

*Международный научный журнал*

**Культурно-историческая психология**  
Cultural-Historical Psychology

---

**№ 2 — 2011**

Московский городской психолого-педагогический университет

## В. М. Мунипов открывает себя психологам

### В. М. Мунипов

доктор психологических наук, профессор, действительный член Российской академии образования, профессор кафедры общей психологии Московского городского психолого-педагогического университета

Владимир Михайлович Мунипов 40 лет занимается развитием эргономики и дизайна, является одним из создателей ВНИИТЭ. Он автор свыше 300 научных работ в области эргономики, технической эстетики и психологии и истории этих наук. Входил в состав редколлегий всех ведущих международных журналов по эргономике, являлся членом Международной комиссии по человеческим аспектам компьютеризации, одним из первых в нашей стране защитил докторскую диссертацию по эргономике. В 2000 г. «Международная энциклопедия эргономики и человеческих факторов» в главе XIII «Выдающиеся профессионалы в области человеческих факторов и эргономики» опубликовала биографический очерк о В. М. Мунипове в числе 39 ученых всего мира. Изначально редколлегия журнала планировала представить читателям творческий портрет В. М. Мунипова, однако в беседе с ним было затронуто столько животрепещущих проблем, что было решено отказаться от благодушной формы «творческого портрета» и опубликовать текст беседы таким, как он был записан на пленку.

**Ключевые слова:** эргономика, дизайн, психология труда, история советской и российской психологии.

Этот материал был задуман редакцией совсем в иной форме. Мы планировали подготовить творческий портрет Владимира Михайловича Мунипова, для чего и провели с ним эту беседу. Владимир Михайлович 40 лет занимается развитием эргономики и дизайна, является одним из создателей ВНИИТЭ. Он автор свыше 300 научных работ в области эргономики, технической эстетики и психологии и истории этих наук, под его руководством достигнуты существенные результаты в научно-техническом сотрудничестве стран—членов СЭВ по проблемам эргономики и технической эстетики. В. М. Мунипов входил в состав редколлегий всех ведущих международных журналов по эргономике, являлся членом Международной комиссии по человеческим аспектам компьютеризации, одним из первых в нашей стране защитил докторскую диссертацию по эргономике. В 2000 г. «Международная энциклопедия эргономики и человеческих факторов» в главе XIII «Выдающиеся профессионалы в области человеческих факторов и эргономики» опубликовала биографический очерк о В. М. Мунипове в числе 39 ученых всего мира.

Редакция полагала, что такой «послужной список» ученого и организатора науки дает все основания считать, что герой нашего будущего очерка ис-

пытывает профессиональное удовлетворение. Однако в беседе было затронуто столько животрепещущих проблем и наболевшего в душе, высказано столько тревоги за отечественную науку и ученых, что редколлегия журнала отказалась от благодушной формы «творческого портрета» и решила опубликовать текст беседы таким, как он был записан на пленку. А началось все с вопроса о чувстве удовлетворенности.

**КИП:** Довольны ли Вы, Владимир Михайлович, Вашей профессиональной, гражданской, и (если захотите рассказать) частной жизнью?

**В. М.:** Наитруднейший вопрос. Если и последующие будут такими, боюсь, что не выдержу до конца интервью. Надеюсь, что разговор пойдет в основном о профессиональной жизни. О частной жизни говорить не буду — это другим неинтересно. Скажу только, что человек, у которого случилась любовь в самом высоком смысле слова, духовно преображается и возвышается. К сожалению, многих судьба обделяет таким даром.

Перечитывал недавно труды и статьи моего друга Б. А. Грушина, с которым я познакомился еще на студенческой скамье на ниве спорта. Я был заядлым спортсменом на философском факультете МГУ — чемпионом Москвы в командных гонках на велоси-

<sup>1</sup> Редакция журнала Культурно-историческая психология.

пеле, а на тренировке выполнил норму мастера спорта СССР по конькобежному спорту. Грушин был страстным и замечательным организатором спорта на факультете и в университете. Кстати сказать, первое мое знакомство с Г. П. Щедровицким и М. К. Мамардашвили состоялось на спортивных соревнованиях. Георгий Петрович учил меня технике спортивных лыжных гонок и сложному искусству подбора лыжной мази для различных перемен погоды. Щедровицкий так же, как и Грушин, проявил себя увлеченным и талантливым организатором спорта на философском факультете и в университете. А с Мамардашвили я играл в баскетбол в факультетской команде.

Так вот, перечитывая Грушина, мое внимание привлекло высказывание о людях его поколения (он родился в 1929 г.). Как минимум три общества пережил он. Первое можно было бы назвать, отмечает он, обществом классического социализма или сталинизма. Затем — общество разлагающегося и увядающего социализма — хрущевско-брежневская эпоха. И, наконец, то, что началось в 1985 г. и продолжается (сегодня он написал бы, уверен я, возвращается ко временам до 1985 г.) по сию пору, — это уже посткоммунистическое или постсоциалистическое общество. Он не только прожил, но и артикулировал проблему «жизней» общества и личности. Я догадывался, что прожил несколько жизней, а Грушин помог мне глубже и лучше понять их и то общество, в котором они свершились. Благодарю и редакцию за вопрос, побудивший глубоко задуматься о своей жизни, а не только об эргономике, психологии и дизайне.

Прожил я те же три общества, что и Грушин. Если в каждом обществе рассмотреть три жизни, о которых вы задали вопрос, то получится, что я прожил девять жизней. Становится как-то не по себе. Но самое главное меня поразил парадокс. Оказывается, пик моей творческой активности пришелся, по клас-

сификации Грушина, на разлагающееся и увядающее общество социализма. Неожиданно всплыли строки А. Вознесенского:

В ящик рано или поздно,  
Жизнь была, а на фига?

Можно на этом и завершить интервью. Однако на самом деле возникает сложнейший и принципиальный вопрос по отношению к нашему общему прошлому. Я вспоминаю родителей — маму Н. Ф. Сажину (фото 1), профессионального экономиста, вырастившую троих детей, ставших незаурядными специалистами — телевизионным оператором, юристом и эргономистом, — не пропуская ни одной конференции, совещания, выставки с моим участием; отца Н. Г. Мунипова (фото 2), с детских лет работавшего в шахте, строившего первую очередь метрополитена в Москве, трудившегося во всех угольных бассейнах страны, участника войны с фашизмом. Они прожили жизнь трудную, честную, достойную; отец был награжден орденами и медалями. Очень часто родителям приходилось с трудом сводить концы с концами. Они были в какой-то мере идеалистами, почти никогда не сетовали на жизнь, редко огорчались, чаще радовались, не одобряя тех, кто заикливался на ее теневых сторонах, и это при том, что однажды случилась крайне драматическая история.

Ночью позвонили в квартиру, где мы жили с родителями, и мама открыла дверь, а я увидел трех человек — двух в форме и одного в штатском, и человек в штатском угрожающе спросил: «Здесь живет Мунипов?». В это время вышел отец в нижнем белье и ответил: «Да, я — Мунипов, я здесь проживаю». «Одевайтесь, — приказал человек в штатском, — вы арестованы», — и предъявил ордер на арест. Отец быстро оделся, мама же хотела собрать какие-то вещи. Но повелительно прозвучало: «Не надо». И отца увели. Обыска при этом не было. Всю оставшуюся



Фото 1



Фото 2

ночь мы не смыкали глаз и только плакали. Все последующие дни мама ходила к начальникам отца, хотела выяснить, за что арестовали мужа. Никто ничего не знал или просто не хотел говорить. Отец в это время работал на строительстве метрополитена, тогда линию прокладывали под рекой Москвой. Мать пошла к рабочим, которые хорошо относились к отцу, они-то и сказали, что неожиданно залило водой туннель. Поэтому сейчас многих арестовывают, считая данный факт вредительством. К счастью, отца в конце концов выпустили.

Родители ушли в мир иной, и я рад, что они не слышат и не читают того, что связано с легкомысленным отказом от нашего общего прошлого и его огульным очернением. По существу, речь идет о том, чтобы перечеркнуть их жизни, их судьбы, оплаченные бескорыстным трудом, потом и кровью. Никогда с этим не смирюсь. К тому же все это касается и меня лично. Желая перемен, я и помыслить не мог отказаться от своих судьбы, корней и традиций. И это не ностальгия по прошлому, а здоровые размышления и память о прошлом, подкрепленные философскими и научными анализами. В том числе интересной и полемической книгой моего давнего друга В. Толстых. «Несправедливо и глупо сводить жизнь, судьбу нескольких поколений, десятков и сотен миллионов людей, — пишет он в книге «Мы были» (2008), — к сталинщине, ГУЛАГу, вообще к строительству «светлого будущего». Хотя имело место и то, и другое, и третье. Абсолютно прав историк Михаил Гелфер, назвав поразившую нас болезнь «эпидемией исторической невменяемости». Кстати сказать, книга начинается с предисловия автора «Никому не отдам свою биографию», и я так же поступал, при этом далек от мысли даже косвенно оправдывать пороки и преступления против человека и человечности советских времен. Вместе с тем меня не может не волновать то, что на обломках «тоталитаризма» воцарились «дикий капитализм» и «криминальное государство». Произвол и коррупция разрушают наше общество.

Совершенно неожиданно для меня проблема нашего общего прошлого возникает на международных конференциях и встречах. Мне неоднократно задают вопрос: «Как вы, выросший и живший в тоталитарном государстве, смогли войти в число выдающихся профессионалов мира в области эргономики?». Первая часть ответа: «Я не думал и не мечтал об этом, а просто всю жизнь увлеченно работал вместе с талантливыми людьми». На вторую часть отвечу, когда будем говорить о профессиональной жизни.

**КИП:** Раз уж мы узнали о Ваших родителях и категоричном утверждении, что никому не отдадите свою биографию, приоткройте завесу над Вашим детством и школьными годами?

**В. М.:** С детства боролся с несправедливостью. В 11 лет в эвакуации во время войны в г. Глазове Удмуртской АССР вел борьбу с начальником железнодорожной милиции, поведение которого по отношению к нашей семье (отец был на фронте) было глупое и бесстыдное. Накал борьбы был такой, что в

1943 г., когда мы возвращались в Москву, этот капитан милиции трижды задерживал отправление поездов, чтобы найти меня и высадить. Даже дошло до того, что мама уехала, а я с братом и сестрой остались в г. Глазове. Через месяц за нами приехал с соответствующими документами представитель министерства угольной промышленности, в системе которого работал отец. И вновь была попытка не выпустить меня, но пришла правительственная телеграмма от министра, и капитан не мог ничего поделать.

Мимо нашей станции проходили поезда (иногда они делали остановку) с истощенными, изможденными, измученными, больными людьми из блокадного Ленинграда. Они выменивали у местных жителей последние дорогие и шикарные вещи на буханку хлеба или килограмм зерна. Иногда им не удавалось это сделать, так как деревенских жителей не интересовали шикарные вещи. Ужасно видеть такое. И после всего этого у меня не укладывалось в голове, как здоровый капитан милиции воюет с подростком, а не с немцами. Справедливости ради надо отметить, что все люди в округе сочувствовали нам и поддерживали нашу семью, но боялись начальника милиции. С тех я пор начал осознавать, что в стране много горя и бедноты и сердце должно быть чутким к страданиям других людей.

Должен сказать, что прожил содержательную и радостную жизнь, но не легкую. У меня было беззаботное детство. Родители работали и часто я оставался дома один. Однажды они возвращаются с работы и видят, как из окна их сын бросает кусковой сахар, приобретенный по карточкам, а ребята во дворе весело и с удовольствием его подбирают. Естественно, получил от отца чувствительную оплеуху. Отец редко, но прибегал к таким мерам воспитания. Ребенком я восторженно встречал папанинцев.

Окончил замечательную школу № 150 г. Москвы. У нас были увлеченные и основательно знавшие свой предмет учителя, умевшие интересно донести его до учащихся, а также мудрая и добрая директор школы. Любимые предметы — история, литература, география, физика. С последней у меня однажды случился казус. Отец хотел со мной подольше побыть и задержал мой отъезд из г. Караганды, где он работал, а я был на каникулах. К началу занятий в школе я опоздал, на уроке физики новый учитель, как я потом узнал, один их лучших в Москве, сразу вызвал меня к доске решить задачу и поставил мне двойку. Он меня спрашивал на каждом уроке и предлагал новые задачи, и я не мог решить, так как не был на уроках, когда он все объяснял. Всего получил пять двоек, и впервые возникла угроза получить за четверть двойку. Я учил только физику, и ребята мне помогали. С трудом вытянул на тройку. Он жестко приучил меня к дисциплине и ответственности. Больше я никогда не опаздывал к началу занятий в школе.

Много читал. Первым моим поэтом был Пушкин, но, к сожалению, не мог по полчаса читать наизусть его стихи, как делали мои друзья. «Детство. Отрочество. Юность» Л. Н. Толстого — первые из прочитан-

ных книг. Зачитывался Дж. Лондоном и прежде всего романом «Мартин Иден», увлек роман Э. Л. Войнич «Овод».

Меня избрали секретарем комсомольской организации школы. Целеустремленная деятельность организации развивала чувство коллективизма и товарищества, взаимной поддержки и помощи, т. е. всего того, что кратко определяют — один за всех и все за одного. Дружба и чувство локтя проявились, например, и в том, что весь класс решил отметить окончание школы каким-нибудь знаменательным событием. Единогласно решили поехать на велосипедах в Ленинград и обратно. Никто из учащихся до этого не был в этом городе, а поездка на велосипедах означала испытание, которое нельзя будет забыть. Однако по мере приближения окончания десятого класса и естественной тревоги, связанной с вступительными экзаменами в вузы, многие, к сожалению, не решились поехать. Но три человека, включая и меня, совершили полный приключений велосипедный вояж.

Комсомольцы школы возглавили в районе движение за совместное обучение девочек и мальчиков, проводили дискуссии по интересующим ребят вопросам, добились организации кружка балльных танцев, организовывали спортивные соревнования и многие другие полезные дела. Учителя и директор школы поощряли нашу самостоятельность. В этом же направлении действовал и родительский комитет школы, возглавлявшийся известной летчицей, Героем Советского Союза В. С. Гризодубовой. Мне несколько раз посчастливилось беседовать с этой удивительной и обаятельной женщиной о комсомольских делах и прислушиваться к ее советам, проникнутым вниманием и заботой о деятельности организации и ее секретаря. Учителя и директор школы чувствовали пульс комсомольской жизни школы, интересовались нашими планами, заинтересованные их обсуждали, но никогда не указывали и тем более не навязывали какого-либо решения.

Школа и комсомольская организация приучали следовать простым нормам нравственности и личной ответственности, быть честным и правдивым, уважать мнения других и выслушивать любые замечания в свой адрес и еще многому хорошему. И сегодня горжусь, что был комсомольским вожаком. Одноклассники и другие выпускники школы на наших встречах с теплотой вспоминают нашу самостоятельную комсомольскую молодость и продолжают считать меня их лидером.

Не хотел бы быть понятым так, что мы не озорничали, иногда на грани хулиганства. В туалете ребята курили, первый раз в десятом классе я там же попробовал портвейн. Все было. Технически одаренные ребята класса провели провода с последней парты и закрепили их на нижней стороне крышки стола учителя, присоединяясь к которым отвечающий ученик мог слышать подсказки. Все проверили, все работало. Вошла учительница и встала прямо напротив того места стола, где были прикреплены провода. Ребята стали громко разговаривать, чтобы привлечь

внимание учительницы, она подошла к ним и они утомонились. Вернувшись к столу, учительница вынуждена была встать с другой стороны, так как на ее месте стоял отвечающий ученик. И в классе воцарилась полная тишина в ожидании чуда эксперимента. Но в такой тишине явственно слышался голос подсказывающего, и проделка не удалась.

Не получил золотую медаль, чем очень огорчил родителей и директора школы, рассказывавшей о возникшей дискуссии в связи с моим экзаменационным сочинением в центральной комиссии. Оказывается, я допустил идеологическую ошибку, написав, что В. Маяковский имел отношение к футуристам. Самый главный итог — все выпускники класса стали известными учеными в области естественных наук, инженерами, конструкторами. Кстати, над школой шефствовала Военно-воздушная инженерная академия им. Н. Е. Жуковского. Единственная школа в стране, выпускники которой могли сразу стать ее курсантами: один только Мунипов пошел по гуманитарной стезе.

Ну что, переходим к профессиональной жизни?

**КИП:** Согласны. Но прежде все-таки, что Вы имеете в виду, говоря, что прожили гражданскую жизнь? Вам понятно, почему мы задаем такой вопрос?

