребенка.)

Затем перед участниками ставится задание от имени «своего героя» попробовать понять, в чем смысл данной сказки, как чувствовал бы себя герой в данной ситуации и какое решение он выбрал.

Участники выступают друг перед другом с решениями. Затем уже от своего имени оценивают состояние сложившихся трудностей, с которыми столкнулся их герой. Происходит анализ причин появления такого вида проблемно-конфликтных ситуаций. Именно по окончании этого упражнения, в зависимости от того, какого героя «построил» каждый участник, — происходит осознание, что не каждый герой способен справиться с данной ситуацией. Внутренний мир героя должен обладать определенной смысловой сложностью, позволяющей понимать смыслы, заключенные в представленной ситуации. Это открытие является первым шагом в понимании цельности и сложности своей, личностной организации. На контрасте полученного понимания участники тренинга осознанно соприкасаются с рефлексивной функцией «оценка сложности проблемной ситуации» и «построение образа личности».

Руководитель тренинга задает вопрос всем его участникам: «Как бы вы разрешили данную ситуацию и почему именно так?» А затем он просит, не оглашая ответа, запомнить его.

4. Упражнение «Ролевой “внутренний” полилог»

Цель упражнения — осознание стереотипов поведения, мышления в решении ПКС, актуализация личностной рефлексии при обращении к значимым смыслам, растождествление с неосознанными установками и оценками своей деятельности, осознание цельности личности. Освоение таких функций рефлексии, как «построение образа личности», «поиск и выявление “внешних” смыслов для личности».

Данное упражнение начинается с ответа на вопрос, совпадают ли смыслы текста с его личным пониманием. После дискуссии участники тренинга по очереди решают предложенную выше ситуацию уже относительно себя, опираясь на полученный опыт в роли «сказочного героя».

Однако принятие решения будет происходить с помощью «внутреннего» ролевого полилога. Он осуществляется следующим образом: тот, кто в данный момент должен решать поставленную задачу, раздает карточки с ролями другим участникам, которые будут помогать ему принять решение. Таким образом будет создаваться «внутреннее пространство для полилога».

Итак, ситуацию помогают решать следующие роли:

- 1) родственник;
- 2) книга (книги);
- 3) религия;
- 4) жизненный опыт;
- 5) я сам (жизненные принципы, ценности);
- 6) человек, не знакомый с тобой.

Участник, который раздал роли, имеет право обращаться за мнением к каждой из представленных ролей, задавать ей вопросы, выслушивать советы и рекомендации, обсуждать непонятные сложные моменты данной ситуации. После полилога со всеми ролями главное лицо оглашает свое решение. В кон-

це упражнения происходит обсуждение упражнения.

5. Интеграция результатов

Оценивается то, что лично для себя приобрел каждый участник группы в ходе проведения занятия.

6. Домашнее задание

Участникам рефлепрактики предлагается придумать новое имя для своего героя, которое учитывало бы изменения, произошедшие в его внутреннем мире. Цель задания — осуществить процедуру смыслообразования, объективизацию этого процесса, пока идет поиск имени. В целом данное упражнение дается для закрепления навыков работы со своим внутренним миром и развития таких функций личностной рефлексии, как «построение рефлексивных конфликтов», «построение образа личности».

Занятие 3. Творческое принятие решения. Поиск и построение новых смыслов

Цель: формирование навыков разрешения ПКС через освоение функций рефлексии («оценка сложности ситуации для личности», «оценка окончания решения ситуации», «построение образа личности», «поиск и выявление “внешних” смыслов для личности», «расширение смыслового поля ситуации», «построение и разрешение рефлексивного конфликта»).

1. Приветствие

Каждый из участников дарит группе какое-нибудь устное послание с приветствием и пожеланием на будущее взаимодействие.

2. Обсуждение домашнего задания

3. Упражнение «У камня»

Цель упражнения — организация проявления всех функций личностной рефлексии, поиск и снятие стереотипов в процессе принятия решения.

Участникам предлагается вспомнить одну из своих актуальных проблемно-конфликтных ситуаций и записать ее на бумаге. Затем для всех дается следующая инструкция: «Представьте себе, что вы находите перед камнем на широкой дороге, от камня идут тропинки. Каждая тропинка обозначает определенное решение ПКС. Вам необходимо «написать» на этом камне решения и условия, которые необходимы для его осуществления». После выполнения задания перед участниками ставится очередная задача: «Отметьте у себя на листе бумаги и опишите:

1. Какие эмоциональные состояния вы испытываете при столкновении с данной ситуацией?
2. Какие привычки у вас проявляются в процессе решения данной ситуации?
3. На какие знания о людях вы опирались в процессе решения данной ситуации?
4. На какие жизненные принципы и ценности вы опирались при решении?».

Ответив на эти вопросы, каждый участник, не подписывая свой листок, передает его руководителю, а тот, перемешав листы, раздает их группе. На втором этапе игры участники по очереди зачитывают чужую проблему, предлагаемые решения и ответы на вопросы. Затем первому участнику руководитель отдает карточку с ролями:

- 1) эмоциональные реакции;
- 2) привычки;
- 3) знания о людях;

4) жизненные принципы и ценности.

Участник, который на данный момент решает проблему, раздает роли. Еще раз ознакомив всех с содержанием попавшего к нему листка с проблемой и решениями, он осуществляет диалог с каждой ролью. При этом цель играющей роль — гиперболизировать содержание этой роли, настаивать на своей значимости в процессе принятия того или иного решения, стараться «создать конфликт», активизируя тем самым субъективное смыслопостроение и смыслоосознание решающего ПКС. Так проигрывается ситуация каждого участника.

Данную игру можно проводить как на материале придуманных ПКС, так и решая реальные проблемы участников. Однако необходимо отметить, что при решении реальных ПКС желательно, чтобы проблема «не уходила» к другому, т. е. записи должны оставаться у участников, но сама процедура работы сохраняется.

4. Групповая и личностная рефлексия проделанной работы

Каждый участник дает оценку, что происходило на занятии, какие состояния он испытывал, какой опыт приобрел, какие новые знания были обнаружены при выполнении заданий, а также дает оценку работы группы (характер внутренних взаимоотношений, возникшие трудности, положительные моменты, стратегии и виды взаимодействия).

5. Домашнее задание

На основе полученного опыта участникам необходимо выделить основные методы личностного преодоления: а) негативных эмоций; б) привычек; в) стереотипных знаний о людях и т. д.

Занятие 4. Роль проблемно-конфликтной ситуации в развитии и становлении личности

Цель: достижение понимания значимости разрешения ПКС в развитии и становлении личности, а также осознание роли рефлексивного механизма в данном процессе.

1. Приветствие

Каждый участник здоровается с другими необычным способом, например, локтями, лбом и т. д.

2. Обсуждение домашнего задания

Руководитель рефлепрактики фиксирует на ватмане результаты домашнего задания.

Обсуждение происходит, ориентируясь на следующие вопросы.

1. Каковы основные методы преодоления стереотипности при решении ПКС?
2. Каким образом можно освоить эти приемы и методы?
3. Что является источником решения ПКС?

3. Проигрывание ПКС

Цель упражнения — закрепить тот личностный опыт, который возник в процессе актуализации рефлексии на предыдущих занятиях (особенно на третьем), применить личностные новообразования к решению ПКС, сформировать понимание, что ПКС имеет прежде всего развивающий характер.

Опираясь на результаты предыдущего занятия, каждый участник рефлепрактики проигрывает в ви-

де импровизации свою реальную ПКС. Участники кратко описывают сюжет ситуации, выбирают из группы своих помощников, объясняют их функции и действия, а затем начинают импровизацию.

После каждого проигрывания происходит обсуждение эффективности или неэффективности взаимодействия в ПКС, стратегии участников, дается личностная рефлексия состояний участников импровизации, в том числе главного героя.

4. Интеграция результатов

В кругу участников происходит рефлексия предыдущих занятий. Участники обмениваются своими личными результатами, полученными на рефлепратике, опытом его реализации в решении своих жизненных задач. Затем все участники заполняют анкету, предложенную в начале тренинга. Происходит обмен впечатлениями от услышанных отзывов.

5. Прощание

Каждый из участников тренинга желает что-либо всем остальным в виде «скульптуры из самого себя» или все пишут несколько строк пожелания, а затем эти записи перемешивают и каждый выбирает для себя одно из них.

Приложение. Анкета «Я в проблемно-конфликтной ситуации»

1. Как бы вы определили содержание понятий:

- проблемная ситуация;
- конфликтная ситуация?

2. Какие эмоциональные состояния вы испытываете чаще всего, когда соприкасаетесь с ПКС (подчеркните ваш ответ):

- а) страх, ужас, испуг, отчаяние;
- б) чувство вины, стыда;
- в) гнев, раздражение, недовольство;
- г) безразличие, покой;
- д) интерес, любопытство, задумчивость?

3. Будучи в ПКС, прежде всего вы стремитесь (подчеркните ваш ответ):

- а) сразу найти решение;
- б) «снять» эмоциональное состояние;
- в) изменить представление о себе и других;
- г) найти решение исходя из представлений о себе и других.

4. Решая ПКС, вы чаще всего (подчеркните ваш ответ):

- а) полагаетесь на свой жизненный опыт;
- б) просите совета у значимых для вас людей;
- в) обращаетесь к своему «видению себя» со стороны других;
- г) стараетесь понять другого человека, включенного в ПКС;
- д) обращаетесь к своим личностным принципам, целям, мировоззрению.

5. Как вы думаете, что является источником ПКС?

- 6) Проблемно-конфликтные ситуации являются для вас источником изменения вашего поведения, взгляда на жизнь, самого себя?

Литература

1. Алексеев Н. Г. Философские основания рефлексивного подхода. Ярославль, 2004.
2. Аникина В. Г. «Другой» как рефлексивная позиция в самопознании личности. М., 2008.
3. Аникина В. Г. Рефлексия и развитие индивидуальности личности в семиотическом подходе Ю. М. Лотмана. М., 2008.
4. Аникина В. Г. Основы концепции рефлексии в гуманитарном подходе М. М. Бахтина. М., 2006.
5. Аникина В. Г. Организация рефлексивного тренинга. Орел, 1999.
6. Аникина В. Г. Экзистенциальная рефлексия личности в проблемно-конфликтных ситуациях. М., 2000.
7. Аникина В. Г., Коваль Н. А., Семёнов И. Н. Исследование экзистенциальной рефлексии в проблемно-конфликтных ситуациях. Тамбов, 2002.
8. Бахтин М. М. «Автор и герой». К философским основам гуманитарных наук. СПб., 2000.
9. Бахтин М. М. Эстетика словесного творчества. М., 1979.
10. Варламова Е. П. Динамика творческой уникальности человека в рефлексивно-инновационном процессе. М., 1997.
11. Варламова Е. П. Принципы рефлексивных контрастов // Журнал практического психолога. 1998. № 4.
12. Варламова Е. П., Степанов С. Ю. Рефлексивные методы диагностики в системе образования // Вопросы психологии. 1997. № 5.
13. Выготский Л. С. Психология. М., 2002.
14. Выготский Л. С. Собр. соч.: В 6 т. М., 1982.
15. Выготский Л. С. История развития высших психических функций // Собр. соч.: В 6 т. М., 1982.
16. Гордеева Н. Д. Продуктивный хаос как условие порождения совершенного действия // Вопросы психологии. 2007. № 3.
17. Гордеева Н. Д., Зинченко В. П. Роль рефлексии в построении предметного действия // Человек. 2001. № 6.
18. Карпов А. В. Рефлексия в структуре метакогнитивной организации субъекта // Рефлексивные процессы и управление. 2004. № 1.
19. Карпов А. В. Психология рефлексивных механизмов деятельности. М., 2004.
20. Лефевр В. А. Рефлексия. М., 2003.
21. Лефевр В. А. Ментализм и бихевиоризм: слияние // Рефлексивные процессы и управление. 2004. № 1.
22. Леонтьев Д. А. Психология смысла. М., 2003.
23. Лотман Ю. М. Семиосфера. СПб., 2004.
24. Мамардашвили М. К., Пятигорской А. М. Символ и сознание. М., 1986.
25. Петровская Л. А. Теоретические и методологические проблемы социально-психологического тренинга. М., 1982.
26. Рефлексивно-педагогическая концепция и инновационно-комплексные программы по игрорефлексике профессионального образования, социальной защиты и адаптации: Учебно-методические материалы / Состав. И. Н. Семёнов. М., 1996.
27. Рубинштейн С. Л. Человек и мир. М., 1998.
28. Семенов И. Н. Типология, периодизация и организация рефлексивного подхода в психологии и социально-гуманитарных науках. М.; Ярославль, 2004.
29. Семенов И. Н. Проблемы рефлексивной психологии решения творческих задач. М., 1990.
30. Семенов И. Н., Степанов С. Ю. От психологии рефлексии к рефлексивной культуродигме в психологии. Новосибирск, 1989.
31. Щедровицкий Г. П. Мышление. Понимание. Рефлексия. М., 2002.

Reflexivity Training as a Mean of Conflict Resolution

V. G. Anikina

PhD in Psychology, Associate Professor, Doctorate Student, Personality Psychology Chair, Department of Psychology,
M. V. Lomonosov Moscow State University

The article presents one of the aspects of contemporary research in psychology of reflexivity - the development of reflexivity practices. The aim of those is to form and to realize the reflexivity in specially organized conditions for mastering various kinds of activities, in our case – the resolution of problem-conflict situations. We describe the groundings for development of reflexivity training as a form of reflexivity practice: theoretical model of reflexivity, the principles of construction, aims and objectives, structure of training, the parameters determining its efficiency. The following conceptions form the theoretical basis of the training. Praxeological concept of reflexivity (I. N. Semenov, A. Yu. Stepanov); reflexivity as psychotechnical action (the provisions of the cultural-historical psychology by L. S. Vygotsky); ideas of M. M. Bakhtin which allowed us to define the reflexivity as a condition for creation of an integral, comprehensive, and aesthetically significant vision of one self that is lived in respect of the Other – for me, but in the aspect of Me - for myself. With the help of concepts that reflect the generalized characteristics of the reflexivity process and allow distinguishing the stages of its implementation, a model of reflexivity was developed. In more detail the reflexivity training «Creative resolution of problem-conflict situations» is presented. Its implementation is aimed at forming a reflexivity culture and competence of an individual when solving problem-conflict situations.

Keywords: reflexivity, reflexivity model, reflexivity training.

References

1. *Alekseev N. G.* Filosofskie osnovanija reflektivnogo podhoda. Jaroslavl', 2004.
2. *Anikina V. G.* «Drugoj» kak reflektivnaja pozicija v samopoznani i lichnosti. M., 2008.
3. *Anikina V. G.* Refleksija i razvitie individual'nosti lichnosti v semioticheskom podhode Ju. M. Lotmana. M., 2008.
4. *Anikina V. G.* Osnovy koncepcii refleksii v gumanitarnom podhode M. M. Bahtina. M., 2006.
5. *Anikina V. G.* Organizacija reflektivnogo treninga. Orel, 1999.
6. *Anikina V. G.* Ekzistencial'naja refleksija lichnosti v problemno-konfliktnyh situacijah. M., 2000.
7. *Anikina V. G., Koval' N. A., Semjonov I. N.* Issledovanie egzistencial'noj refleksii v problemno-konfliktnyh situacijah. Tambov, 2002.
8. *Bahtin M. M.* «Avtor i geroj». K filosofskim osnovam gumanitarnyh nauk. SPb., 2000.
9. *Bahtin M. M.* Estetika slovesnogo tvorcestva. M., 1979.
10. *Varlamova E. P.* Dinamika tvorcheskoj unikal'nosti cheloveka v reflektivno-innovacionnom processe. M., 1997.
11. *Varlamova E. P.* Principy reflektivnyh kontrastov // Zhurnal prakticheskogo psihologa. 1998. № 4.
12. *Varlamova E. P., Stepanov S. Ju.* Reflektivnye metody diagnostiki v sisteme obrazovanija // Voprosy psihologii. 1997. № 5.
13. *Vygotskij L. S.* Psihologija. M., 2002.
14. *Vygotskij L. S.* Sobr. soch.: V 6 t. M., 1982.
15. *Vygotskij L. S.* Istorija razvitija vysshih psihicheskij funkcij // Sobr. soch.: V 6 t. M., 1982.
16. *Gordeeva N. D.* Produktivnyj haos kak uslovie porozhdenija sovershennogo dejstvija // Voprosy psihologii. 2007. № 3.
17. *Gordeeva N. D., Zinchenko V. P.* Rol' refleksii v postrojenii predmetnogo dejstvija // Chelovek. 2001. № 6.
18. *Karpov A. V.* Refleksija v strukture metakognitivnoj organizacii sub'ekta // Reflektivnye processy i upravlenie. 2004. № 1.
19. *Karpov A. V.* Psihologija reflektivnyh mehanizmov dejatel'nosti. M., 2004.
20. *Lefevr V. A.* Refleksija. M., 2003.
21. *Lefevr V. A.* Mentalizm i bihevizorizm: slijanie // Reflektivnye processy i upravlenie. 2004 № 1.
22. *Leont'ev D. A.* Psihologija smysla. M., 2003.
23. *Lotman Ju. M.* Semiosfera. SPb., 2004.
24. *Mamardashvili M. K., Pjatigorskoj A. M.* Simvol i soznanie. M., 1986.
25. *Petrovskaja L. A.* Teoreticheskie i metodologicheskie problemy social'no-psihologicheskogo treninga. M., 1982.
26. Reflektivno-pedagogicheskaja koncepcija i innovacionno-kompleksnye programmy po igrorefleksike professional'nogo obrazovanija, social'noj zavity i adaptacii: Uchebno-metodicheskie materialy / Sostav. I. N. Semjonov. M., 1996.
27. *Rubinshtejn S. L.* Chelovek i mir. M., 1998.
28. *Semjonov I. N.* Tipologija, periodizacija i organizacija reflektivnogo podhoda v psihologii i social'no-gumanitarnyh naukah. M.; Jaroslavl', 2004.
29. *Semjonov I. N.* Problemy reflektivnoj psihologii rehenija tvorcheskih zadach. M., 1990.
30. *Semjonov I. N., Stepanov S. Ju.* Ot psihologii refleksii k reflektivnoj kul'turodigme v psihologii. Novosibirsk, 1989.
31. *Wedrovickij G. P.* Myshlenie. Ponimanie. Refleksija. M., 2002.

Социально-гуманистический анализ психологической травмы

А. И. Красило

кандидат психологических наук, доцент, директор Центра психолого-педагогической реабилитации и коррекции «Практик», ведущий сотрудник Психологического института РАО

Настоящая статья ставит целью дополнить систему основных аспектов психологической травмы, а также уточнить содержание основных принципов социально-гуманистической реабилитации потерпевших. По мнению автора, травма как предмет заботы психолога должна быть развернута в единстве всех ее сторон. Изменение какой-либо одной позиции неизбежно меняет все представление о травме и отношение к ней в целом. Именно поэтому в работе уточняется содержание следующих основных принципов социально-гуманистической реабилитации потерпевших: неисчерпаемости травмы; социально-созидательного; целостности представления и понятийного освоения травматической ситуации; интеграции процесса консультирования и процесса развития личности потерпевшего; развивающей утилизации травмы; деятельного переструктурирования травматической ситуации.

В статье представлены наиболее значимые аспекты психологической травмы, с которыми неизбежно сталкивается консультант в своей профессиональной деятельности: моральный (ценностно-ориентационный) аспект, социальный, межличностный, личностный, развивающий, возрастной.

Ключевые слова: социально-гуманистическое консультирование, психологическая травма, травматический образ, «груз прошлого», неисчерпаемость травмы, травматическая зона, травматические новообразования, формы травмы: актуальная и потенциальная, взаимоотношения власти, социальный невротик, флегант, социализированный индивид, непосредственный персонификатор, социальный персонификатор, смыслообразующие ценности.

Анализ психологической травмы с позиций социально-гуманистической психологии был ранее предпринят в двух работах [11; 12]. В них были выделены основные аспекты психологической травмы и особенности работы с ней психолога-консультанта. Настоящая статья ставит целью уточнить содержание основных принципов социально-гуманистической реабилитации потерпевших, а также дополнить систему основных аспектов психологической травмы.

Под социально-гуманистическим направлением в психологическом консультировании мы понимаем практическую деятельность консультанта, основанную на теоретическом анализе психологической травмы с позиций отечественной психологии [7; 13; 18; 29; и др.].

Психологическую травму как предмет заботы психолога мы отличаем от психической травмы как предмета деятельности психотерапевта [11, 12]. Психолог — вместе с врачом-психотерапевтом — принимает активное участие в процессе помощи пострадавшему на самом первом — кризисном — этапе реабилитации. Но наиболее затребованной и незаменимой его профессиональная деятельность оказывается на втором и третьем этапах восстановления личного и социального статуса пострадавшего [8].

В психотерапии не ставилась — и не могла ставиться — задача выявления сущности психологической травмы. Задолго до рождения психоанализа существовали нормы и правила построения взаимоотношений с психически больными клиентами и сформировались вполне конкретные представления о задачах их медицинской реабилитации.

Вырастая из психотерапевтической практики, психологическое консультирование стало активно заявлять о своей потребности в научной самостоятельности и идентичности только в конце прошлого века. Как и всякое новое направление в науке — на стадии своего становления — психологическое консультирование в течение многих лет оставалось внушаемой отраслью психологии и удовлетворялось лишь сложившимися ранее недифференцированными представлениями о сущности психологической травмы, не рефлексируя наличие давно назревшей задачи ее понятийного освоения.

Длительное время казалось, что автором психоанализа уже дан скрупулезный и исчерпывающий анализ травмы [24]. Но, как это ни парадоксально, во всей «глубинной психологии» вы не найдете ответа на самые глубинные теоретические вопросы: Что такое психологическая травма вообще и в чем ее психологическая сущность? Что, собственно, мучает по-

страдавшего, не дает ему возможности продолжать свободно жить и строить дерзкие планы на будущее? Почему он все время возвращается в прошлое, как будто пытается решить очень важную, но пока не поддающуюся его неимоверным усилиям задачу?

З. Фрейд предпринял анализ только одного вида травмы — сексуальной, причем полученной в раннем детском возрасте и, как правило, со стороны ближайших родственников. Фактически им был проведен анализ частного случая психической травмы, а не травмы вообще. Будучи профессиональным врачом, он не ставил целью выделить в содержании психической травмы психологический аспект. Тем не менее он практически сделал это в форме психоаналитической технологии реабилитации психически больных.

Для З. Фрейда травма — это клиническое проявление дезадаптации клиента, сопровождаемое деструктивными эмоциональными переживаниями, которые являются своеобразным полигоном диагностики и реабилитационной диверсии. Чтобы обеспечить социальную адаптацию своей категории клиентов, он предпринял три гениальных операции. Во-первых, переложил вину с ближайших родственников на саму потерпевшую сторону (провокация «нимфетки», если вспомнить роман В. Набокова). Во-вторых, оправдал жертву через постулирование «всеобщей детской сексуальности». В-третьих, внедрил в общественное сознание психоаналитическую мифологию.

Таким образом, З. Фрейд выделил в качестве основного направления реабилитации пострадавших — преодоление деструктивных переживаний: вины, стыда и страха. Он также выделил два аспекта травмы: межличностный и социальный. Межличностный аспект составляют взаимоотношения с теми, кто, по мнению пострадавшего, нанес ему травму. Это может быть один человек или группа лиц.

В целях анализа этих же взаимоотношений мы ввели понятие межличностный *персонификатор* (или просто «персонификатор»), учитывая, что пострадавший может не знать, а только мысленно представлять, часто ошибаясь, того субъекта, который нанес ему ущерб: незнакомый человек в маске, быстро скрывшийся с места преступления; не пойманный квартирный вор; террорист, который готовил взрыв, и т. д. Персонификатор появляется в представлении пострадавшего даже там, где его физически не могло быть. К примеру, в результате стокгольмского синдрома образ персонификатора смещается у заложников с непосредственно воспринимаемых ими боевиков, на другую — реальную или только воображаемую — группу, которую, к примеру, «заказали» террористам «спонсоры» этого акта. Жертвы стихийных бедствий (наводнений, землетрясений, пожаров, транспортных катастроф и т. д.) неизменно ищут меру своей и чужой вины в случившемся. В результате у них формируется устойчивый или, напротив, неустойчивый (что опаснее для психики) образ персонификатора, на которого они длительное время могут проецировать всю ответственность за последствия катастрофы.

И в момент переживания травмы, и в процессе реабилитации для пострадавшего важна социаль-

ная оценка последствий травмы и его личности в целом. Носителем этой оценки является обобщенный и травматически преломленный образ членов его референтной группы — *социальный персонификатор*, без участия которого ни травма, ни процесс реабилитации пострадавшего, как правило, невозможны.

Общение индивида с членами своей референтной группы является условием интериоризации соответствующих ценностей и норм. Но групповая система ценностных ориентаций может оказаться недостаточной для выхода пострадавшего из травмы. В частности, любая система групповых норм построена так, чтобы защищать групповые ценности, отвергая — по тем или иным признакам — «чужих» и серьезно провинившихся («предателей»).

Дело не только в том, что данная система норм может препятствовать или даже противоречить самой возможности дальнейшей социальной адаптации индивида. Есть моменты, которые группа вообще не предусматривает. Например, группа, ориентированная на развлечения, ни в чем не может помочь субъекту, переживающему тяжелую утрату, личное горе. Группа, где подростки помогают друг другу только в том, чтобы весело провести («убить») время, является, как правило, наиболее жестокой. Оказывая какие-то формальные знаки участия, члены такой подростковой группы произвольно — под различными предлогами — постепенно отдаляются от потерпевшего.