**В. М.:** Отлично понимаю и благодарен вам, что побудили задуматься и над этой жизнью. Я не был диссидентом, а также ни левым, ни правым. В партию вступить предложил еще в университете секретарь комсомольской организации Лен Карпинский — светлая личность, умнейший, эрудированный и интеллигентный человек. Я отказался, сказав, что еще не готов. Он несколько раз возвращался к сделанному предложению, приводя серьезный довод, что все лучшие студенты и мои друзья уже члены КПСС. Он сам являлся ярким подтверждением тому. У нас с ним сложились дружеские отношения. Я выполнял роль тренера его и жены в спортивном беге. По окончании университета он предложил поехать с ним в г. Горький, чтобы вместе работать. При всем том я отказывался от предложения вступить в партию. Лен подключил к беседам со мной секретаря партийной организации курса П. Рогачева — фронтовика, уважаемого на курсе человека, волевого, решительного и порядочного. Он разговаривал со мной по-фронтному: «Я даю тебе рекомендацию, Лен Карпинский также, а ты все твердишь, что еще не готов. Мы-то знаем, кого рекомендуем. Давай не дури и вступай». Так я вступил в партию, успешно прошел кандидатский стаж и в конце пятого года обучения меня должны были окончательно принимать в партию. Когда мы кончали университет, в стране было перепроизводство специалистов гуманитарного профиля, и у меня было свободное распределение. Я искал работу и в то же время меня вызвали в партком МГУ и на заседании задали один вопрос о месте работы. Я ответил, что ищу. После 15-минутного ожидания в приемной мне сообщили — вам отказано в приеме в партию. К вам пре-

тензий нет, но безработный не может быть членом партии. Состояние мое было не из лучших, и я решил, что никогда больше не буду вступать в партию. Не моя вина, что случилось перепроизводство гуманитариев. А потом, почему не отложить прием в партию до того времени, когда я найду работу? Вот с какой драматической истории началась моя гражданская жизнь.

Не могу не отметить, что Карпинский как никто другой понимал значение дизайна и эргономики для страны. Один пример. Мы с моим директором Ю. Б. Соловьевым решили, что нужно опубликовать статью в газете «Правда», чтобы иметь достаточно важное, по тем временам, средство в борьбе с консерваторами и противниками развития дизайна и эргономики в стране. Статья директора попала к редактору, не очень разбирающемуся в дизайне и эргономике и категорически воспротивившемуся против ее публикации. Узнав об этом, директор послал меня к редактору, и я ему почти по всем пунктам его возражений объяснил, что он не прав. После этого он предложил пойти к «шефу», как он сказал. Шефом оказался Л. Карпинский, возглавлявший в то время отдел культуры. Секретарь сказала, что он очень занят, но зашла к нему в кабинет. После чего в приемную вышел Лен и с ходу спросил меня: «Когда пойдем на тренировку?». Я ответил: «Хоть завтра, тем более, что тебе это необходимо, вон как ты погрузнел». Я обратил внимание на растерянный вид редактора, который ничего не понимал, — какая-то тренировка, шефу указывают на его грузность. Мы с Леном полчаса беседовали о моей и его жизни. В конце он задал вопрос: «Что тебя побудило прийти в редакцию и попасть ко мне?» Видя сильное волнение редактора, я спокойно ответил: «Обсудить возможность публикации статьи». Лен моментально среагировал и дал поручение редактору: «Нужно подготовить с директором ВНИИТЭ и Муниповым основательную и отличную статью. Дизайн и эргономика, — подчеркнул он, — важны для развития культуры и экономики страны». Редактор сделал все возможное и мы вместе подготовили отличную статью.

В другой раз Л. Карпинский «нашел» для меня одну из самых интересных и захватывающих работ в жизни. Он рекомендовал включить меня в состав коллегии при генеральном директоре «Мосфильма», в состав которой входили выдающиеся режиссеры, сценаристы, актеры. Однажды «Мосфильм» посетила министр культуры Е. Фурцева и сочла, что студия оторвалась от жизни народа, и предложила включить в указанную коллегию по одному рабочему, колхознику, военнослужащему, комсомольскому работнику и студенту. Лен в то время был секретарем ЦК ВЛКСМ, и его включили в состав коллегии, попросив порекомендовать кого-то из студенческой молодежи. Он рекомендовал аспиранта Мунипова.

На заседаниях обсуждали и созданные кинофильмы, и сценарии, и пробы актеров на роли, и многое другое. Выступления М. И. Ромма, М. К. Калатозова, Э. А. Рязанова, С. П. Урусевского, Е. Л. Рошала,

Л. С. Арнштама, Л. Н. Смирновой и других в узком кругу коллег становились для меня каждый раз открытием и уникальной школой приобщения к искусству и творчеству. Кстати, выступления Л. Карпинского не уступали выступлениям этих выдающихся деятелей, и к ним с большим вниманием прислушались члены коллегии. Мне вначале предлагали выступать, а потом я осмелел и принимал участие в обсуждениях. Самое поразительное, но со мной часто соглашались. В молодые годы окунуться в мир кино на самом высоком профессиональном уровне и ощутить хотя и крайне ничтожное, но все же участие в творческом процессе создания выдающихся произведений киноискусства — это снова подарок судьбы.

После каждого заседания шел просмотр двух зарубежных фильмов, которые по цензурным соображениям не пустили в кинопрокат. Однажды показывали потрясающий фильм, если память мне не изменяет, назывался он «Орфей спускается в ад». Действия героев фильма разворачиваются на фоне ежегодного карнавала в Рио-де-Жанейро. После просмотра я обратился к членам коллегии с просьбой: «Надо что-то сделать и добиться выпуска фильма в кинопрокат. Советские люди должны увидеть самый красочный и театрализованный карнавал в мире». Со мной согласились и сообщили, что уже предпринимались попытки, но ничего нельзя сделать. Дело в том, что главный герой фильма попадает в религиозную секту, и эти кадры нельзя вырезать, так как будет непонятно содержание фильма.

Случались иногда и огорчительные заседания. И сегодня зримо представляю, как пытались «похоронить» сценарий драматурга Л. Зорина и молодого тогда Э. Рязанова, по которому в конце концов была снята кинокомедия «Человек ниоткуда». Нападающими были редактор студии и какой-то рецензент. Руководитель коллегии одобрительно кивал головой во время их выступлений. Замысел сценария, принадлежавший Рязанову, для кинокомедии был восхитительный. Первобытный снежный человек попадает в современную Москву и что из этого получается. В те годы в прессе активно обсуждалась гипотеза о существовании снежного человека. Меня увлекла комедийная сторона сценария, и я не очень проникся глубиной его смысла. Придуманный киномир открывал невероятные возможности для постановщика фильма. Тем не менее я понимал, что недремлющее идеологическое око узрело что-то неприемлемое в сценарии и отсюда — нападки на него: «Зачем вам понадобилось, чтобы первобытный снежный человек попал в прекрасную столицу первого социалистического государства? Что вы этим хотите сказать?» Рязанов выстоял, но ему предложили переделать ряд сцен. Далее не хочется вспоминать. Лучше приведу высказывание самого Э. Рязанова из книги «Неподведенные итоги»: «В нашем обществе шла борьба творческого и консервативного духа. Чтобы взглянуть свежими глазами на жизнь, где переплетались хорошее и дурное, важное и случайное, требовался герой с совершенно детским, не-

посредственным, наивным восприятием. Мы не стали извлекать его из среды реально существующих людей и прибегли к вымыслу — привели в Москву чудака, «человека ниоткуда», из выдуманного племени тапа». По удостоверению, которое мне выдали, я ходил на все просмотры, творческие вечера и другие мероприятия Дома кино.

Дальнейшая судьба Л. Карпинского, как и многих ярких и талантливых личностей в СССР, сложилась драматично. Мы виделись с ним, и он рассказывал об этом. В период перестройки он стал главным редактором Московских новостей, и здесь в полной мере проявились его способности как выдающегося журналиста.

В целом, если говорить о гражданской жизни, ее можно охарактеризовать словами М. Мамардашвили: «Мы не участвовали в чужих войнах, мы вели свои». Приходилось в буквальном смысле слова вести «войну» за становление и развитие эргономики в нашей стране. Первая «атака» на меня лично проходила с обвинением, что я пытаюсь протащить в здоровое социалистическое общество буржуазную лженауку эргономику. Происходило это в Политехническом музее, где я читал едва ли не первую публичную лекцию об эргономике. Можете представить мое волнение, когда я вошел в зал, в котором выступали многие выдающиеся люди. Зал был заполнен до отказа, слушали заинтересованно, стояла тишина. После окончания на трибуну буквально вбежал седой человек, представился профессором и доктором философских наук и начал в оскорбительных выражениях развивать тезис, о котором я упомянул выше. Он долго говорил. Я внимательно слушал. После агрессивного и эмоционального выступления в зале воцарилась тягостная тишина. Слушатели были растеряны. Выступил молодой человек без званий и ученых степеней, а ему противостоит пожилой человек во всеоружии званий и степеней. Только я решил дать ему отпор, как стоявшая в дверях женщина попросила слова. Это оказалась уборщица, забывшая о своих обязанностях, и, стоя в дверях, слушала лекцию. Ее простые и образные обороты речи очаровали аудиторию. Основной смысл ее высказывания состоял в том, что она с радостью узнала о появлении науки, которая стремится облегчить и создать наилучшие условия для людей труда. Эргономика — это наука о работающих людях, и не прав уважаемый профессор, — заключила очаровательная женщина, — нападая на нее. Зал взорвался аплодисментами, и я ощутил — аудитория на моей стороне. И уже дело техники показать всю абсурдность выступления профессора, хотя он продолжал выкрикивать идеологические обвинения.

После этого последовала череда атак на меня и на эргономику. Обо всех не расскажешь. Отдел охраны труда ВЦСПС, очень влиятельный в стране орган, дал команду всем институтам охраны труда СССР провести ученые советы и заклеить Мунипова за то, что он подрывает ленинские основы охраны, подменяя ее эргономикой. Выполняя команду, отдельные руководители доходили до того, что делали вы-

воды о моей якобы антисоветской деятельности. Затем состоялось совещание всех представителей институтов в Москве в отделе охраны труда ВЦСПС, чтобы подготовить единый обвинительный акт. Меня на заседание не пригласили.

После этого последовало обвинение В. П. Зинченко и В. М. Мунипова в подрыве ленинских основ научной организации труда. Первый заместитель председателя комитета по труду заявил заместителю председателя комитета по науке и технике Д. Гвишиани, куратору ВНИИТЭ, чтобы тот принял необходимые меры для пресечения политически безответственной деятельности указанных сотрудников института, добавив, что лично он не остановится ни перед чем, чтобы вывести на чистую воду проходимцев Зинченко и Мунипова. Поражает психология поведения высокопоставленного государственного чиновника. Когда сменился председатель комитета по труду и на его место пришел В. Г. Ломоносов, однажды он пригласил меня и попросил подробно рассказать об эргономике и ее связях с научной организацией труда. После этого на одном из заседаний коллегии комитета по труду Ломоносов обосновал необходимость и потребовал установить тесные связи с ВНИИТЭ с целью использовать достижения эргономики для дальнейшего развития научной организации труда. Он запланировал очередное заседание коллегии с моим докладом. В этих условиях первый заместитель председателя комитета по труду, борющийся с эргономикой, стал провозглашать ее одним из важнейших направлений в работах по научной организации труда.

Упомянутая и многие другие «атаки» на эргономику носили политический или идеологический характер, но не касались научной стороны. Это отработанная с 30-х гг. тактика и стратегия удушения живой научной мысли в стране и расправы с учеными. Достаточно вспомнить статью В. Н. Колбановского в газете «Известия» «Так называемая психотехника» (1936), после которой психотехнику разгромили, многих ученых расстреляли или сослали в лагеря. Нетрудно догадаться, чего добивались те, кто в 60—70-е гг. XX века подобным образом нападали на эргономику.

**КИП:** Мрачновато и тяжело слышать об этом. Кстати, Вы оптимист или пессимист?

**В. М.:** Два ангела, как говорил В. Розанов, сидят у меня на плечах: ангел смеха и ангел слез. И их вечное пререкание — моя жизнь.

**КИП:** Когда Вы настраивались на интервью, какой ангел сидел у Вас на плечах?

**В. М.:** Естественно, первый.

**КИП:** Прекрасно. Расскажите о светлых и радостных событиях Вашей гражданской жизни.

**В. М.:** Конечно, никогда не забуду день 9 мая 1945 г., когда я, подросток, оказался на Красной площади. Фронтвики меня оберегали, так как боялись, что могут задавить. Площадь не могла вместить всех жителей Москвы. Впервые ощутил и, к сожалению, больше никогда, что все люди страны братья и сест-

ры, родные... Все целовались, обнимались, военных подбрасывали в воздух, танцевали, пели.

Светлый и радостный период моей гражданской жизни связан с М. С. Горбачевым и его Перестройкой, с ним мы учились в одно и то же время в МГУ — он на юридическом, я на философском факультете, кстати, на одном курсе с его будущей женой Раисой Титаренко. Горбачев осуществил политические реформы и открыл путь к свободе. Перестройка дала новые возможности для развития эргономики и дизайна и для меня лично, мы не смогли и не успели воспользоваться ими в полной мере. Эргономика и дизайн соответствовали духу и направлению перестройки, так как ориентированы на проектирование эстетически гармоничных, здоровых, комфортных, безопасных и в конечном счете гуманных условий жизнедеятельности людей.

Не могу забыть, как главный редактор ведущего международного профессионального журнала «Прикладная эргономика», членом редколлегии которого я состоял, просил меня срочно написать и прислать статью о перестройке. Еще трудно осмыслить перспективы эргономики в контексте перестройки, — был мой ответ. Во втором послании содержалась просьба написать только о перестройке. «Владимир, ты что, не понимаешь, — писал он, — что происходит величайшее историческое событие, затмевающее все наши профессиональные проблемы». Естественно, просьба была выполнена. Думаю, что еще никогда так не встречали советских людей за рубежом. В составе делегации страны я в это время принимал участие в международной научной конференции. Нас встречали как будто мы герои, нам все улыбались, жали руки, поздравляли. Ко мне пришло осознание, что Горбачев впервые в российской истории заложил фундамент формирования гражданского общества. Прекрасно заканчивает блестящую статью, посвященную 80-летию Горбачева, политолог Л. Шевцова: «Ему не повезло с нами. Но нам повезло с ним. Правда, нам еще предстоит это осознать». К сожалению, он не успел обеспечить необратимость своих же преобразований.

Порожденное Перестройкой стремление к свободе стимулировало захватывающие дух поиски собственных форм активности и самодеятельности. Впервые в 1992 г., не спрашивая ни у кого разрешения, организовали общественную профессиональную организацию «Ассоциация прикладной эргономики», в которой образовали 15 секций по всем направлениям развития прикладной эргономики. Решив один из наболевших вопросов, мы пошли дальше и стали издавать журнал «Прикладная эргономика. Человек—Техника—Среда» как регулярное периодическое издание Ассоциации, выходявшее четыре раза в год. Много лет мы добивались разрешения идеологического отдела ЦК КПСС на выпуск этого журнала, но так и не получили его. Приятно было читать поздравление с пожеланием успеха в важном начинании президента Международной эргономической ассоциации, американского профессора, Хола У. Хенд-

рика: «Ваше профессиональное сообщество занимает уникальное положение не только ввиду его стремления объединить теорию, исследования и практику, но еще и потому, что оно способствует осознанию политиками и лидерами промышленности того исключительного значения, которое имеет эргономика для успешного и стабильного экономического развития России. Ваш журнал может сыграть важную роль как в этом процессе, так и в деле практического применения эргономики вообще».

Выпустив в свет несколько номеров журнала, мы были вынуждены изменить название на «Теория и практика эргономики» в связи с тем, что международный журнал «Прикладная эргономика» пригрозил нам, что подаст на нас иск в Международный арбитражный суд, так как у них имеется копия названия и к тому же мы стали с ними серьезно конкурировать (наш журнал рассылался во многие организации эргономического профиля разных стран). Мы ответили на предупреждение, что первый раз обратились в ЦК КПСС за разрешением издавать журнал тогда, когда международный журнал еще не издавался. Но это не подействовало. Второй раз мне как главному редактору журнала пришло уведомление, что подготовлено обращение в Международный арбитражный суд и за ним последуют огромные штрафные санкции, естественно, в иностранной валюте. Мы с трудом находили финансовую поддержку у разных фондов, а об иностранной валюте и помыслить не могли. Пришлось менять название. Три года назад в Англии мы с главным редактором международного журнала весело вспоминали наше противостояние.

В моей личной профессиональной жизни перестройка также сказалась значимым образом. Я смог выйти на защиту докторской диссертации. Почти 10 лет ВАК СССР не разрешал выйти на защиту. Мои юридические доводы о праве выйти на защиту кончались устными отказами и отговорками под разными предлогами сотрудников ВАК СССР. Кто-то очень влиятельный оказывал давление на эту организацию.

Даже защита диссертации оставила у меня неприятный осадок. В течение одного месяца она трижды назначалась и трижды отменялась. О сроке защиты я узнал вечером накануне того дня, когда она состоялась. Решение принял директор НИИ авиационного оборудования и председатель ученого совета А. А. Польский, отказавшийся выполнять очередное предписание ВАК СССР об отмене моей защиты. Такой поступок, грозивший ему большими неприятностями, забыть нельзя. Защита прошла успешно, в том числе и благодаря блестящему выступлению первого оппонента Т. П. Зинченко, которая к тому же очаровала всех мужчин—членов совета.

Однако мое хождение по мукам не завершилось. Диссертацию около года мурыжили в аппарате ВАК СССР. Несколько раз вызывали меня, задавали многочисленные вопросы. Потребовали принести оригиналы всех публикаций по теме диссертации. Затем



вызвали на комиссию по педагогике и психологии ВАК СССР и там неожиданно сообщили: «Вы защитили диссертацию по эргономике, а теперь защищайте эту диссертацию по психологии» (степень была введена по эргономике, но воспротивились включить новую специальность и подключили ее к психологическим наукам). На мой вопрос: «Зачем же я защищал диссертацию по эргономике?» мне дали понять, что надо выполнить требования комиссии. Как я все это выдержал, и сейчас не осознаю до конца. Около часа защищался, отвечая на многочисленные и неожиданные вопросы. Не мог вникнуть в смысл многих вопросов педагогов, но должен терпеливо и серьезно на них отвечать. Некоторые психологи получали удовольствие, стремясь унизить выскочку эргономиста. Их сдерживала ведущая заседание Е. В. Шорохова. В конце меня попросили выйти и подождать решение. Тягостное ожидание длилось 30 минут, убедившее меня окончательно, что оно будет отрицательным, как предопределил ВАК СССР. Смирившись со сложившейся ситуацией, спокойно слушал приговор. Первые слова ведущей заседания подтверждали мои ожидания: «Вы, наверное, поняли, что нам трудно далось решение, так долго мы еще не обсуждали наши заключения. У нас были разные, даже диаметрально противоположные мнения». Заключительная фраза ошеломила, я даже не поверил своим ушам: «Тем не менее мы единогласно постановили согласиться с решением ученого совета о присуждении вам степени доктора психологических наук».

Позже мне рассказывали, что подвинуть к такому выводу комиссию смог наиболее авторитетный ее член В. А. Пономаренко, выдающийся авиационный психолог, всю жизнь пролагающий дорогу к Храму Авиации, сделавший для летчиков, по их словам, больше, чем они вместе взятые для себя. Подарком судьбы мне стало, что в составе комиссии оказалась личность, смело и открыто вступившая, по существу, в явное противостояние с далекой от приличия практикой, к которой иногда прибегал ВАК СССР. Поступок Владимира Александровича я запомнил на всю жизнь и всегда с благодарностью его вспоминаю. Горжусь тем, что такой необыкновенный человек и профессионал подарил мне недавно вышедшую книгу «Нравственное небо» с подписью «Володе Мунипову с благодарностью за нравственное сердце».

Вы заметили, наверное, что гражданская и профессиональная жизни часто сплетаются, соединяясь. Ярким и запоминающимся событием явилось участие в Конституционном совещании, разрабатывавшем нынешнюю Конституцию страны. Направлен туда я был А. В. Петровским — президентом Российской академии образования — по просьбе администрации президента Б. Н. Ельцина в качестве психолога-консультанта. Я отказывался, но Артур Владимирович убеждал, что только мне может доверить такое ответственное дело. Тем более, добавлял он, что от администрации президента во многом зависит финансирование Академии.

Длительное время каждый день с утра и иногда до позднего вечера ходил как на работу в Кремль. Впервые видел служебные кабинеты бывших и современных руководителей страны, а также много других помещений, ранее не доступных для меня. Самое же главное — наблюдал в действии всех наших ведущих политиков, среди которых было много ярких личностей. Обедал и ужинал вместе с ними в кремлевской столовой.

Совещание проводилось по пяти направлениям. Я большую часть времени находился на заседаниях предпринимателей, наиболее интересных, содержательных и результативных. Однажды в середине одного заседания ко мне подсел Г. Явлинский и спросил, кто выступал и о чем они говорили. Я ввел его в курс дела, после чего он задал вопрос: «А вы кто?». Я ответил — консультант. На что он заметил: «Почему все выступают, а консультант молчит?». Я ответил, что готов выступить, но организаторы меня предупредили, что не должен этого делать и высказываться только тогда, когда меня попросят. Явлинский спросил, кто я по специальности. После слова «эргономист» он с удивлением посмотрел на меня и спросил: «А что это такое?». Я ответил, что эргономика — это оборотная сторона экономики. Являясь одним из ведущих экономистов страны, подчеркнул он особо, о такой оборотной стороне не знает. Очень плохо, заключил я, мне интересен ваш экономический эксперимент в Нижнем Новгороде, и я знаю его в деталях. Вы же даже не представляете, что такое эргономика. Он попросил что-либо почитать. На следующий день я принес мою «Популярную эргономику», а он с дарственной надписью отчет об эксперименте в Нижнем Новгороде. На одно из заседаний пришел Б. Н. Ельцин. Я сидел почти напротив. Меня поразило, как он выглядел: он буквально был напичкан лекарствами, многие из которых, как я понял, вводили путем многочисленных уколов. Его речь и поведение были заторможены. Мне даже стало не по себе.

О Конституционном совещании можно много интересно рассказать. На заседаниях одна женщина поразила меня, да и всех участников, своим острым умом и мудростью. Оказалось, что это была И. Хакамада, звезда которой засветилась тогда на политическом небосклоне. Она часто интеллигентно вправляла мозги отдельным мужикам-политикам.

Затем Г. Бурбулис предложил мне войти в команду ученых и специалистов, готовивших программный доклад Б. Н. Ельцина. Я отказался, так как не являюсь политиком и никогда подобные доклады не готовил. Бурбулис пристыдил меня: когда у президента дела шли хорошо, все стремились к нему приблизиться, а как он оказался в кризисном и тяжелом положении — ты отказываешься. Естественно, я дал согласие. Меня привезли на государственную дачу, где я встретился с командой — это были все мои друзья и знакомые. Мне поручили нелегкое, но интересное психологическое задание. Подобрать такие первые слова президента, чтобы сразу расположить людей к нему. Весь доклад, подготов-

кой которого руководил Бурбулис, был очень человечным, о чем, кстати, с нами поделилась сестра-хозяйка, которая слышала наше первое его чтение. Она была свидетелем оглашения многих подобных докладов, но впервые услышала доклад, берущий за душу простого человека.

Доклад, как известно, провалился. Я его слушал и смотрел трансляцию вместе с депутатами и министрами в здании, где сейчас заседает Федеральное собрание. Когда Б. Н. Ельцин закончил, один из слушавших вскочил и стал буквально кричать: «Это безобразия, не было качественной подготовки доклада и большая часть вины ложится на психологов, принимавших участие в его написании». Естественно, я не мог молчать и громогласно заявил всем депутатам и министрам: «Доклад был подготовлен фундаментально и тщательно, но кто-то умудрился его так ухудшить, что я принял его за другой. Все дело в организации подготовки выступления президента. На бумаге все досконально до мельчайших подробностей было расписано. Но когда я узнал, что накануне доклада вечером президент вылетает к шахтерам в Кузбасс, мне стало не по себе. У меня отец шахтер, и я знаю их непреложные правила поведения в критических ситуациях. После серьезного разговора и принятых решений они должны обязательно выпить. Иначе все договоренности пойдут на смарку. И все произошло так, как я рассказываю. Президент не мог не выпить с шахтерами и прилетел в Москву еще не придя в себя. И это было видно по его речи и поведению во время доклада. Поэтому спрашиваю того, кто обвиняет психологов и других организаторов подготовки выступления — а где была администрация президента, когда принималось решение о вылете Ельцина в Кузбасс? Если бы меня спросили, я бы доказал, что ни в коем случае нельзя лететь». В зале воцарилась тишина, а ко мне подсел человек и сказал, что хочет со мной поговорить, но в соседнем помещении. Мы вышли и он ключом своим открыл одну из комнат, а я подумал — началось. Наверняка это человек из органов государственной безопасности. Но он оказался «спичрайтером» (так он себя назвал), т. е. одним из тех, кто по служебной обязанности готовит тексты выступления Ельцина. И он рассказал мне грустную историю. Президент в первый период своей деятельности принимал личное участие в подготовке текстов. Обсуждал со «спичрайтерами» подготовленные материалы, брал их с собой, правил, писал замечания и предложения на полях. Затем, когда его администрация разрасталась, доступ «спичрайтеров» к президенту с каждым разом ограничивался. Работники администрации сами правили, зачастую существенно ухудшая подготовленные тексты и, не показывая президенту, возвращали «спичрайтерам». Уходило много времени на исправление «художеств» работников администрации, которые были крайне недовольны такими действиями «спичрайтеров». И работа вконец расстроилась. В беседе выяснилось, что текст, подготовленный нашей командой, администрация, не показывая

президенту, направила «спичрайтерам». Они в соответствии со служебными обязанностями должны были показать свою работу и стали существенно править текст. И в результате, печально сказал он, получился текст и не ваш, и не наш. Мы еще долго беседовали, как наша команда готовила доклад. «Спичрайтер» произвел на меня очень хорошее впечатление — умный, знающий, утонченный и интеллигентный человек. В свободной беседе он много интересного рассказал.

Еще одно необычайное событие в моей жизни. Однажды в моей квартире раздался телефонный звонок, и я услышал: «Владимир Михайлович, с вами говорит помощник премьер-министра российского правительства И. С. Силаева. Он вас приглашает сегодня в 12 часов ночи для беседы. За вами заедет машина». Честно, я ничего не понял. Зачем я нужен премьеру и почему в 12 часов ночи? Когда приехал, узнал, почему в такое необычное время. Силаев был только назначен, и на него свалилась лавина дел. Огромная приемная заполнена народом. Помощник не знал, по какому поводу я вызван. Я присел за стол, за которым сидели телевизионщики из программы «Взгляд», и стал им доказывать, что они перерождаются. Затем появились Зинченко и три научных сотрудника Института психологии АН СССР. Ровно в 12 часов нас и еще одного научного сотрудника Института социологии АН СССР принял Силаев и обратился с просьбой помочь сформировать первое правительство России. Воцарилась тишина, так как приглашенные могли всего ожидать, но не такого предложения. В истории России подобных прецедентов не было. Лишний раз убедился, что Силаев — выдающийся государственный деятель, которого я знал еще, когда он, будучи министром авиационной промышленности, возглавлял Межведомственный совет по эргономике. Поэтому первым нарушил тишину и убежденно сказал: «Иван Степанович, вы прекрасно разбираетесь в людях и вам не нужна помощь психологов и социологов». Он парировал: «Когда я был министром авиационной промышленности, то не нуждался в помощи. Но сейчас мне нужно отбирать министров культуры и здравоохранения, председателей комитетов по архитектуре, строительству, физкультуре и спорту и других. Для меня это новые и необычные задачи и, находясь в дефиците времени, сложно будет их решать». Возник вопрос о методах и процедуре отбора, живо обсуждавшийся всеми приглашенными. Силаев категорично заявил, что никаких инструментальных методов и письменных тестов нельзя применять, так как вы будете отбирать в основном из бывших министров СССР и членов ЦК КПСС. Вам предоставляется один час на беседу с каждым претендентом. Психологи и социологи заявили, что Силаев побуждает их работать непрофессионально и поэтому они склоняются к отказу от сделанного предложения. Силаев спокойно сказал: «Вы не хотите мне помочь. Я сделаю это сам, но на это уйдет больше времени и наверняка будут ошибки. Вместе мы успешней справились бы с важ-

нейшей государственной задачей». После этого все приглашенные согласились принять участие в работе и стали вместе с премьером обсуждать тонкости, связанные с процедурой отбора. Перед нашей комиссией прошло свыше 100 претендентов на должности министров. Первым был Б. Федоров, ставший министром финансов, затем С. К. Шойгу и другие. Кстати, Шойгу несколько раз, выступая на телевидении, говорил, что не связи, не знакомство позволили ему войти в правительство, а жесткий отбор комиссии психологов и социологов, и пусть, кто захочет, попробует пройти такую комиссию.

После каждого заседания нас принимал Силаев, и мы вместе обсуждали кандидатуры. Он соглашался с нами, и работа шла успешно, как вдруг однажды Силаев не принял нас и длительное время не назначал очередного заседания. Мы решили, что хватит, «повеселились» и достаточно. Но неожиданно вновь вызывает нас Силаев и сообщает полную драматизма историю. Мы отклонили кандидатуру на должность председателя комитета по архитектуре и строительству, а это оказался друг Ельцина. Президент сам строитель, вероятно, давно знал этого человека. Само собой разумеется, Силаев получил серьезную взбучку и рекомендацию отказаться от услуг психологов и социологов, которые элементарно не разбираются в людях. Мы подумали, что премьер прощется с нами. А он после паузы с удовольствием заявил, что вчера получил благодарность от Бориса Николаевича за нашу работу. Оказалось, что Ельцин в какой-то сложной ситуации столкнулся со своим другом и тот проявил с самой худшей стороны свое истинное лицо. И президент добавил: «Как это твои психологи смогли его раскусить, а я так долго не мог». Работа продолжилась, и о ней можно написать крайне увлекательную и интересную документальную повесть.

**КИП:** Думаем, что читатели журнала не знают об этой интересной, насыщенной и напряженной стороне Вашей жизни. Но давайте перейдем к профессиональной жизни.

**В. М.:** Согласен. Но можно рассказать еще об одном эпизоде гражданской жизни, который потряс меня и в психологическом отношении должен привлечь внимание читателей.

**КИП:** У нас уже дефицит объема интервью, тем не менее, не можем отказать Вам.

**В. М.:** У меня сложились дружеские и даже теплые отношения с директором Института дизайна Чехословакии И. Вчелаком — выдающимся художником по стеклу. Когда начались известные события 1968 г. в Чехословакии, он подписал знаменитую Хартию 77 и поддерживал А. Дубчека, после чего его исключили из партии, сняли с работы и он был вынужден сначала работать дворником, затем ночным сторожем. Его жена красавица (дочка основателя компартии Чехословакии) обращалась в ЦК этой партии. Ей монотонно повторяли: «Пусть ваш муж публично на телевидении откажется от подписи и мы его восстановим на прежней работе». Вчелак, ес-

тественно, отказался. В начале нашей перестройки я приехал в Чехословакию и, конечно, спросил моего друга и одновременно друга Вчелака: «Где он сейчас?». Мой друг ответил, что он тяжело болен. Я попросил отвезти меня к нему. Мне ответили: «Не вам, не нам не следует ехать к нему. У вас будут большие неприятности. Что будет с нами, трудно предсказуемо». Мой друг тяжело болен, и я должен быть у него, — таков был мой ответ. Никто не хотел ехать, так как за домом Вчелака велась слежка соответствующих органов. Я добрался самостоятельно. Позвонил в калитку ограды. Женский голос спросил, кто там. Я ответил — Мунипов. Калитку открыла настолько согбенная женщина, что я даже не увидел ее лица. Она проводила меня в дом, где стоял очень худой человек, и я прошел мимо, куда указала мне женщина. Но там никого не оказалось, я повернулся и ко мне подошел худой человек и спросил: «Скажи честно, не узнал?». Я ответил, что не узнал, так как Вчелак в нормальной жизни весил 100 кг. Мы вошли в столовую комнату, куда пришла согбенная женщина — это оказалась жена Вчелака, которую я при всем желании не смог бы узнать. Мы сели за стол и я, чтобы разрядить тягостную тишину, предложил: «Иржи, давай выпьем за встречу». Жена сказала, что ему категорически запрещено выпивать, так как у него последняя стадия заболевания раком. Вчелак попросил разрешения у жены, и она сказала: «С Владимиром не только можно, но и нужно выпить». Мы втроем выпили. И Иржи стал рассказывать о последних годах своей жизни. Заключительные слова меня повергли в шок: «За эти годы и время болезни меня никто не посетил ни из бывших друзей, ни из тех, с кем я работал. Ты первый и, наверное, последний». Он встал и мы расцеловались. Страшная история, что делали органы государственной безопасности с людьми. Через два месяца после моего возвращения в Москву я получил письмо от дочери Вчелака, которая сообщила, что отец скончался...