Доброжелательное и эмоционально комфортное ощущение пострадавшего меняется на явно тревожное; переживание неожиданного равнодушия и раздражения окружающих сменяется элементами депрессивного состояния или агрессии потерпевшего. Вместо «референтного другого» появляется отчужденный или агрессивный другой — *социальный персонификатор*. Аналогичные переживания характерны не только для членов примитивных подростковых групп, но и для пострадавших, социализированных на основе значительно более высоких культурно-исторических ценностей (смыслообразующих). Сквозь травматические обстоятельства и свою роль в них пострадавший по-иному воспринимает и саму систему ценностных ориентаций (как групповых, так и социальных), начинает видеть в ней противоречия и «неразрешимые» проблемы.

Так, например, Родион Раскольников одновременно принимается каждым из его родных, когда они выступают в роли эмоционально привязанных к нему лиц, и отвергается ими же как членами его референтной группы, которые (в отличие от него) не маргинальны в отношении духовных человеческих ценностей, то есть выступают в качестве собственно личностей. В частности, его больно ранит фраза матери, в которой содержится полная неприемлемость для нее как для личности факта убийства.

Возрождение Родиона тесно связано с поиском другой, более гуманной и понимающей референтной группы, олицетворением которой является Соня Мармеладова. Конечно, мы должны дать себе отчет в

том, что в центре блестящего психологического анализа, который оставил нам Ф. М. Достоевский, стоит не просто потерпевший, а жертва своих же собственных действий. Но переживания потерпевших от действий других индивидов также всегда включают содержание травматического взаимодействия как с непосредственным (межличностным), так и социальным персонификатором.

Содержание понятий «понимания» и «принятия» пострадавшего со стороны социального персонификатора не может быть сведено к понятию «толерантности» или, тем более, к социально-невротическому принятию травматического акта в качестве новой социальной нормы.

Чтобы преодолеть последствия травмы, пострадавший не может остаться тем же самым, каким был раньше, несмотря на всю его пристрастность к «прежним ценностям». Его референтная группа тоже, как правило, несовершенна, недостаточно психологически просвещена, а иногда просто по-детски жестока к своим же бывшим товарищам. В современных подростковых группах нравственные нормы могут вообще заменяться эстетическими.

Эту сторону травмы прекрасно понимал З. Фрейд, подготавливая общественное сознание (через известную психоаналитическую мифологию) к толерантному принятию сексуальной травмы в качестве нормы. Тем самым он проложил терапевтический путь превращения клинического невротика в социального. Он, по-видимому, первый заметил, что общественное мнение не всегда на стороне пострадавшего. И даже в наше время «торжества гуманизма и демократии» мы, к сожалению, вынуждены констатировать, что большинство ближайших родственников пострадавших детей и часть педагогов пока еще склонны скрывать факты насилия над несовершеннолетними, вместо того чтобы своевременно обратиться к представителям правоохранительных органов. Да и взрослый, ограбленный с помощью дешевой аферы, не всегда спешит за помощью в официальные структуры, не всегда делится с друзьями (особенно ближайшими) впечатлениями о ситуации, где он играл жалкую и смешную роль.

Актуальность анализа сексуальной травмы сейчас заметно снижается в связи с социальным запросом на реабилитацию пострадавших от социоконфликтных травм и катастрофическим нарастанием числа социогенных травм [12]. Но, как оказалось, социально-гуманистический анализ сексуальной травмы позволяет наиболее наглядно увидеть, в чем именно состоит ошибочность попыток тотального переноса представлений о психологической травме с ее кризисной фазы на всю проблематику такой травмы.

В кризисной фазе мы наблюдаем аффект, распад психической деятельности, стресс. Но все это еще не составляет полного содержания психологической травмы. В частности, в отношении сексуальной травмы можно заметить, что психологическая структура переживаний так называемой «случайной» жертвы сексуального насилия практически идентична содержанию гнетущего ощущения несвободы и безысход-

ности в переживаниях современного сексуального раба.

Пострадавших травмирует именно это (пусть временное, но отягченное реальной вероятностью повтора) положение бесправного раба, которому даже его собственное тело не принадлежит. Во всех типах психологических травм с участием преступных элементов происходит перемещение социального статуса пострадавшего с верхних этажей социальной иерархии на самый нижний и, как правило, сопровождается тотальным снижением самооценки пострадавшего. «Я-концепция» жертвы терпит такой удар, что порой необратимо разрушается. Это может повергнуть пострадавшего в затяжное депрессивное состояние [19].

Теоретическое освоение психологической травмы в последние десятилетия было связано с лавинообразным нарастанием числа пострадавших от террористических актов. При этом практический интерес был прежде всего сконцентрирован на первичной реабилитации пострадавших. Эта работа требовала колоссального эмоционального напряжения от врачей и психологов. Поэтому не случайно особенно затребованной оказалась концепция психологического стресса, которая была обогащена новыми физиологическими, медицинскими и психологическими знаниями [15; 23; 26 и др.]. Но тот же самый понятийный аппарат физиологического стресса [21], часто используемый в этих целях, хорошо описывая процесс тотального распада психики в кризисной фазе, совершенно не годится для того, чтобы ухватить сущность *травматических новообразований*, которые впоследствии становятся барьерами для реабилитации и дальнейшего развития личности.

Именно в отношении развития личности наше понимание сущности психологической травмы кардинально расходится с обозначенными выше научными позициями как сторонников Г. Селье, так и последователей З. Фрейда, в том числе и в отношении сексуальной травмы. Если для психоаналитиков ранняя детская травма является «латентной» (т. е. она существует, но в скрытом виде), то нам такая травма видится лишь «потенциальной».

Иными словами, до момента, пока не наступило осознание себя и внутреннему взору подростка не открылись те духовные ценности, которые у него ранее похитили, никакого переживания травмы, вытеснения или ее латентного существования и быть не может. Травматическая ситуация была, отрицательные эмоции и стресс были, а переживания травмы не было. До переживания собственной травмы субъекту иногда надо «дорости». Часть пострадавших поражаются психологической травмой актуально, в открытой форме, но подавляющее большинство, как правило, в скрытой (потенциальной) форме, под тяжелым защитным наростом и будучи «вдавленными» в исполнительскую травматическую позицию, так и не смогут, без специально организованной консультативной помощи, «прорасти» к источнику собственного личностного развития.

Дорос Нехлюдов до сопереживания боли, которую он нанес Катюше Масловой, дорос Раскольников

ков до понимания того, какую травму он нанес самому себе и обществу. Можно найти множество подобных всем известных примеров. А вот противоположный пример: жертвы педофила искренне сожалеют, что учитель — их преследователь, извращенный «сексуальный наставник» и одновременно «финансовый спонсор» — отстранен от работы в школе и изолирован от общества на несколько лет.

Мы считаем, что в любой психологической травме пострадавшими являются обе стороны, только одна сторона травмирована актуально (жертва), а другая — потенциально (персонификатор). Необходимо отметить, что наиболее активная и результативная реабилитация идет при одновременной работе консультанта с двумя сторонами травматического взаимодействия.

С позиций социально-гуманистического консультирования психологическая травма — это «катастрофическое разрушение личностной самооценки вследствие утраты или угрозы недостижимости смыслообразующих социальных ценностей. Условием возвращения этих ценностей является личностное развитие в континууме конкретной *травматической зоны*.

Травма прерывает процесс развития личности и ставит перед ней задачи, которые могут быть решены индивидом только на значительно более высоких уровнях его возрастного и личностного развития. Как правило, в первый посттравматический период пострадавший ребенок или подросток еще не способен их решить даже с помощью консультанта.

Травматический конфликт, как и любой другой конфликт, не является источником развития. Но его можно использовать в целях развития пострадавшего. Только в этом смысле можно говорить о развивающей возможности травмы. При других условиях травматический конфликт, напротив, становится барьером развития и дальнейшей социализации, необратимо отнимающим жизненные силы и время жизни пострадавшего, ставит его на грань самоубийства» [12, с. 485].

Суть травмы, с точки зрения социально-гуманистического подхода, составляют реальные или виртуальные (интериоризированные) взаимоотношения власти, предполагающие распределение и закрепление полярных позиций участников травматического взаимодействия (пострадавшего и персонификатора) на абсолютно бесправного «раба» и эгоцентрического «господина», оторвавшегося от всех социальных ориентиров. Для анализа этих взаимоотношений нами был разработан специфический понятийный аппарат [11; 12], в который вошли понятия и принципы, раскрываемые в данной статье.

Мы привыкли повторять, что нет в мире ничего волнующего, кроме человеческих взаимоотношений. Мы также знаем, что все новообразования мотивационно-потребностной сферы — результат предшествующего периода общения [30]. И в то же время многие практические консультанты продолжают видеть в травматической ситуации только отрицательный стрессогенный образ, только картинку

ку, пугающую пострадавшего. По их представлению, жертва почему-то навязчиво вытаскивает эту картинку из своих воспоминаний, упорно не желая «сменить кадр» на более приятные переживания из палитры прошлых (и вполне доступных в настоящем) ярких удовольствий.

Но в том-то и дело, что травматический образ, как и любой психический образ вообще [14], вовсе не картинка, а реальные травматические взаимоотношения. Как постоянно подчеркивал А. Н. Леонтьев, психический образ любого объекта всегда находится вне воспринимающего этот объект человека: «вынесен вовне». А действия воспринимающего человека в отношении объекта неизменно являются составной частью, «чувственной тканью» и психологической основой самого образа восприятия. Другое дело, что травматические взаимоотношения могут проявляться не только в межличностной, но и в индивидуализированной форме. Они начинают определять содержание внутреннего противоборства пострадавшего с персонификатором, поражая волю и обрушивая процесс построения жизненной перспективы пострадавшей личности.

Травматический образ паразитирует на «диалогической природе самосознания» [9; 22]. Хотя в норме (именно в процессе диалога с членами созидательно ориентированной референтной группы) воспроизводятся все реально действующие — культурно-исторические по своей природе и смыслообразующие для социализированного индивида — духовные ценности. А место «обобщенного неприемлемого персонажа» под влиянием травматических переживаний, как правило, занимает *персонификатор*. Эта посттравматическая замена может кардинально исказить дальнейший индивидуальный путь развития личности.

С точки зрения социальной психологии, «идеальный другой» — это прежде всего та референтная группа, на нормы и ценности которой пострадавший ориентировался до момента травматического взаимодействия. Но, как уже отмечалось выше, в результате травмы пострадавший реально или мысленно отвергается членами его референтной группы, которая превращается (в его представлении) в обобщенного социального персонификатора.

Мы выдвинули предположение, что диалог с «Другим, которого Я люблю» — *совесть* — может быть психологически *заражен*. Формируется патологическое новообразование, которое мы назвали *инсталляцией персонификатора*. Это «специфическая интериоризация персонификатора, происходящая в относительно короткий период под влиянием аффекта и взаимоотношений власти. Инсталляция, с одной стороны, обеспечивает объективацию совести пострадавшего в образе персонификатора (*заражение совести*), а также нерелексируемое принятие пострадавшим его интересов в качестве приоритетных, с другой — эффект всевидящего ока, порождающего впечатление невозможности любых попыток «перевернуть» взаимоотношения власти и поменяться позициями с персонификатором» [12, с. 481].

Фактически формируется замкнутая интерактивная ловушка, в рамках которой бьётся пострадавший. Будучи отверженным со стороны социального персонификатора, он не может вырваться из навязанного ему внутреннего патологического взаимодействия с межличностным персонификатором. Некоторая защитная «опущенность» пострадавшего в социальной иерархии (упрощенность поведения и даже внешнего вида: от вульгарно-вызывающего до эстетически отталкивающего) позволяет потенциально травмированной жертве испытывать извращенно положительные эмоции. Например, искренне радоваться тому, что она теперь не на панели, а «по вызову», или тому, что ее «реже насилуют». Боль травматических переживаний зависит не только от силы самой травмы, но и от той социальной высоты, с которой пострадавший падает на уровень самых примитивных взаимоотношений. Конечно, под социальной высотой мы понимаем не официальную должность и звание, а прежде всего творческий созидательный потенциал, проявляющийся в результатах самореализации личности.

Травматические взаимоотношения имеют свою специфику и динамику, которые не определяются непосредственными потребностями и сознательными мотивами (стремление к свободе, справедливости, личной значимости и т. д.) как пострадавшего, так и его персонификатора. Эта индивидуальность травмы и выдает ее сущность как патологического *межличностного* новообразования.

Центральным звеном этого новообразования выступают специфические взаимоотношения власти, реальные и интериоризированные в результате полного распада психики пострадавшего в условиях травматической ситуации. Эти взаимоотношения являются простейшими в истории человеческой культуры. Дальше реальным взаимоотношениям уже некуда распадаться. Дальше — чистая клиника как предмет заботы врача и психотерапевта. Психологу, не получившему клинической специализации, там, практически, нечего делать. Разве что завистливо подсматривать из-за спины врача за его «священнодействием» и затем с важным видом знатока-фельдшера повторять в кругу санитарок и практикантов психологических вузов заученные слова Доктора, или же (не менее впечатляющая роль) молча демонстрировать изумленной публике набор заимствованных психотерапевтических манипуляций с сознанием клиента. Врач, не понимая, чем ему может помочь психолог, начинает покрикивать на него, запрещать что-то, опасаясь, что тот может дилетантски навредить пострадавшим.

При этом альтруистически настроенный психолог с готовностью берется буквально за все, только чтобы быть полезным людям, попавшим в беду. Например, хватается за носилки и вместо санитаров переносит пострадавших, создавая дополнительные помехи для работы сотрудников МЧС. Мы убеждены, что если такой психолог, понимая врача, будет не подражать, а четко видеть психологические аспекты травмы и отстаивать специфику своей технологии реабилитации пострадавших, эффективность координации врачей и психологов только повысится.

В этом отношении мы и разделяем *клинический* и *социальный* неврозы. Клинический невроз мы понимаем как уход пострадавшего в болезнь, имеющую физиологические проявления или явные нарушения социальной адаптации. Для социального невротика независимо от того, является ли он жертвой или ее преследователем, — характерно стремление *оправдать* свои поступки и образ действий в травматической ситуации, утверждая их в качестве всеобщей нормы поведения. Социальный невротик сам когда-то в истории своего индивидуального развития пострадал от того типа травматической ситуации, носителем которой благодаря специфически извращенному способу социальной адаптации он впоследствии становится.

В связи с неоднородностью общества маргинальный пострадавший имеет возможность адаптироваться к исторически отжившим взаимоотношениям власти, которые в современных социальных условиях криминализации общественной среды активно реанимируются (расширение масштабов современной работорговли, к примеру). Социальный невротик адаптируется к обществу парадоксальным путем. Его действия неизбежно направлены на разложение высших общественных ценностей и норм путем деструкции наиболее сложного для социализации (и потому особенно уязвимо) высшего культурно-исторического уровня социальных отношений.

В связи с явным типологическим различием участников травматической ситуации мы выделяем три типа травматических ситуаций. Но только две из них порождают специфическую проблематику собственно психологического консультирования.

1. Если один социальный невротик нанес ущерб другому, то никакой психологической травмы здесь практически, быть не может (к примеру, один вор обокрал другого). Данная ситуация является предметом рассмотрения прежде всего социологов, юристов, социальных педагогов и, возможно, психотерапевтов.

2. Если же участниками травматической ситуации являются два (и более) социализированных индивида, то в процессе реабилитации пострадавшей стороны консультант всегда может рассчитывать на активную помощь индивида, нанесшего своими действиями ущерб пострадавшему. Реабилитация проходит максимально быстро и эффективно.

3. Если участниками травматической ситуации оказываются два противоположных типа личности (социализированный индивид и социальный невротик), то она становится наиболее трудным предметом психологической реабилитации. Когда мы называем пострадавшего социализированным индивидом, то отдаем себе отчет, что процесс социализации не может быть остановлен или завершен на каком-то возрастном этапе. Мы просто подчеркиваем наличие созидательной направленности его деятельности, его пристрастность к смыслообразующим, т. е. к высшим, культурно-историческим по своей природе, нормам и ценностям, без которых он не мыслит своего дальнейшего существования и которыми не может поступиться даже ради облегчения своих травматических переживаний. Поэтому мы и утвержда-

ем, что нет никаких оснований приписывать статус «виктимности» — весьма упрощенный и довольно странный по содержанию — большинству социализированных индивидов, пострадавших от действий социальных невротиков.

Образ жизни социального невротика, напротив, фактически является паразитированием на социальных нормах и ценностях. Он не может жить и действовать, не нанося психологической травмы социализированным индивидам, которые выполняют добровольную, но, несомненно, важную социальную функцию хранителей высших духовных ценностей. Именно поэтому они и оказываются максимально уязвимыми в общении с социальным невротиком.

Социально-деструктивная активность убежденного социального невротика (флеганта) возможна до тех пор, пока те духовные ценности, которые он разрушает, не исчерпываются полностью в социуме: элементарная взаимопомощь, сочувствие боли другого, стремление к справедливому решению конфликта, а не к безусловному торжеству над оппонентом, и т. д. Это означает, что вся социальная ниша паразитирования флеганта — или все общество в целом — опустилось (как бы «вернулось») на самую низшую ступень в своем культурно-историческом развитии. Так, «лесные братья», стремясь оправдать свое поведение в условиях специфически травматической для них ситуации Второй мировой войны, вынуждены активно вносить и агрессивно внедрять в современное демократическое общество нормы и ценности исторически отжившей фашистской идеологии.

Социализированный индивид может, в свою очередь, заставить страдать социального невротика, но это, напротив, связано с позитивными процессами в развитии личности персонификатора. Основным содержанием этих позитивных изменений является превращение потенциальной травмы в актуальную в процессе личностного развития бывшего социального невротика или флеганта (образ Нехлюдова). Социальный тип *флеганта*, в отличие от социального невротика, как правило, получает все социально-невротические установки и знания не под воздействием испытанной им психологической травмы, из содержания которой тот вычерпывает адаптационные нормы и способы взаимодействия с другими людьми, а как бы, по наследству, в ходе воспитания в семье.

Бывает, что социально-невротическая установка уже давно сформирована («впитана с молоком матери») и он давно ищет возможность нанести кому-то материальный и психологический ущерб: унижить, сделать средством и орудием своих эгоцентрических интересов и т. п., но пока не умеет этого сделать, ему не хватает знаний. Он сам еще, в отличие от маргинального социального невротика, не испытал на себе тех ситуаций, содержание которых в пересказе очевидцев и прессы изучает с лихорадочным интересом.

Таким образом, первичный теоретический анализ социального невроза обнаруживает прежде всего две стороны травматического взаимодействия: *социального невротика*, который в сознании пострадавшего выступает как «персонификатор», и *социализирован-*

ного индивида, который неизменно становится непосредственной жертвой травматической ситуации. Обе стороны травматической ситуации получают личностный ущерб. Но, как правило, пассивной стороной (в силу *актуальной* формы травмы) он переживается ярко и болезненно, а активной (в силу *потенциальной* формы травмы) — извращенно позитивно, равнодушно или безлично.

Стратегия социально-гуманистического консультирования предполагает, что помощь должна прежде всего оказываться социализированным индивидам. В этом состоит не только гуманистическое, но и социальное значение деятельности консультанта. Это один из шести основных принципов социально-гуманистического консультирования — *социально-созидательный*.

Другим важным принципом является *принцип целостности представления и понятийного освоения травматической ситуации*.

Нельзя выделить и решать только один вопрос или аспект. Травма должна быть развернута в единстве всех ее сторон. Изменение какой-либо одной позиции неизбежно меняет все представление о травме и отношении к ней в целом. И это надо иметь в виду каждый раз в процессе периодического возвращения к анализу травмы, особенно на первом этапе консультирования, до реальной возможности ее понятийного освоения пострадавшим. Если пострадавший и психолог не готовы к такой комплексной работе, ее лучше не инициировать в данный момент. Понятийное освоение травмы обеспечивает устойчивое реабилитационное отношение пострадавшего к травматической ситуации, формирование личностного отношения к ней, возможность необходимой эмоциональной отстраненности для осуществления решающего реабилитационного действия — «сбрасывания груза прошлого» (очень точная формулировка проблемы, данная А. Н. Леонтьевым [13]).

«Сбросить груз прошлого» может только человек, который создал себя сам, обрел *целостность* своей личности («самость», по Юнгу [31]) и способен ее *устойчиво сохранять*, удерживать, не позволяя травматическому прошлому подтачивать и разрушать ее. Пострадавший только тогда способен «сбросить груз травматического прошлого», когда *ценность целостности собственной личности* становится для него более значимым фактором, чем потребность оправдать себя, разбираясь в деталях травматической ситуации. При этом условие отрицание деструктивного возвращения к травматическому образу перестает восприниматься пострадавшим в качестве смутной опасности, страха прорыва отрицательных переживаний или в качестве непосредственного запрета, ограничения воли и свободы познания.

В целях предотвращения возможности социально-невротической адаптации пострадавшего уже на начальной стадии реабилитации (на основе *принципа интеграции* процесса консультирования и процесса развития личности потерпевшего) начинают решаться следующие важнейшие проблемы.

1. Обеспечение психологической безопасности от персонификатора в самом процессе консультирования.

Для этого необходимо обучить пострадавшего продуктивному взаимодействию с персонификатором.

2. Мобилизация аффективной напряженности пострадавшего на выстраивание созидательной жизненной перспективы. Травма содержит в себе не только деструктивный, но и определенный *развивающий потенциал*, который достаточно сложно технологически, но все-таки можно превратить в источник развития личности пострадавшего (это не менее трудная задача, чем, например, пополнение запасов электроэнергии за счет разрушительного разряда молнии).

3. Одновременно с развитием личностей пострадавшего и персонификатора должна решаться задача развития социального персонификатора.

В процессе социально-гуманистического консультирования мы учитываем, что персонификатор загоняет пострадавшего в садомазохистский тупик только «при помощи» самого пострадавшего. Во внутренний конфликт, так же как и в межличностный, всегда вносят разрушительный вклад обе стороны. Поэтому и страдающая сторона тоже должна принять часть ответственности за свои посттравматические страдания, в частности, в связи с тем, что жертва поддается провокациям персонификатора: угрозам, категорической команде, сексуальному провоцированию и т. п. Пострадавший безропотно, как само собой разумеющееся, принимает навязываемую ему позицию допрашиваемого, роль жертвы и, напротив, inferнальный образ своего преследователя.

Консультант обучает пострадавшего копингам, позволяющим в течение реабилитационного периода или какой-то его части не вступать в контакт с персонификатором, но возлагает ответственность на пострадавшего за все, что тот делает после травмы. У пострадавших наблюдается тенденция воспринимать настоящее как период продолжающейся травматической ситуации. Поэтому они не замечают, что общаются с персонификатором в рамках той же структуры взаимоотношений, которая была навязана травматическим актом. На самом деле если пострадавший не пытается оправдать свои действия в условиях травматической ситуации, искусственно героизировать их, или, напротив, представить свою роль в карикатурно уничижительной форме с целью «доказательства от противного» своей высокой самооценки и т. д., персонификатор не имеет никакой возможности использовать тот вид мысленного нападения, которое служит источником моральных страданий потерпевшего.

Социально-гуманистическое консультирование нейтрализует попытки инфернализации образа персонификатора. При этом важными элементами реабилитации являются такие факторы, как реальная идентификация персонификатора и справедливость соответствующих социальных санкций; факт искреннего или даже вынужденного раскаяния персонификатора; его последующие шаги в направлении социализации или, напротив, социальной невротизации; осознание реальной степени его свободы в момент травматического взаимодействия; длительность периода, прошедшего после травмы; осознание вреда, который травма нанесла не только жертве, но

и ее преследователю, также являющемуся пострадавшим от собственных действий, и т. п.

Для пострадавшего очень важно выработать адекватное отношение к персонификатору. Для некоторых видов травм, к примеру, характерно, чем больше жертва старается перенести ответственность за травму на преследователя, тем более невосполнимым и унижающим представляется нанесенный ей ущерб, а искаженный образ персонификатора начинает провоцировать чувство беспомощности перед inferнальным преследователем. Действительно адекватным и устойчивым это отношение будет только при условии его опосредованности ценностно-ориентированными взаимоотношениями с социальным персонификатором.

Работа с социальным персонификатором предполагает использование целого ряда психологических технологий. Это может быть направленный поиск новых членов референтной группы, создание специальных групп поддержки, члены которых должны быть готовы решать вместе с пострадавшим его экзистенциальные проблемы, работа по осмыслению и развитию групповых и социальных норм, элементы активной социальной самореализации и т. д.

Интересно, что все основные представители экзистенциально-гуманистической психологии [17; 20 и др.] идут именно этим путем, предпочитая сразу же выстраивать реабилитационную стратегию, а не «копаться» (в отличие от психоаналитиков) в inferнальных подробностях психологических травм. Создается впечатление, что самоактуализирующаяся (самореализующаяся) личность вообще непроницаема для психологических травм. Она (как бы по определению) не может быть ни клиническим, ни, тем более, социальным невротиком. Ее путь однозначно внутренне определен. И никакой травматический конфликт не способен отклонить ее развитие от индивидуального, созидательно ориентированного пути развития. Для такой позиции есть серьезные основания, но считать, что психологически травмируются только не способные к самореализации невротики, было бы неправомерным упрощением проблемы. Наиболее уязвимыми к травме («виктимными») оказываются на деле те, кто является подлинной личностью, кто в условиях криминализации общества и полного распада системы нравственных ценностей пытается защищать обломки этой системы. Чаще всего индивид оказывается «виктимен» именно потому, что он глубоко социализирован.

Основная содержательная задача социально-гуманистического консультирования — обеспечение возможности *моральной победы пострадавшего над персонификатором*. Одновременно это возможность для пострадавшего отказать от разрушительного чувства мести и простить персонификатора. Именно с момента такой победы и открывается возможность «сбросить груз прошлого». Это не прерывание связи времен, не избегание травмирующих воспоминаний, а их особенное восприятие. Ее важнейшими условиями являются способность пострадавшего сохранить созидательный жизненный выбор и индивидуальное направление своего развития; способность самостоятельно ориентироваться и продуктивно мыслить во

взаимодействии с персонификатором; и, наконец, когнитивное условие — понятийное освоение травмы пострадавшим.