**КИП:** Итак, приступаем к Вашей профессиональной жизни.

**В. М.:** Хорошо. Учеба в МГУ существенно повлияла на мою профессиональную жизнь. При поступлении на философский факультет я вначале решил и написал заявление для поступления на психологическое отделение. Затем узнал, что на факультете впервые в экспериментальном порядке создается естественнонаучное отделение, в программе которого в достаточном полном объеме представлена психология, а также основательные циклы лекций по физике, химии, биологии, математике. Моим уязвимым местом была математика, но меня к ней влекло. Моей мечтой было объединение гуманитарного и естественнонаучного образования. И мне представилась такая возможность. Сегодня я убежден, что это был первый шаг на пути к эргономике, о которой в то время в нашей стране никто ничего не знал. Я выбирал не профессию. Меня интересовали те знания, которые я могу получить. Такой подход, мягко говоря, не очень понимали и не разделяли мои родители.

С благодарностью вспоминаю философский факультет МГУ. При всех идеологических страшилках мы получили классное образование. Не хватит места перечислить всех преподавателей, оставивших заметный след в моей памяти и душе. Психологи П. Я. Гальперин, К. М. Гуревич, Ю. В. Котелова, А. Н. Леонтьев, А. Р. Лурия и другие. Философы Г. С. Арефьева, В. Ф. Асмус, Э. В. Ильенков, В. Ж. Келле, М. Я. Ковальзон, Т. И. Ойзерман, Н. П. Сибельдин, О. В. Трахтенберг и другие. Почти все мои сокурсники были одаренные, увлеченные, работоспособные и порядочные молодые люди. Подавляющее большинство из них стали известными философами, психологами, деятелями культуры. Назову только некоторых моих друзей: К. В. Бардин, Н. Б. Биккенин, И. Гребенщикова, Д. Завалишина, Е. Д. Клементьев, В. А. Козлов, Н. И. Лапин, М. К. Мамардашвили, Ф. Т. Михайлов, И. К. Пантин, И. С. Пантина, С. И. Пружинин, Володя и Лена Смирновы, албанец Альфред Учи, Е. Шулешко. При таком составе преподавателей и исключительном по числу ярких личностей на курсе можно и хотелось учиться с упоением. Мне повезло в жизни, что первоначальное формирование как будущего ученого и гражданина проходило в сотрудничестве и дружбе с такими замечательными преподавателями и однокурсниками. Согласен с В. Толстых, нет ничего выше радости человеческого общения и любознательности в кругу родственных тебе душ и умных голов. Общался со студентами других курсов, с некоторыми друзьями, о них уже упоминал.

Мы не только увлеченно учились, но и коллективно ходили в театры, посещали художественные выставки. Ф. Михайлов и И. Гребенщикова буквально заставили меня посещать симфонические концерты в Большом зале консерватории, где я открывал для себя волшебный мир музыки. Мы отмечали все дни рождения. Иногда после получения стипендии посещали ресторан в гостинице «Националь» и в этом проявлялся шик, доставлявший удовольствие бедным студентам.

**КИП:** Как Вы умудрились выбрать в качестве основного рода профессиональной деятельности эргономику? Науку, специалисты которой не значились в официальном классификаторе профессий рабочих и должностей служащих нашей страны?

**В. М.:** А случилось так, что после окончания аспирантуры меня распределили не без помощи моих друзей младшим редактором в издательство Академии педагогических наук. Мне дали на редактирование рукопись известного педагога В. А. Сухомлинского, о котором я много слышал. Ознакомившись с ней, я пришел в недоумение и состояние растерянности. Мягко говоря, не было внятного и связного текста. Лишний раз убедился, что не каждый выдающийся учитель может стать таким же писателем. Ко мне подсел молодой сотрудник издательства и поинтересовался, чем занимается новичок. Узнав, сообщил, что я уже третий, кому дали эту рукопись. Подготовку книги, добавил он многозначительно, кури-

руют сотрудники ЦК КПСС. Двух предыдущих редакторов уже уволили, а над директором нависла угроза. У меня не было выхода, необходимо выполнить задание в благодарность за запрос издательства в комиссию по распределению, и я начал переписывать рукопись. Благо у меня были заметки о моей учительской деятельности. Никак не мог ожидать, что после всего сделанного выдающийся и прославленный педагог, которому послали подготовленную мною рукопись, прислал предельно краткий отзыв: «с редакторской правкой согласен».

**КИП:** Вы в школе работали?

**В. М.:** Неожиданно стал учителем. Искал работу и проходил мимо здания средней школы № 59, построенного еще до революции специально для гимназии. Зашел посмотреть. Понравилась планировка и интерьер. В просторном и красивом вестибюле разговаривал с мужчиной. Им оказался директор школы А. И. Шемякин, пригласивший к себе в кабинет и предложивший работу учителя психологии и логики. После нескольких дней раздумья решил стать учителем. Но об этом расскажу, закончив историю с издательством.

Подготовив рукопись Сухомлинского к изданию и сдав ее главному редактору издательства, стал ждать, чем все это кончится. Через неделю меня вызывает директор издательства и благодарит за проделанную работу. Одновременно предлагает должность заместителя главного редактора с окладом 400 рублей (большие деньги по тем временам). Поясняя необычность предложения, директор обращает мое внимание, что этой должности редакторы добиваются десять и больше лет. Случилось так, что в это же время мне предложили должность младшего научного сотрудника в области эргономики во Всесоюзном научно-исследовательском институте технической эстетики. При этом зарплата в институте была в три раза меньше, чем в издательстве. Я выбрал должность младшего научного сотрудника. Директор издательства спросил меня, что такое эргономика. Я искренне ответил, что пока точно не знаю. Поинтересовался он и зарплатой. Потом многозначительно на меня посмотрел (мне показалось, что он с трудом удержался от широко известного жеста, приличествующего подобному случаю). И сказал: «Разрешаю тебе побыть неделю дома, и если не передумаешь, то приходи — подпишу приказ о твоём увольнении». Когда академика Н. Я. Марра обвиняли в «ужасных грехах», я не мог понять, за что его так ругают; и только тогда обнаружил его высказывание, которое, как мне кажется, проливает свет на все, что с ним происходило: «Как! Чтобы ученый спрашивал, сколько он будет получать жалования? Какой же он тогда ученый?»...

**КИП:** Возвращаемся к Вашей работе в школе.

**В. М.:** Свой жизненный путь, как я уже сказал, начинал учителем психологии и логики средней школы № 59, одной из лучших в Москве по своему преподавательскому составу. Несколько лет был ведущим учебной частью, чем очень горжусь. Пре-

подавал также историю. Убежден, что без опыта школы не стал бы тем, кем я стал. Каждый урок для меня был открытием. Ненавидел всякие методички, инструкции и предписания. Внушал ребятам не запоминать, а понимать. Поэтому уроки проходили, как правило, в форме обсуждения и дискуссий. Учащимся, когда они входили во вкус, такие уроки нравились, и они активно откликались на необычно и сложно поставленные вопросы по изучаемым учебным предметам.

Учил дочку генерального секретаря ЦК Бразильской компартии Л. К. Престеса, критиковавшую меня на уроках за утрату революционного духа. Будущий диссидент В. Буковский критиковал меня за догматический марксизм. Хотя когда мы встретились с ним в Кембридже, где он сейчас живет, он своему другу рассказывал при мне, что в связи с переездом родителей в район Арбата поступил в школу № 59. И его поразил молодой учитель истории. Буковский не поверил своим ушам, когда услышал, что главный принцип обучения не запоминать, а понимать, а поэтому все нужно обсуждать, задавать вопросы и когда нужно — дискутировать. Он в школе был уже сформировавшейся личностью, и, как он говорил в Кембридже, ему не хватало умения вести дискуссии. И вдруг приятная неожиданность встретить такого учителя.

Много переживал за внука И. В. Сталина — Иосифа, так как надо было разоблачать культ личности вождя. В классе, в котором он учился, я этим делом почти не занимался. У нас с ним после окончания школы сохранились теплые отношения. Однажды в Большом зале Консерватории он увидел меня, подбежал, и мы весь перерыв в концерте разговаривали о жизни. В другой раз встретил его на Каменном мосту, и опять долго разговаривали в связи с отъездом от границы его матери Светланы Сталиной. Слушая внука вождя, я не хотел бы оказаться на его месте. Со Светланой Иосифовной я один раз разговаривал в школе, и она произвела хорошее впечатление, прежде всего скромностью. В одном из классов, где я преподавал, учился наш выдающийся математик В. И. Арнольд. В школе работал замечательный учитель математики, и с ним мы связывали достижения В. И. Арнольда. Однако, к чести выдающегося математика, он в одном интервью убедительно разъяснил, что один учитель не может достигнуть такого результата. Школа в целом, все учителя, включая, подчеркнул он, и дисциплины гуманитарного цикла, ведут к такому успеху, которого добился он. Это было приятно прочитать.

В школе случилось событие, которое в корне могло изменить мою жизнь, и мы бы не беседовали сегодня. В. Буковский, задававший на каждом уроке много политических и философских вопросов, и с которым мы постоянно дискутировали, очень часто ставил меня в сложное положение остротой и точностью сформулированных положений. Я выходил из класса вспотевшим от напряжения. В классе стояла абсолютная тишина. Учащиеся впервые наблюдали,

как ученик на-равных ведет дискуссию с учителем. Чувствуя его правоту и осознавая необходимость придерживаться официальной точки зрения, я не приклеивал никаких ярлыков и заключал: «Вы остаетесь при своем мнении, а я при своем. Счет спортивный — один один». Последнее добавлял, так как у ребят класса был еще и спортивный интерес — кто победит. Для меня главное было их внимание к содержанию урока, которое Буковский побуждал рассматривать с необычной и политизированной стороны. Показательно, что через несколько лет после окончания школы этот класс пригласил меня на вечер их встречи, и они подробно и в деталях рассказывали об этих уроках. Многие я уже забыл, а они весь вечер об этом рассказывали с глубоким пониманием содержания уроков. Я попросил их, чтобы они не зацикливались на моей персоне, рассказать об уроках одной замечательной учительницы нашей школы, но, к сожалению, услышал что-то не совсем внятное. Огорчился и высказал это бывшим ученикам, а потом рассказал об ее уроке, на котором я был в качестве завуча.

Так вот, Буковский подготовил и вывесил в школе то ли ученическую газету, то ли журнал. Я не видел этого ученического творения, так как в этот день не был в школе. Потом и директор не мог толком рассказать, что это было и каково содержание, так как через час приехали сотрудники КГБ, изъяли все, что находилось на одной из стен, а директору только сообщили — для всеобщего обозрения представлен материал контрреволюционного содержания. На следующий день он уже лежал на столе М. А. Суслова — главного идеолога КПСС. В беседе с директором школы у меня вырвалось — члену Президиума ЦК КПСС, наверное, делать нечего как заниматься ученическим журналом. Но не зная еще всего случившегося, прихожу я на следующий день утром на первый урок и вижу — у дверей класса стоит мужчина. Он представился главным методистом по истории П. С. Лейбенгрубом Министерства просвещения СССР и пришел ко мне на урок. По установленному порядку, заметил я, методист должен накануне предупредить учителя о своем посещении. Он согласился со мной, но сегодня данный порядок не действует, так как в школе чрезвычайная ситуация. На мой вопрос: «Какая?» — последовало резкое замечание: «Если вы не знаете, то тем хуже для вас». Сразу понял, что это мой последний урок, так как я нарушил все установленные формальные правила проведения занятий (я был завучем, и меня проверяли первый раз). К тому же мы в данном классе остановились на обсуждении — кто прав: К. Маркс или Э. Бернштейн в подходе к разрешению одной проблемы. Такую постановку вопроса инициировали учащиеся, когда я им рассказывал о позиции К. Маркса. Ученики проявляли повышенный интерес к истории и обладали незаурядными способностями, и мы продвинулись в изучении далеко за рамки учебника. К тому же родители многих учеников были культурные, образованные и интеллигентные люди, с которыми, как я понимал, они обсуждали со-

держание уроков. Передо мной встала неразрешимая дилемма. Обсуждать так сформулированную тему в присутствии методиста министерства — это как минимум политический скандал, так как в советское время ставить под сомнение принародно правоту К. Маркса, да еще в школе, означало обречь себя на жесткую идеологическую критику с последующими организационными выводами. Менять тему урока — это побудить к сумбуру на уроке, так как ученики не поймут, что происходит. Решил — погубить, так с музыкой — проведу урок в моем стиле и начну с вопроса, на котором мы остановились. Урок удался, была оживленная дискуссия, в которой приняли участие все учащиеся. Я подвел обстоятельный итог, отвечая по ходу на отдельные реплики учащихся. В рассматриваемом вопросе объективно был прав К. Маркс, и я убедительно показал это. В конце, как всегда, спросил: «Все ли согласны с моим объяснением и есть ли те, кто остался на противоположной позиции?». Один ученик заявил, что он остался на прежней точке зрения. Но здесь уже весь класс стал доказывать, что он не прав, и в конце концов он согласился с их мнением. После окончания урока я подошел к методисту в ожидании разгона по всем статьям. Он же мне сухо сказал, что никакого разбора не будет. Мне терять было нечего, и я напрямик ему выпалил, что профессиональные методисты так не поступают.

После урока меня вызвал директор и спросил: «У тебя были?». Я кивнул головой и выразил неудовольствие, что не знаю результатов посещения. Директор рассказал, что произошло в школе. Министерство просвещения создало комиссию, чтобы проверить преподавание всех гуманитарных дисциплин и затем сделать виновниками контрреволюционной вылазки учителей соответствующих дисциплин. В такой ситуации я не стал рассказывать директору о содержании моего урока, считая, что со мной все кончено и не нужно подбрасывать дополнительные раздражители и в без того крайне стрессовую ситуацию, в которой он находился. Мы долго говорили, и я пытался его успокоить. Он, кстати, преподавал математику и далек был от проблем гуманитарных дисциплин. В конце разговора раздался телефонный звонок и директор, поворачивая трубку, чтобы я слышал, прошептал, что звонит министр просвещения Афанасенко. Раньше директор рассказывал, что он его фронтовой друг, в одном окопе сражались. Министр кричит в трубку: «Кто такой Мунипов? Я послал главного методиста по истории и приказал ему беспощадно раскритиковать урок с идеологическим подтекстом. А он сидит передо мной и как идиот талдычит, если бы все учителя проводили так уроки, то у нас была бы другая страна». «Алексей (так звали директора), — продолжал министр, — ты же понимаешь, когда школой занимаются Суслов и КГБ, мы должны принимать решительные меры. А мы слюни распустили и говорим о какой-то другой стране. Алексей, — закончил министр, — все это плохо кончится для тебя и мне не поздоровится». Министр спасал себя и заботился о фронтовом друге, а главный методист Ми-

нистерства просвещения СССР, с отличной репутацией, еврей, совершил героический поступок, подвергая риску свою жизнь, работу, карьеру. При этом спасая меня. Такие люди были в СССР, и судьба сводила меня с некоторыми из них. О мужественном поступке Павла Соломоновича Лейбенгруба никто не знает, и я считаю своим долгом рассказать о нем. Собственно, с этой целью прежде всего рассказываю полную драматизма историю. Даже сегодня не до конца понимаю, что подвигло его на такие действия. И при объяснении нельзя обойтись только высокоразвитым профессионализмом и предельной ответственностью за выполняемое дело.

Продолжилась эта история на заседании Московского городского комитета КПСС, куда вызвали директора, завуча и парторга школы. Впервые я увидел конвейер по рассмотрению персональных дел. Люди с предыдущего рассмотрения только выходили, а нас подгоняли, чтобы мы быстрее входили, и в это время секретарь МГК КПСС В. И. Степаков уже говорил о нашем деле. Затем он предложил директору школы А. И. Шемякину рассказать, как он дошел до жизни такой, что ученики готовят и вывешивают материалы контрреволюционного содержания. Директор начал выступать, ведущий заседание перебил его вопросом, волнуясь, он не нашел, что содержательно ответить. Ему еще задали несколько вопросов. Не будучи оратором и полемистом, он ступсывался и в конце концов замолчал. Ведущий заключил: «Все ясно, вы даже объяснить не можете, что и почему произошло. Какой вы директор?».

«Будем кончать», — были его последние слова и стал зачитывать заготовленное решение: «Директора и секретаря партийной организации школы исключить из рядов КПСС. Лишить их звания народного учителя и запретить впредь работать с детьми». Сидевший со мной парторг, участник войны, контуженный так, что не мог иметь детей, но страстно любивший их, одновременно поседел. Такое увидел я впервые и попросил дать мне слово. Ведущий спросил: «Что вы можете существенного добавить, и так все ясно?». Я настоял, и он дал мне слово, предупредив, что у меня три минуты. На что я заметил — судьбы людей, участников войны, ставших на ней инвалидами и контуженными, не решаются за 15 минут. Ведущий стал раздражаться, и я заторопился, чтобы успеть все сказать. Содержание выступления, буквально вырвавшееся из груди, не помнил тогда и тем более сегодня. Говорил десять минут, и меня не прерывали. Ведущий сказал: «Вы все дельно говорили, но почему вас любят враги?». «Какие враги?» — с удивлением спросил я. «Мы час с лишним беседовали с В. Буковским, и когда спросили: «Кого из учителей вы больше всего цените?», он назвал только одного учителя, и им являетесь вы». Моментально я парировал: «Разве ученик может быть врагом?». Ведущий в резкой форме ответил: «У нас здесь в несгораемом шкафу лежит его сочинение, если вы внимательно его прочитаете, то убедитесь в этом». Меня поразила мысль — судьбу участников войны решают за 15 минут, а со школьником беседуют больше часа. Тем не менее слова ведущего «вы все дельно говорили» послу-

жили, как мне показалось, определенным знаком, что можно выступать. И члены бюро стали говорить. Первый задал тон, сказав, что молодой человек, не снимая вины с директора и парторга, достаточно и с большим внутренним смыслом говорил о фронтовиках, ставших инвалидами и контуженными на ней, а мы сплеча рубим — исключить, запретить. Надо нам серьезно еще подумать, заключил первый выступавший. Выступали не известные мне люди. Потом я узнал, что это руководители крупных организаций военно-промышленного комплекса. Они обычно не вмешиваются в политические дела, но если вдруг случается, то их слушают внимательно. В итоге решили ограничиться строгим партийным выговором с занесением в учетную карточку. Когда мы вышли из МГК КПСС, здание которого находилось в едином комплексе с ЦК КПСС, директор и парторг прислонились к стене и не могли идти дальше. К нам моментально подошла охрана и заявила, что здесь нельзя стоять. На что я ответил, они не могут идти, и у меня тревога за их здоровье. Охрана успокоила: хорошо, что они вышли, а нередко людей выносят на носилках. Я лихорадочно думал, как привести людей в чувство и немного успокоить. Мы нашли кафе, и я предложил выпить. Для фронтовиков это оказалось самым верным средством хотя бы временно забыть самое кошмарное, как они говорили, событие в их жизни.

**КИП:** Вы говорили, что один из ангелов, сидящий на вашем плече — ангел смеха. Какое место в Вашей жизни занимает юмор?

**В. М.:** Разве можно было, не обладая чувством юмора, выбрать в качестве основного вида деятельности эргономику? А потом без юмора 40 лет развивать ее в нашей стране.

**КИП:** На чем была основана вера в профессию, которую Вы выбрали?

**В. М.:** Одно время я занимался изучением творческого наследия выдающегося советского ученого академика В. М. Бехтерева, который стремился познать человека во всех его проявлениях и был энциклопедистом в науках о человеке. Образ ученого и его дело заразили меня на всю жизнь. Когда же я обнаружил, что он

вместе со своим учеником, известным психологом В. Н. Мясичевым впервые в истории обосновал в 20-е гг. идею создания новой научной дисциплины, которую они предлагали назвать «эргонология» — учение о законах работы, то мой выбор был предreshен.

**КИП:** Но эргономика, как утверждается, зародилась в Великобритании, а не в нашей стране.

**В. М.:** К науке нашей мы относимся так же бесхозяйственно, как заметил писатель Д. Гранин, как и к отечественной литературе. Поэтому, зародившись у нас, эргономика вернулась к нам с Запада. Эргономика воспринималась мною в 60-е гг. как свежий ветер перемен в изучении трудовой деятельности человека, в коренном улучшении на этой основе техники, процессов и условий труда, а также принципиально нового совершенствования техники. С ней я связывал преодоление технократических перекосов в развитии производства (фото 3).

**КИП:** Вы не ответили на вторую часть вопроса: «Как вы, выросший и живший в тоталитарном государстве, смогли войти в число выдающихся профессионалов мира в области эргономики?»

**В. М.:** Мы во ВНИИТЭ каждодневно реализовывали то, о чем убежденно позже говорил академик А. Сахаров, — процесс конвергенции, т. е. соединение отдельных позитивных сторон социализма и капитализма. За что он подвергся массивной атаке со стороны представителей официальной идеологии. Мы же, развивая эргономику и дизайн, держали руку на пульсе современных тенденций их развития, осваивали новейшие достижения зарубежного опыта в различных формах (организация зарубежных выставок в СССР, международных семинаров, подписка на все профильные журналы, покупка книг, участие в международных конгрессах и конференциях и многое другое) (фото 4). Все это мы могли осуществлять только при прямой поддержке заместителя председателя ГКНТ СССР Д. Гвишиани. Немалую роль сыграл и международный престиж директора ВНИИТЭ, ставшего президентом Международного совета организаций по промышленному дизайну (ИКСИД). Он



*Фото 3.* В. М. Мунипов показывает председателю ГКНТ СССР академику Г. И. Марчуку (справа), членам коллегии и министрам выставку к коллегии ГКНТ СССР «О дальнейшем развитии и широком использовании достижений эргономики в народном хозяйстве» (1985)



*Фото 4.* Открытие Первой международной конференции стран — членов СЭВ по эргономике. 1972 (Москва)  
Открывает конференцию директор ВНИИТЭ Юрий Борисович Соловьев

придал новый импульс практической деятельности этой Международной организации, выдвинув идею проведения международных проектных семинаров. Выбиралась актуальная для страны — организатора семинара тема и одновременно представляющая международный интерес. Приглашались пятнадцать практикующих дизайнеров из разных стран мира и столько же из страны-организатора, принимающей на себя все расходы. Семинар проводится в течение двух недель. Результатом должна стать концепция решения поставленной задачи в виде эскизного проекта. Много таких семинаров было проведено в СССР.

Самое же главное, дизайн и эргономика — средства рыночной экономики, и поэтому многие отличные дизайнерские и эргономические проекты института не внедрялись в промышленное производство. Мы во ВНИИТЭ и его филиалах, занимаясь каждодневно профессиональным делом, исподволь формировали у себя рыночное мышление, при этом на словах критиковали западные дизайн и эргономику за их увлечение прибылью. Мне казалось, что эти инструменты применимы в любой экономике. Важно, кто их использует и с какой целью. Тем не менее, рыночное мышление давало себя знать прежде всего в проектах, которые мы выполняли для западных фирм (фото 5). И в нашей стране оно проявлялось в новизне и оригинальности постановки традиционных социально-экономических задач плановой экономики. В одних случаях это воспринималось с одобрением и даже восторгом, а чаще мы подвергались жесткой критике.

**КИП:** Что же больше всего привлекает Вас в эргономике?

**В. М.:** То, что она стремится на практике реализовать прекрасный принцип — максимум внимания к человеку через конструкцию машины и предметно-пространственную среду, в которой развертывается наша с вами жизнедеятельность. Работая на станке, обращаясь с инструментами, выполняя функции оператора в автоматизированной системе управления, взаимодействуя с компьютером, человек должен ощущать на каждом шагу, что разработчики этих станков и инструментов, компьютеров и программного обеспечения подумали о нем и создали все условия для эффективной и качественной работы, работы, которая приносит



Фото 5. Руководитель и сотрудники итальянской фирмы «УТИТА» поздравляют В. М. Мунипова с успешной сдачей дизайнерского и эргономического проекта автоматического токарного станка (г. Милан, Италия, 1972 г.)

удовлетворение. Решить эти проблемы могут только человеческие и интеллигентные люди, а они и работали в эргономике, что также привлекательно. Эргономику в нашей стране развила когорта энтузиастов, которая способствовала и моему профессиональному росту.

**КИП:** Что Вас не удовлетворило в эргономическом отношении в стране?

**В. М.:** Разве можно было спать спокойно, когда узнаешь такие факты. На анкету журнала «Работница» — «Твое рабочее место. Эргономика — экономика» — пришло несколько сот писем от женщин — работниц самых разных отраслей промышленности, в которых заключен крик души: «Машины и рабочие места созданы словно в насмешку над условиями труда и даже достоинством рабочего человека». Подавляющее большинство женщин, не зная, что такое эргономика, давали блестящий эргономический анализ вопиющих недостатков в организации рабочих мест и конструкции машин и оборудования. Многие этим не ограничивались, а даже формулировали проектные эргономические предложения. Рефрен во всех письмах один: «Назовите имена тех конструкторов и технологов, которые разрабатывали эту технику или имели отношение к организации рабочих мест». Нетрудно догадаться, зачем это им было нужно.

**КИП:** У Вас не возникало ощущение, что профессия психолога более интересная и солидная, чем эргономиста?

**В. М.:** Не возникало, но размышлял по этому поводу, когда меня считали как бы не психологом «чистым», а мои друзья известные психологи советовали прекратить заниматься эргономикой и переключиться на разработку теоретических проблем общей психологии. Прежде всего я, обучаясь на естественно-научном отделении философского факультета МГУ, получил основательную психологическую подготовку. С другой стороны, в процессе научной и практической деятельности в области эргономики и дизайна я углубил и расширил психологические знания, умения, навыки. Убежден, что такой путь плодотворно сказывается на формировании психолога (фото 6).



Фото 6. XIII Международный психологический конгресс,

Москва, август 1966 г. На первом плане — ученица Л. С. Выготского, заместитель декана факультета психологии МГУ им. М. В. Ломоносова (с 1967 по 1972 г.) Юлия Владимировна Котелова. На втором плане В. М. Мунипов



К сожалению, психологи зачастую не представляют, что такое эргономика и дизайн. Являясь, по образному выражению, чрезвычайным и полномочным представителем работающих людей и потребителей (пользователей) с их богатством жизненных проявлений в сложном мире производства и техники, эргономист должен быть энциклопедически образованным специалистом, достаточно компетентным как в науках о человеке и обществе, так и в ряде естественно-научных и технических дисциплин. Такое требование к профессиональному облику эргономиста определяется междисциплинарным характером человекоцентрированного проектирования техники, программного обеспечения и среды деятельности. Требуется также, чтобы эргономист был способен творчески мыслить, чувствовать, воображать, проявлять инициативу, изобретать и многое делать умными руками. Не менее важно для него быть коммуникабельным и работать в тесном содружестве с учеными разных специальностей, инженерами, проектантами, экономистами и другими специалистами. Существует предубеждение, что если эргономист должен овладеть техническими знаниями и принимать непосредственное участие в создании новой техники и в совершенствовании производства, то он потерян для психологии или не может стать полноценным специалистом в этой области. Мир информационной экономики, в центре которой находится человек, порождает много новых и сложнейших психологических проблем, понять которые в отрыве от технических средств создания виртуальной реальности невозможно. Это трудно, но профессионально дьявольски интересно.

Мой учитель С. Г. Геллерштейн предельно точно определил, что авария — это заостренное столкновение человека с профессией. Изучение таких экстремальных ситуаций открывает новые пласты человеческого знания, которые другим путем не получишь. Организация расследования аварии на Чернобыльской АЭС была неудовлетворительной. Во-первых, нельзя поручать расследование аварии создателям АЭС. Во-вторых, невозможно понять истинные причины аварии, если ее расследуют только физики, инженеры, технологи. Эргономисты, психологи, физиологи, социологи должны принимать участие в расследовании наравне с указанными специалистами. Осознавая все это, я предпринял попытку собственного расследования. Для этого мне понадобилось изучить технологию атомной энергетики. Полтора года меня обучали, консультировали, в том числе и за плату, классные специалисты нашей и зарубежных стран. Трудности может испытать любой психолог, повторив мой опыт. В результате мне удалось понять истинные причины аварии. И здесь мне во многом помогло изучение всего, что делал академик В. А. Легасов по расследованию аварии, который выявил, как я убежден, подлинные ее причины, но не успел или не мог в полном объеме обнародовать их, так как покончил с собой. Изучение аварии вывело меня на новый уровень эргономического и психологического знания.

**КИП:** Каково Ваше любимое увлечение?

**В. М.:** Всю жизнь занимался спортом. Мне даже предлагали стать профессиональным спортсменом. Самое интересное, что с будущей женой М. С. Горбачева Раисой Титаренко я познакомился в связи со спортивными соревнованиями. Б. А. Грушин очень волновался за выступление команды конькобежцев философского факультета в университетских соревнованиях. Не хватало одной девушки и это грозило «баранкой», и в таком случае команда занимала бы последнее место. Он предложил Раису Титаренко, чтобы она прокатилась один круг и команда получила бы зачет. И вот я ее обучал на катке на Плющихе. Воспоминание об этом неожиданно случилось на Второй всесоюзной конференции по комплексному изучению человека (1988), организованной И. Т. Фроловым в Доме политического просвещения. Вместе с директором психоневрологического института им. В. М. Бехтерева проф. М. М. Кабановым и известным тяжелоатлетом и писателем Ю. Власовым мы руководили секцией «Физическое, психическое и нравственное здоровье человека». В перерыве заседания всех руководителей секций пригласили в специально отведенное помещение, где можно выпить чашку чаю и перекусить. Власова обступили поклонники, а Кабанов с кем-то беседовал, я же направился к месту чаепития. Войдя в зал, я увидел шикарно накрытый стол с самоварами и одиноко дежурившую женщину. Мы разговорились, она развеяла мои сомнения, что не туда попал. Продав 15 минут, в течение которых никто не пришел, я направился к выходу. Вдруг открывается дверь, входят Кабанов и писатель А. Лиханов и приглашают меня к столу. В это время открывается дверь с противоположной стороны, и входят Р. М. Горбачева и Н. П. Бехтерева. Лиханов громко обращается к Раисе Максимовне с сообщением, что он выполнил ее поручение. Кабанов говорит мне: «Пойдемте, представимся». Я отказываюсь, обращая внимание, что ни меня, ни Кабанова Горбачева не приглашала. Кабанов берет меня за руку, и мы подходим к вошедшим. Кабанов перечисляет все свои звания, ученые степени и должности. Я же стою сзади как идиот. Выхода не было, и я задаю Горбачевой вопрос: «Вы меня помните?». Получаю утвердительный ответ. Не до конца веря, так как мы долго не виделись, задаю второй вопрос: «Вы не забыли, как я вас учил кататься на коньках?». Раиса Максимовна, улыбаясь, отвечает, что этого нельзя забыть. И обращаясь к Бехтеревой: «Как приятно через столько лет встретить человека, учившего тебя кататься на коньках», Бехтерева недоумевает. Кабанов ничего не понимает, а выражение лица мужчины, сопровождавшего Горбачеву, трудно описать.

Мы сели пить чай, и я наблюдал за беседой и поведением Раисы Максимовны, так как в то время было много пересудов о ее вмешательстве в дела Горбачева, что она за него принимает государственные решения и зналась до того, что всегда хочет быть впереди Михаила Сергеевича. К последнему мнению я

стал склоняться, глядя репортажи нашего телевидения. И на основании этого стал задумываться, что же произошло с Раей Титаренко. Мои наблюдения прервал звонок, извещающий об окончании перерыва. Горбачева спросила Бехтереву: «На какое заседание мы идем?». Затем попросила Бехтереву: «Давайте изменим наши планы и пойдем на секцию, которой руководит мой однокурсник, учивший меня кататься на коньках». Когда мы выходили из зала, я обратил внимание, что у дверей стояли два крепких мужчины, и стало ясно, почему в зале никого не было. Прорваться смог только Лиханов, сотрудничавший с Горбачевой в Детском фонде. Удивлению не было предела, когда мы с Горбачевой появились на нашей относительно небольшой по составу участников секции. Я предложил ей занять место вместе с руководителями секции, так как обсуждаются проблемы психического здоровья. Она тактично отказалась. Выслушав доклады Лиханова и мой, Горбачева запиской попросила меня сделать технический перерыв, чтобы, не привлекая внимания, уйти и успеть на другое мероприятие. Ее все обступили, стали задавать многочисленные вопросы и протягивать конверты, на которых значилась фамилия М. С. Горбачева. Ракса Максимовна опять же с большим тактом разъясняла каждому, иногда вынужденная повторять, что данное послание не ей адресовано и поэтому она просит опустить конверты в почтовый ящик и гарантирует, что письма дойдут. Провожая ее, рассказал о своих сомнениях, связанных с ее зазнайством, спротоцированных телевидением. Добавив, что, наблюдая ее уже полдня, не только не заметил изменений в худшую сторону, но лучшие качества — скромность, соблюдение такта, внимание к людям, рассудительность и желание понять другого — заметны в каждом слове и действии. С такой женщиной нельзя не советоваться, и я отлично понимаю М. С. Горбачева. К сожалению, у Михаила Сергеевича много врагов, продолжила разговор Р. М. Горбачева, и они в том числе используют телевидение, которое выхватывает и показывает кадры, создающие искаженный ее образ. И вы это точно подметили. Прощаясь, задал последний вопрос: «Почему Вы не приходите на традиционные ежегодные встречи выпускников курса, на которых Вас всегда вспоминают, но иногда с оттенком, что Вам уже не до нас и Вы загордились?» Она рассказала, какой напряженный ритм жизни у них с М. С. Горбачевым, и пообещала быть на следующей встрече. Возвращаясь на заседание, встретил моих друзей, куривших в коридоре, которые, мягко говоря, осудили меня. Будучи знакомым с Р. М. Горбачевой, никогда не говорил об этом. Один из них добавил, что можно было, обратившись к ней, многое сделать. Я парировал: «Если даже я учился бы с ней в одной группе, то никогда не обратился бы ни с какими просьбами».