Работа над травмой — это не только погружение в прошлое и стремление его изменить путем переосмысления. Это прежде всего изменение личного и социального статуса пострадавшего не только в прошлом, но и в настоящем, в соответствии с принципом *деятельного реструктурирования*. Основу такого новообразования в настоящем, новые умения и достижения, которые (даже без специального обращения к повторному анализу травмы) обеспечивают пострадавшему уверенность в победе над персонификатором. Уже дети, которые в результате понесенных обид начинают развивать свои физические способности, силу, ловкость, изучать приемы рукопашного боя, прекрасно рефлексировать этот аспект. Они делают это не обязательно, чтобы отомстить, чаще их действия интуитивно направляются на выработку необходимых копингов [28].

Поскольку мы говорим о развитии личности пострадавшего как о стратегическом пути его реабилитации, то неизбежно затрагиваем и возрастной аспект травмы. Мы вынуждены констатировать, что травма создает противоречие между содержанием новообразований, которые необходимы для «сбрасывания груза прошлого» пострадавшим, и его личными, актуальными возможностями. Уровень необходимого развития личности пострадавшего лежит, как правило, далеко за пределами его «ближайшей зоны». Тем не менее травма может и должна быть «утилизирована», т. е. использована консультантом в каких-то моментах своей деятельности в качестве дополнительного источника развития личности пострадавшего. В связи с такой тактикой реабилитации мы выделяем принцип *развивающей утилизации травмы*.

Шестым основным принципом является *принцип неисчерпаемости травмы*. С каждым новым этапом развития личности в содержании травматической ситуации открываются новые проблемы и новые возможности построения взаимоотношений пострадавшего как с травматическим, так и социальным персонификаторами. Это не означает, что момент «сбрасывания груза прошлого» невозможен. Напротив, как уже отмечалось выше, он реален и доступен пострадавшему при вполне определенных условиях. По достижении необходимого уровня развития личности анализ психологической травмы перестает быть стрессогенным, деструктивным и навязанным. Как правило, к этому времени травматическая ситуация оказывается достаточно «реабилитационно вычерпанной».

Исходя из вышеизложенного мы можем схематически представить наиболее значимые аспекты психологической травмы, с которыми консультант неизбежно сталкивается в своей профессиональной деятельности.

Социальный аспект

1) любая психологическая травма, нанесенная члену общества, неизбежно затрагивает интересы само-

го общества, а если оно безразлично к травме личности, то это общество — падшее, чего данный социум (в своем равнодушии к судьбе личности) пока просто не осознает;

2) социальный персонификатор — ключевой участник реабилитационного процесса.

Моральный (ценностно-ориентационный) аспект

1) самые обширные и катастрофические разрушения относятся одновременно и к социальному, и к личностному аспекту травмы;

2) смыслообразующие ценности и нормы созидательной деятельности (культурно-исторической по своей форме и содержанию) блокируются или распадаются в отношении конкретных личностей и социума в целом; а в условиях массовой травматизации вообще исчезают из общественной жизни.

Межличностный аспект

1) травма — всегда результат взаимодействия с персонификатором;

2) для пострадавшего травма является либо актуальной, либо потенциальной, а для персонификатора, как правило, потенциальной (в некоторых случаях вплоть до момента физического принуждения и лишения свободы);

3) самые патологические последствия психологической травмы — это интериоризированные *взаимоотношения власти* (инсталляция персонификатора), личностное переживание которых выражается в стойком чувстве несвободы или недостижимости смыслообразующих ценностей.

Личностный аспект

1) травма ставит барьеры в притязаниях личности на решение социальнозначимых проблем, хотя осознать их значение пострадавший оказывается способен гораздо позже момента травмы;

2) реабилитация личности — это социальная задача сохранения и возрождения смыслообразующих норм и ценностей, в решении которых и пострадавший, и консультант выступают в качестве индивидов, иницирующих социально позитивную, созидательную деятельность, т. е. определяют себя в качестве действительных личностей.

Развивающий аспект

1) неисчерпаемость травмы — причина и следствие динамического развития личности пострадавшего;

2) стратегический путь социально-гуманистической реабилитации пострадавшего — это развитие его личности.

Возрастной аспект

1) реальная возможность для пострадавшего «сбросить груз прошлого» лежит далеко за пределами «ближайшей зоны развития»;

2) результат наложение травмы на возрастной кризис приводит к осложнению процесса реабилитации.

Завершая данную статью, хотелось бы еще раз подчеркнуть, что эффективная, позитивно нарастающая помощь пострадавшим возможна только при условии творческого освоения консультантом всех отмеченных выше сторон психологической травмы.

Литература

1. Асмолов А. Г., Гусельцева М. С. Феноменология неадаптивной активности в культурно-исторической парадигме // Культурно-историческая психология. 2008. № 1.
2. Берн Э. Игры, в которые играют люди. Психология человеческих взаимоотношений; Люди, которые играют в игры. Психология человеческой судьбы. М., 1988.
3. Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание. М., 1986.
4. Василюк Ф. Е. Культурно-антропологические условия возможности психотерапевтического опыта // Культурно-историческая психология. 2007. № 1.
5. Возрастно-психологическое консультирование детей и подростков / Под ред. Г. В. Бурменской и др. М., 2002.
6. Воробьева Л. И. Психотерапия как новая антропологическая практика // Культурно-историческая психология. 2008. № 2.
7. Выготский Л. С. Детская психология // Выготский Л. С. Собр. соч.: В 6 т. Т. 4 / Под ред. Д. Б. Эльконина. М., 1984.
8. Кабанов М. М. Реабилитация психически больных как социальная и клиническая проблема // Клинические и организационные основы реабилитации психически больных / Под ред. М. М. Кабанова, К. Вайзе. М., 1980.
9. Копьев А. Ф. О диалогической природе психотерапевтического опыта // Культурно-историческая психология. 2007. № 1.
10. Красило А. И. Объективированные идеалы // Столичное образование. 1998. № 1.
11. Красило А. И. Психологическое консультирование посттравматических состояний. М., 2004.
12. Красило А. И. Психологическое консультирование: проблемы, технологии. М., 2007.
13. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. М., 1975.
14. Леонтьев А. Н. Лекции по общей психологии. М., 2001.
15. Линдемани Э. Клиника острого горя // Психология зрелости и старения. М., 1998.
16. Мещеряков Б. Г. Взгляды Л. С. Выготского на науку о детском развитии // Культурно-историческая психология. 2008. № 3.
17. Мэй Р. Искусство психологического консультирования. М., 2002.
18. Мясищев В. Н. Личность и неврозы. Л., 1960.
19. Подольский А. И., Идобаева О. А. Внимание: подростковая депрессивность. М., 2004.
20. Роджерс К. Р. Консультирование и психотерапия. М., 1999.
21. Селье Г. Стресс без дистресса. М., 1979.
22. Столин В. В. Самосознание личности. М., 1983.
23. Фонтана Д. Как справиться со стрессом. М., 1995.
24. Фрейд З. Введение в психоанализ: Лекции. М., 1989.
25. Фромм Э. Душа человека. М., 1992.
26. Черепанова Е. Психологический стресс. М., 1997.
27. Шихирев П. Н. Современная социальная психология. М., 2000.
28. Эллис А. Гуманистическая психотерапия. М., 2002.
29. Эльконин Д. Б. Возрастные и индивидуальные особенности младших подростков // Избр. психол. труды / Под ред. В. В. Давыдова, В. П. Зинченко. М., 1989.
30. Эльконин Д. Б. К проблеме периодизации психического развития в детском возрасте // Вопросы психологии. 1971. № 4.
31. Юнг К. Аналитическая психология. СПб., 1994.

Socio-Humanistic Analysis of the Psychological Trauma

A. I. Krasilo

PhD in Psychology, Associate Professor, Director of the Center for Psychological and Educational Rehabilitation and Correction «Praktik», Senior Fellow of Psychological Institute of the Russian Academy of Education

This article aims to supplement the system of basic aspects of psychological trauma, as well as to clarify the content of the basic principles of humanistic and social rehabilitation of victims. According to the author, a trauma, as an object of a psychologist concern should be unfolded in the unity of all its sides. The changes in the any of the positions inevitably alter the whole idea of the trauma and attitudes towards it in general. That is why we specify the contents of the following basic principles of social-humanistic rehabilitation of victims: exhaustlessness of the trauma, socio-creative, conceptual integrity and mastering of the traumatic situation, integration of the process of consultation and personality development of the victim, developmental utilization of the trauma, active restructuring of the traumatic situation. The article also presents the most important aspects of psychological trauma that a consultant inevitably faces in his/her professional activities, such as moral (values-orientational) aspect, social, interpersonal, personal, developing, age-specific.

Keywords: social-humanistic counseling, psychological trauma, traumatic image, «burden of the past», exhaustlessness of the trauma, traumatic zone, traumatic new growths, trauma forms: actual and potential, relationship of power, social neurotic, phlegant, socialized individual, direct personifier, social personifier, meaningful values.

References

1. *Asmolov A. G., Gusel'ceva M. S.* Fenomenologija neadaptivnoj aktivnosti v kul'turno-istoricheskoj paradigme // Kul'turno-istoricheskaja psihologija. 2008. № 1.
2. *Bern E.* Iгры, v kotorye igrajut ljudi. Psihologija chelovecheskih vzaimootnoshenij; Ljudi, kotorye igrajut v igrы. Psihologija chelovecheskoj sud'by. M., 1988.
3. *Berns R.* Razvitie Ja-koncepcii i vospitanie. M., 1986.
4. *Vasiljuk F. E.* Kul'turno-antropologicheskie uslovija vozmozhnosti psihoterapevticheskogo opyta // Kul'turno-istoricheskaja psihologija. 2007. № 1.
5. Vozrastno-psihologicheskoe konsul'tirovanie detej i podrostkov / Pod red. G. V. Burmenskoj. i dr. M., 2002.
6. *Vorob'eva L. I.* Psihoterapija kak novaja antropologicheskaja praktika // Kul'turno-istoricheskaja psihologija. 2008. № 2.
7. *Vygotskij L. S.* Detskaja psihologija // Vygotskij L. S. Sobr. soch.: V 6 t. T. 4 / Pod red. D. B. El'konina. M., 1984.
8. *Kabanov M. M.* Reabilitacija psihicheski bol'nyh kak social'naja i klinicheskaja problema // Klinicheskie i organizacionnye osnovy rehabilitacii psihicheski bol'nyh / Pod red. M. M. Kabanova, K Vajze. M., 1980.
9. *Kop'ev A. F.* O dialogicheskoj prirode psihoterapevticheskogo opyta // Kul'turno-istoricheskaja psihologija. 2007. № 1.
10. *Krasilo A. I.* Ob'ektivirovannye idealy // Stolichnoe obrazovanie. 1998. № 1.
11. *Krasilo A. I.* Psihologicheskoe konsul'tirovanie posttravmaticheskikh sostojanij. M., 2004.
12. *Krasilo A. I.* Psihologicheskoe konsul'tirovanie: problemy, tehnologii. M., 2007.
13. *Leont'ev A. N.* Dejatel'nost'. Soznanie. Lichnost'. M., 1975.
14. *Leont'ev A. N.* Lekcii po obwey psihologii. M., 2001.
15. *Lindemann Je.* Klinika ostrogo gorja // Psihologija zrelosti i starenija. M., 1998.
16. *Mewerjakov B. G.* Vzglyady L. S. Vygotskogo na nauku o detskom razvitii // Kul'turno-istoricheskaja psihologija. 2008. № 3.
17. *Mej R.* Iskusstvo psihologicheskogo konsul'tirovanija. M., 2002.
18. *Mjasjwew V. N.* Lichnost' i nevrozy. L., 1960.
19. *Podol'skij A. I., Idobaeva O. A.* Vnimanie: podrostkova-ja depressivnost'. M., 2004.
20. *Rodzhers K. R.* Konsul'tirovanie i psihoterapija. M., 1999.
21. *Sel'e G.* Stress bez distressa. M., 1979.
22. *Stolin V. V.* Samosoznanie lichnosti. M., 1983.
23. *Fontana D.* Kak spravit'sja so stressom. M., 1995.
24. *Frejd Z.* Vvedenie v psihoanaliz: Lekcii. M., 1989.
25. *Fromm Je.* Dusha cheloveka. M., 1992.
26. *Cherepanova E.* Psihologicheskij stress. M., 1997.
27. *Shihirev P. N.* Sovremennaja social'naja psihologija. M., 2000.
28. *Jellis A.* Gumanisticheskaja psihoterapija. M., 2002.
29. *El'konin D. B.* Vozrastnye i individual'nye osobennosti mladshih podrostkov // Izbr. psihol. trudy / Pod red. V. V. Davydova, V. P. Zinchenko. M., 1989.
30. *El'konin D. B.* K probleme periodizacii psihicheskogo razvitija v detskom vozraste // Voprosy psihologii. 1971. № 4.
31. *Jung K.* Analiticheskaja psihologija. SPb., 1994.

Эволюция психотерапии

М. Ю. Колпакова

кандидат психологических наук, старший научный сотрудник Психологического института РАО

В статье анализируется развитие психотерапии, прослеживаются социокультурные тенденции, определяющие развитие психологической практики, рассматриваются результаты широкого распространения определенных психологических практик и затрагивается проблема взаимовлияния культуры и психологической практики. Развитие последней обусловлено определенными культурными, ценностными изменениями, а практика, в свою очередь, содействует легитимизации и стабилизации этих изменений. В качестве одного из основных ценностных изменений рассматривается возрастание ценности «self» и распространение представлений о реализации «self» как цели человеческой жизни. Показано, что вытеснение понятия духовность из психологии и психотерапии приводит к чрезмерной зависимости дисциплины от социокультурных, экономических и политических тенденций. Делается вывод о том, что отечественная психологическая практика должна соответствовать основам отечественной культуры.

Ключевые слова: социокультурные представления, ценности, психотерапия, «self».

В настоящее время в нашей стране наблюдается довольно бурное развитие психологической практики: психология стала неотъемлемой частью современного общества, а профессия психолога — массовой и востребованной.

До недавнего времени для отечественной психологии было характерно отсутствие разветвленной системы психологической практики. В конце 1980-х гг. неоднократно критически отмечались отстраненность психологии от реальной жизни, неспособность ответить как на старые, так и на вновь возникающие практические запросы общества. Отмечалось, что социальный заказ на поддержание господствующей в советское время идеологии исчез, а к выполнению нового социального заказа — психологического обеспечения происходящих социальных изменений — психология оказалась не готова [1].

Поскольку отечественная психология не готова к выполнению нового социального заказа и обеспечению социальных изменений, современная отечественная психологическая практика выросла в основном на почве зарубежной психологии, причем на основе как представительных и авторитетных, так и весьма сомнительных направлений и подходов. Немалый и в советское время интерес к зарубежной психологии (трудно реализуемый в то время) в новых условиях открытости еще более возрос, и потому характерная черта современной отечественной психологии — внимание и интерес к исследованиям, направлениям и подходам, развивающимся за рубежом.

Психология прочно вошла в культуру западных стран, в американскую культуру как через психотерапию, так и через средства массовой информации, образование, литературу и массовое искусство, и занимает центральное положение в американской культуре [28]. Поскольку именно развитие психологической практики за рубежом является для нас своего рода образцом и ориентиром, что объяснимо и естественно в силу разработанности множества различных зарубежных направлений и подходов, постольку следует обратиться к работам зарубежных специалистов, в которых рассматривается развитие психотерапии и анализируются результаты широкого распространения определенных психологических практик. Сердцевиной же психологической практики являются психотерапия и консультирование, наработки которых используются в других областях практической деятельности психолога.

Развитие месмеризма

Корни терапии уходят глубоко в историю: одни находят их в магии, другие — в философии, третьи — в традиции душепопечения; но мы обратимся к рассмотрению истории современной научной терапии в Америке как относительно нового явления, возникшего в начале XIX в. Современной научной психотерапии не было до второй половины XIX в., и вдруг она стремительно распространилась и приобрела огромное влияние. Начало терапии в Америке связы-

вают с развитием месмеризма [11; 36] либо с распространением и развитием фрейдизма. В 1836 г. месмеризм проникает в Америку из Франции и постепенно развивается во влиятельное секулярное направление помощи душе. В середине XIX в. возник и стал модным институт популярной нецерковленной религиозной психологии: месмеризм, движение «Mental hygiene», позитивное мышление, «теории изобилия».

Главный принцип всех этих направлений — вера в легкодоступность духовной области вне церкви, вне конфессии, вне традиции. Они направлены на помощь пациентам в соприкосновении с генерализованной, неконфессиональной духовностью («животным магнетизмом»), существующим внутри каждой индивидуальности. Утверждалось, что после контакта с этим источником энергии пациент чувствует себя обновленным и измененным. Месмеризм и другие близкие направления акцентировали альтернативные состояния сознания, экзотичность и секулярную духовность, однако месмеризм претендовал также на научную технологию.

Месмеризм явился первой технологией лечения, направленной на внутреннее «я» («self») [11]. Внутреннее «я» человека воспринималось как доброе по природе, потенциально духовное, и совершенствование поэтому предполагало не контроль над внутренним, но освобождение внутреннего природного позитивного «я» («self»).

Предлагаемая концептуализация внутреннего «я» не только отражала существующие социальные представления, но и способствовала дальнейшему развитию социокультурных представлений о возрастании роли концепта «self» [5]. Месмеризм развивался, порождая все новые и новые ответвления и в огромной степени способствуя культурным изменениям. В середине XIX в. психотерапия продвигала ценности свободы, выполняя функции освобождения индивидуальности от навязчивого гнета викторианской морали, однако результатом явилось возникновение и массовое распространение ощущения потери индивидуальности, утраты чувства «я» в начале XX в. [22].

Культурный кризис на рубеже веков

В конце XIX — начале XX в. наблюдался кризис культуры, характеризующийся размытостью ценностей и утратой идентичности. Первые признаки этого кризиса наблюдались еще в середине века, но, по словам Т. Leary, то, что было проблемой в середине XIX в., стало эпидемией в конце XIX и начале XX вв. Сомнение затронуло всё — Бога, бессмертие, ценность жизни, достоинство, совесть. Американская культура в это время, по оценке R. Fuller, была культурой без стержня, сердцевины (см.: [11]).

Симптомами глубокого культурного кризиса в конце XIX в. было переживание бессмысленности жизни, ощущение пустоты, скуки, нереальности, чувство отчуждения (и одновременно утрата чувства индивидуальности), кризис идентичности. Чувство разобщенности, изолированности, ощущение пусто-

ты и бессмысленности жизни явились причинами психической симптоматики [22; 24]. Вялость, апатия, постоянная усталость, нервное бессилие (неврастения) — новые жалобы того времени, характерные для образованной социальной группы конца XIX в. Описания неврастения, сделанные в то время, варьируют, но в них сохраняется акцент на неврастеническом параличе воли и ощущении, что жизнь стала нереальной [21].

В это же время наблюдалось и существенное изменение концептуализации «self» [32; 23]. В конце XIX — начале XX в. в США понятие «self» вытеснило понятие «характер», имевшее религиозный оттенок и подчеркивающее моральную интеграцию. Концептуализация «self» в качестве наиболее важных жизненных целей предполагает личностный рост, производимое на других впечатление и стремление к одобрению — в противовес совершению морально верных поступков, диктовавшихся характером. Изучая руководства психологической самопомощи, популярные у среднего класса во второй половине XIX в. W. Susman (1973), J. Leary (1981) обнаружили изменение основной направленности таких руководств. Если ранее наиболее важный ингредиент в таких руководствах — моральный характер, рассматриваемый как средство против лени, расточительства и дегенерации, то в конце века основной концепт — «self». В понятии «характер» подчеркивалась моральная интегрированность, целостность и стабильность; в качестве средств развития характера и достижения моральной целостности рассматривались дисциплина, бережливость, работа и религия. В понятии «self» акцент на системе личностных свойств, черт, благодаря которым человек может нравиться другим, производить на них то или иное впечатление. Личная привлекательность, личная харизма, делающая человека привлекательным в глазах других, становится более важной и значимой, чем морально верный выбор и действие. В массовой культуре появляется в это время новый герой — знаменитость, обладающая неким личностным магнетизмом, рассматриваемым как средство к достижению успеха. W. Susman отметил, что не случайно в художественной литературе конца XIX в. успех зависит не от умения, мастерства, трудолюбия, а от способности производить впечатление.

Старая этика требовала соответствия морали, поддержания устойчивой сердцевины индивидуальности. В основе новой этики представление о «self» как о пустом сосуде, заполняемом и перезаконном соответственно ожиданиям других и потребностям, нуждам момента. На смене веков руководства психологической самопомощи предписывали то, что D. Riesman назвал «способами управления собой, для того чтобы управлять другими». Такие техники предполагали понимание «self» как фрагментарного и определяемого сиюминутными потребностями. Успешный человек «не имеет ясной сердцевины «self», только набор социальных масок» [22, с. 8]. По замечанию Ph. Cushman, среди образованной публики среднего класса, плененной и очарованной множественными «селф», сила воли и чувство индиви-

дуальности стали восприниматься как устарелые и отжившие понятия [11].

В конце XIX в. «self» более не воспринималось как независимое, объединенное, целостное, сознаваемое, но скорее как зависимое, несогласованное, разделенное и увлекаемое неосознаваемыми и унаследованными импульсами. Наблюдавшееся в конце XIX в. широкое распространение новых детерминистических теорий привело к тому, что свобода воли стала считаться выдумкой.

Появились новые социальные и психологические теории личности, обусловленные необходимостью глубокой ревизии концепции «self». Ч. Спенсер в XIX в. подчеркивал социальную взаимозависимость и популяризировал идею, что человек является продуктом своего окружения. В начале XX в. классики американской психологии W. James, J. Baldwin, C. Cooley, G. Mead рассматривали «self» как производное от межличностных отношений и взаимодействия [3; 9; 20; 26]. У. Джеймс писал, что человек имеет много социальных «self», через несколько лет Г. Н. Mead сформулировал социальное определение «selfости». Классические подходы к «self» как социальному феномену, подчеркивание масок, ролей в интеракционизме явились следствием социокультурных изменений, которые, в свою очередь, легитимизировали социальность «self». Традиционная мудрость, признающая существование центральной сердцевины личности, души, стала считаться устаревшей и отвергалась. Представление об отсутствии духовного стержня, сердцевины личности продвигалось и З. Фрейдом, приехавшим в Америку в 1909 г. по приглашению S. Hall. По признанию Фрейда, он принял приглашение с некоторыми опасениями и не ожидал столь теплого приема, приятно удивившего его [15]. Действительно, ситуация сложилась благоприятная, и продвигаемое Фрейдом представление об отсутствии духовного в человеке пришлось как нельзя кстати.

Таким образом, в конце XIX в. произошла фундаментальная культурная трансформация, связанная со сменой ценностей. Пуританские традиции в США предписывали постоянную работу, принудительное сбережение, гражданскую ответственность и жесткую мораль самоотрицания. В начале XX в. началось движение к новым ценностям, поощряющим досуг, принудительное растрачивание, аполитичную пассивность и мораль индивидуального самоосуществления. В обществе наблюдался ценностный сдвиг по направлению к потребительству, индивидуализму и отказ или небрежение к ценностям ответственности, долга. Ослабление традиционных институтов (община, семья), сохраняющих традиции, нормы, обеспечивающих людям эмоциональную поддержку, регулирующих поведение, помогающих вырабатывать определенное видение мира, привело к возникновению новых институтов, профессий, которые выполняли компенсаторную и корректирующую функции.

Даже в обществах, где ценности видятся как субъективные и относительные, существует потребность в механизмах, устанавливающих критерии одобрения и неодобрения поведения. Институт терапии отвечал этой потребности общества обеспечением «на-

учно обоснованных» рамок для рационализации и нормирования социального мира. Однако психотерапия, являясь частью культуры, не только отражала те или иные культурные изменения, но, легитимизируя определенные ценности, способствовала соответствующим социокультурным изменениям.

Кризис культуры выразился в чувстве отчуждения, разобщенности, изолированности и одновременно в потере чувства индивидуальности. «Self» стало мыслиться как набор социальных масок — и современный человек ощутил внутреннюю пустоту. На смену представлению о внутреннем природном позитивном «я» в месмеризме, заменившем понятие души, приходит представление об отсутствии какой-либо сердцевины личности.

Понятие «социальные маски» было распространено и ранее, но, по замечанию T. Lears, американцы верили в существование «простого, подлинного я» за слоями, напластованиями условностей, соглашений. В конце XIX в. представление о существовании сердцевины личности стало размытым, доминировало представление о том, что «self» не является ни простым, ни подлинным, но фрагментарным и социально конструированным. Как писал Howells в 1890 г., «человеческая личность стала видеться похожей на лук, в котором нет ничего кроме оболочек, которые можно снимать слой за слоем, в надежде, что, наконец, приблизитесь к центру, сердцевине, пока не обнаружите, что в середине нет ничего» [см.: 22, с. 8].

«Self» стало пустым, и универсальный рецепт, предложенный психологией для преодоления чувства отчужденности и потери индивидуальности, — укрепление «self».

Укрепление «self»

Для восстановления идентичности, восстановления утраченного чувства индивидуальности, укрепления «self» было предложено личностное развитие, понимаемое как развитие жизненной силы, жизнеспособности, как стремление к успеху. S. Hall развивает идеи значимости эмоциональной и инстинктивной жизненности, поддерживая критику З. Фрейдом поздней викторианской культуры. Он обосновывал банкротство старых критериев добра и зла и наступление нового времени, в котором мораль (morals) должна быть замещена «morale» (боевым духом), «культом общественного положения». Ценности «morale» — чувство бодрости, молодости, силы, жизнерадостность, способность быть непотопляемым на вершине общественного положения. «Morale» основана на универсальном желании полноты жизни, которое мыслится достижимым через интенсивное потребление [16].