В последнее время увлекся восточной философией и психологией. Началось это с выставки «Дизайн в СССР» в Индии в 80-е гг., руководителем которой я был. Накануне открытия выставку посетил Свято-

слав Рерих с супругой Девикой. После осмотра он сказал: «Я счастлив, что дожил до того времени, когда из моей страны привезли действительно красивую выставку с восхитительными экспонатами». Супруги Рерих посещали выставку каждый день, и я общался с ними целых 10 дней. При этом они вникали во все будничные дела и помогали разрешать все проблемы, возникавшие у сотрудников института в далекой дружественной стране (фото 7). Запомнился прием в честь открытия выставки. Святослав Рерих предложил сесть рядом с ним и супругой. Когда стали разносить напитки, то прежде всего предложили выбрать супругам Рерих как самым почетным гостям. Они взяли апельсиновый сок. Затем предложили мне, и я заказал виски с содовой водой. Святослав Рерих пожал мне руку, и я ничего не понял. Святослав Рерих пояснил, что руководители партии и правительства СССР очень любят сидеть рядом с ним. И когда он берет сок, то они пьют тот же напиток. Но я вижу, добавил он, что они хотят выпить. Ты же ведешь себя естественно и непринужденно и это мне нравится. Прием был прекрасный, и мы о многом поговорили с С. Рерихом.

Затем последовали беседы с С. Рерихом, в центре которых находились идеи Е. П. Блаватской, Е. Рерих и Н. Рериха. С. Рерих очень много говорил о космическом сознании, и в молодые годы я смутно понимал, что это такое. Но я изо всех сил старался поддерживать разговор, понимая, что другого такого потрясающего случая не будет. Однажды идем мы по улице и беседуем о космическом сознании, и я, как всегда, напряжен, и вдруг С. Рерих говорит: «Какая красивая женщина прошла». Я ее не видел. С. Рерих укоризненно сказал: «Владимир, нельзя все время сосредотачиваться на космическом сознании, нужно любоваться и красотой женщин».

Российская делегация состояла из семи человек, но беседы на указанные темы С. Рерих почему-то вел только со мной и пригласил перед нашим отъездом в родовое поместье Рерихов только меня. Единственное, что я четко осознал тогда, что это определенный знак, который мне предстоит расшифровать. В поместье С. Рерих с помогавшим ему индусом приносили



Фото 7. С. Рерих, В. Мунипов и члены российской делегации около дома Рериха в г. Бангалоре. (Индия, 1989)

из хранилища картины отца и его в зал, выбирали освещение и показывали мне с пояснениями. В помещении было одно событие, предзнаменование которого я ощутил сразу, но сокровенный смысл осознал позже. С. Рерих и его супруга Девика сказали: «По существующей индийской традиции об этом не распространяются». Кстати, мысль об этом возникла у меня сразу и до того, когда они сказали.

Один раз С. Рерих остался недоволен мною. Он привез на выставку необыкновенной красоты женщину и попросил меня подробно ей все рассказать и показать. В конце осмотра она сказала: «Я хочу купить эту выставку. Сколько она стоит?». С. Рерих шепнул мне: «Называйте любую сумму. Она любимая жена одного из самых богатых людей Индии. Он сейчас приедет и заплатит ту сумму, которую вы назовете». Когда я стал лепетать, что это не коммерческая выставка, С. Рерих впервые посмотрел на меня странно. В это время приехал муж этой женщины и подтвердил, что готов купить эту выставку за любую цену, чтобы сделать подарок жене. Я понимал всю нелепость ситуации, продолжая невнятно лепетать все те же слова. Это был первый и последний случай, когда С. Рерих и я не поняли друг друга. Точнее, я его понял, а он меня нет. Он популярно объяснил, что продав выставку на условиях, которые предлагал покупатель, можно было бы оправдать все расходы на ее организацию и сделать еще минимум пять новых выставок.

По возвращении в Москву возник повышенный интерес к творческому наследию семьи Рерихов. Впервые произошло знакомство с работами умнейшей женщины Е. Рерих, которая продолжила дело Блаватской и находилась в духовном контакте с ее учителями Махатмами. Далее последовало изучение трудов Блаватской и писем Махатм, продолжающееся и по сей день. И все это лично для себя — при незримом водительстве С. Рериха.

**КИП:** Какое Ваше любимое увлечение, кроме спорта?

**В. М.:** Эргономика.

**КИП:** Не слишком ли скучно, когда всюду эргономика?

**В. М.:** Забыл сказать, что всегда любил и люблю ходить по книжным магазинам, выбирать и покупать книги. Стендаль писал: «Счастье, когда твое ремесло — твоя страсть». Ту же мысль высказал Сергей Бодров-младший: «Делай, что любишь, и люби то, что делаешь. Наверное, это и есть счастье». И потом, у меня были такие достойные учителя. Я уже называл их, назову и первого моего наставника в эргономике. Это один из наиболее известных психологов труда С. Г. Геллерштейн, который овладел профессией летчика только для того, чтобы лучше ее изучить. Имея воинское звание комбрига, этот человек заражал всех друзей и близких стремлением спешить делать добро людям. Другой мой учитель, также известный психолог труда Д. А. Ошанин, привил мне мысль, что в науке важен не только профессионализм, но и интеллигентность и порядочность. Подарком судьбы для меня стало многолетнее и про-

должающееся творческое содружество с В. П. Зинченко. Он один из основателей инженерной психологии и эргономики в стране. Развивая их, он никогда не забывал о психологии, проводил теоретические и экспериментальные исследования. Психологическое ядро отечественной эргономики во многом создано В. П. Зинченко, и оно является одной из сильных ее сторон. Привил мне устойчивый интерес к дизайну и его научной основе эргономике Юрий Борисович Соловьев, загадочный и притягательный феномен которого я и сегодня до конца не постиг. Он познакомил меня с выдающимися дизайнерами мира, со многими мы стали друзьями. Это человек счастливой судьбы, он, как в народе говорят, «родился в рубашке». Вот уж кто удачно выбрал профессию! У него много общего со знаменитым американцем Рэймондом Лоуи, с которым он был очень дружен и который как-то обронил фразу: «к 16 годам я обнаружил, что дизайн может оказаться и развлечением и прибыльным делом, и этот урок не пропал для меня даром». Если говорить о нашей стране, то развлечением дизайн у нас стал и, безусловно, станет и прибыльным делом.

С благодарностью и признательностью вспоминаю моих зарубежных учителей. Первым был англичанин Б. Шеккел, пригласивший меня на краткосрочную стажировку за счет его университета. Потом был француз Б. Мец, американцы А. Чапанис, Г. Салвенди, В. Карвовски, Х. Хендрик, а также поляки Е. Словиковский, Д. Корадецки, немец М. Кельм (фото 8). Мне не раз предлагали остаться за рубежом с интересными предложениями работы и комфортными условиями жизни. Так часто предлагали, что в Америке уже все коллеги знали, что Мунипову бессмысленно предлагать.

И, тем не менее, меня частенько боялись выпустить за рубеж на конференцию или симпозиум. В 1981 г. мне позвонили по телефону и пригласили принять участие в международном симпозиуме под многозначительным названием «Перспективы эргономики — США, СССР, Европейское сообщество».



Фото 8. В. М. Мунипов проводит координационное совещание ученых и специалистов СЭВ в Минске (1982 г.)

На симпозиуме, организованном Министерством науки и технологии Италии, должны выступить шесть известных ученых в первый день с докладами, а во второй день ответить на все вопросы руководителей итальянских фирм и корпораций. Устроители сообщили, что моя кандидатура одобрена всеми другими докладчиками. Симпозиум состоится через неделю, и мне выслан авиабилет для полета в первом классе. Я не знал, что отвечать, так как у нас оформление поездки за границу занимало шесть месяцев. Сказав, что так неожиданно не могу принять решение, договорились о телефонном звонке на следующий день. В ГКНТ СССР мне подтвердили, что оформление пять-шесть месяцев и никакие ссылки на научную и политическую важность мероприятия приниматься во внимание не будут. На следующий день, получив авиабилет, честно сказал, что смогу принять участие только через пять месяцев. Итальянцы были разочарованы, и я счел дело закрытым. Через три дня вновь позвонили итальянцы и сообщили, что все докладчики решили: «Раз Владимир не может, давайте отложим симпозиум». Началось мое оформление, и через пять месяцев мне отказали в поездке. И это притом, что посол СССР в Италии сообщил Г. И. Марчуку шифрограммой, что для посольства нет на данный момент важнее политического мероприятия, чем участие советского ученого в данном симпозиуме.

Чтобы не закрывать эту тему на мрачной ноте, приведу еще один случай. Впервые большая делегация ВНИИТЭ и его филиалов могла выехать по линии научного туризма на очередной международный конгресс дизайнеров в г. Вене. В состав группы включили несколько человек, не имевших отношения к дизайну и эргономике, и представляли их как работников Госплана. Руководителем группы должен был быть известный дизайнер Ю. Долматовский, но его накануне вылета в г. Вену по каким-то выдуманным причинам не пустили за границу. Без руководителя группа не могла вылететь и директор института, спасая положение, предложил мою кандидатуру. Мои отказы не принимались во внимание, директора филиалов буквально заставили меня возглавить группу, хотя я первый раз выезжал за границу. Инструктаж в ГКНТ был строжайший: ходить по городу только группами, все должны информировать руководителя группы кто куда идет, в номерах гостиницы не говорить на серьезные темы и многое другое. И вот на третий день пребывания в г. Вене меня вызывает на улице человек из Госплана и спрашивает: «Вы знаете, где были и что делали члены группы вчера?». Спокойно отвечаю, что все знакомились в с городом. Человек из Госплана заявляет: «Вы не знаете и никудышный руководитель. У нас чрезвычайное происшествие и надо принимать решительные меры. Один из сотрудников вашего института, — заключил он, — приценивался к проституткам». Я вызвал из ресторана, где мы завтракали, нашего сотрудника. Им оказался конструктор опытного производства, которого я хорошо знал. И спросил его, где он был и что делал вчера. Спокойно стал он рассказывать. Он первый из той деревни,

где родился, кто выехал за границу. И перед отъездом родственники и жители деревни дали ему наказ — ко всему прицениваться и записывать цены на хлеб, мясо и другие продукты, а также на одежду. И вчера весь день, сообщил он, выполнял это задание. Решил попрактиковаться в немецком языке, который плохо знал, и заодно выяснить цены на услуги проститутки. В заключение он сказал: «Мужики, — обращаясь ко мне и работнику Госплана, — должен вам сообщить, что пользоваться услугами проститутки невыгодно». И стал перечислять, какие продукты и в каких количествах, включая бутылку рома, можно купить на те деньги, которые требуют проститутки. Мне стоило большого труда, чтобы не рассмеяться. После ухода конструктора человек из Госплана предупредил меня: «Вы очень доверчивый человек и вас ждут большие неприятности. Так руководители, выполняя ответственное задание, не поступают».

Вдогонку к уже сказанному не могу не рассказать об интересном событии, участником которого случайно и неожиданно стал. Посетив фотовыставку, посвященную 80-летию М. С. Горбачева в Манеже, услышал там, что 22 февраля Фонд Горбачева проводит конференцию, посвященную ему. Выставка мне понравилась тем, что показана история страны периода Перестройки и в ключевых ее моментах роль М. С. Горбачева. Вспомнил свою молодость, и захотелось попасть на конференцию. Оказалось, что конференция не прямо посвящена М. С. Горбачеву и называлась «Поколение Горбачева: шестидесятники в жизни». Для меня такая направленность конференции была не менее интересна. В ней принимали участие известные всей стране ученые, философы, политики, правозащитники. Соответственно интеллектуальный уровень и эмоциональный накал выступлений был потрясающий. У меня сложилось ощущение, как будто я вернулся в шестидесятые годы. Конференцию блистательно вели М. С. Горбачев и О. М. Здравомыслова. Зал был набит битком, и многие люди стояли. Мне сразу бросилось в глаза, что все участники давно друг друга хорошо знают. С одной стороны, чувствовал родственную близость к этому прекрасному сообществу, а с другой стороны, не покидало ощущение одиночества. И впервые пришел к важному для себя заключению. Став эргономистом, я как бы оказался на ничейной стороне. И стал думать, что скажу, если буду выступать. Если назову свою экзотическую и исчезающую в нашей стране профессию, участники могут не понять, кто я такой и зачем выступаю. Вспомнил забавный случай, понимая, что он не повторится. Когда впервые в нашу страну приехал основоположник дизайна в США, генеральный дизайнер космического корабля «Аполлон» Р. Лоуи, директор ВНИИТЭ устроил прием в его честь. Мы сели за стол, и Р. Лоуи спросил: «Владимир, кто ты по национальности?». Я шутиливо ответил: «Вы выдающийся дизайнер мира и поэтому можете сами определить мою национальность». Американский дизайнер перечислил множество национальностей (грузин, арменин, еврей и другие). Затем сдлся и попросил раскрыть мою тайну. Ответ мой: «Я потомок Чингисхана,

так как отец мой татарин». Р. Лоуи предложил всем встать и произнес тост: «Я знаю всех известных эргономистов мира. Но впервые узнал, что среди них есть потомок Чингисхана. Поэтому предлагаю тост за великого Владимира, потому что он единственный такой в сообществе эргономистов». Все это происходило, естественно, в шуточной форме. А вспомнил это потому, что я всегда единственный, меня никто не считает своим кроме бывшего сообщества эргономистов.

На конференции мне удалось кратко поговорить с М. С. Горбачевым. Я не мог злоупотреблять временем, так как к нему стояла очередь, и первым был С. А. Ковалев. Я поражен, как он все это выдерживает. Поздравив Михаила Сергеевича с 80-летием, напомнил ему, что мы учились в МГУ в одно и то же время, он на юридическом факультете, а я на философском, на одном курсе с М. К. Мамардашвили, Ф. Т. Михайловым, Н. И. Лапиным, в том числе и с его будущей женой Раисой Титаренко. Рассказал о встрече с Р. М. Горбачевой на конференции и беседе с ней, в том числе и моих сомнениях в связи со слухами, что Р. М. Горбачева старается быть впереди М. С. Горбачева и даже решает за него государственные вопросы. Михаил Сергеевич прервал меня: «Как ты мог поверить этим бредням. Чему тебя учили в университете?». Я ответил: тому же, что и Вас. Вы не дослушали, что на это меня спровоцировало телевидение, создавшее искаженный образ Раисы Максимовны. Кстати, добавил я, Р. М. Горбачева сказала, что я верно подметил. У Михаила Сергеевича много врагов, сказала она, и они используют эти слухи в своих целях, в том числе и телевидение, которое выхватывает и показывает отдельные кадры, чтобы создать у смотрящего впечатление о якобы отрицательных чертах жены Президента СССР. Мы тепло попрощались с М. С. Горбачевым, который выглядит прекрасно и

держится восхитительно. Как он сам однажды говорил, «если вижу, что люди пришли и что-то хотят сказать или спросить, или просто увидеть — я реагирую на это всегда».

**КИП:** Спасибо Вам, Владимир Михайлович, за беседу. Напоследок хотелось бы спросить, есть ли у Вас мечта? О чем Вы мечтаете?

**В. М.:** О создании в России информационного общества и информационной экономики, в развитии которых возникает много новых, сложных и головокружительных проблем психологии и эргономики. Большую надежду вселяет проект предпринимателя сенатора от Перми Сергея Гордеева и Марата Гельмана, идея которых — модернизацию России нужно начинать с модернизации менталитета. У Гордеева возникла идея — создать в Перми центр искусств, который бы менял людей, затем они будут менять город. Развитие проекта сказывается на экономике, становящейся креативной. Весь мир идет от индустриальной экономики к постиндустриальной. К сожалению, сейчас Россия отказывается, отмечает М. Гельман, от индустриальной экономики и возвращается назад, к феодальной. А вот в Перми губернатор говорит совершенно правильные вещи: «Все эти старые вокзалы, фабрики, заводы нужно переделать в культурные институты. Они должны менять людей, а новые люди уже сами будут делать новую экономику, для которой все эти огромные заводы не нужны. Данная экономика совсем по-другому выглядит. Это не один большой завод, а тысячи маленьких компаний. На вопрос: «Вы полагаете, нам удастся спасти Россию?» М. Гельман отвечает, что не видит причин для уныния. Менталитет, как показывает опыт, дело не только наживное, но и быстро меняющееся под влиянием внешних обстоятельств. Да и нация креативная...

## V. Munipov opens up for psychologists

V. M. Munipov

Doctor in Psychology, professor, full member of the Russian Academy of Education, professor at the General psychology chair of the Moscow State University of Psychology and Education

Vladimir Mikhailovich Munipov has been working on development of ergonomics and design for 40 years; he is one of the founders of the Russian scientific research institute for technical aesthetic (ВНИИТЭ). He is the author of more than 300 papers on ergonomics, technical aesthetic, psychology and history of those sciences. V. M. Munipov has participated in editorial boards of all the leading international journals on ergonomics; he is the member of the International Commission on human aspects of computerization and one of the first Russian researchers who defended his doctoral thesis in ergonomics. In 2000 «The International encyclopedia of ergonomics and human factors» published V. M. Munipov's biography among 39 outstanding researchers from all over the world. In the current paper it was intended to publish V. M. Munipov's creative portrait but his interview deals with such a wide range of topical issues that the editorial board has rejected good-humored genre of «creative portrait» and published the discussion tapescript.

**Keywords:** ergonomics, design, work psychology, history of Soviet and Russian psychology.

## Поздравления профессору В. М. Мунипову в связи с 80-летием

### Славный юбилей В. М. Мунипова

Виталий Владимирович Рубцов (Россия)



**В. В. Рубцов** — ректор Московского городского психолого-педагогического университета, директор Психологического института РАО. Профессор, действительный член РАО, президент Федерации психологов образования России, почетный профессор Висконсинского университета (Мэдисон, США), заслуженный деятель науки, лауреат премии Президента РФ и Правительства РФ в области образования, лауреат премии Президента РФ в области образования. Главный редактор журнала «Психологическая наука и образование», председатель редакционного совета научного журнала «Экспериментальная психология», председатель редакционного совета журнала «Культурно-историческая психология».

#### Дорогой Владимир Михайлович!

Московский городской психолого-педагогический университет и Психологический институт Российской академии образования сердечно поздравляют Вас со славным юбилеем.

Вы прошли большой и замечательный трудовой путь — от школьного учителя до ярчайшего представителя отечественной психологической науки. Всю свою жизнь, все свои душевные и творческие силы Вы посвятили изучению эргономики и психологии труда — изучению самой важной области самоактуализации современного человека, развитию исследовательского потенциала российской науки. Вы сами являете яркий пример успешности профессионального и личностного развития: Ваши научные проекты, Ваши книги, Ваши аспиранты и докторанты, Ваши научные звания — всё это значительные и значимые достижения! Присущая Вам активная жизненная позиция, научный опыт, принципиальность и ответственность снискали Вам глубокое уважение научной общественности.

Решением ученых Советов Психологического института Российской академии образования и Московского городского психолого-педагогического университета Вы награждаетесь золотым знаком «ψ» за неоценимый вклад в развитие отечественной психологии.

В связи с Вашим юбилеем Российская академия образования наградила Вас золотой медалью «За достижения в науке»!

От всей души поздравляем Вас, дорогой Владимир Михайлович, с 80-летием! Желаем Вам крепкого здоровья и удачи. Пусть всегда радуют людей Ваши инициативность, энергичность и жизнелюбие!

Ректор МГППУ, директор ПИ РАО  
действительный член РАО, Заслуженный деятель науки РФ  
*В. В. Рубцов*

### V. M. Munipov's Honorable Anniversary

V. V. Rubtsov (Russia)

**V. V. Rubtsov** — rector of the Moscow State University of Psychology and Education, director of the psychological Institute of the Russian Academy of Education (RAE). Professor, full member of RAE, president the Russian Federation of Educational Psychologists, professor emeritus of Wisconsin University (Madison, USA), honoured scientist, laureate of the Russian President and Government award in education. Editor-in-chief of «Psychological Science and Education» journal, head of the editorial council of «Experimental Psychology» journal, head of the editorial council of «Cultural-Historical Psychology» journal.

## Поздравление В. М. Мунипову с 80-летием

Юрий Борисович Соловьев (Россия)



**Ю. Б. Соловьев** — дизайнер, создатель и руководитель первого в стране проектного бюро промышленного дизайна (АХБ) (1945—1962). Создатель и директор ВНИИТЭ (1962—1987). Вице-президент (1969—1976), а затем Президент Международной организации по промышленному дизайну (ИКСИД) (1926—1987), член Сената этого Союза (с 1981), создатель и председатель Союза дизайнеров СССР (1987—1990), народный депутат СССР, заместитель председателя комиссии Верховного Совета СССР по культуре (1989—1991).

Основная трудность для меня как директора ВНИИ технической эстетики была связана с подбором подходящих специалистов. Никто толком не знал, что такое институт технической эстетики, и, тем не менее, ко мне сами стали приходить талантливые люди. Одним из них был молодой ученый-психолог Владимир Михайлович Мунипов. Позже он стал моим заместителем по научной работе в области эргономики. Возглавив это направление работы, он стал родоначальником новой для страны научной дисциплины.

Мунипов оказал мне большую помощь в подборе кадров для работы в институте. Правда, рекомендовал он мне в основном «диссидентов». Так, он предложил взять на работу Эрика Григорьевича Юдина, предупредив при этом, что тот освобожден из тюрьмы и не реабилитирован. Его «преступление» состояло в том, что он публично выступил против ввода наших войск в Венгрию. Я с ним встретился, и он на меня произвел прекрасное впечатление. Я подписал приказ о его зачислении в институт, хотя начальник отдела кадров категорически возражал. Юдин буквально в считанные недели влился в коллектив и стал любимцем дизайнеров и эргономистов.

Рекомендовал Мунипов и Георгия Петровича Щедровицкого. Этот человек произвел на меня сильное впечатление, и я пригласил его на работу в институт возглавить лабораторию общетеоретических проблем. Еще несколько талантливых ученых я пригласил в институт по рекомендации Мунипова и, прежде, всего известного психолога Владимира Петровича Зинченко — они плодотворно сотрудничают и по сей день. Особо хотел бы выделить еще Бориса Андреевича Грушина, который очень нужен был институту с его социологическим подразделением. И сегодня я испытываю чувство стыда за решение отдела кадров ГКНТ, не утвердившего персональный состав нового подразделения, так как почти все не проходили по злополучному пятому пункту биографической анкеты. В результате получилось, что не отдел кадров, а я подвел Грушина и с ним Мунипова.

Я поручал Мунипову важные и сложные дела. Так, например, мы выполнили по заказу итальян-

ской станкостроительной фирмы «УТИТА» дизайнерский проект станка с основательной эргономической проработкой. Сдавать проект поехал в Италию Мунипов (меня в очередной раз не пустили). На рабочем совещании в Милане, где проходила сдача проекта, руководством фирмы были приглашены все газеты и журналы, все каналы радио и телевидения Италии. Естественно, фирма меньше всего заботилась о рекламе советского института дизайна, а озабочена была своим престижем.

После 3-часовой процедуры сдачи проекта, включившей и ответы на многочисленные инженерные вопросы, в зале, где находился весь технический персонал фирмы, произошло то, чего никто не мог ожидать! Все присутствующие стоя стали аплодировать... станку. Итальянский переводчик воскликнул: «Они с ума сошли! Я вчера был в театре Ла Скала, там выступали артисты Большого театра. Когда спектакль закончился, зрители в одном порыве поднялись и долго аплодировали артистам. Но аплодировать станку — продолжал он, разводя руками, — это что-то невероятное».

Это был настоящий триумф ВНИИТЭ. Созданный по проекту фирмой станок был выставлен на международной машиностроительной выставке в Риме. Восхищение устроителей и участников выставки было такое, что станок поставили в экспозиции на пьедестале в качестве эмблемы этого машиностроительного смотра. Корреспондент газеты «Правда» не поверил своим глазам и написал статью «О выдающихся достижениях дизайна Италии». Его вовремя поправили итальянские коллеги.

Поручил я Мунипову привести из Италии новый контракт на сумму не меньше чем на один миллион долларов. Трудно описать, как он смотрел на меня в тот момент и только сказал: «Еще не известно сдам ли я проект, а Вы с каким-то фантастическим предложением выступаете». Но я был уверен, что он выполнит и это задание. Он вернулся в Москву с контрактом на один миллион и двести тысяч долларов. Итальянцы заказали нам дизайнерский проект, включавший и эргономические исследования нового машиностроительного завода.

Я искренне радовался успехам Мунипова, и это скрепляло нашу деловую и личную дружбу. Приятно, что он считает меня одним из своих учителей. Я могу гордиться, что мой ученик сегодня официально признан выдающимся профессионалом, эргономистом в мире.

Чтобы он не зазнавался, расскажу об одном задании, выполненном им артистически. В 1967 году мы принимали участие в очередном конгрессе международного совета организаций по промышленному дизайну (ИКСИД) в Канаде. Денег, как всегда за рубежом, у нас было мало, а к концу пребывания в Канаде почти не осталось. Утром накануне отъезда, собрав всю мелочь, я отправил Мунипова в супермаркет — купить что-нибудь на завтрак. Денег у нас хватало только на упаковку самых дешевых сосисок и хлеб. Дело было в пятницу, когда все закупали продукты на выходные. В очереди в кассу стояли покупатели с тележками, доверху заполненными всевоз-

можными продуктами. Когда Мунипов подъехал со своей практически пустой тележкой к кассе, люди расступились перед ним, пропуская без очереди. Негр, кассир, вскочил, стал кричать и выразительно жестикулировать, выражая радость, что кто-то неожиданным образом доставил ему веселую минуту в его напряженной и однообразной работе. Улыбаясь, он пропускал Мунипова, словами и жестами показывая, что деньги он не возьмет!

Будучи незаурядной личностью и сохраняя простоту и чувство самоиронии, Мунипов создал вокруг себя такую степень доброжелательности и человеческого общения, которые притягивают к нему ученых и специалистов. Его уважают за исключительную порядочность и чуткое отношение к людям.

*Поздравляю моего верного соратника и одного из лучших друзей Владимира Михайловича Мунипова с 80-летием! Желаю здоровья и оставаться самим собой, не изменяя себе.*

## Congratulations for V. M. Munipov with His 80<sup>th</sup> Birthday

V. Yu. Solovyev (Russia)

**Yu. B. Solovyev** — designer, founder and head of the first soviet engineering design project bureau (1945–1962). Founder and head of the Soviet Scientific-Research Institute of technical Aesthetics (1962–1987). Vice-president (1969–1976) and then the president of the International Organization for Industrial Design (1976–1987), member of the Senate of that organization (since 1981), founder and chairman of the USSR Society of Soviet Designers (1987–1990), USSR people's deputy, vice chairman of the USSR Supreme Soviet commission on culture (1989–1991).

## Юбилей выдающегося профессора Владимира Мунипова

Гавриел Сальвенди (США)

(перевод Михаила Мунипова)



**Г. Сальвенди** — всемирно известный американский специалист в области эргономики и промышленной инженерии, профессор университета Пердью (США), заведующий кафедрой факультета промышленной инженерии Университета Синьхуа (Китай). Автор 430 научных работ, включая 28 книг. Составитель, редактор и автор двух международных фундаментальных руководств по эргономике (три издания) и инженерии.

**Дорогой Владимир!**

Какой выпал мне знаменательный случай — поздравить тебя с твоим юбилеем! Прими, пожалуйста, мои самые теплые и сердечные пожелания. Ты вновь занял место в первой пятерке рейтинга среди более чем 100 000 эргономистов по всему миру. Твое влияние на научные исследования и практические дела в области эргономики в бывшем СССР и странах Восточной Европы так огромны, что практически неизмеримы, как и воздействие твоих научных и технических публикаций.



В добавление к вышесказанному я с любовью вспоминаю нашу продолжительную дискуссию за ланчем в Париже на конгрессе Международной эргономической ассоциации, когда мы планировали написать книгу о вкладе эргономики в восстановление и оживление экономической жизни в России. Хотя мы потом не углублялись с тобой в эту проблему и не приступили к написанию этой работы, тот спор подвиг меня рассказать в течение целого часа на национальном китайском телеканале о вкладе эргономики в экономическое процветание Китая, которое приводит иностранцев прямо-таки в изумление и имеет громадное значение для остального мира. Именно за это тебе особая признательность и благодарность с моей стороны. Ты был и остаешься настоящим бриллиантом среди моих самых близких друзей не только из-за твоего неопределимого вклада в науку и, в частности, в эргономику, но и из-за того, что ты являешься богатой на искренние эмоции и теплые чувства личностью. Я желаю тебе всего наилучшего.

## Anniversary of the Outstanding Professor Vladimir Munipov

G. Salvendi (USA)

**G. Salvendi** — the world famous American specialist in ergonomics and industrial engineering, professor at the Purdue University (USA), head of the chair at the Industrial engineering faculty of the Tsinghua University (China). Author of 430 scientific publications including 28 books. Compiler, editor and author of two international fundamental manuals on ergonomics and engineering that run into three editions.

## Новый гуру китайской промышленности

**С. Маллаби**

руководитель Центра геоэкономических исследований Мориса Р. Гринберга  
при Совете по международным отношениям (США)

---

В статье рассказывается о деятельности выдающегося эргономиста Гавриела Сальвенди, возглавившего факультет промышленной инженерии в ведущем китайском университете Синьхуа (Tsinghua). Г. Сальвенди изменил корпоративную культуру университета (от иерархии к большей открытости), сделал обязательным знакомство с зарубежными рецензируемыми журналами и публикации в них. На данный момент более 1500 китайских менеджеров прошли обучение на тренингах в университете Синьхуа; на основе этого курса были разработаны программы, внедряемые по всему Китаю. Консультации Г. Сальвенди и его сотрудников позволили крупным китайским производствам повысить свою продуктивность на 20 % всего за несколько месяцев.

**Ключевые слова:** эргономика, психология управления, инженерная психология, корпоративная культура вуза, Китай.

---

После леденящих душу споров о глобальной валютной войне лидеры крупнейших мировых держав собрались в октябре 2010 года на совещание «большой двадцатки» в Южной Корее. Администрация Обамы попыталась сохранить лицо после неудачной попытки попенять Китаю на его нежелание ревальвировать свою валюту, что являлось бы существенной уступкой в укрощении дестабилизирующего мировую экономику активного торгового сальдо Китая. Однако неуступчивость Китая в этом вопросе имеет более серьезные причины, чем то, как это понимают

участники «валютных войн», поскольку тихое, но настойчивое сопротивление зреет глубоко в недрах промышленной структуры страны. В области производства Китай развивается столь стремительно, что компромисс по определению валютного курса юаня может только притормозить рост экспортно ориентированного промышленного производства.

Летопись китайской промышленной революции берет начало с невероятной истории Гавриела Сальвенди, американца израильско-венгерского происхождения, отчисленного из университета. Он воспи-

тывался в еврейской семье. Во время нацистской оккупации мистер Сальвенди прятался в стогах сена, так пытаясь избежать депортации. Позднее, когда его семья покинула Европу, он осел в Израиле, где стал чемпионом страны по тяжелой атлетике. Сейчас в 72 года он имеет рост больше 6 футов, а вес — 265 фунтов, по чему можно судить, что он остается достаточно крепким мужчиной, человеком-горой.

За последние 9 лет Г. Сальвенди создал и сформировал факультет промышленного инжиниринга в пекинском университете Синьхуа, китайском аналоге Массачусетского технологического института. Он выглядит там «белой вороной» — энергичный индивидуалист в иерархически упорядоченной и в целом конформистской восточной культуре, но он и его команда профессоров и преподавателей помогли увеличить рост производства на нескольких китайских фабриках на 20 %.