Понятие «self» как внутреннего, природного позитивного «я», наиболее значимое в месмеризме, постепенно становится ведущим конструктом в психологии и психотерапии. В гуманистической психологии в особенности акцентируется личностное развитие через осуществление стремлений и желаний подлинного «self». Развитию гуманистической психоло-

гии предшествовало Иммануильское движение, популяризовавшее идеи позитивного внутреннего природного «я».

Протестантские терапевты — епископальные священники Elwood Worcester и Samuel McComb в 1908 г. начали применять ауто suggestion для лечения прихожан. Движение быстро росло, вскоре открылись его центры в Нью-Йорке, Чикаго, других городах. Определяя природное как доброе, терапевты стремились освободить инстинктивную жизнь, отрицая ее темную сторону. E. Worcester выразил общую точку зрения, заметив, что бессознательный разум — часть нашей духовной природы. Принимая подобные утверждения, терапевты отмахнулись от негативной стороны бессознательного. Самоограничение постепенно начинает восприниматься источником нездоровья, подчеркивается необходимость самовыражения и самоактуализации.

Непосредственным предшественником индивидуалистической «self»-психологии был известный протестантский священник Н. Е. Fosdick, активно работавший в период с 1920 по 1960 г. Он популяризовал некоторые психологические понятия, которые много позже стали характерными для К. Роджерса и А. Маслоу. Понятия самореализации, становления реальной личности были развиты в либеральном протестантизме прежде, чем в секулярной литературе по психологии. Н. Fosdick подчеркивал, что основное дело каждого человека — быть реальной личностью, «быть личностью значит быть вовлеченным в постоянный процесс становления. Базовое стремление человеческого организма — к целостности. Основное требование нашего бытия — собрать себя, и фундаментальный грех — хаотичность и несфокусированность ... Когда зрелость достигнута, целостный организм может быть рассмотрен как собранный на вершине интеграции» [35, с. 100]. Интеграция, согласно автору, производна от само-раскрытия, само-принятия и любви к «self». Идеи Н. Fosdick трудно отличимы от современных психологических селф-теорий.

Развитие личности — универсальный рецепт, предложенный средствами массовой культуры через руководства само-помощи, рекламные кампании, беллетристику. Однако развитие личности понималось как развитие личной привлекательности, харизмы. Именно такие качества (личная привлекательность, «блеск в глазах», уверенность, умение убеждать) оказались востребованы, а также помощь многочисленных специалистов: психотерапевтов, помогающих решить личностные проблемы, изжить комплексы, повысить самооценку, принять себя, выработать собственный стиль, имиджмейкеров, стилистов, специалистов в области ведения переговоров, специалистов по прохождению собеседований в кампаниях и других «специалистов по приобретению харизмы».

Личностное развитие связывалось не только с развитием харизмы, но и с потреблением. Свою лепту в формирование таких представлений внесла реклама, связывающая высокий уровень потребления со счастьем, энергичностью, популярностью, успехом.

По замечанию Т. Leary, каждый отдельно взятый специалист, работающий в этом направлении, мог быть сколь угодно искренним и уверенным в социальной полезности своей специальности, но все вместе совместными усилиями они создавали культуру и общество потребления [23].

Движение от «деспотических стандартов» к «требованиям личностного развития» явилось началом новой доминантной культуры — культуры, подчеркивающей «self»-осуществление.

Нередко это воспринималось как освобождение, однако риторика освобождения скрывала новые образцы манипуляции и новые способы приспособления к развивающейся корпоративной системе. Рационализм модернистской культуры, систематический чрезмерный контроль привели к разрушению чувства автономности, ощущению скуки и отчужденности от интенсивных физических, эмоциональных и духовных переживаний, исчезновению чувства индивидуальности. Терапевтические технологии были востребованы, поскольку продвигались как освобождение индивидуальности от давления устаревших норм и морали. Однако отрицая чрезмерную рационализацию и контроль, терапевты и социальные инженеры продвигали более уточненные и изощренные формы рационализации и контроля для XX в.

Выступая против рационализма и ограничительных запретов викторианства, психотерапия обеспечила более изощренный и тонкий контроль над популяцией; выступая за освобождение личности, обеспечила новое подавление и контролирование, предложив определенное понимание личностного развития и определенные пути личностного развития. Терапевтические технологии нашли применение в рекламных практиках. Основным ценностным изменением явилось движение от спасения к «self»-реализации как цели человеческого существования. Терапии, подкрепившие «self»-реализацию, поддерживали моральный климат, соответствующий культуре потребительства и соответствующий образ жизни. Предлагались различные пути «self»-реализации: тщательное управление личностными ресурсами, эмоциональное выражение и развитие, интенсивные переживания.

Триумф терапии. Терапевтическая культура

В послевоенные годы в США наблюдался небывалый всплеск интереса к психологии, бурно развивались психологические практики, нашедшие применение в индустрии, рекламе и менеджменте. Развивалась область социальной инженерии. Популяризовался новый образ жизни, отличный от образа жизни в 30–40-е гг. и тем более в 20-е. Ph. Cushman следующим образом описывает послевоенное время: «Из развалин второй мировой выросла новая эра; богатства, изобилия, о котором и не мечталось, телевизионных шоу, кредитных карт, производства пепси и призывов “Смотри на окружающий мир из окон своего шевроле” [11, с. 210]. Эта новая эра была радикальным поворотом от установок 30–40-х гг., она прошла

под знаком психологии, сфокусированной на свободе, поддерживающей потребление и ориентированной на молодежь. Свобода оказалась связанной в сознании человека прежде всего с потреблением и интенсивными переживаниями («Возьми от жизни все»). Психологи приняли деятельное участие в развитии рекламы, и наиболее успешные рекламные технологи не только привлекали внимание к рекламируемым продуктам, но и агрессивно формировали желания, стремления потребителей, направленные на удовлетворение страстных желаний «self». Рекламщики и терапевты, часто осознанно, но часто и не осознавая того, поддерживали и подкрепляли культуру потребления. Психология и психотерапия поддерживали «self»-центрированный способ жизни, это стало точкой опоры нового поколения, и целая нация стала управляемой и регулируемой посредством консюмеризма [11]. Представление о необходимости «self»-реализации для поддержания психического благополучия и представление о возможности «self»-реализации через потребление материальных и культурных продуктов, развлечений, праздников, интенсивных переживаний поддерживалось психотерапией. Стимулирование стремления исполнения желаний через убеждение в существовании неразрывной связи между благополучием, здоровьем и реализацией желаний внутреннего «self» наряду с формированием таких стремлений и желаний открывает немалые возможности для манипуляций. Благодаря широкому распространению соответствующих концептуализаций «self» консюмеризм становится своего рода орудием управления как отдельными индивидами, так и обществом в целом. В 1995 г. Ph. Cushman отмечает, что в настоящее время человек сводится к потребляемому им; чем выше уровень потребления, тем выше социальный статус [11].

Таким образом, к середине XX в. сформировалась так называемая «терапевтическая культура». Характерные особенности такой культуры — направленность на самореализацию и отсутствие твердых моральных установок [30; 21]. Терапевтические подходы, доминировавшие в популярной культуре в послевоенной Америке, способствовали «self»-принятию, определяемому как глубоко чувствуемая положительная оценка себя и собственной природы, доверие к собственным инстинктам и способностям. 1970–80-е гг. — золотое время для психологии и психотерапии, которые в это время были на пике популярности.

Однако уже в конце 1970-х гг. критика психологии нарастает, в 1980–90 гг. появляется много работ, посвященных анализу «self»-фокусированности терапии. В одной из первых работ, критиковавших «self»-поклонение терапии и нарциссический характер большей части современной психологии как формы секулярного гуманизма, Paul C. Vitz утверждал, что психология стала секулярным культом «self» [35]. В 1978 г. Christopher Lasch в книге «Культура нарциссизма» [21] утверждал, что эгоизм и нарциссизм современного американского общества во многом произведен от психологии, психотерапии и других помогающих профессий. В 1983 г. Michael и Lisa Wallach

представили систематическую критику основных психологических теорий [37]. Авторы доказывают, что все современные психологические теории человеческой мотивации и личности рассматривают эгоизм как единственный функциональный этический принцип. Подчеркивается, что дискурс и практики помогающей психологии, пытаясь помочь человеку, способствовали сохранению причин возникших проблем [31]. Психотерапия рассматривается как одна из профессий, которые в попытках излечить современное «self» усиливают и укрепляют качества «self», являющиеся причиной проблем: автономность, изолированность, ограниченность, властность [11].

R. N. Bellah связывает терапевтическую установку с развитием экстремального варианта этики американского индивидуализма [6]. Тема индивидуализма обрела звучание в художественной литературе, в кинематографе, индивидуализм подчеркивается в популярной массовой культуре США, в политической риторике. Индивидуализм — характерная американская черта, и психологическое акцентирование «self» может быть понято как обострение традиционного американского индивидуализма. Индивидуалистическая селф-направленность характерна для программ по самопринятию, реализуемых уже в детских дошкольных группах. Американская культура воспринимается как триумф индивидуализма, даже по сравнению с западноевропейской культурой. Однако, по замечанию D. Myers, в своем крайнем варианте индивидуализм оборачивается эгоизмом, который приводит к тому, что человек думает о мире исключительно в связи со своими потребностями и предпочитает себя всему остальному миру [27].

В ранний период Америки индивидуализм, по замечанию T. Lears, был связан с двумя другими традициями: 1) заботой об общем благе и гражданском достоинстве; 2) христианской традицией, подчеркивавшей Божью волю, любовь к другим и милосердие. R. N. Bellah с коллегами рассматривают проблемы современного общества как результат доминирования индивидуализма над двумя другими тенденциями [6]. Современное выражение индивидуализма стало экстремальным, и этому в немалой степени способствовали психологические теории [37]. Р. Мэй, долгое время отстаивавший ценности гуманистической терапии, в 1992 г. в предисловии к сборнику, выпущенному в честь столетия американской психологической ассоциации, писал: «Мы в Америке стали обществом, посвященным индивидуальному селф» [25]. Он указывал на опасность того, что психотерапия стала селф-озабоченной, установившей, приспособившей и создавшей новый тип клиента — нарциссическую личность. R. May поддержал утверждение R. N. Bellah, признав, что терапия стала новым культом, методом, при котором психотерапевты нанимаются, чтобы вести к успеху и процветанию. Редко кто говорит об обязанностях, почти каждый вступает в терапию, чтобы достичь цели индивидуалистического процветания, и психотерапевт нужен только для того, чтобы ассистировать в этом предприятии. Мэй обращает внимание на то, что терапия становится скучной, превращаясь в «макдональдс»-терапию, когда терапевт начинает чувствовать, что он слушает одну и ту

же историю о существовании множества практических проблем, мешающих процветанию, и слушает эту историю снова и снова.

В гуманистической психологии, особенно подчеркивающей самореализацию, много привлекательного: отказ от механистического формализма, доблесть человеческой свободы, ценность индивидуальности, борьба за личную ответственность, но акцент на индивидуальности, мыслимой как наличное «я», «self», приводит к довольно негативным результатам. Без вертикального (духовного) измерения забота об индивидуальном развитии оборачивается крайним индивидуализмом и эгоизмом. Материализм и индивидуализм, поддерживаемые психологией, стоили, по замечанию D. Myers, слишком дорого. После 100 лет существования терапии психотерапевты уже не стремятся к освобождению клиентов от этики самопожертвования и неаутентичности. На культурном уровне битва за освобождение индивидуальности от давления обычаев, норм, религии выиграна, но плод победы не сладок.

В последнее десятилетие XX в., века, названного триумфом терапии, терапия переживала кризис доверия. Золотой век терапии, очарование психологией сменились разочарованием, ростом недоверия, скептицизма, связанного с доминированием механистического мышления и этического натурализма [7]. Последовала резкая профессиональная критика психотерапии. В последнее десятилетие XX в. отмечалось падение интереса к психологии и снижение доверия к психотерапии¹.

Наряду с критикой «self»-фокусированности растет и критика индивидуалистичного западного «self», и соответствующей концептуализации «self». Проблема «self» — одна из центральных психологических проблем. В последнее десятилетие XX в. наблюдается рост исследований этой проблемы, констатируется кризис «self».

Постмодернистские терапии

Довольно затруднительно выделить что-то общее, характеризующее постмодернистские терапии, однако критика индивидуалистического «self» и его альтернативное видение и определение характерны для постмодернистских подходов. Акцент на отдельном, автономном самоактуализирующемся «self» рассматривается в настоящее время, как отражение

западных ценностей [34]. Некоторые личностно-центрированные теоретики также критикуют подчеркивание индивидуализма и автономии в работах К. Роджерса, так же как и в западной мысли в целом [18], отмечая, что эти ценности высокоспецифичны для западной культуры.

В 1990-е гг. теоретики и исследователи вновь обратили особое внимание на возникновение «self» из социального взаимодействия и изучение важной роли «self» в организации социальной жизни человека; результатом явилось понимание «self» как социально сконструированного, постоянно изменяющегося во взаимодействии с миром [8; 10; 14; 17; 33; 38]. В постмодернизме подчеркивается множество противоречивых ожиданий и требований, предъявляемых внешним миром к человеку, что затрудняет организацию связанного, целостного, единого «self». Наступление технологии также бросает, по мнению K. Gergen, вызов модернистской концептуализации «self», поскольку в мире технологий забота о внутренней жизни — роскошь, если не бесполезная трата времени [13]. Жить в таком мире означает быть адаптированным, и современная концептуализация «self» как социально-конструируемого, постоянно переопределяющегося по мере взаимодействия с миром соответствует этой реальности. В постмодернизме подчеркивается существование сложных «self» или множества возможных «self», а не правдивая сердцевина или реальное «self», которое проявляется, открывается или выражается. Предлагается также понимание децентрированного «self», лишённого сердцевины и сотканного из различных голосов, каждый из которых вносит свой ценный вклад в создание целостного «self». Постмодернизм не только стремится разрушить представление о существовании изолированного от социального мира «self», но идет далее по пути разрушения представления о существовании сердцевинного, подлинного духовного «я», выражая сомнение в традиционной мудрости отношения к внутреннему «я», как к сердцевине личности, поскольку такое средоточие трудноотделимо от телеологического понятия души.

В постмодернизме подчеркивается существование немалых возможностей для манипуляции через формирование общественных представлений, общественного мнения, через формирование культурной матрицы, «укомплектовывающей человека», объясняющей мир, помогающей на что-то обратить внимание, что-то проигнорировать, побуждающей думать и действо-

¹ Одним из следствий является распространение биомедицинской модели психотерапии, практики чувствуют большое давление, принуждающее работать в рамках именно такой модели. В рамках медицинской модели пациент сводится к болезни или к нарушению биохимического баланса, что, в свою очередь, дегуманизирует профессию.

Медицинский подход в психотерапии таит немало опасностей, не случайно за рубежом развивается общественное движение против медикализации психотерапии и психологии. Широкое применение психотропных препаратов сулит немалую выгоду, и материальная заинтересованность в распространении таких препаратов побуждает формировать общественные представления о жизненной необходимости их широкого использования. С ростом власти биомедицинского подхода использование антидепрессантов стремительно нарастает, например, риталин прописывается все большему числу детей, 5 млн. школьников принимают стимулирующие лекарства. Zito et al (2003) обратили внимание на тот факт, что с 1987 по 1996 г. превалировало тотальное предписание психотропных лекарств. В «American Journal of Orthopsychiatry» Carlos Sluzki (2001) пишет, что в нашем обществе формируются представления, побуждающие объяснять любые человеческие несчастья в терминах мозгового функционирования и психиатрического нарушения, и легитимизирующие соответствующие способы лечения. Клиницисты отметили чрезмерную опору на лекарства в лечении психических болезней и критиковали отказ от использования психотерапии (Breggin P. R. Toxic psychiatry. N. Y.: St. Martin's Press. 1991; Valenstein E. S. Blaming the brain: the truth about Drugs and mental health. N. Y.: Free Press, 1998.).

вать определенным образом. Акцентируется роль культуры, которая как бы вливается в индивидуальность посредством каждодневных, обыденных действий в мире, формируя фундаментальные способы постижения мира, представления о мире и месте человека в нем, определяя видение других и мира.

В социальном конструкционизме подчеркивается, что психология и психотерапия не только отражают некую психическую реальность, но и создают ее (как и любые социальные науки), поддерживая определенные представления человека о себе (и через психотерапию, и через книги, статьи, специалистов, использующих наработки психологии и терапии в своей профессиональной деятельности, и через средства массовой информации), и тем самым оказывают влияние на социум, культуру. Психотерапия понимается как набор практик, которые порой неосторожно и непреднамеренно создают, адаптируют и предоставляют психологические теории для конструирования и уточнения концепта «внутреннее» и развивают способы и средства поддержания этого внутреннего. Так, легитимация представления о необходимости реализации подлинного внутреннего «self» как условия психического здоровья открывает немалые возможности для формирования представлений о подлинных глубинных потребностях «self» и путях самореализации. Однако постмодернистские направления, являясь частью культуры, не избегают общей участи, также формируют и продвигают, распространяют определенные общественные представления, поддерживая тем самым определенные социокультурные изменения, в частности распространение нравственного релятивизма. Постмодернизм каким-то странным образом, подчеркивая роль слова, называния («конструирования значения»), одновременно обесценивает любое слово, значение.

Последовательно придерживаясь постмодернистского дискурса, необходимо отметить, что и постмодернистское альтернативное понимание «self» — также результат определенной социокультурной ситуации. Социокультурные детерминанты постмодернистского понимания «self» исследуются в работах Carolyn J. Dean (1992), рассматривающей концептуализацию децентрированной субъективности G. Bataille и J. Lacan как обусловленные социокультурной ситуацией во Франции [12].

Стремясь решить проблему индивидуализма, постмодернисты возвращаются к идее социального «self», представленного в работах W. James, G. Mead, C. Cooley. В начале XX в. подобный взгляд на «self» явился результатом социо-культурных изменений и отражал изменение ценностных представлений. Однако, как и в начале века, психологические теории, акцентирующие социальность, не только отражали определенные ценностные изменения, но также поддерживали и продвигали такие изменения, так и постмодернистские теории, предлагая свою концептуализацию «self», отрицающую наличие некой сердцевины, не только отражают, но и поддерживают определенные культурные тенденции.

Акцент на социуме, культуре как первичной основе моральных ценностей, когнитивных схем и со-

циального поведения приводит к доминированию релятивизма и детерминизма. Однако уже в начале XX в. наряду с поддержкой выражалось и сомнение в оправданности такого акцента. У. Джеймс указывал на этические последствия детерминистического взгляда на мир и человека, поскольку видение человека как созданного исключительно социальными обстоятельствами или психическими драйвами размывает личную ответственность. Он противопоставил детерминистическим выкладкам новых социальных наук, подчеркивая, что концепция фрагментарного «self» — доктрина, отрицающая свободу воли и рассматривающая человека как пучок appetitов и импульсов, разрушает не только религию и мораль, но и фундамент образования, делая дисциплину ошибкой и нарушением приличий.

Выводы

Возникновение и развитие современных форм психотерапии связывают с разрушением традиций и процессами модернизации общества: социальным расслоением, индивидуализацией, секуляризацией, усилением рационализма, сциентизма, морального субъективизма и релятивизма, ростом индивидуализированного модернистского self [11; 25; 36]. По словам Р. Май, психотерапия родилась в эпоху разрушения культурных ценностей [25]. История развивалась от «self»-отречения к «self»-любви, от любви к «self» — к «self»-культуре, от «self»-культуры к овладению «self», от овладения «self» к «self»-реализации в рамках соответствующей культуры и, наконец, к более поздней форме «self»-реализации, противостоящей культурным нормам, традициям и социальным институтам [19]. По мере отвержения духовного наблюдается возвышение и рост значения самости, «self». По словам R. Baumeister, в XX в. наблюдается нарастание очарования проблемой «self», отражаемое и в популярной культуре, и в научных исследованиях. Западное общество считает «self» фундаментально добрым источником всего ценного. Возрастание «self» как базовой ценности — одно из наиболее важных культурных изменений в XX в., трансформировавшее установки человека о работе, семье, любви и смерти, трансформировавшее способ, которым люди понимают себя [4].

Психотерапевтические подходы, подчеркивающие «self»-исследование и «self»-обнаружение, утверждали индивидуализм, предлагая внутреннее индивидуалистичное «self» как сущность личности. Хотя эти формы терапии и коренились в религиозных и философских практиках [34], предшествующих модернистскому видению человека, однако само понятие внутреннего «я» было изменено. Понимание внутреннего «я» как образа Божия, как «духовного я» было утрачено и заменено на внутреннее природное позитивное «я» («self»). Отвергнув «духовное я», духовное достоинство, человек-титан буквально распался на куски и почувствовал глубокую отчужденность от мира и другого. Последовавшие попытки стабилизировать распавшееся «self» не

приводили к успеху, поскольку стремились устранить последствия, не затрагивая при этом причины.

В начале XX в. подчеркивалась социальность «self» и легитимизировалось представление о «self» как лишенном сердцевины и являющим собой множество масок, ролей. Затем в гуманистической психологии вновь произошло возвращение к внутренней сущности, понимаемой как природное позитивное подлинное «я». Развитие «self», удовлетворение нужд и потребностей «self» — универсальный рецепт, предложенный психотерапевтами, направленный на усиление чувства идентичности и чувства «self», за которым последовало искусное формирование нужд и потребностей «self», осуществляемое через рекламные кампании, средства массовой информации, институт психотерапии, образование, популярную культуру; личностное развитие, понимаемое как развитие «self», свелось к потреблению и приобретению впечатлений, переживаний, культурных и материальных продуктов, приобретению привлекательности и харизмы. Риторика освобождения, личностного развития обернулась тонким и изощренным контролем [11; 22; 23; 36].

На этом пути психотерапия пережила триумф, однако очарование терапией сменилось разочарованием, последовала не только острая профессиональная критика терапии, но и резкая социальная критика. Идея самореализации и индивидуализма в определенной мере дискредитировала себя, поскольку без вертикального измерения забота о саморазвитии оборачивается крайним индивидуализмом и эгоизмом; осуществляется поиск новой американской идеи.

В настоящее время наблюдается возвращение к видению «self» как социальной конструкции в постмодернизме, однако, как и более ранние попытки стабилизации раздробленного «self», лишенного основы, поддерживали его раздробленность и вели к дальнейшему углублению кризиса, так и постмодер-

нистские подходы, возвращаясь к традиции начала века, не составляют, по-видимому, исключения из правила.

История психотерапии — история утраты духовного и попыток решить проблему «self», не затрагивая основы этой проблемы — конфликта с духовным. Психотерапия сыграла значимую роль в культурной трансформации, поддерживая многообразные изменения в привычках, верованиях, представлениях, и внесла большой вклад в формирование общества в XX в. В настоящее время мало сомнения и в том, что содержание и методы дисциплины в большой степени сформированы социоэкономическими, культурными и политическими тенденциями [29]. Долгое время принято было считать, что психотерапия — ценностно нейтральная область деятельности, однако психотерапия, как и медицина в целом, является областью культуры; существует близкая связь между психотерапией, медициной и «общей мыслью времени»: и та и другая являются проводниками определенных культурных ценностей.

Предпринятое рассмотрение связей между психотерапией и развитием американского общества, возможно, поможет лучше понять отечественную социокультурную ситуацию. Ориентируясь на западные образцы психологической практики, мы во многом повторяем пройденный путь, и в то время как за рубежом растет понимание ложности такого пути, мы «вперед планеты всей» бодро шагаем по нему, превращаясь в подобие или, возможно, карикатуру западного и американского общества. По словам Т. А. Флоренской, заимствование и некритический перенос подходов, выросших на иной культурной почве, в нашу культуру неэкологичен [2]. Отечественная психологическая практика, безусловно, должна учитывать зарубежный опыт развития и широкого распространения психологических практик, но делать это следует в соответствии с основами отечественной культуры.

Литература

1. Психология XXI века — пророчества и прогнозы // Вопросы психологии. 2001. № 1.
2. Флоренская Т. А. Диалог в практической психологии. М., 1991.
3. Baldwin J. M. Mental development of the child and the race. N. Y.: Macmillan, 1895.
4. Baumeister R. Meaning of Life. N. Y.: Guilford Press, 1991.
5. Baumeister R. F. The Self and Society: Changes, Problems and Opportunities // Self and Identity. Ashmore R. D., Jussim L. (eds.) New York: Oxford University Press, 1997.
6. Bellah R. N., Madsen R., Sullivan W. M., Swidler A., Tipton S. M. Habits of the Heart. Berkeley: University of California Press, 1985.
7. Bergin A. Psychotherapy and religious values // Journal of Consulting and Clinical Psychology. 1980. № 1.
8. Cole M. Cultural psychology: A once and future discipline. Cambridge, MA: Belknap Press of Harvard University Press, 1996.

9. Cooley C. H. Human Nature and Social Order. N. Y.: Scribner, 1902.
10. Cushman P. Psychotherapy to 1992: A Historically situated interpretation // D. K. Freedheim (ed.) History of Psychotherapy — A century of change. Washington, DC: APA, 1992.
11. Cushman Ph. Constructing the Self, Constructing America: a Cultural History of Psychotherapy. Cambridge, MA: Perseus Publishing, 1995.
12. Dean C. J. The Self and its Pleasures. Ithaca: Cornell University Press, 1992.
13. Gergen K. The Saturated Self. NY.: Basic Books, 1991.
14. Gergen K. The Self: Death by Technology. The Hedgehog Review. 1994.
15. Hale N. G. Freud and Americans: The Beginnings of Psychoanalysis in the United States, 1876—1917. N. Y.: Oxford University Press, 1971.
16. Hall G. S. Morale (The Supreme Standart of Life and Conduct). USA: D. Appleton & Company, 1920.
17. Hermans H., Kempen H., Van Loon R. The dialogical self // American Psychologist. 1992. 47.

18. *Holdstock T. L.* Can client-centered therapy transcend its monocultural roots? // Lietta G., Rombauts J., R. Van Balen (eds.). *Client-centered and Experiential Psychotherapy in the Nineties*. Leuven, Belgium: Leuven University Press, 1990.
19. *Holifield E. B.* A history of pastoral care in America: From Salvation to Self-Realization. Nashville, TN: Abingdon press, 1983.
20. *James W.* The principles of psychology (vol. 1). London: Macmillan, 1890.
21. *Lasch C.* The culture of narcissism. N. Y.: Warner Books, 1979.
22. *Lears T.* From salvation to self-realization: Advertising and the therapeutic roots of the consumer culture, 1880–1930 // R. Fox, T. Lears (eds). *The culture of Consumption: critical essays in American history 1880–1980*. N. Y.: Pantheon Books, 1983.
23. *Lears T.* No Place of Grace. N. Y.: Pantheon books, 1981.
24. *Levin D.* Clinical stories // Levin D. (ed.) *Pathologies of the modern self*. N. Y.: New York University Press, 1987.
25. *May R.* Foreword // D. K. Freedheim (ed.) *History of Psychotherapy – A century of change*. Washington, DC: APA, 1992.
26. *Mead G.* Mind, Self and Society. Chicago: University of Chicago Press, 1934.
27. *Myers D. G.* The American Paradox: spiritual hunger in an age of plenty. New Haven: Yale University Press, 2000.
28. *Prilleltensky I.* Psychology and the status quo // *American Psychologist*. 1989. № 44.
29. *Prilleltensky I.* The Morals and Politics of Psychology: Psychological discourse and the status quo. N. Y.: University of New York Press, 1994.
30. *Rieff P.* The Triumph of the Therapeutic. N. Y.: HarperCollins, 1966.
31. *Sampson E. E.* The decentralization of identity: Towards a revised concept of personal and social order // *American Psychologist*. 1985. Vol. 40.
32. *Susman W.* Culture as History. N. Y.: Pantheon books, 1984.
33. *Shore B.* Culture in Mind: Cognition, culture and the problem of meaning. N. Y.: Oxford University Press, 1996.
34. *Sollod R. N.* Non-scientific sources of psychotherapy approaches // P. S. Sharkey (ed.). *Philosophy, Religion and Psychotherapy*. Washington: University Press of America, 1982.
35. *Vitz P. C.* Psychology as Religion: The cult of Self-Worship (2 end ed.) Grand Rapids, MI: Eerdmans, 1994.
36. *Woolfolk R. L.* The Cure of Souls: science, values, and psychotherapy. San Francisco: Jossey-Bass, 1998.
37. *Wallach M. A., Wallach L.* Psychology's Sanction for Selfishness: the error of egoism in theory and therapy. N. Y.: Freeman, 1983.
38. *Wertsch J. V.* Mind as Action. N. Y.: Oxford University Press, 1998.

Evolution of the Psychotherapy

M. Yu. Kolpakova

PhD in Psychology, Senior Research Fellow, Psychological Institute of the Russian Academy of Education

In the article development of psychotherapy is analyzed, the socio-cultural trends that determine development of the psychological practice are traced, the consequences of wide spread occurrence of certain psychological practices are discussed, the problem of mutual interaction between culture and psychological practice is addressed. The development of the latter is determined by specific cultural and value changes and, in turn, helps to legitimize and stabilize these changes. The increase of value of the «self» and the outspread of views on «self» realization as the goal of human life is considered as one of the fundamental value changes. The displacement of the spirituality notion out of psychology and psychotherapy is shown to lead to discipline's excessive dependence on socio-cultural, economic and political trends. We conclude that the domestic psychological practice should correspond to the foundations of the national culture.

Keywords: socio-cultural beliefs, values, psychotherapy, «self».

References

1. Психологија XXI века — пророцества и прогнозы // *Voprosy psihologii*. 2001. № 1.
2. *Florenskaja T. A.* Dialog v prakticheskoj psihologii. M., 1991.
3. *Baldwin J. M.* Mental development of the child and the race. N. Y.: Macmillan, 1895.
4. *Baumeister R.* Meaning of Life. N. Y.: Guilford Press, 1991.
5. *Baumeister R. F.* The Self and Society: Changes, Problems and Opportunities // *Self and Identity*. Ashmore R. D., Jussim L. (eds.) New York: Oxford University Press, 1997.
6. *Bellah R. N., Madsen R., Sullivan W. M., Swidler A., Tipton S. M.* Habits of the Heart. Berkeley: University of California Press, 1985.
7. *Bergin A.* Psychotherapy and religious values // *Journal of Consulting and Clinical Psychology*. 1980. № 1.

8. *Cole M.* Cultural psychology: A once and future discipline. Cambridge, MA: Belknap Press of Harvard University Press, 1996.
9. *Cooley C. H.* Human Nature and Social Order. N. Y.: Scribner, 1902.
10. *Cushman P.* Psychotherapy to 1992: A Historically situated interpretation // D. K. Freedheim (ed.) History of Psychotherapy – A century of change. Washington, DC: APA, 1992.
11. *Cushman Ph.* Constructing the Self, Constructing America: a Cultural History of Psychotherapy. Cambridge, MA: Perseus Publishing, 1995.
12. *Dean C. J.* The Self and its Pleasures. Ithaca: Cornell University Press, 1992.
13. *Gergen K.* The Saturated Self. NY.: Basic Books, 1991.
14. *Gergen K.* The Self: Death by Technology. The Hedgehog Review. 1994.
15. *Hale N. G.* Freud and Americans: The Beginnings of Psychoanalysis in the United States, 1876–1917. N. Y.: Oxford University Press, 1971.
16. *Hall G. S.* Morale (The Supreme Standard of Life and Conduct). USA: D. Appleton & Company, 1920.
17. *Hermans H., Kempen H., Van Loon R.* The dialogical self // American Psychologist. 1992. 47.
18. *Holdstock T. L.* Can client-centered therapy transcend its monocultural roots? // Lietaer G., Rombauts J., R. Van Balen (eds.). Client-centered and Experiential Psychotherapy in the Nineties. Leuven, Belgium: Leuven University Press, 1990.
19. *Holifield E. B.* A history of pastoral care in America: From Salvation to Self-Realization. Nashville, TN: Abingdon press, 1983.
20. *James W.* The principles of psychology (vol. 1). London: Macmillan, 1890.
21. *Lasch C.* The culture of narcissism. N. Y.: Warner Books, 1979.
22. *Lears T.* From salvation to self-realization: Advertising and the therapeutic roots of the consumer culture, 1880–1930 // R. Fox, T. Lears (eds). The culture of Consumption: critical essays in American history 1880–1980. N. Y.: Pantheon Books, 1983.
23. *Lears T.* No Place of Grace. N. Y.: Pantheon books, 1981.
24. *Levin D.* Clinical stories // Levin D. (ed.) Pathologies of the modern self. N. Y.: New York University Press, 1987.
25. *May R.* Foreword // D. K. Freedheim (ed.) History of Psychotherapy – A century of change. Washington, DC: APA, 1992.
26. *Mead G.* Mind, Self and Society. Chicago: University of Chicago Press, 1934.
27. *Myers D. G.* The American Paradox: spiritual hunger in an age of plenty. New Haven: Yale University Press, 2000.
28. *Prilleltensky I.* Psychology and the status quo // American Psychologist. 1989. № 44.
29. *Prilleltensky I.* The Morals and Politics of Psychology: Psychological discourse and the status quo. N. Y.: University of New York Press, 1994.
30. *Rieff P.* The Triumph of the Therapeutic. N. Y.: HarperCollins, 1966.
31. *Sampson E. E.* The decentralization of identity: Towards a revised concept of personal and social order // American Psychologist. 1985. Vol. 40.
32. *Susman W.* Culture as History. N. Y.: Pantheon books, 1984.
33. *Shore B.* Culture in Mind: Cognition, culture and the problem of meaning. N. Y.: Oxford University Press, 1996.
34. *Sollod R. N.* Non-scientific sources of psychotherapy approaches // P. S. Sharkey (ed.). Philosophy, Religion and Psychotherapy. Washington: University Press of America, 1982.
35. *Vitz P. C.* Psychology as Religion: The cult of Self-Worship (2nd ed.) Grand Rapids, MI: Eerdmans, 1994.
36. *Woolfolk R. L.* The Cure of Souls: science, values, and psychotherapy. San Francisco: Jossey-Bass, 1998.
37. *Wallach M. A., Wallach L.* Psychology's Sanction for Selfishness: the error of egoism in theory and therapy. N. Y.: Freeman, 1983.
38. *Wertsch J. V.* Mind as Action. N. Y.: Oxford University Press, 1998.

Суицидальное поведение в студенческой популяции*

А. Б. Холмогорова

доктор психологических наук, профессор, заведующая кафедрой клинической психологии и психотерапии факультета психологического консультирования Московского городского психолого-педагогического университета

Н. Г. Гаранян

кандидат психологических наук, профессор кафедры клинической психологии и психотерапии факультета психологического консультирования Московского городского психолого-педагогического университета

Д. А. Горшкова

педагог-психолог отдела психологического сопровождения Московского городского психолого-педагогического университета

А. М. Мельник

выпускница кафедры клинической психологии и психотерапии факультета психологического консультирования Московского городского психолого-педагогического университета

Целью исследования было выявление распространенности суицидального поведения в студенческой популяции, его связи с эмоциональной дезадаптацией, а также изучение специфических психологических особенностей, которые характеризуют группу студентов с суицидальным поведением, а значит, могут рассматриваться как факторы риска и важные мишени психологической помощи. В ходе исследования в декабре 2007 г. было обследовано 513 студентов I курса технического вуза, из них 427 мужчин и 86 женщин в возрасте от 16 до 25 лет. Обследование студентов проводилось с помощью блока психодиагностических методик, тестирующих выраженность суицидального поведения, эмоциональной дезадаптации, уровень различных видов психологического стресса и стратегии совладания с ним. В результате исследования было выявлено, что у 11,24 % студентов есть суицидальные мысли, а у 4,34 % — суицидальные намерения. Результаты исследования также показали, что у студентов с суицидальной направленностью по сравнению со студентами без суицидальных мыслей и намерений более высокий уровень эмоциональной дезадаптации, выше уровень стресса, они выбирают менее адаптивные способы совладания с ним. У этих студентов чаще наблюдаются семейные дисфункции, они отличаются высоким уровнем социальной тревожности.

Ключевые слова: суицидальное поведение, эмоциональная дезадаптация, стресс, копинг-стратегии, социальный дистресс, социальное избегание, семейные дисфункции.

Проблема самоубийства — одна из наиболее острых проблем современного общества, существующая, вероятно, столько же, сколько и человек. Статистические данные свидетельствуют о все большей распространенности самоубийств как в России, так и во всем мире. Несмотря на то, что в последние годы суицидальная активность населения в России несколько снизилась, по степени распространенности самоубийств наша страна продолжает занимать лидирующие позиции в мире. Так, в 2005 г. с показателем 32,2 случая самоубийств на 100 тыс. человек

населения Россия среди европейских стран уступала только Литве (37,0). Для сравнения: в среднем по 25 странам-членам Европейского Союза этот показатель составлял 10,8 случая на 100 тыс. человек. По последним данным статистических исследований распространенность самоубийств в России в 2007 г. составила 28,8 случаев на 100 тыс. человек. Учитывая, что предельно допустимое значение, установленное Всемирной организацией здравоохранения, — 20 случаев на 100 тыс. человек, ситуация в России была объявлена критической [5].

* Исследование выполнено при финансовой поддержке РГНФ в рамках научно-исследовательского проекта РГНФ («Психологические факторы и методы диагностики эмоциональной дезадаптации у студентов и школьников»), проект №08-06-00767а.

Широкое распространение попыток суицидального поведения среди молодежи объясняется специфическими возрастными изменениями, происходящими в подростковом и юношеском возрасте. В этом возрасте еще недостаточно сформирована и устойчива система личностных убеждений, жизненных ценностей и установок. Отсутствие жизненного опыта нередко мешает молодому человеку найти иной, кроме самоубийства, выход из проблемной ситуации. Уровень самоубийств среди российских подростков в настоящее время является одним из самых высоких в мире. Самоубийство подростков в России занимает третье место среди основных причин потенциальной потери жизни. Кроме того, среди подростков отмечаются «массовые суициды», когда в попытке или завершеном суициде участвуют двое или более человек. Значительное количество попыток самоубийств среди молодежи делает проблему суицидального поведения актуальной как с демографической, так и с экономической точек зрения, поскольку обуславливает повышение уровня смертности среди представителей трудоспособного возраста.

В одном из самых последних исследований К. А. Гулин и М. В. Морев [5] отмечают: для того чтобы снизить уровень распространенности суицидов в обществе, необходимо понять факторы, которые обуславливают данное явление. С этой целью ими было проведено исследование социально-психологических характеристик людей, совершивших суицидальную попытку. Результаты исследования показали, что одним из главных факторов суицидального риска является дисгармония межличностных отношений, которая приводит к эмоциональной дезадаптации.

Ю. В. Синягин и Н. Ю. Синягина, указывая на важную роль культуральных факторов в суицидальном поведении, отмечают, «что поиск причин суицида нередко приводит в прошлое человека или общества, в котором он живет, а неопределенность или безысходность будущего часто является признаком того, что человек может совершить попытку суицида» [12, с. 16].

Не менее важную роль играют личностные факторы суицидального поведения. На основании эмпирического исследования В. А. Руженковым, А. В. Боевой, Г. А. Лобовым были сделаны выводы, что у суицидентов призывного возраста (от 17 до 23 лет) часто (в 76 % случаев) выявляется личностная патология [11]. Сходные данные получены в исследовании личностных факторов суицидального поведения пациентов кризисного стационара [7]. Было показано, что пациенты с суицидальным поведением отличаются от пациентов с депрессивными расстройствами без суицидальных попыток значимо большей выраженностью дисфункциональных личностных убеждений, характерных для разных форм личностной патологии.

Исследования свидетельствуют о широкой распространенности суицидального поведения в студенческой популяции [3; 2]. Комплексное исследование различных факторов суицидального поведения в

студенческой популяции представляется актуальным для прогнозирования и предупреждения суицидального поведения у молодежи, повышения эффективности работы психологических служб вузов. Связь выраженности суицидального поведения в студенческой популяции с личностными, семейными и интерперсональными факторами была обнаружена в цикле работ сотрудников, аспирантов и дипломников кафедры клинической психологии и психотерапии факультета психологического консультирования МГППУ [3; 4; 6; 8; 9].

Цель данного исследования — выявление распространенности суицидального поведения в студенческой популяции, его связи с эмоциональной дезадаптацией, а также изучение специфических психологических особенностей, которые характеризуют группу студентов с суицидальным поведением, а значит, могут рассматриваться как факторы риска и важные объекты психологической помощи.

Метод

В декабре 2007 г. было обследовано 513 студентов I курса технического вуза, из них 427 мужчин и 86 женщин в возрасте от 16 до 25 лет. Обследование проводилось очно, анонимно, в форме фронтального опроса.

В данном исследовании применялись следующие методики.

Для исследования выраженности эмоциональной дезадаптации и суицидальной направленности

- Шкала суицидального поведения (разработана А. Б. Холмогоровой, 2008), направленная на диагностику разных форм суицидального поведения в прошлом и настоящем, а также на исследование травматического семейного опыта в виде алкоголизации, насилия, ранних смертей, болезней. Методика находится на апробации, однако уже показала высокую надежность.

- Опросник депрессии Бека, позволяющий выявить симптомы депрессии (BDI, разработан А. Т. Beck с соавт., адаптация Н. В. Тарабриной, 2001). Опросник состоит из 21 пункта, каждый из которых включает четыре высказывания, отражающих разную степень выраженности психопатологической симптоматики (ощущения тоски, чувства наказанности, пессимизма, никчемности, суицидальной готовности и т. д.). Испытуемому после внимательного прочтения предлагается выбрать в каждом пункте одно из четырех высказываний, вернее всего описывающее его самочувствие в течение последних двух недель, включая день обследования [16].

- Опросник тревоги Бека, направленный на выявление симптомов тревоги (BAI, разработан А. Т. Beck, R. A. Steer, 1993) Опросник состоит из 21 высказывания, отражающего основные симптомы тревоги. Испытуемые должны отвечать, помня, насколько их беспокоил каждый из указанных симптомов в течение последней недели, включая день обследования [17]

Для характеристики уровня повседневного стресса и способов совладания с ним

- Шкала копинг-стратегий COPE (*COPE Inventory*, C. Carver, M. Shreier, J. Weintraub). Шкала тестирует склонность к определенным совладающим реакциям как устойчивую черту личности. Включает 60 пунктов, диагностирующих несколько видов совладающих реакций: позитивное переопределение и личностный рост; психическое избегание. Фокусировка на эмоциях и их вентилирование; использование инструментальной социальной поддержки; активный копинг; религиозный копинг; отрицание; использование юмора; поведенческое избегание; самоограничение; использование эмоциональной социальной поддержки; употребление психоактивных веществ; принятие; отторгивание всех других занятий; планирование совладания. В этом варианте респондент должен указать, насколько часто он прибегает к той или иной реакции в моменты жизненного стресса. Испытуемому предлагается 4 варианта ответа: «Никогда так не поступаю» (0 баллов), «Иногда поступаю так» (1 балл), «Часто поступаю так» (2 балла), «Очень часто поступаю так» (3 балла). Общий суммарный балл не подсчитывается. Русскоязычная версия инструмента прошла валидизацию. Так, при оценке внутрениней консистентности его шкал коэффициент α -Кронбаха варьировал от 0,603 до 0,931 [18].

- Опросник недавних жизненных событий у студентов (*Inventory of College Student's Recent Life Experiences*, P. Kohn, K. Lafreniere, M. Gurevich, ICSRLE) содержит список из 49 микрострессогенных событий, типичных для студенческой жизни. Испытуемому предлагается оценить, насколько сильно повлияло каждое событие в течение последнего месяца («совсем не оказало влияния» — 0 баллов, «слегка повлияло» — 1 балл, «ощутимо повлияло» — 2 балла, «оказало очень большое влияние» — 3 балла). Оригинальный вариант опросника предполагает подсчет общего показателя повседневного стресса путем сложения оценок влияния событий; показатель выше 96 баллов говорит о высоком риске психических и соматических заболеваний. Англоязычная версия опросника имеет высокие показатели надежности (α -Кронбаха — 0,89) и конвергентной валидности [19].

Для характеристики семейных отношений и социального дистресса

- Опросник «Стили эмоциональной коммуникации в семье» (СЭК), разработанный А. Б. Холмогоровой и С. В. Воликовой. Он состоит из 30 пунктов,

тестирующих правила эмоционального поведения и уровень негативных эмоций в родительской семье, а также родительские коммуникации, индуцирующие отрицательные эмоции у детей. Валидность этого инструмента была установлена в группе из 108 студентов, коэффициент α -Кронбаха опросника составил 0,7 (на выборке 237 чел.) [14].

- Шкала социального избегания и дистресса (*Social Avoidance and Distress Scale*, Watson, Friend, SADS). SADS был разработан для диагностики двух конструктов, обозначающих тревогу социального оценивания. Инструмент состоит из 28 пунктов, измеряющих склонность избегать социальных ситуаций и испытывать в них дискомфорт. Каждый из пунктов оценивается испытуемым как «верный» или «неверный». Для констатации симптома или его отсутствия не требуется специального временного периода. Шкала пригодна для диагностики социальной тревожности. Конвергентная валидность этого инструмента была установлена в группе из 108 студентов. Коэффициент α -Кронбаха опросника составил 0,7 (на выборке 237 чел.) [20].

Результаты и их обсуждение

Распространенность суицидального поведения в студенческой популяции

На основании ответов при заполнении пункта «Суицидальные мысли и желания» шкалы депрессии А. Бека и в соответствии с разными формами суицидального поведения, среди обследованных студентов нами были выделены две группы: имеющие «пассивные суицидальные мысли» и имеющие «суицидальные намерения». Вместе они составили группу студентов с суицидальной направленностью.

Данные табл. 1 свидетельствуют о достаточно высоком суицидальном риске в исследуемой выборке. Пассивные суицидальные мысли и суицидальную готовность разной степени (суицидальные намерения) высказали 15,58 % из всей выборки студентов, что составило 79 человек. Ниже приводится процентное распределение студентов в зависимости от типа ответа на указанный пункт шкалы депрессии Бека.

У многих студентов с суицидальной направленностью уже отмечались суицидальные мысли, по-

Таблица 1

Распределение студентов (в %) по уровню суицидальной направленности (пункт «Суицидальные мысли и желания» опросника шкалы депрессии Бека)

Варианты ответов при заполнении пункта «Суицидальные мысли и желания»		N = 507	
		N	%
У меня нет мыслей о самоубийстве		428	84,42
«Пассивные суицидальные мысли»: У меня есть мысли о самоубийстве, но я не приведу их в исполнение		57	11,24
Суицидальные намерения	Я хотел бы покончить с собой	11	2,17
	Я бы покончил с собой при подходящей возможности	11	2,17

N — число человек в группе

пытки самоубийства и аутоагрессивные действия в прошлом. Более половины студентов, высказывавших пассивные суицидальные мысли в настоящем (57,9 %), имели такие мысли в прошлом, а почти третья часть (28,1 %) совершали реальные попытки и аутоагрессивные действия, при этом не всегда отмечая наличие мыслей о самоубийстве. Более тяжелая картина наблюдалась в подгруппе студентов, высказывавших суицидальные намерения при заполнении шкалы депрессии Бека; 73 % из них в прошлом совершали попытки суицида и аутоагрессивные действия, при этом не всегда фиксируя наличие мыслей о самоубийстве, что может говорить о высокой степени импульсивности такого поведения и низком уровне самосознания у данного контингента. Выявленная связь суицидального поведения с попытками такого рода решения проблем в прошлом подтверждается анализом статистических данных, согласно которым каждый второй пытавшийся покончить с собой в течение года повторяет свою попытку, а каждый

третий, покончивший с собой, совершал суицидную попытку в прошлом [13].

Для дальнейшего анализа данных помимо выделенной группы студентов с суицидальной направленностью (условное название СН) с помощью метода случайных чисел были выделены из общей выборки еще две группы испытуемых: 1) группа студентов с симптомами депрессии, но без суицидальной направленности (условное название ДбезСН); 2) студенты без симптомов депрессии и без суицидальной направленности, т. е. группа нормы (условное название ГН).

Выраженность эмоциональной дезадаптации у студентов с суицидальной направленностью (СН)

В табл. 3 приведены данные, показывающие, что степень выраженности депрессивной и тревожной симптоматики у студентов из группы СН значительно выше, чем у испытуемых из группы ДбезСН.

Таблица 2

Уровень суицидальной направленности в прошлом (шкала суицидального поведения А. Б. Холмогоровой, вопросы 1–5) у студентов с суицидальной направленностью в настоящем (шкала депрессии А. Бека, пункт «Суицидальные мысли и намерения»)

Суицидальная направленность в настоящем	Пассивные суицидальные мысли (%)	Суицидальные намерения (%)	
		«Я хотел бы покончить с собой» (N = 11)	«Я бы покончил с собой при подходящей возможности» (N = 11)
Суицидальная направленность в прошлом	«У меня есть мысли о самоубийстве, но я не приведу их в действие (N = 57)	«Я хотел бы покончить с собой» (N = 11)	«Я бы покончил с собой при подходящей возможности» (N = 11)
Только мысли о суициде, без попыток и аутоагрессивных действий	57,9	4,5	
		0	9,1
Попытки суицида и аутоагрессивные действия	3,5	9,1	
		18,2	0
Мысли, попытки и аутоагрессивные действия	24,6	59,1	
		63,6	54,5
Не было никаких форм суицидального поведения	14,0	27,27	
		18,2	36,4

N – число человек в группе

Таблица 3

Показатели депрессии и тревоги (опросник депрессии А. Бека и опросник тревоги А. Бека) у студентов с суицидальной направленностью, с симптомами депрессии, без суицидальной направленности (Шкала суицидального поведения А. Б. Холмогоровой и шкала депрессии А. Бека) и ГН

Группы	СН (N = 79) M(SD)	ДбезСН (N = 70) M(SD)	ГН (N = 79) M(SD)	Статистические различия
Депрессия	18,8 (11,9)	13,9 (5,7)	3,6 (2,7)	A*, B**, C*
Тревога	16,6(13,5)	11,5 (9,2)	5,1 (5,9)	A*, B**, C*

N – число человек в группе; M – среднее значение; SD – стандартное отклонение; * – Уровень значимости $p < 0,01$ (критерий Манна-Уитни); ** – Уровень значимости $p < 0,05$ (критерий Манна-Уитни); A – различия между испытуемыми с суицидальной направленностью и испытуемыми группы норма, без суицидальной направленности и без симптомов депрессии, статистически достоверны (критерий Манна-Уитни); B – различия между испытуемыми с суицидальной направленностью и испытуемыми с симптомами депрессии, без суицидальной направленности статистически достоверны (критерий Манна-Уитни); C – различия между испытуемыми с симптомами депрессии, без суицидальной направленности, и испытуемыми группы норма, без суицидальной направленности и без симптомов депрессии, статистически достоверны (критерий Манна-Уитни).

Среди студентов группы СН у многих выявлена депрессия тяжелой или умеренной тяжести: из студентов с «пассивными суицидальными мыслями» у 14,03 % – «депрессия умеренной тяжести», у 14,03 % студентов – «тяжелая депрессия»; из студентов с «суицидальным намерением» у 45,45 % – «тяжелая депрессия», у 27,27 % – «депрессия умеренной тяжести».

Результаты, полученные с помощью шкалы тревоги Бека (табл. 3), указывают на то, что у группы СН отмечаются самые высокие показатели по этой шкале.

Исследование уровня повседневного стресса и способов совладания с ним

Ниже приводятся результаты, полученные с помощью опросника «Недавние жизненные события у

студентов» [19], которые свидетельствуют о высоком уровне повседневного стресса у изучаемой группы СН (табл. 4). Эта группа оказалась самой неблагополучной как в аспекте академического стресса, так и интерперсонального. Все различия с группами ДбезСН и ГН статистически значимы.

Высокий уровень продолжительного повседневного стресса делает человека более уязвимым, ослабляя его способность преодолевать негативные события жизни. Д. Вассерман считала, что стрессогенные факторы воздействуют на людей с суицидальной направленностью таким образом, что они не способны использовать эффективные и адекватные ситуации стратегии совладания. В стрессовой ситуации их способность действовать и знания существенно снижаются [10]. Такие предположения подтверждаются данными, полученными с помощью шкалы COPE (табл. 5).

Таблица 4

Показатели стресса (опросник недавних жизненных событий у студентов, R. Kohn, J. Lafreniere, H. Gurevich) у испытуемых СН, у испытуемых группы ДбезСН, (шкала суицидального поведения А. Б. Холмогоровой и шкала депрессии А. Бека) и испытуемых ГН (без суицидальной направленности и без симптомов депрессии)

Группы	СН (N = 79) M(SD)	ДбезСН (N = 70) M(SD)	ГН (N = 79) M(SD)	Статистические различия
Академический стресс	47,6 (13,0)	43,3 (10,0)	38,7 (7,7)	A*, B**, C*
Интерперсональный стресс	33,1 (11,8)	30,4(10,5)	27,4 (8,2)	A*, b, c
Общий стресс	97,6 (24,1)	88,4 (21,6)	79,3 (16,4)	A*, B*, C*

N – количество человек в группе; M – среднее значение; SD – стандартное отклонение; * – Уровень значимости $p < 0,01$ (критерий Манна-Уитни); ** – Уровень значимости $p < 0,05$ (критерий Манна-Уитни); A – различия между испытуемыми с симптомами суицидального поведения и испытуемыми группы норма статистически достоверны (критерий Манна-Уитни); B – различия между испытуемыми с симптомами суицидального поведения и с симптомами депрессии статистически достоверны (критерий Манна-Уитни); C – различия между испытуемыми с симптомами депрессии и испытуемыми группы норма статистически достоверны (критерий Манна-Уитни); a – тенденция к различиям между показателями у испытуемых с суицидальной направленностью и у группы нормы (критерий Манна-Уитни $p < 0,1$); b – тенденция к различиям между показателями у испытуемых с суицидальной направленностью и у испытуемых с симптомами депрессии, без суицидальной направленности (критерий Манна-Уитни $p < 0,1$); c – тенденция к различиям между показателями у испытуемых с симптомами депрессии, без суицидальной направленности и у испытуемых группы нормы.

Таблица 5

Показатели копинг-реакций у студентов из группы СН, ДбезСН (Шкала суицидального поведения А.Б. Холмогоровой и шкала депрессии А. Бека) и испытуемых ГН

Параметры	Группы			Статистические различия
	СН (N=79) M (SD)	ДбезСН (N = 70) M (SD)	ГН (N = 79) M (SD)	
Позитивное переопределение и личностный рост	11 (2)	11 (2)	11 (2)	
Психическое избегание	9 (2)	8 (2)	8 (2)	A*, B*
Фокусировка на эмоциях и их вентилирование	9 (3)	8 (2)	7 (2)	A*, B*, c
Использование инструментальной социальной поддержки	11 (3)	11 (3)	10 (3)	A**, B**
Активный копинг	11 (2)	11 (2)	11 (2)	
Отрицание	8 (2)	7 (2)	7 (2)	A*, B*
Религиозный копинг	7 (3)	7 (3)	7 (3)	
Использование юмора	9 (3)	9 (3)	9 (3)	
Поведенческое избегание	7 (2)	7 (2)	6 (2)	A*, C**
Самоограничение	9 (2)	10 (2)	9 (2)	B**, C**
Использование эмоциональной социальной поддержки	10 (3)	10 (9)	9 (2)	A**
Употребление психоактивных веществ	6 (3)	6 (3)	5 (2)	A**, C**
Принятие	10 (2)	10 (2)	9 (2)	a, c
Оттормаживание всех других занятий	9 (2)	9 (2)	9 (2)	
Планирование совладания	11 (3)	11 (3)	11 (2)	

Условные обозначения те же, что и в табл. 4.

Как показывает табл. 5, испытуемые из группы СН, в отличие от испытуемых ГН, чаще используют следующие стратегии совладания со стрессом: «психическое избегание», «фокусировка на эмоциях и их вентилирование», «использование инструментальной социальной поддержки», «отрицание», «поведенческое избегание», «использование эмоциональной социальной поддержки», «употребление психоактивных веществ». Данные стратегии можно условно разделить на два вида:

1) «психическое избегание», «отрицание», «поведенческое избегание»;

2) «использование инструментальной социальной поддержки», «использование эмоциональной социальной поддержки». Использование стратегий совладания первого вида может свидетельствовать о предрасположенности людей с суицидальным поведением к поведению избегания. Копинг-стратегии второго вида нельзя назвать однозначно дезадаптивными. Однако учитывая их значительную выраженность в группе СН по сравнению с ГН, можно предположить, что у испытуемых из группы СН существует склонность к зависимому поведению.

Сравнение показателей по данной методике у группы СН и у группы ДбезСН показывает, что наиболее специфичными копинг-стратегиями для группы СН являются «психическое избегание» и «фокусировка на эмоциях и их вентилирование». Это говорит о том, что студенты с суицидальной направленностью стараются не думать о возникающих проблемах и, с одной стороны, оттягивают решение, а с другой — фокусируются на своих негативных эмоциях и находятся в состоянии эмоционального «зацикливания». Такой копинг неизбежно приводит к возрастанию уровня стресса. Что касается остальных выделенных выше стратегий, то их использование в определенной степени характерно как для группы СН, так и для группы ДбезСН.

Исследование интерперсональных отношений и социального дистресса у студентов с суицидальной направленностью

Результаты, полученные по шкале «Социальное избегание и дистресс» (табл. 6), показывают, что испытуемые группы СН больше склонны к «соци-

альному избеганию», больше испытывают социальную тревогу по сравнению с двумя другими группами студентов. Они испытывают дискомфорт в ситуациях, когда происходит взаимодействие с окружающими, например, в ситуации знакомства с новыми людьми или при необходимости вступить в беседу в компании. Кроме того, испытуемые из этой группы более склонны избегать ситуаций, которые обязывают к взаимодействию и общению с другими людьми.

По-видимому, такой высокий уровень социальной тревоги является специфичной характеристикой группы студентов с суицидальной направленностью, а также важным механизмом повышения уровня стресса. Полученные данные позволяют выделить социальную тревожность в качестве важной цели психологической помощи студентам с суицидальной направленностью, а также в качестве одной из основных мишеней профилактики суицидов в студенческой популяции.

Также мы рассмотрели стили эмоциональной коммуникации в семье и выявили семейные дисфункции, характерные для группы СН.

Данные из табл. 7 указывают на связь суицидального поведения с такими семейными дисфункциями, как критика и индуцирование недоверия к людям. Они отличают группу СН от группы ДбезСН и ГН на уровне статистической значимости (родительская критика) и тенденции к ней (индуцирование недоверия к людям). Можно предположить, что данные семейные дисфункции являются факторами суицидального поведения.

Интересно отметить, что наиболее высокий уровень индуцирования тревоги наблюдается у группы ДбезСН. Это единственный показатель, по которому данная группа опережает группу СН.

Исследование показало, что во многих семьях группы СН имеет место психическая травматизация в виде стрессогенных событий и повседневного тяжелого стресса.

Как следует из табл. 8, статистических различий по данной методике между группой СН и группой с ДбезСН не выявлено. Тем не менее мы можем говорить о статистически значимых различиях этих двух групп с ГН по пунктам «Ранние смерти» и «Драки», а также о значимых различиях группы СН с ГН по пункту «Физическое насилие». По этому же пункту у группы ДбезСН сравнительно с ГН отмечается тенденция к значимым

Таблица 6

Показатели социальной тревоги (шкала социального избегания и дистресса, SADS) группы СН, у студентов из группы ДбезСН (шкала суицидального поведения А. Б. Холмогоровой и шкала депрессии А. Бека) и испытуемых ГН

Параметры	Группы			Статистические различия
	СН (N=79) M (SD)	Дбез СН (N=70) M (SD)	ГН (N=79) M (SD)	
Социальное избегание	4,6 (2,5)	3,8 (2,9)	2,9 (2,8)	A*, B**, C**
Дистресс	4,6 (3,2)	3,8 (3,4)	2,3 (2,7)	A**, C**, б
Социальная тревога (общий балл)	9,2 (5,1)	7,6 (5,9)	5,9 (5,2)	A*, B**, C*

Условные обозначения те же, что и в табл. 4.

различиям. Это позволяет говорить о том, что люди с симптомами суицидального и депрессивного поведения чаще сталкиваются с насилием в родительской семье и переживают раннюю смерть близких. Вероятно, опыт наблюдения физического насилия, проявлений агрессии в родительской семье, а также переживание ранней смерти близкого человека повышают вероятность возникновения аутодеструктивных тенденций и симптомов депрессии. Однако мы не можем считать эти события специфическими для прошлого людей с суицидальной направленностью, поскольку у испытуемых с симптомами депрессивного поведения без суицидальной направленности отмечаются аналогичные различия с ГН.

Исследование эмоциональной дезадаптации у студентов с устойчивым суицидальным поведением

Из группы СН нами была дополнительно выделена группа с устойчивым суицидальным поведением, т. е. группа студентов, демонстрирующих паттерны суицидального поведения как в прошлом, так и настоящем. В нее вошел 31 студент, что составляет 6,11 % из общей выборки ($N = 507$) и 39,24 % из группы СН ($N = 79$). Это группа особо высокого риска.

Данная группа студентов отличается особенно высокими показателями эмоционального неблагополучия. Среднее значение по уровню депрессии $M = 23,77$ ($SD = 11,32$) и по уровню тревоги $M = 22,61$ ($SD = 13,00$) в этой группе наиболее высокое.

Также у данной группы студентов наиболее высокие показатели уровня стресса (академический стресс $M = 52,17$; интерперсональный стресс $M = 37,83$; общий стресс $M = 107,47$). Показатели стресса в этой группе значительно выше, чем соответствующие средние значения в группах СН, ДбезСН и ГН.

Очевидно, что группа с устойчивым суицидальным поведением является наиболее дезадаптированной, нуждается в выявлении и экстренной помощи для предотвращения новых попыток суицида. Для ее выявления можно использовать достаточно компактную шкалу, предложенную А. Б. Холмогоровой.

Выводы

В результате эмпирического исследования установлен достаточно высокий уровень суицидального поведения в студенческой популяции: 15,58 % от всей обследованной выборки ($N = 507$) при заполнении опросников проявили разные виды суицидального поведения. Пассивные суицидальные мысли

Таблица 7

Показатели семейных дисфункций (опросник «Стили эмоциональной коммуникации в семье» А. Б. Холмогоровой, С. В. Воликовой) у студентов группы СН, ДбезСН (шкала суицидального поведения А. Б. Холмогоровой и шкала депрессии А. Бека) и ГН

Параметры	Группы	СН ($N = 25$) M (SD)	ДбезСН ($N = 23$) M (SD)	ГН ($N = 25$) M (SD)	Статистические различия
Критика		9,00 (2,90)	7,24 (2,64)	7,59 (2,59)	A^{**}, B^{**}
Индукция тревоги		11,00 (3,55)	13,44 (3,34)	11,7 (3,03)	C^{**}
Элиминирование эмоций		8,61 (3,19)	8,40 (3,30)	7,20 (3,18)	a
Внешнее благополучие		4,00 (1,74)	5,00 (1,73)	5,15 (1,80)	
Фиксация на негативных переживаниях		4,78 (1,47)	4,96 (1,89)	5,05 (1,64)	
Индукция недоверия к людям		3,09 (1,34)	2,44 (1,23)	2,27 (1,14)	A^*, b
Семейный перфекционизм		4,17 (1,30)	3,92 (1,50)	4,41 (1,22)	
Сверхвключенность		6,83 (2,08)	6,24 (2,76)	6,95 (1,64)	
Общий балл		52,96 (5,91)	51,64 (9,18)	50,31 (7,21)	

Условные обозначения те же, что и в табл. 4.

Таблица 8

Показатели травматических событий в родительской семье (вопросы 6–10 шкалы суицидального поведения А. Б. Холмогоровой) у студентов группы СН, студентов группы ДбезСН (шкала суицидального поведения А. Б. Холмогоровой и шкала депрессии А. Бека) и ГН

Параметры	Группы	СН ($N = 79$) M (SD)	ДбезСН ($N = 70$) M (SD)	ГН ($N = 79$) M (SD)	Статистические различия
Злоупотребление алкоголем		0,19 (0,40)	0,19 (0,39)	0,10 (0,30)	
Физическое насилие		0,10 (0,31)	0,07 (0,26)	0,01 (0,11)	A^{**}, c
Драки		0,12 (0,32)	0,11 (0,32)	0,03 (0,16)	A^{**}, C^{**}
Тяжелые болезни		0,20 (0,40)	0,13 (0,34)	0,13 (0,33)	
Ранние смерти		0,15 (0,36)	0,17 (0,38)	0,04 (0,19)	A^*, C^*

Условные обозначения те же, что и в табл. 4.

высказали 11,24 % студентов; суицидальные намерения — 4,34 %, при этом у 2,17 % заявили о желании покончить с собой в настоящем, а 2,17 % о готовности «покончить с собой при подходящей возможности». Студенты с суицидальным поведением отличаются особенно высокими показателями депрессии, тревоги, уровня повседневного стресса, выраженности семейных дисфункций и частоты стрессогенных событий в родительской семье.

При этом у подавляющего большинства студентов с актуальной суицидальной направленностью (57,5 %) отмечается наличие суицидального поведения в прошлом. На этом основании была выделена группа студентов с устойчивым суицидальным пове-

дением, т. е. демонстрирующих паттерны суицидального поведения как в прошлом, так и настоящем. В нее вошел 31 студент (что составляет 6,11 % из общей выборки). Эта группа отличается экстремально высокими показателями эмоционального неблагополучия.

Специфичным для группы студентов с суицидальной направленностью оказались очень высокие показатели социальной тревожности и выраженности таких дезадаптивных копинг-стратегий, как «Психическое избегание» и «Вентилирование эмоций». Это дает основания рассматривать их как важные мишени психологической помощи данному контингенту.

Литература

1. Амбрумова А. Г., Тихоненко В. А., Бергельсон Л. Л. Социально-психологическая дезадаптация личности и про-филактика суицида // Вопросы психологии. 1981. № 4.
2. Войцех В. Ф., Семикин Г. И. Предэкзамнационный стресс и эмоциональные нарушения у студентов младших курсов // Социальная и клиническая психиатрия. 2007. № 2.
3. Гаранян Н. Г., Холмогорова А. Б., Евдокимова Я. Г., Москова М. В. Психологические факторы эмоциональной дезадаптации в студенческой популяции. М., 2007.
4. Горшкова Д. А. Переработка стресса и личностные убеждения людей, склонных к суицидальному поведению: Дипломная работа. М., 2008.
5. Гулин К. А., Морев М. В. Некоторые итоги изучения проблемы суицидальной активности населения Вологодской области. Здравоохранение РФ. 2007. № 5.
6. Евдокимова Я. Н. Интерперсональные факторы эмоциональной дезадаптации у студентов. М., 2008.
7. Каргин А. М., Холмогорова А. Б., Войцех В. Ф. Личностные факторы суицидального поведения у пациентов кризисного стационара, совершивших суицидальные попытки // в печати.
8. Мельник А. М. Инетерперсональный аспект суицидального поведения: Дипломная работа. М.: МГППУ. 2008.
9. Москова М. В. Личностные факторы эмоциональной дезадаптации студентов. М., 2008.
10. Напрасная смерть: причина и профилактика самоубийств / Под ред. Д. М. Вассерман. 2005.
11. Руженков В. А., Боева А. В., Лобов Г. А. Суицидальное поведение юношей призывного возраста (клинико-психопатологические характеристики и психиатрическое медицинское освидетельствование) // Социальная и клиническая психиатрия. 2006. № 4.
12. Сиягин Ю. В., Сиягина Н. Ю. Детский суицид. Психологический взгляд. СПб., 2006.
13. Старшенбаум Г. В. Суицидология и кризисная психотерапия. М., 2005.
14. Холмогорова А. Б., Воликова С. В. Семейный контекст расстройств аффективного спектра // Клиническая и социальная психиатрия. 2004. № 2.
15. Холмогорова А. Б., Гаранян Н. Г., Евдокимова Я. Г., Москова М. В. Психологические факторы эмоциональной дезадаптации у студентов // Вопросы психологии. 2009. № 3.
16. BDI, разработан Beck А.Т. с соавт., адаптация Н. В. Тарабриной. 2001
17. Beck A. T., Steer R. A. Beck Anxiety Inventory. San Antonio: The Psychological Cooperation, 1993.
18. Carver C. S., Scheier M. F., Weintraub J. K. Assessing coping strategies: A theoretically based approach // Journal of Personality and Social Psychology. 1989. V. 56.
19. Kohn P., Lafreniere K., Gurevich M. The Inventory of college student's recent life experiences: a decontaminated hassles scale for special populations // Journal of Behav. Medicine. 1990. Vol. 13. № 6.
20. Watson D., Friend R. Social Avoidance and Distress Scale, SADS. 1969.

Suicidal Behavior in the Student Population

A. B. Kholmogorova

PhD in Psychology, Professor, Head of the Chair of Clinical Psychology and Psychotherapy, Department of Psychological Counseling, Moscow State University of Psychology and Education

N. G. Garanyan

PhD in Psychology, Professor, Chair of Clinical Psychology and Psychotherapy, Department of Psychological Counseling, Moscow State University of Psychology and Education

D. A. Gorshkova

Educational Psychologist, Department of Psychological Support, Moscow State University of Psychology and Education

A. M. Melnik

Alumna, Chair of Clinical Psychology and Psychotherapy, Department of Psychological Counseling, Moscow State University of Psychology and Education

The aim of the study was to identify the prevalence rate of suicidal behavior in the student population, its relationship to emotional disadaptation, as well as to study specific psychological features that characterize a group of students with suicidal behavior and thus can be considered as risk factors and important targets for psychological assistance. 513 first-year students (427 men and 86 women aged from 16 to 25 years) of a technical university have participated in our study in December 2007. The study was conducted using a battery of psychodiagnostic techniques aimed at testing the severity of suicidal behavior, emotional disadaptation, the level of various types of psychological stress and coping strategies. The results indicate that 11.24% of students have suicidal thoughts and 4.34% have suicidal intentions. Students with suicidal intentions have a higher level of emotional disadaptation, they report having a higher level of stress and they are choosing the less adaptive ways of coping with it in comparison with students without suicidal thoughts and intentions. The family dysfunctions are more frequent among these students, and also they have a high level of social anxiety.

Keywords: suicidal behavior, emotional disadaptation, stress, coping strategies, social distress, social avoidance, family dysfunctions.

References

1. *Ambrumova A. G., Tihonenko V. A., Bergel'son L. L.* Social'no-psihologicheskaja dezadaptacija lichnosti i profilaktika suicida // *Voprosy psihologii*. 1981. № 4.
2. *Vojceh V. F., Semikin G. I.* Predezamenacionnyj stress i emocional'ny narushenija u studentov mladshih kursov // *Social'naja i klinicheskaja psihiatrija*. 2007. № 2.
3. *Garanjan N. G., Kholmogorova A. B., Evdokimova Ja. G., Moskova M. V.* Psihologicheskie faktory emocional'noj dezadaptacii v studencheskoj populjacii. M., 2007.
4. *Gorshkova D. A.* Pererabotka stressa i lichnostnye ubezhdenija ljudej, sklonnyh k suicidal'nomu povedeniju: Diplomnaja rabota. M.: MGPPU. 2008;
5. *Gulin K. A., Morev M. V.* Nekotorye itogi izuchenija problemy suicidal'noj aktivnosti naselenija Vologodskoj oblasti. *Zdravoohranenie RF*. 2007. № 5.
6. *Evdokimova Ja. N.* Interpersonal'nye faktory emocional'noj dezadaptacii u studentov. M., 2008.
7. *Kargin A. M., Kholmogorova A. B., Vojceh V. F.* Lichnostnye faktory suicidal'nogo povedenija u pacientov krizisnogo stacionara, sovershivshih suicidal'nye popytki // v pechatii.
8. *Mel'nik A. M.* Ineterpersonal'nyj aspekt suicidal'nogo povedenija: Diplomnaja rabota. M., 2008.
9. *Moskova M. V.* Lichnostnye faktory emocional'noj dezadaptacii studentov. M., 2008.
10. *Naprasnaja smert': prichina i profilaktika samoubijstv / Pod red. D. M. Vasserman.* 2005.
11. *Ruzhenkov V. A., Boeva A. V., Lobov G. A.* Suicidal'noe povedenie junoshej prizyvno go vozrasta (kliniko-psihopatologicheskie harakteristiki i psihiatricheskoe medicinskoe osvidetel'stvovanie) // *Social'naja i klinicheskaja psihiatrija*. 2006. № 4.
12. *Sinjagin Ju. V., Sinjagina N. Ju.* Detskij suicid. *Psihologicheskij vzgljad*. SPb., 2006.
13. *Starshenbaum G. V.* Suicidologija i krizisnaja psihoterapija. M., 2005.

14. *Holmogorova A. B., Volikova S. V.* Semejnyj kontekst rasstrojstv affektivnogo spektra // Kliničeskaja i social'naja psihiatrija. 2004. № 2.

15. *Holmogorova A. B., Garanjan N. G., Evdokimova Ja. G., Moskova M. V.* Psihologičeskie faktory emocional'noj dezadaptacii u studentov // Voprosy psihologii. 2009. № 3.

16. BDI, razrabotan Beck A. T. s soavt., adaptacija N. V. Tarabrinov. 2001.

17. *Beck A. T., Steer R. A.* Beck Anxiety Inventory. San Antonio: The Psychological Cooperation, 1993.

18. *Carver C. S., Scheier M. F., Weintraub J. K.* Assessing coping strategies: A theoretically based approach // Journal of Personality and Social Psychology. 1989. V. 56.

19. *Kohn P., Lafreniere K., Gurevich M.* The Inventory of college student's recent life experiences: a decontaminated hassles scale for special populations // Journal of Behav. Medicine. 1990. Vol. 13. № 6.

20. *Watson D., Friend R.* Social Avoidance and Distress Scale, SADS. 1969.

11 Европейский Конгресс по психологии

Осло, 7–10 июля 2009 года

Н. В. Зверева

кандидат психологических наук, профессор, старший научный сотрудник кафедры нейробиологии и патопсихологии факультета клинической и специальной психологии Московского городского психолого-педагогического университета

С. К. Нартова-Бочавер

доктор психологических наук, профессор кафедры дифференциальной психологии факультета клинической и специальной психологии Московского городского психолого-педагогического университета

И. Ф. Рощина

кандидат психологических наук, старший научный сотрудник, доцент кафедры нейробиологии и патопсихологии факультета клинической и специальной психологии Московского городского психолого-педагогического университета

С 7 по 10 июля 2009 г. в г. Осло (Норвегия) проходил XI Европейский Конгресс по психологии (ЕСР 2009), организованный Европейской федерацией психологических обществ (EFPA) и Норвежской психологической ассоциацией, под общим лозунгом «Стремительно меняющийся мир — вызов психологии».

Конгресс собрал более 2500 участников — психологов разных направлений и специалистов смежных наук о человеке из большинства европейских стран, а также США, Канады, Японии, Китая и др. В настоящее время Европейская ассоциация психологических обществ объединяет психологические ассоциации 34 европейских стран и более 250 000 индивидуальных членов, ее возглавляет профессор Роал Ульрихсен (Roal Ulrichsen).

Участниками Конгресса были как ведущие специалисты европейской и мировой психологии, так и молодые специалисты и студенты из разных стран. Российские участники представляли психологические сообщества разных городов: Москвы, Санкт-Петербурга, Новосибирска, Томска, Ростова-на-Дону, Кургана, Челябинска и др. В число российских участников Конгресса входили более 10 сотрудников и аспирантов МГППУ.

Работа проводилась в разных формах: ключевые лекции о положении дел (State of Art) в разных областях психологии; многочисленные симпозиумы и секции (более 500); постерные сессии (3 дня). Отдельно были проведены Итальянские и Русский Дни, отражающие современные направления научных исследований в Италии и России. К большому разочарованию итальянских психологов, их мероприятия не переводились на английский язык; диски

с переводами материалов поспешно раздавались еще не разъехавшимся участникам практически перед закрытием Конгресса.

На Конгрессе работало несколько выставок, в том числе книжные выставки ведущих издательств психологической литературы (Wiley, Hogrefe и др.), а также выставки оборудования и методик, используемых в разных направлениях практической психологии.

Тематика Конгресса была чрезвычайно широкой и включала обсуждение классических и современных проблем общей, дифференциальной, социальной, возрастной, педагогической, клинической психологии; широко была представлена проблематика набирающей обороты в мировой науке психологии среды.

Лозунг Конгресса нашел свое отражение и в ключевой лекции, так называемой «Лекции открытия» (Opening Lecture), которая была прочитана латышским психологом — профессором В. Вике-Фрейберггой. Ее выступление сфокусировало многие проблемы современной психологии: необходимость мультидисциплинарного сотрудничества в работе и подготовке специалистов, стремление к унификации диагностических и исследовательских средств в мировой науке, выраженная практическая направленность психологии XXI в. Психология должна оставаться психологией и опираться на свою методологию, как в исследовательской работе, так и в педагогической деятельности и практике психологического консультирования. Неожиданной нотой в общем контексте выступления В. Вике-Фрейбергги прозвучали слова о карательной психиатрии как исключи-

тельной особенности социального устройства СССР, также неоспорно ее утверждение о невозможности развития психологической науки на постсоветском пространстве без поддержки Запада. Формат выступления не предполагал дискуссий, поэтому диалога не было.

Большая команда российских психологов имела разные варианты участия в Конгрессе. Материалы научных сообщений российских ученых были представлены на постерных сессиях, секциях, симпозиумах, в том числе в работе специального симпозиума — Русский день. Доклады на Русском дне были сделаны Л. Цветковой (ф-т психологии СПбГУ), В. Аллахвердовым (СПбГУ), Ю. Бабаевой (МГУ им. М. В. Ломоносова), Н. Батуриным (Ю-УГУ, Челябинск), А. Леоновой (МГУ им. М. В. Ломоносова), С. Малыхом (ПИРАО, Москва). Большой интерес вызвали сделанные на высоком научном уровне доклады Анны Борисовны Леоновой «Исследование здоровья и профессионального стресса в России», а также Сергея Борисовича Малыха «Генетика поведения в России: традиции и перспективы». Доклады Ю. Бабаевой и В. Аллахвердова показали, что до настоящего времени сохраняются различия московской и санкт-петербургской психологических школ в исследовании мышления и сознания. Тепло были приняты находящиеся в самом мейнстриме мировой науки, изложенные на хорошем английском языке выступления молодого поколения московских психологов Ф. Барского, С. Новиковой и других.

На Конгрессе мэтры мировой психологии делились своим опытом. Огромный интерес у участников вызвала лекция Филипа Зимбардо (Philip Zimbardo, США) «Путешествие от психологии дьявола к героизму», в которой автор хорошо известного «Стэнфордского тюремного эксперимента» предлагал свое видение процесса превращения обывателя в «Героя» или «Дьявола», иллюстрируя собственную позицию анализом современных событий в мире. Нужно отметить, что эта лекция была прочитана Ф. Зимбардо в МГУ несколько лет назад. Интересной оказалась дискуссия между Ф. Зимбардо и автором 5-факторной модели П. Костой относительно изменчивого и устойчивого в человеческой личности.

Многие секции и симпозиумы были посвящены проблемам педагогической и возрастной психологии. Конгресс, как и многие другие научные мероприятия подобного масштаба последних лет, акцентировал необходимость изучения переходных возрастных периодов (transition into adolescence, transition into adulthood). Продолжает вызывать интерес исследование позитивных феноменов психологии, в частности морального развития человека. Неожиданной была идея о том, что взгляд на психику как развивающееся явление, присущий возрастной психологии, уже обогатился признанием роли контекста и констатацией необходимости говорить не о нормах, а о вариантах и траекториях развития; теперь же настало время

перейти от дифференциально-психологического понимания развития к темпоральному, т. е. фокусироваться на продолжительности воздействия в опыте индивидуума и отнесенности этого воздействия к той или иной возрастной стадии (Robert Roe, Нидерланды).

В психологии личности важное место было отведено проблемам экологической валидности, в частности необходимости более пристального взгляда на повседневные ситуации и возможности управления и совладания с ними, в отличие от искусственно созданных экспериментальных (Ole Dreier, Дания). В то же время широко были представлены исследования самосознания, в частности, нарративов как историй о собственной жизни и ее отдельных событиях. Эти исследования, к сожалению, содержались в основном в постерных докладах преимущественно японских психологов.

Важное место занимали исследования средовой психологии в разных ее аспектах. Так, Robert Gifford (США) в традиции К. Лоренца обсудил десять причин, препятствующих развитию просредового поведения. Разным проблемам психологии среды был посвящен отдельный симпозиум, на котором обсуждались перспективы экологического понимания детского развития. Чрезвычайно интересными и новыми были идеи симпозиума, посвященного проблемам психотерапии с использованием животных, что отвечает современной ориентации практической психологии на немедикаментозные воздействия и особенно актуально для клинической психологии.

Состоялось обсуждение насущных проблем клинической психологии. В формате постерных докладов были выделены специальные сессии по нейронаукам, психотерапии, вопросам психосоматики, изучения и лечения психической патологии и патологии личности. Много работ было посвящено теме исследования автобиографической памяти. Предлагались пути диагностики и использования ее материалов в психологическом консультировании и для коррекции разных видов нарушений. Проблемы психосоматики и качества жизни пациентов на разных стадиях заболевания (или после медицинского вмешательства) также были представлены в постерах и докладах. Вопросы суицидального, агрессивного и других форм отклоняющегося поведения у подростков обсуждались во многих работах, в том числе изучался семейный фактор, а также факторы среды. Традиционные темы патопсихологии — методология исследований, вопросы симптомообразования — также обсуждались многими участниками. Интересными оказались симпозиумы, в контексте которых были представлены результаты изучения формирования психопатологической симптоматики (на психологическом и нейрофизиологическом уровнях). Интерес вызвали работы португальских и испанских клинических психологов.

Участие в Конгрессе позволяет утверждать, что подобные научные форумы являются настоящей

школой для молодых психологов, а также способствуют повышению квалификации зрелых специалистов. Отдельные научные мероприятия нередко пересекались во времени, что неизбежно для подобных масштабных событий; несмотря на невозможность посетить все выступления, возникло ощущение интегрированности отечественной психологии в миро-

вой процесс, ценности ее самобытных идей и необходимости пропагандировать их за рубежом. Следует создавать условия, чтобы как можно больше отечественных психологов могли участвовать в таких международных мероприятиях.

Авторы выражают благодарность руководству МГППУ за поддержку их участия в Конгрессе.

11th European Congress of Psychology, Oslo, 7–10 July 2009

N. V. Zvereva

PhD in Psychology, Professor, Senior Research Fellow, Chair of Neuro- and Pathopsychology, Department of Clinical and Special Psychology, Moscow State University of Psychology and Education

S. K. Nartova-Bochaver

PhD in Psychology, Professor, Chair of Differential Psychology, Department of Clinical and Special Psychology, Moscow State University of Psychology and Education

I. F. Roschina

PhD in Psychology, Senior Research Fellow, Associate Professor, Chair of Neuro- and Pathopsychology, Department of Clinical and Special Psychology, Moscow State University of Psychology and Education

Культурно-историческая психология в Московском городском психолого-педагогическом университете

В. В. Рубцов

доктор психологических наук, профессор, академик РАО, директор Психологического института РАО,
ректор Московского городского психолого-педагогического университета

Культурно-историческая психология, основанная на работах Л. С. Выготского, А. Н. Леонтьева, А. Р. Лурии, — это центральная научная школа, являющаяся фундаментом многочисленных исследований и разработок в области психологической науки, образования и социальной практики в современной России. Сейчас нет ни одного серьезного психологического факультета университета, где бы специально не изучались основы этой научной школы, не выполнялись исследовательские проекты. Анализ опыта университетов в этом направлении — особая задача научного сообщества. В этой статье рассматривается опыт Московского городского психолого-педагогического университета (МГППУ). Причем это лишь незначительная часть сложной системы исследований и разработок, которые ведут многие и многие профессора научных центров и Университетов России.

Первое направление исследований МГППУ — участие его специалистов в дальнейшем развитии и внедрении системы развивающего обучения. Первоначально эта система разрабатывалась под руководством Д. Б. Эльконина и В. В. Давыдова. А с начала 90-х гг. XX в. теоретические и практические разработки были оформлены в экспериментальную систему обучения и вошли в массовую начальную школу. Появились сотни классов, в которых дети учатся по учебникам с грифом «Начальная школа. Развивающее обучение. Система Д. Б. Эльконина—В. В. Давыдова».

Дети растут, переходят из начальной в основную школу. При этом отчетливо звучит требование педагогов и родителей: нам и нашим детям нужна школа, продолжающая ту же образовательную традицию за порогом младшего школьного возраста. Ученики и последователи Д. Б. Эльконина и В. В. Давыдова не могли не отозваться на это требование. Поэтому начиная с 1990-х гг., в этом направлении системно разрабатываются три проекта.

1. Концепция «Культурно-исторический тип школы» — (В. В. Рубцов, А. А. Марголис, В. А. Гуржапов). Этот проект посвящен построению учебной деятельности детей и взрослых на различных этапах школьного детства. В нем сейчас задействовано несколько школ России, а результаты нашли отражение в новом стандарте начального образования.

2. Концепция построения и организации подростковой школы в образовательной системе Д. Б. Эль-

конина—В. В. Давыдова (Б. Д. Эльконин, А. Б. Воронцов).

Главные ориентиры в разработке содержания обучения для подростковой (основной) школы заданы В. В. Давыдовым и В. В. Репкиным в известной работе о возможностях РО (развивающее обучение) в V–IX классах школы. К ним следует отнести: а) моделирование как главное направление развития общего способа действия; б) индивидуализация как главное направление построения его субъектной формы. Развитие этих идей обеспечило последовательное распространение системы РО в основную и старшую школу.

3. Психологические закономерности и механизмы организации совместной учебной деятельности и генеза познавательных действий у ребенка. Возможности генетико-моделирующего метода (В. В. Рубцов). Этот проект продолжает идею Д. Б. Эльконина и В. В. Давыдова о закономерностях организации совместно-распределенной деятельности и успешно применяется при проектировании социальных практик.

Другое важное направление, связанное с культурно-исторической психологией — это подготовка учителей, воспитателей и психологов, способных ориентироваться на возрастные особенности детей, особенности деятельности и общения взрослого и ребенка.

Главным фокусом этого направления является разрабатываемый специалистами Университета стандарт Высшего профессионального образования по направлению «психолого-педагогическое образование».

«Деятельность» и «возраст» являются основными категориями, которые определяют содержание психолого-педагогической подготовки. Это означает, что уже на первой ступени обучения (бакалавр) выпускник в своей психолого-педагогической деятельности способен организовать совместную и индивидуальную деятельность детей в соответствии с их возрастными особенностями, умеет взаимодействовать с родителями детей и учителями по вопросам развития учащихся в игровой и учебной деятельности.

Очень важно, что подготовку специалистов в нашем вузе проводят ученики и последователи культурно-исторической школы. Данная работа проводится в специально оборудованных именных аудиториях.

Таковыми являются (6 аудиторий):

- аудитория им. Л. С. Выготского;
- аудитория им. А. В. Запорожца;
- аудитория им. Д. Б. Эльконина;
- аудитория им. П. Я. Гальперина;
- аудитория им. Л. А. Венгера;
- аудитория им. В. В. Давыдова.

Тематические учебные аудитории предназначены для ознакомления студентов с этапами жизненного пути и научного творчества выдающихся отечественных и зарубежных ученых, внесших существенный вклад в психологию развития. Аудитории, названные именами ученых, содержат фотоматериалы, позволяющие сохранить память о классиках отечественной и зарубежной психологии. Эти аудитории предназначены для всех студентов и аспирантов МГППУ. Подобные аудитории повышают мотивацию учащихся в ходе приобретения профессиональных знаний в области психологии и определения своего жизненного пути. Жизнь и деятельность ученых, в честь которых названы аудитории, могут служить молодым специалистам образцом для подражания и, безусловно, влияют на качество подготовки, ориентированной на культурно-историческую школу.

В целях адресной подготовки специалистов в области культурно-исторической психологии в нашем университете создана международная кафедра «Культурно-исторической психологии». Достаточно перечислить курсы лекций, которые читаются профессорами этой кафедры, чтобы убедиться в том, что культурно-историческая психология — это важная область научных знаний, которую должны изучать будущие специалисты.

1. *Ахутина Т. В.* Речь и ее развитие в контексте культурно-исторического подхода в психологии.

2. *Венгер А. Л.* Культурно-историческая психология как инструмент психологической практики.

3. *Версов Н. Н.* (Финляндия). Современная культурно-историческая психология в начале XXI века.

4. *Зинченко В. П.* Внешние и внутренние формы в психологической реальности.

5. *Леонтьев Д. А.* Развитие одаренности у детей с ограниченными возможностями здоровья.

6. *Марголис А. А.* Современные зарубежные подходы к развитию культурно-исторической психологии.

7. *Мунитов В. М.* Концептуальные основы отечественной научной школы психотехники.

8. *Обухова Л. Ф.* Основы общей (генетической) психологии.

9. *Рубцов В. В.* Экспериментальные методы развития понятий в системе культурно-исторической психологии.

10. *Салмина Н. Г.* Проблема знака в культурно-исторической психологии.

11. *Эльконин Б. Д.* Введение в психологию развития.

Университет работает также над магистерскими программами, основанием для которых является культурно-историческая теория Л. С. Выготского и современные варианты ее приложения.

Магистерская программа «ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ»



**Магистерская программа
«ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ»**

Руководитель:
ОБУХОВА Людмила Филипповна — доктор психологических наук, профессор, зав. каф. «Возрастная психология», факультет психологии образования МГППУ

Общий замысел концепции состоит в разработке системы ориентиров для построения процесса целенаправленной подготовки магистров в области психологии развития. Следуя теории П.Я. Гальперина, ориентировка как психологический механизм включает в себя:

- построение заранее намеченного результата образовательного проекта;
- прицельно разработанный план достижения этого результата;
- характеристику исходного материала;
- определение необходимых средств для достижения поставленной цели;
- реализация программы и контроль за ее выполнением;
- коррекция и обновление программы в процессе ее осуществления.

Магистерская программа «ЭКСТРЕННАЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ПОМОЩЬ ДЕТЯМ И ПОДРОСТКАМ»



**Магистерская программа
«ЭКСТРЕННАЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ПОМОЩЬ ДЕТЯМ И ПОДРОСТКАМ»**

Руководитель:
ВЕНГЕР Александр Леонидович — доктор психологических наук, профессор МГППУ

Цель программы — подготовка специалистов для оказания психологической помощи детям и подросткам, находящимся в кризисном состоянии, для осуществления психологического вмешательства, направленного на коррекцию и профилактику нарушений психического развития детей и подростков, вызванных экстремальными ситуациями.

Магистерская программа «КОНСУЛЬТАТИВНАЯ ПСИХОЛОГИЯ»



**Магистерская программа
«КОНСУЛЬТАТИВНАЯ ПСИХОЛОГИЯ»**

Руководитель:
ВАСИЛЮК Федор Ефимович — доктор психологических наук, профессор, декан факультета психологического консультирования МГППУ

Цель программы — обеспечить освоение достижений различных школ и направлений мировой психотерапии (история, современное состояние, тенденции развития, психотерапевтическая компаративистика), лежащих в основе многочисленных психотехнических практик, овладение большим объемом теоретических знаний, включающих принципы построения современных психотерапевтических направлений (когнитивная, биоэмоциональная, экзистенциально-гуманистическая психотерапия).

Разрабатываются также совместные международные магистерские программы:

- Магистерская программа «Психологические вопросы современного образования» — совместно с 1-м Римским университетом (Рим, Италия).

- Магистерская программа «Психология развития». Партнером для разработки и реализации этой магистерской программы является Институт образования и гуманитарных наук (Ньюшатель, Швейцария).
- Магистерская программа «Школьная психология» — совместно с Пловдивским университетом (Пловдив, Болгария).

Повышение квалификации психологов для системы образования и специалистов смежных специальностей — следующее направление работы Университета

Курсы, основанные на использовании культурно-исторической психологии и отвечающие актуальным запросам в психологической помощи (системы образования, других социальных институтов), востребованы и пользуются большим спросом у педагогов и психологов. Только в Москве такие курсы ежегодно посещают до 4000 специалистов. Это:

- Программа преподавания психологии в школе для учителей и других специалистов.
- Модуль повышения квалификации по возрастнопсихологическому консультированию.
- Модули повышения квалификации психологов и учителей:

программа учебного модуля «Искусство в системе психолого-педагогической помощи ребенку с проблемами в развитии»;

учебно-методический комплекс «Диагностика детей 5—9 лет»;

электронный учебно-методический комплекс «Авторская программа Н. И. Гуткиной по диагностике психологической готовности к школе».

- Программа повышения квалификации юристов, психологов и специалистов смежных профессий «Социально-психолого-педагогические основы реабилитации несовершеннолетних, попавших в трудную и/или юридически значимую ситуацию, и их семей».

- Программа повышения квалификации юристов, психологов и специалистов смежных профессий «Психосоциальные основы подготовки специалистов, работающих с опекунами семьями».

- Программа повышения квалификации специалистов службы экстренной психологической помощи «Психологическая помощь в кризисных ситуациях».

- Программы дополнительного профессионального образования для воспитателей, педагогов, родителей, производителей игрушек и их продавцов (в рамках программы «Психологическое просвещение участников образовательного процесса в области игры и игрушки».

Следующее направление работы университета — образовательная практика и работа с различными категориями детей.

Ниже я обозначу некоторые проекты.

Проект «Одаренные дети» (руководитель — проф. В. С. Юркевич)

Цель этого проекта — разработка и апробация инновационных образовательных стратегий психолого-педагогической работы с одаренными детьми.

Специалистами МГППУ разработаны программы развития навыков совместной познавательной деятельности у одаренных детей; создана и экспериментально исследована программа развития творческих потребностей и способностей, основанная на устранении критической позиции, создании обстановки высокой творческой раскованности — мозгового штурма; разработана диагностическая программа выявления одаренных школьников, имеющих лидерские способности, и т. д.

В рамках этого проекта создана и продолжает развиваться система подготовки специалистов, способных оказать психологическую помощь следующим категориям одаренных детей:

дети с инвалидностью и с ограниченными возможностями здоровья;

дети, пострадавшие в горячих точках;

дети разных национальностей.

Проект «Подготовка специалистов, работающих с детьми-сиротами» (Руководитель — проф. В. Н. Ослон)

Цель этого проекта — создание образовательных программ подготовки специалистов в области работы с детьми-сиротами и детьми, оставшимися без попечения родителей.

Задачи проекта — создание специализированной психологической службы для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей; разработка концепции ее деятельности, основанной на системном, мультимодальном и мультидисциплинарном подходе; создание новой организационно-управленческой модели службы, технологического, нормативного оснащения ее деятельности, организации системы переподготовки кадров.

Результаты этого проекта ощутимы уже сейчас, разработаны и внедрены:

- организационная модель специализированной психологической службы для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения, в условиях деинституционализации;

- технология сопровождения процесса социализации воспитанников учреждений для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения;

- технология психологического сопровождения предпрофильного обучения детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, процесса профессионального сопровождения;

- технологии социально-правового и психолого-педагогического сопровождения замещающих семей;

- технология создания реабилитационного пространства в учреждениях для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей.

Разработана и апробирована образовательная программа дополнительной профессиональной подготовки по комплексной помощи детям-сиротам и детям, оставшимся без попечения родителей в условиях институционального и семейного воспитания. Разработаны и апробированы учебно-методические комплексы по 12 дисциплинам программы. Результат действия данной программы — большое число детей, взятых за последние два года в семьи. Это число возросло в разы.

Приоритетным проектом МГППУ является разработка системы интегрированного (инклюзивного) образования.

В университете создан Институт интегративно-го (инклюзивного) образования, в задачи которого входит создание ресурса (научно-методического, кадрового, информационного), необходимого для сопровождения образовательного процесса детей с инвалидностью и ОВЗ на различных этапах общего и профессионального образования. В самом университете обучаются более 150 детей-инвалидов — преимущественно незрячие и слабовидящие дети. Содержание и методы образования этих детей в значительной степени реализуют известный подход профессоров И. А. Соколянского, А. И. Мещерякова и далее Э. В. Ильенкова по обучению слепо-глухо-немых детей, который основан на традициях культурно-исторической психологии и реализован в школе г. Сергиев Посад.

Необходимо также сказать как о важном направлении работы Университета — о практических центрах, которые являются иллюстрацией того, насколько эффективна психологическая практика работы с детьми, основанная на культурно-исторической психологии.

Всего в Университете действуют 11 таких центров. Несколько слов о некоторых из них.

Университетский детский центр

Руководитель:
ЗИНОВЬЕВА Марина Владимировна — кандидат психологических наук, доцент кафедры возрастной психологии МГППУ

Цель работы Центра — создание оптимальных психолого-педагогических условий, способствующих всестороннему развитию ребенка, формированию его психологической, интеллектуальной, социальной и физической готовности к обучению в школе.




Инновационная образовательная программа МГППУ

Центр возрастно-психологического консультирования

Руководитель:
АВДЕЕВА Наталья Николаевна — кандидат психологических наук, профессор кафедры возрастной психологии факультета «Психология образования» МГППУ

Цели проекта — создание специализированного практикума и учебной консультации по возрастнопсихологическому консультированию детей дошкольного и младшего школьного возраста. Центр ориентирован на совершенствование практической подготовки студентов по специализации «Возрастная психология».





Центр игры и игрушки

Руководитель:
СМИРНОВА Елена Олеговна — доктор психологических наук, профессор кафедры дошкольной педагогики и психологии МГППУ

Психолого-педагогическая экспертиза детских игрушек и широкое информирование населения с помощью соответствующего Знака качества

Детские психологи рекомендуют

Цель проекта — формирование системы психолого-педагогической экспертизы игрушек в Российской Федерации.







Психологическая подготовка родителей к воспитанию детей в перинатальном периоде, младенчестве и раннем возрасте

Руководитель:
ЛАНЦБУРГ Марина Евгеньевна — кандидат психологических наук, доцент кафедры возрастной психологии МГППУ

Цель проекта — разработка системы психологической подготовки будущих родителей к рождению ребенка и программ повышения квалификации и профессиональной переподготовки психологов и специалистов смежных специальностей в области психолого-педагогического сопровождения будущих родителей.





Учебный центр специализации клинической психологии раннего детства

Руководитель:
КАЗЬМИН Александр Михайлович, кандидат медицинских наук, доцент

Задачи Центра — обучение студентов по специализации «Клиническая психология раннего детства» и специалистов города Москвы, работающих в сфере оказания психолого-педагогической помощи семьям, воспитывающим детей от 0 до 7 лет с нарушениями развития.

Сотрудники Центра осуществляют:

- междисциплинарные консультации родителей детей с выраженными нарушениями развития;
- организацию работы профессионального объединения специалистов служб ранней помощи, лектоков и инклюзивных групп детских садов




Инновационная образовательная программа МГППУ

Ресурсный центр по психологической реабилитации лиц с ограниченными возможностями здоровья

Руководитель:
ЩЕРБАКОВА Анна Михайловна, кандидат педагогических наук, профессор факультета «Клиническая и специальная психология» МГППУ

Основные задачи Центра:

- Информационная поддержка лиц с ограниченными возможностями здоровья;
- Информационная, методическая и консультативная поддержка психологов-реабилитологов, а также студентов, специализирующихся в области психологической реабилитации;
- Формирование профессионального сообщества психологов-реабилитологов.




Направления деятельности Центра:

- Обеспечение пользователей электронными методическими и справочными материалами
- Предоставление контекстных материалов и комментариев экспертами в области психологической реабилитации
- Создание службы on-line консультирования молодых специалистов
- Введение модуля «Вопросы и Ответы»
- Расширение партнерских отношений с учреждениями различных ведомств, а также с общественными организациями, работающими в сфере реабилитации лиц с ОВЗ



Литература

1. Рубцов В. В. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению «Психолого-педагогическое образование (квалификация — бакалавр психолого-педагогического образования)». М.: Минобрнауки, 2009. 3 п. л.
2. Рубцов В. В. (научный руководитель). Федеральный государственный образовательный стандарт высшего про-

Информационная среда — еще одно направление работы Университета в рамках культурно-исторической психологии

Уже сейчас в этом направлении востребованы:

1. Словарь культурно-исторической психологии

Данная информационная система-словарь призвана ориентировать пользователя в многообразии терминологической системы Л. С. Выготского, сопровождать чтение текстов Выготского необходимым библиографическим и справочным материалом.

С одной стороны, информационно-справочная система выполняет синтезирующую функцию — помогает читателю охватить «единым взором» всю понятийную (терминологическую) сеть Выготского, с другой — «углубиться» в то или иное понятие (термин) теории.

На данном этапе разработано программное обеспечение проекта, собран основной массив опубликованных на русском языке текстов Л. С. Выготского, сделан Словник основных понятий, разделенный на девять разделов (методологические вопросы, психология искусства, общая психология, учение о высших психических функциях, специальная психология, детская психология и т. д.). Сделан цитатник (на основе текстов Выготского) раздела «Детская психология», определены межпонятийные связи, готов библиографический список работ Л. С. Выготского и его коллег, которые разрабатывали понятие. Написаны определения к основным понятиям раздела.

2. Развитие информационной среды — Электронная библиотека МГППУ (интегрированная информационно-образовательная среда для подготовки психологов различных профилей, предоставляющая удаленный и локальный доступ к психологическим научным и учебным ресурсам разного типа и модальности, в первую очередь к системе работ, включенных в систему понятий культурно-исторической научной школы).

Все перечисленные инициативы Университета направлены на подготовку специалистов для новой школы, ориентированной на развитие возможностей, склонностей и интересов каждого учащегося. Эти инициативы иллюстрируют реальные возможности идей Л. С. Выготского, А. Н. Леонтьева, А. Р. Лурии и их последователей в создании развивающего образования в России.

профессионального образования по направлению подготовки «Психолого-педагогическое образование» (квалификация — магистр психолого-педагогического образования). М.: Минобрнауки, 2009. 3 п. л.

3. Федеральный государственный образовательный стандарт общего образования. Начальное общее образование. М.: Минобрнауки, 2009.

Cultural-Historical Psychology at the Moscow State University of Psychology and Education

V. V. Rubtsov

Ph.D. in Psychology, Professor, Full Member of the Russian Academy of Education, Director of the Psychological Institute of the Russian Academy of Education, Rector of the Moscow State University of Psychology and Education

References

1. *Rubcov V. V.* Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart vysshego professional'nogo obrazovanija po napravleniju «Psihologo-pedagogicheskoe obrazovanie» (kvalifikacija — bakalavr psihologo-pedagogicheskogo obrazovanija). Minobrnauki. M., 2009.

2. *Rubcov V.V.* (nauchnyj rukovoditel'). Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart vysshego professi-

onal'nogo obrazovanija po napravleniju podgotovki «Psihologo-pedagogicheskoe obrazovanie» (kvalifikacija — magistr psihologo-pedagogicheskogo obrazovanija). Minobrnauki. M., 2009.

3. Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart obwego obrazovanija. Nachal'noe obwee obrazovanie. Minobrnauki. M., 2009.

Отчет о конференции Международного общества культурно-деятельностных исследований (ISCAR) «Будущее культурно-деятельностных исследований — глобальные и локальные перспективы»

И. А. Корепанова

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

В. В. Рубцов

доктор психологических наук, профессор, академик РАО, директор Психологического института РАО,
ректор Московского городского психолого-педагогического университета

10 октября 2009 г. на базе Университета Ла Сапиенза (Рим, Италия) состоялась небольшая международная конференция «Будущее культурно-деятельностных исследований — глобальные и локальные перспективы». Она была приурочена к заседанию Исполнительного комитета Международного общества культурно-деятельностных исследований (ISCAR) и подготовке Третьего конгресса ISCAR, который состоится в Риме в 2011 г.

Подобные конференции традиционны и проходят раз в три года (через год после предыдущего Конгресса и за два года — до следующего. Отчет о предыдущей конференции, проходившей в Москве, см.: Корепанова И. А., Марголис А. А., Рубцов В. В., Сафронова М. А. Культурно-историческая психология: современное состояние и перспективы развития (отчет о международной конференции) // Культурно-историческая психология. 2006. № 4).

Заседание Исполнительного комитета было посвящено обсуждению текущих вопросов, связанных с организацией деятельности ISCAR, планированию Третьего международного конгресса, инициированию новых проектов (координаторами одного из этих проектов — летняя Международная школа молодых ученых и аспирантов по проблемам культурно-деятельностной психологии — стали В. В. Рубцов и М. Контоподис), отчетам по текущим проектам (так, был заслушан и высоко оценен проект создания Интернет-портала ISCAR, рабочую группу проекта составили В. В. Рубцов, А.-Н. Перре-Клермон, А. А. Марголис, Э. Маццони, Ф. Каругатти, И. А. Корепанова).

Конференция хоть и носила камерный характер и, скорее, была похожа на научный семинар, однако отличалась разнообразием докладов по тематике и глубиной их обсуждения.

Конференция началась с круглого стола «Что такое ISCAR?». Круглый стол носил ознакомительно-рефлексивный характер. Кто мы? Откуда мы? Куда идем дальше? — вот основные вопросы, звучавшие в обсуждении. Сначала М. Хадегаард, первый президент ISCAR, рассказала об истории создания ISCAR.

Хотя история насчитывает всего 7 лет (дата официального создания общества — 2002 г.), но богата предыстория этого международного сообщества.

Вслед за М. Хадегаард напомним некоторые факты. ISCAR появился в результате объединения двух организаций: Общества социокультурных исследований (The Society for Sociocultural Research — SSR), развивающего преимущественно идеи М. М. Бахтина, вопросы коммуникаций (с психологической, лингвистической, культуральной точек зрения), и Международного общества — International Society for Cultural Research and Activity Theory (ISCRAT), развивающего культурно-исторический и деятельностный подход. Первые конгрессы проходили под руководством Ю. Энгестрёма, Г. Рюкрейма, А. Месмана, С. Виджетти, В. В. Давыдова, М. Хадегаард. На этих конгрессах ученые из разных стран (сначала из Европы, потом присоединились обе Америки, Австралия, Африка) смогли обсудить свои исследования, в которых предметом анализа стали процессы, происходящие в обществе, в деятельности конкретных людей. В фокусе внимания были существенные вопросы человеческого бытия — процессы обучения и развития. Диалог носил межпредметный, мультидисциплинарный характер (подробнее с историей ISCAR можно ознакомиться на официальном сайте организации — <http://www.iscar.org/history>).

Однако даже такой краткий экскурс показывает, что в ISCAR пересеклись очень разные интересы не только психологов, но и лингвистов, социологов, культурологов, безусловно — философов (недаром сначала Россию в ISCAR представлял философ, эпистемолог В. А. Лекторский). Впоследствии к ним присоединились профессионалы в области информационных технологий. Для многих участников теория деятельности, культурно-историческая психология, или, как говорят на Западе, — культурно-деятельностная теория (CHAT — Cultural Historical Activity Theory) выступает способом описания, интерпретации или проектирования каких-либо процессов, явлений, для кого-то — это непосредственный предмет исследования, или теоретическая рам-

ка, в которой исследования проводятся. Все встречи ISCAR отличает междисциплинарный подход, обсуждение продолжений и приложений теорий Л. С. Выготского, А. Н. Леонтьева в разных областях человеческой практики.

М. Хадегаард подчеркнула, что в ISCAR происходит построение общего знания, он является чем-то вроде междисциплинарной социальной сети. Сейчас общество самоопределяет себя как множество различных исследовательских групп, не имеющих одной единственной репрезентирующей всех идеи. История объединения двух организаций привела к тому, что встретились разные люди с разными (но существенно близкими) интересами и стали активно создавать пространство для научного общения.

Продолжая выступление первого президента ISCAR, второй президент, Сет Чаклин, остановился на основных видах деятельности общества — проведение Конгрессов, издание информационных бюллетеней, поддержка издания книг по тематике общества, содействие научным контактам между членами общества.

В конце круглого стола его ведущая И. Эрикссон (Швеция) предложила всем собравшимся в двух предложениях выразить, что лично для них означает ISCAR. Ответы были различны. Перечислим некоторые из них:

— конкретное поле изучения — исследование процессов медиации между человеком и миром;

— выстраивание «мостов» между Бахтиным и Выготским для создания новых продуктивных теорий;

— В ISCAR одновременно и продуктивно сосуществуют и взаимообогащаются многие теории — не только теории Л. С. Выготского, А. Н. Леонтьева, и привлекает именно возможность диалога между различными теориями;

— междисциплинарный подход к изучению человека и общества;

— для многих в своих странах мы, культурно-деятельностные исследователи, экзотичны. Сейчас активно развиваются когнитивные науки и т. п. СНАТ — не очень понимаемое и принимаемое направление в западной психологической науке. Поэтому ISCAR — то место, где можно пообщаться с близкими по духу и идеям людьми.

— В. В. Рубцов в ответе на этот вопрос вспомнил про историю организации с другой стороны — культурно-исторический анализ самого ISCAR. Почему А. Н. Перре-Клермон в ISCAR (хотя она ученица и последовательница Ж. Пиаже)? Почему теперь те, кто не работает в проблематике «обучение-развитие» — тоже в ISCAR? (раньше они были в ИСКРАТЕ). Создатели и идейные вдохновители ISCAR — М. Коул, Дж. Верч, Г. Рюкрейм, И. Ломпшер, В. П. Зинченко, В. В. Давыдов постоянно находились в диалоге и обсуждали фундаментальные проблемы развития человеческой психики. В этой организации «встретились» деятельность и общение. В ней закладывается фундамент междисциплинарных исследований?

— ISCAR основывается в том числе на идея К. Маркса. Он не был психологом, но его идеи о сущ-

ности человеческих обществ, труда до сих пор актуальны и не до конца реализованы. И ISCAR — то место, где это можно конструктивно обсуждать.

— СНАТ — проектирующая теория, способная создавать различные пространства.

Итоговая часть круглого стола подготовила очень доброжелательную, принимающую и диалогичную атмосферу, в которой и продолжалась потом вся конференция. Первыми были доклады В. В. Рубцова «Культурно-историческая психология в Московском городском психолого-педагогическом университете» (доклад в форме статьи опубликован в журнале «Культурно-историческая психология». 2009. № 3) и И. А. Корепановой «Развитие культурно-исторической психологии в России — на страницах международного журнала «Культурно-историческая психология». При обсуждении докладов слушателей интересовало, изучается ли в МГППУ научное наследие М. М. Бахтина и есть ли свидетельства о встречах и знании работ друг друга М. М. Бахтиным и Л. С. Выготским; как в МГППУ развиваются когнитивные исследования и не являются ли они «соперниками» культурно-исторической психологии. Большой интерес вызвали представленные В. В. Рубцовым исследования В. В. Давыдова и проблемы подготовки педагогов для системы развивающего обучения. Завершил обсуждение вопрос о том, как российские ученые видят будущее культурно-деятельностной психологии.

В своем докладе Ф. Коело Либерали (F. Coelho Liberali — лингвист, представляющая в ISCAR Бразилию) «Монизм в творческой цепи действий» обратилась к анализу общефилософских, методологических оснований проекта «Extra Mural Program» о проблемах обучения детей из неблагополучных районов (имеющих мало- или неграмотных родителей, бездомных и безработных). Докладчик отметила, что Л. С. Выготский в работах Б. Спинозы выделил идею о субстанции. С одной стороны, люди — существа свободные, с другой — они все принадлежат сообществу, одновременно являясь и частью и целым. То есть люди частично свободны. Они порождают идеи, которые не всегда объективны (ведь люди ограничены пределами своих восприятий). Когда люди взаимодействуют, их частичные, фрагментарные представления о мире обогащаются, становятся бесконечными. И в этом смысле человек благодаря общению с другими становится более свободным. Это положение — исходный пункт понятия «творческая цепь», предложенного докладчиком. Оно подразумевает, что партнеры по общению усиливают возможности друг друга. Человек является человеком благодаря слову. Автор использует сравнение понятий «смысл» и «значение» в двух плоскостях — психологической (Л. С. Выготский) и лингвистической (М. М. Бахтин). Во внешнем или внутреннем диалоге человек всегда использует аргументацию, при общении с другими так же используется аргументация, и она в любом случае приводит к тому, что в диалоге рождается новое общее знание, новое отношение к миру.

Все эти идеи легли в основу проекта, в котором педагоги используют диалог для обучения детей, воспитывающихся в неблагоприятных условиях. Дети учат занимать разные позиции в общении, аргументировать свою точку зрения. Обучение прежде всего основывается на личном опыте учеников, постоянно интегрирующемся в диалогах. И оно дает устойчивые высокие результаты. Дети, приобретая новые знания, способности, умения, не только ими пользуются сами, но и передают их родителям.

Ю. Моро (Yūji Moro) из Японии продолжил линию Спиноза-Выготский в докладе «Спинозистское понятие деятельности: динамика активного и пассивного в процессе обучения». Докладчик пояснил, какие идеи Б. Спинозы были проанализированы и приняты Л. С. Выготским. Ю. Моро показывает, что идея Спинозы о монаде как онтологическая идея онтологии человеческого разума важна для понимания идеи деятельности. Учение Спинозы — философское основание теории деятельности, восходящей к работам Канта, Гегеля, Маркса, Ильенкова. Обращаясь к анализу воображения, творчества в обучении, автор показывает, что они есть динамическое единство активности и пассивности.

Ингер Эрикссон (Швеция), педагог, представила результаты проекта, разрабатываемого совместно педагогами, химиками и лингвистами «Обучение способности “видеть” химические реакции».

Исследование проходило в школах Швеции и Финляндии. Изучалось, как дети осваивали основные понятия химии и какие условия необходимы для успешного освоения. В фокусе внимания исследователей — высказывания педагога, его истинное содержание и что из него и как понимают ученики.

Дети изучали различные химические реакции, сами проводили соответствующие опыты (тема — ионные соединения). Учителя реализовывали основную стратегию помощи детям — направление внимание на то, что делал ребенок, какие манипуляции проводил с веществами, что он получал в результате. Учитель не интерпретировал, что видел или делал ребенок, он акцентировал внимание (был «зеркалом») действий ребенка. Именно обращение к действиям и их физическим последствиям (выпал желтый осадок, полученный раствор белого цвета). Физические свойства наблюдаемого есть индикаторы явлений, позволяющих «видеть» химические процессы.

Осмысление результатов проходило на основе социокультурного подхода. Действительно, то что мы видим в объектах, не дано в них изначально. Но сущность объекта может быть раскрыта при определенных условиях. В данном исследовании ученики с помощью учителей учатся видеть сущность объектов благодаря определенным способом построенным диалогом по поводу наблюдаемого.

Как видно из докладов, разброс интересов участников конференции велик, как он велик в самом ISCAR.

Следующий большой шаг деятельности ISCAR — Международный конгресс в Риме в 2011 г. По вопросам вступления в Международное общество культурно-деятельностных исследований можно обращаться в Российско-украинское отделение (В. В. Рубцов — руководитель Российско-украинского отделения; А. А. Марголис — руководитель Российского отделения; И. А. Корепанова — секретарь Российского отделения, ruiscar@mail.ru). Более подробная информация — на сайте www.vygotsky.mgppu.ru.

Report from the ISCAR conference «The future of cultural and activity research - global and local trends»

I. A. Korepanova

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

V. V. Rubtsov

Ph.D. in Psychology, Professor, Full Member of the Russian Academy of Education, Director of the Psychological Institute of the Russian Academy of Education, Rector of the Moscow State University of Psychology and Education

НАШИ АВТОРЫ

- Абдулаева Елена Александровна** — методист Центра психолого-педагогической экспертизы игр и игрушек Московского городского психолого-педагогического университета
psytoys@mail.ru
- Аникина Вероника Геннадьевна** — кандидат психологических наук, доцент, докторант кафедры психологии личности факультета психологии Московского государственного университета им. М. В. Ломоносова
vegav577@mail.ru
- Аркидьяконо Франческо** — профессор, Институт психологии и образования Университета г. Ньюшатель
francesco.arcidiacono@unine.ch
- Гаранян Наталья Георгиевна** — кандидат психологических наук, профессор кафедры клинической психологии и психотерапии факультета психологического консультирования Московского городского психолого-педагогического университета
garanian@mail.ru
- Горшкова Дарья Анатольевна** — педагог-психолог отдела психологического сопровождения Московского городского психолого-педагогического университета
Letychaya@yandex.ru
- Гущин Юрий Вячеславович** — ассистент кафедры психологии Международного университета природы, общества и человека «Дубна»
gusjv@mail.ru
- Зверева Наталья Владимировна** — кандидат психологических наук, профессор, старший научный сотрудник кафедры нейро- и патопсихологии факультета клинической и специальной психологии Московского городского психолого-педагогического университета
nwzvereva@gmail.com
- Зинченко Владимир Петрович** — доктор психологических наук, профессор, действительный член РАО, профессор Института общего среднего образования РАО и кафедры общей и экспериментальной психологии Высшей школы экономики
zinchRae@yandex.ru
- Колпакова Марианна Юрьевна** — кандидат психологических наук, старший научный сотрудник Психологического института РАО
mkolpakova@gmail.com
- Корепанова Инна Александровна** — кандидат психологических наук, доцент кафедры возрастной психологии Московского городского психолого-педагогического университета
iakorepanova@gmail.com
- Красило Александр Иванович** — кандидат психологических наук, доцент, директор Центра психолого-педагогической реабилитации и коррекции «Практик», ведущий сотрудник Психологического института РАО
aikrasilo@list.ru
- Мельник Анна Мариановна** — выпускница кафедры клинической психологии и психотерапии факультета психологического консультирования Московского городского психолого-педагогического университета
Richi85@mail.ru

- Нартова-Бочавер Софья Кимовна** — доктор психологических наук, профессор кафедры дифференциальной психологии факультета клинической и специальной психологии Московского городского психолого-педагогического университета
s-nartova@yandex.ru
- Парамонова Валерия Викторовна** — медицинский психолог, аспирант факультета психологии Московского государственного университета им. М. В. Ломоносова
lera-trauff@mail.ru
- Перре-Клермон Анна-Нелли** — Институт психологии и образования Университета г. Ньюшатель
anne-nelly.perret-clermont@unine.ch
- Рощина Ирина Федоровна** — кандидат психологических наук, старший научный сотрудник, доцент кафедры нейро- и патопсихологии факультета клинической и специальной психологии Московского городского психолого-педагогического университета
ifroschina@mail.ru
- Рубцов Виталий Владимирович** — доктор психологических наук, профессор, академик РАО, директор Психологического института РАО, ректор Московского городского психолого-педагогического университета
rectorat@list.ru
- Сапогова Елена Евгеньевна** — доктор психологических наук, профессор, заведующая кафедрой психологии Тульского государственного университета
esapogova@yandex.ru
- Смирнова Елена Олеговна** — доктор психологических наук, профессор, руководитель Центра психолого-педагогической экспертизы игр и игрушек Московского городского психолого-педагогического университета
psytoys@mail.ru
- Фролова Ольга Владимировна** — аспирант, ассистент кафедры клинической психологии Международного университета природы, общества и человека «Дубна»
frolca@mail.ru
- Холмогорова Алла Борисовна** — доктор психологических наук, профессор, заведующая кафедрой клинической психологии и психотерапии факультета психологического консультирования Московского городского психолого-педагогического университета
Zar-victor@yandex.ru
- Эль-Хаммуни Мохаммед** — доцент факультета психологии, Колледж Социальных Наук
Elhammoumim@hotmail.com

OUR AUTHORS

- Abdulaeva Elena Aleksandrovna** – Methodist, Center of Psychological and Educational Expertise of Games and Toys, Moscow State University of Psychology and Education
psytoys@mail.ru
- Anikina Veronica Gennadievna** – PhD in Psychology, Associate Professor, Doctorate Student, Personality Psychology Chair, Department of Psychology, M.V. Lomonosov Moscow State University
vegav577@mail.ru
- Arcidiacono Francesco** – Dr., Ph.D., Institute of Psychology and Education, University of Neuchatel
francesco.arcidiacono@unine.ch
- Garanyan Natalia Georgivena** – PhD in Psychology, Professor, Chair of Clinical Psychology and Psychotherapy, Department of Psychological Counseling, Moscow State University of Psychology and Education
garanian@mail.ru
- Gorshkova Daria Anatolievna** – Educational Psychologist, Department of Psychological Support, Moscow State University of Psychology and Education
Letychaya@yandex.ru
- Gushchin Yury Vyacheslavovich** – Assistant, Dubna International University for Nature, Society and Man, Psychology Chair
gusjv@mail.ru
- Zvereva Natalia Vladimirovna** – PhD in Psychology, Professor, Senior Research Fellow, Chair of Neuro- and Pathopsychology, Department of Clinical and Special Psychology, Moscow State University of Psychology and Education
nwzvereva@gmail.com
- Zinchenko Vladimir Petrovich** – PhD in Psychology, Professor, Institute of General and Secondary Education, RAE, Chair of General and Experimental Psychology, State University Higher School of Economics, Full Member of the Russian Academy of Education
zinchRae@yandex.ru
- Kolpakova Marianna Yurievna** – PhD in Psychology, Senior Research Fellow, Psychological Institute of the Russian Academy of Education
mkolpakova@gmail.com
- Korepanova Inna Aleksandrovna** – Ph.D. in Psychology, Associate Professor, Developmental Psychology Chair, Department of Psychology of Education, Moscow State University of Psychology and Education
iakorepanova@gmail.com
- Krasilo Alexander Ivanovich** – PhD in Psychology, Associate Professor, Director of the Center for Psychological and Educational Rehabilitation and Correction «Praktik», Senior Fellow of Psychological Institute of the Russian Academy of Education
aikrasilo@list.ru
- Melnik Anna Marianovna** – Alumna, Chair of Clinical Psychology and Psychotherapy, Department of Psychological Counseling, Moscow State University of Psychology and Education
Richi85@mail.ru

- Nartova-Bochaver Sofya Kimovna** – PhD in Psychology, Professor, Chair of Differential Psychology, Department of Clinical and Special Psychology, Moscow State University of Psychology and Education
s-nartova@yandex.ru
- Paramonova Valeria Viktorovna** – Medical Psychologist, Post-Graduate Student, Department of Psychology, M. V. Lomonosov Moscow State University
lera-trauff@mail.ru
- Perret-Clermont Anne-Nelly** – Professor, Ph.D., Institute of Psychology and Education, University of Neuchatel
anne-nelly.perret-clermont@unine.ch
- Roschina Irina Feodorovna** – PhD in Psychology, Senior Research Fellow, Associate Professor, Chair of Neuro- and Pathopsychology, Department of Clinical and Special Psychology, Moscow State University of Psychology and Education
ifroschina@mail.ru
- Rubtsov Vitaly Vladimirovich** – Ph.D. in Psychology, Professor, Full Member of the Russian Academy of Education, Director of the Psychological Institute of the Russian Academy of Education, Rector of the Moscow State University of Psychology and Education
rektorat@list.ru
- Sapogova Elena Evgenievna** – PhD in Psychology, Professor, Head of the Chair of Psychology, Tula State University
esapogova@yandex.ru
- Smirnova Elena Olegovna** – PhD in Psychology, Professor, Head of the Center of Psychological and Educational Expertise of Games and Toys, Moscow State University of Psychology and Education
psytoys@mail.ru
- Frolova Olga Vladimirovna** – Post-Graduate Student, Assistant, Chair of Clinical Psychology, «Dubna» University
frolca@mail.ru
- Kholmogorova Alla Borisovna** – PhD in Psychology, Professor, Head of the Chair of Clinical Psychology and Psychotherapy, Department of Psychological Counseling, Moscow State University of Psychology and Education
Zar-victor@yandex.ru
- Elhammoumi Mohamed** – Associate Professor, Department of Psychology, College of Social Sciences
Elhammoumim@hotmail.com

Содержание

ВОПРОСЫ ИСТОРИИ И ТЕОРИИ ПСИХОЛОГИИ ПАМЯТИ

Живая память в исследованиях П. И. Зинченко (ретроспект и проспект)

В. П. Зинченко 2

ПРОБЛЕМА РАЗВИТИЯ

Условия становления пространственного образа «Я» в раннем возрасте как первой формы самосознания

Е. О. Смирнова, Е. А. Абдулаева 16

ТЕОРИЯ И МЕТОДОЛОГИЯ

Revisiting the piagetian test of conservation of quantities of liquid: argumentation within the adult-child interaction

Francesco Arcidiacono & Anne-Nelly Perret-Clermont 25

ДИСКУССИИ И ДИСКУРСЫ

Феномен телесного перфекционизма как социокультурная патология

В. В. Парамонова 34

За горизонт мысли Л. С. Выготского: значение прецедентности в социально-культурном развитии человека

Е. Е. Сапогова 42

Vygotsky's scientific psychology: Terra incognita

Mohamed Elhammouti 49

СПЕЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Динамическая характеристика зоны ближайшего развития при аномальном и нормальном развитии

Ю. В. Гуцин 55

Становление движения у детей в норме и с аномалиями развития

О. В. Фролова 66

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ПРАКТИКА

Рефлексивный тренинг как средство разрешения конфликтных ситуаций

В. Г. Аникина 72

Социально-гуманистический анализ психологической травмы

А. И. Красило 81

ПСИХОТЕРАПИЯ И ПСИХОКОРРЕКЦИЯ

Эволюция психотерапии

М. Ю. Колтакова 91

ЭМПИРИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

Суицидальное поведение в студенческой популяции

А. Б. Холмогорова, Н. Г. Гаранян, Д. А. Горшкова, А. М. Мельник 101

НАУЧНАЯ ЖИЗНЬ

11 Европейский Конгресс по психологии. Осло, 7–10 июля 2009 года

Н. В. Зверева, С. К. Нартова-Бочавер, И. Ф. Рощина 111

Культурно-историческая психология в Московском городском психолого-педагогическом университете

В. В. Рубцов 114

Отчет о конференции Международного общества культурно-деятельностных исследований (ISCAR) «Будущее культурно-деятельностных исследований — глобальные и локальные перспективы»

И. А. Корепанова, В. В. Рубцов 120

Наши авторы 123

Contents

QUESTIONS OF HISTORY AND THEORY OF PSYCHOLOGY OF MEMORY

Living Memory in P.I. Zinchenko Research (Retrospective and Prospective) <i>V. P. Zinchenko</i>	2
--	---

PROBLEM OF DEVELOPMENT

Conditions for Development of the «Self» Spatial Image as the First Form of Self-Consciousness in Early Childhood <i>E. O. Smirnova, E. A. Abdulaeva</i>	16
--	----

THEORY AND METHODOLOGY

Revisiting the piagetian test of conservation of quantities of liquid: argumentation within the adult-child interaction <i>Francesco Arcidiacono, Anne-Nelly Perret-Clermont</i>	25
--	----

DISCUSSIONS AND DISCOURSES

The Phenomenon of Perfectionism as Socio-Cultural Pathology <i>V. V. Paramonova</i>	34
Beyond the Horizon of L. S. Vygotsky's Thought: The Importance of Precedent in the Socio-Cultural Development of a Man <i>E. E. Sapogova</i>	42
Vygotsky's scientific psychology: Terra incognita <i>Mohamed Elhammoumi</i>	49

SPECIAL PSYCHOLOGY

The Dynamic Characteristic of the Zone of Proximal Development in the Abnormal and Normal Development <i>Yu. V. Guschin</i>	55
Movement Development in Children with Normal and Abnormal Development <i>O. V. Frolova</i>	66

APPLIED PSYCHOLOGY

Reflexivity Training as a Mean of Conflict Resolution <i>V. G. Anikina</i>	72
Socio-Humanistic Analysis of the Psychological Trauma <i>A. I. Krasilo</i>	81

PSYCHOTHERAPY AND PSYCHO-CORRECTION

Evolution of the Psychotherapy <i>M. Yu. Kolpakova</i>	91
---	----

EMPIRICAL RESEARCH

Suicidal Behavior in the Student Population <i>A. B. Kholmogorova, N. G. Garanyan, D. A. Gorshkova, A. M. Melnik</i>	101
---	-----

SCIENTIFIC LIFE

11 th European Congress of Psychology, Oslo, 7–10 July 2009 <i>N. V. Zvereva, S. K. Nartova-Bochaver, I. F. Roschina</i>	111
Cultural-Historical Psychology at the Moscow State University of Psychology and Education <i>V. V. Rubtsov</i>	114
Report from the ISCAR conference «The future of cultural and activity research – global and local trends» <i>I. A. Korepanova, V. V. Rubtsov</i>	120
<i>Our authors</i>	125