Путь Г. Сальвенди от увлечения тяжелой атлетикой до академических высот не был усыпан розами. В юности он поступил работать на одну из лондонских фабрик и открыл в себе там талант к реорганизации и модернизации производственных систем. Английский специалист по инжинирингу, профессор пообщался с этим «необразованным» гением и, несмотря на формально неоконченное высшее образование, зачислил Г. Сальвенди в аспирантскую программу в Бирмингемском университете. Там мистер Сальвенди получил степени магистра и доктора. Тогда же в 1968 году он получил работу в высшем учебном заведении в США.

К 2001 году Г. Сальвенди уже стал крупной величиной в области промышленного инжиниринга, имея свыше двухсот публикаций в научных журналах, будучи при этом известным в кругу своих друзей как эксцентричная личность, неспособная элементарно запомнить алфавит и простой прогулочный маршрут. Отметивши 60-летний юбилей, этот профессор с бросающейся в глаза крупной головой и зачесанными на лысеющий лоб рыжевато-коричневыми волосами производил впечатление хорошо устроившегося в жизни успешного ученого. Но неожиданно из китайского Университета Синьхуа поступило заманчивое приглашение с предложением перспективной работы, и мистер Сальвенди долго не сопротивлялся желанию его принять.

Синьхуа — это главный научный университетский центр в Китае. Десять лет назад в нем образовался новый исследовательский центр — факультет промышленного инжиниринга, в добавление к 20 уже существующим факультетам инженерной направленности, который изучал, как взаимодействуют человек и техника и как сделать эти интеракции эффективными. На китайских заводах главной заботой было изо всех сил производить как можно больше продукции. Идея сделать товары лучше, экономя при этом рабочее время, не стояла на повестке дня.

В Синьхуа Г. Сальвенди попросили возглавить факультет промышленного инжиниринга (заметим в скобках, что для китайских производственных отно-

шений это была маленькая революция). Ни один иностранец ни разу до этого не возглавлял факультет в Университете Синьхуа. Чтобы показать, насколько серьезны намерения Китая повышать производительность труда, университет поднял ему уровень зарплаты, предложив ставку, в 20 раз превышающую оплату среднего китайского профессора.

Мистер Сальвенди принял предложение, и события начали развиваться по стремительному сценарию. Китайские профессора традиционно привыкли к иерархическим отношениям на работе, Г. Сальвенди же ввел демократический, неформальный стиль обучения на факультете. Он добивался, чтобы университетские профессора публиковались в солидных рецензируемых американских научных журналах, поэтому он предложил, чтобы они писали научные труды и читали лекции по-английски. Разрываясь между Пекином и родным для него Университетом Пердью в штате Индиана, Сальвенди быстро сколотил команду из 25 профессоров, большая часть которых получила докторскую степень в США.

Замминистра образования Китая, который приложил руку к назначению Г. Сальвенди, с большим интересом следил за его успехами. Руководство страны стремилось раскрепостить зашоренных, конформистски настроенных китайских студентов, чтобы заставить их думать творчески, с воображением, держа в уме, что экономический подъем страны когда-нибудь кончится и надо будет качественно менять приоритеты в промышленности. Методы преподавания по Сальвенди подразумевали открытость к дискуссиям и имели целью сформировать у учащихся нестандартное мышление. Замминистра дал понять, что если в Синьхуа будут заметны позитивные результаты, тогда его опыт распространят и на другие университеты.

В 2008 году к Г. Сальвенди начали присматриваться китайские руководители производства. Глобальный финансовый кризис вызвал резкое падение объемов мировой торговли, доведя ее уровень до отметки 30-х годов XX столетия. Китайские экспортеры с быстрым оборотом капитала были вынуждены сокращать производство и урезать расходы. Мировой кризис совпал с курсом китайских властей на повышение зарплат. В провинции Гуаньдун, где сосредоточена масса предприятий с невысоким коэффициентом прибыльности, зависящих от доступности дешевой рабочей силы, работодатели тысяч компаний захлопули двери перед рабочими. Но Жань Хуа Ронь, основатель обувной фабрики Хуа Джинь, нашел выход из этой патовой ситуации. Он преодолел свыше 2000 километров до Пекина и попросил инженеров, находящихся в подчинении у Г. Сальвенди, помочь ему.

Летом 2009 года делегация из Синьхуа прибыла на Хуа Джинь и обнаружила там непаханое поле для применения подходов промышленного инжиниринга — производственные линии были в таком плачевном состоянии, что любое рацпредложение могло сразу заметно улучшить эффективность производст-

ва. На складе месяцами буквально гнило сырье для производства обуви, омертвляя капитал фабрики. Орудия труда были спроектированы с явными недостатками.

За несколько месяцев группа из Университета Синьхуа добилась роста производства на 20 %. На Западе такой стремительный рост невозможен. Рост производства на быстро прогрессирующей фабрике в США может составить около 5 % в год. Если вернуться к фабрике Хуа Джинь, то мы увидим, что инженеров обуял рационализаторский азарт: переосмыслить избитые идеи о компоновке производственных линий, идеи, которые были благополучно похоронены в США еще в 1950–1960-х гг.

На фабрику Хуа Джинь большинство рабочих прибывали неопытными из провинциальной глуши и, поработав годок-другой, уезжали восвояси; уровень умелости был низок и неодинаков у всех. Рабочие навыки были минимальны; производственные операции приходилось разбивать на более мелкие действия, чтобы каждый рабочий мог выполнять одну простую функцию. Но в связи с неравномерностью уровней освоения рабочих навыков работники на разных рабочих местах могли выполнять одну и ту же поставленную задачу и за 30 секунд, и за минуту. Узким местом конвейерной ленты, естественно, были самые неэффективные работники, в то время как хорошие рабочие проводили полсмены в праздных разговорах.

Прошлым летом команда из Синьхуа предложила способ сбалансировать задачи на производственных линиях с целью минимизировать вынужденные простои. Рост производства сразу поднялся на 20 %.

Традиционно экономисты указывали на неразвитую инфраструктуру, низкие уровни образованности

и чрезмерную регламентированность как на основные помехи устойчивому росту производства. Но в научно-технической литературе по этой теме рекомендуют обратить внимание и на плохой менеджмент как на серьезное препятствие росту эффективности производства.

Достижения Г. Сальвенди в Синьхуа свидетельствуют о том, что Китай глубже начал осознавать свой производственный потенциал. Его факультет пропускает свыше 1500 китайских менеджеров через свои обучающие программы, и тысячи передовых инженеров выходят подготовленными к управлению производством, осваивая 200 образовательных программ по промышленному инжинирингу, которые внедрены по всему Китаю и разработаны, исходя из идей, выдвинутых в Синьхуа. Каждый год всё больше учеников и последователей Г. Сальвенди пропагандируют его принципы по всей стране, распространяя опыт «бережливого» производства, так называемых «кружков контроля качества» и менеджмента цепочки поставщиков продукции, то есть тех методик, которые акцентируют внимание на индустриальном прогрессе еще со времен Генри Форда.

Когда-нибудь мировые лидеры поймут плюсы такой революции, потому что ее влияние на поток товаров и капитала обязательно станет глобальным. Мистер Сальвенди и его последователи преобразуют страну, в которой живут 100 миллионов фабричных рабочих, что в два раза больше общего числа нанятых в производстве рабочих в клубе G7 стран с развитой экономикой.

*Перевод М. Мунипова с согласия С. Маллаби*

## China's New Guru of Productivity

S. Mallaby

head of the Maurice R. Greenberg Center for Geoeconomic Studies at the Council on Foreign Relations (USA)

The article reviews professional activity of an outstanding ergonomist Gavriel Salvendy who now heads the department of industrial engineering in the leading Chinese university of Tsinghua. G. Salvendy has changed the corporative culture - from hierarchical to more open, insisted on reading and publishing in Western peer-reviewed journals. At the moment more than 1500 Chinese managers have cycled through the Tsinghua university training programs; programs based on that course were developed and implemented throughout China. Consultations by G. Salvendy and his colleagues gave Chinese manufacturers the opportunity to increase their productivity up to 20 % within few months.

**Keywords:** ergonomics, management psychology, engineering psychology, corporative culture of a university, China.

## Поздравление профессору Владимиру Мунипову в связи с 80-летием

Гунилла Брэдли (Швеция)  
(перевод с английского Михаила Мунипова)



**Г. Брэдли** — профессор Королевского института технологии (Стокгольм, Швеция), выдающийся эргономист и специалист в области социальных аспектов развития информационных технологий, одна из создателей Шведской силиконовой долины. В 1989 г. избрана и получила звание «Женщина — профессионал года Швеции», автор известной «Теории конвергенции информационных и коммуникационных технологий, общества и людей».

Профессор Владимир Мунипов является всемирно известным ученым, стоящим у истоков развития эргономики как научной дисциплины в бывшем СССР и России. Он — заслуженный авторитет в области теории, практики и истории эргономики, промышленного дизайна и психологии труда. Он — один из основателей Всесоюзного научно-исследовательского института технической эстетики (ВНИИТЭ). В. Мунипов получил звание профессора в области эргономики в 1990 году в СССР и вскоре был избран академиком Российской академии образования. Он был профессором МГУ им. М. В. Ломоносова и МИРЭА. В. Мунипов — автор более 300 научных работ. Он известен специалистам по всему миру как автор статьи «Операторы Чернобыльской АЭС: преступники или жертвы?», опубликованной в журнале *Applied Ergonomics* (1992). Он внес вклад в создание Международной Энциклопедии по безопасности и гигиене труда (Женева, 1997). Он написал учебник для вузов «Эргономика: Человекоориентированное проектирование техники, программных средств и среды» (2001). В. Мунипов был избран в Международную комиссию по человеческим факторам в компьютеризации, он являлся членом консультативного совета Руководства по человеческим факторам (три издания вышли в США). Он также являлся членом международных редакционных советов журналов *Applied Ergonomics* (Великобритания), *Ergonomics* (Великобритания), *Human-Computer Interaction* (США) и др. В. Мунипов был отмечен как выдающийся специалист в области эргономики в Международной Энциклопедии по эргономике и человеческим факторам (2-е изд., 2006).

Жизнь Владимира Мунипова может стать основой для написания настоящего бестселлера. Я очень надеюсь, что он напишет-таки о своей жизни. В. Мунипов путешествовал по всему миру в то время, когда очень мало русских были заметны на Западе, и произносил незабываемые речи на ответственных конгрессах.

В прошлом году он написал замечательную главу в сборнике научных трудов, посвященных мне. Книга называется «Информационные и коммуникационные технологии, общество и человек» (IGI Global, 2011). Он принял участие в семинаре в 2010 году в Университете им. К. Линнея в Швеции вместе с более чем 40 выдающимися исследователями со всего мира. Мы глубоко тронуты интеллектом, юмором и добротой Владимира.

Дорогой Владимир!

Мы шлем тебе самые сердечные поздравления в связи с твоим 80-летием, и я надеюсь, что ты встретишь свой день рождения в приятной обстановке. И пусть все твои последующие годы будут такими же насыщенными и богатыми на события.

На фото, которое ты можешь видеть, я торжественно оделась и поставила прекрасные цветы на стол, и мой муж Вильни присоединяется ко мне, и мы провозглашаем троекратное «Ура!» в твою честь.

*Гунилла и Вильни*

## Congratulations on Professor Vladimir Munipov's 80<sup>th</sup> Birthday

G. Bradley (Sweden)

**G. Bradley** — professor of the Royal Technological Institute (Stockholm, Sweden), outstanding ergonomist and specialist in the sphere of social aspects of informational technologies development, one of the founders of «Silicon Valley» in Sweden. In 1989 she was granted the title of «The Woman professional of the year in Sweden». Author of a well-known book «The Convergence theory in ITC, Society and Human Beings».

## Поздравление талантливому ученому и эффективному организатору с юбилеем

Ежи Словиковский (Польша)  
(перевод с польского Михаила Мунипова)



**Е. Словиковский** (Варшава, Польша) — выдающийся эргономист, представляющий в своем лице трех талантливых ученых и специалистов — инженера, дизайнера, эргономиста.

Разве можно в двух словах рассказать о В. М. Мунипове? Так много лет теплой, сердечной дружбы, совместной работы! И все это в ритме «стаккато»: от семинара к семинару, от встречи к встрече. Мы создавали в наших странах основы эргономики как в теоретическом плане, так и в прикладном, пытаясь это сделать в тогдашней, крайне неэффективной системе централизованного планирования, этим открывая для себя способы интеграции эргономики с производственной деятельностью. В дополнение к исследовательской задаче, направленной на получение данных о человеке-операторе, который выступал в качестве компонента системы «человек — машина», было сделано немало усилий для разработки методологии как эргономики, так и смежных дисциплин, которые и предоставляют эти данные. Мне кажется, что именно этот методологический аспект и привлек меня к Владимиру: мы (он — психолог, я — инженер-конструктор) прекрасно понимали, что техника рождает новое качество — эпоху «антропоцентрических систем», для успешного функционирования которых нужно создать новый, антропоцентрический подход. Мы оба считали (и, конечно, продолжаем считать!), что ключевым моментом в создании «антропоцентрической системы» является процесс проектирования, в котором все решения принимаются с учетом характеристик будущих продуктов (товаров), в том числе и эргономических характеристик, рассматриваемых с точки зрения психофизиологии и надежности. На протяжении многих лет (более десяти, а это много!) мы работали вместе в рамках Совета Экономической Взаимопомощи (СЭВ) в области эргономики. Результаты этого сотрудничества были опубликованы в полном объеме или частично во всех странах — участницах сотрудничества, и итогом этого первого этапа работы стал выпуск впечатляющей и тщательно подготовленной во ВНИИТЭ книги под редакцией В. М. Мунипова (М., 1981). Но самым главным, на мой взгляд, результатом сотрудниче-

ства стало создание постоянного международного коллектива ученых, работавших много лет над совместно определенными задачами и ставших не только коллегами, но и близкими друзьями.

Конечно, координация сотрудничества специалистов разных дисциплин и разных стран требует особых талантов и навыков. Являясь руководителем Координационного центра, Владимир был человеком одаренным с талантом высочайшего уровня, и, кроме того, он был эффективным организатором, оставаясь при этом человечным и обаятельным. Я сам принадлежу к людям, твердо отстаивающим свою позицию, но Владимир всегда приводил дискуссии к консенсусу. Я думаю, мы должны это назвать «дизайнерским» подходом к решению проблем.

Что касается научных вопросов, разрабатываемых нами и описанных в публикациях, то они выстраданы сердцем и зарождались в доброжелательной атмосфере в духе сотрудничества. Лично я вспоминаю этот период с особым чувством. В дополнение к моему удовлетворению от всех участвующих в главных международных программах, я чувствовал удовольствие в последующих встречах с конкретными людьми.

Помню, как в самом начале нашего сотрудничества я вместе с несколькими коллегами из разных стран был в московской квартире Владимира. Местом для беседы служил стол, сервированный изящной фарфоровой посудой и приборами из старинного серебра. Это был трудный период первоначального знакомства друг с другом, связанный со спецификой наших стран и целей, которые мы хотели бы достичь сообща. Атмосфера постепенно становилась более непринужденной и открытой. Это был хороший старт! Насколько проще для нас стали обсуждения и споры на официальной встрече на следующий день!

Я должен признать, что мы беседовали не только на профессиональные темы, но затрагивали животрепещущие вопросы нашей жизни, которые нас вдохновляли, а иногда и ужасали. Когда в Польше

осенью 1980 года была создана «Солидарность», координационное совещание по эргономике проходило в Софии. Информация о демократических переменах в Польше не поступала в другие социалистические страны или была сильно искажена. Но люди хотели свободы, и они чувствовали, что происходят важные события. Не удивительно, что когда польская делегация появилась в Софии, многие коллеги обратились к нам, чтобы узнать что-то новое о Польше. Конечно, мы были чрезвычайно осторожны, ибо ситуация в Польше оценивалась чиновниками как контрреволюция, так что мы встретились неформально вдали от них. Я помню, как вечером, после рабочей сессии, встретился с Владимиром и профессором Б. (из Болгарии) в большом парке в центре Софии, и мы говорили, гуляя в ночи. Я был очень взволнован, потому что для меня взрыв свободы в Польше был явлением, граничащим с чудом, а также потому, что я лично принимал активное участие в движении «Солидарность» и владел надежной и актуальной информацией. Мои собесед-

ники высоко оценили ее, задавая мне много вопросов по существу (например, как примирить философский плюрализм с идеологической монополией партии? И я отвечал: «Ну, не совместимы!», или: «Как развивать эргономику без централизованного планирования?»). Это был искренний разговор людей, доверяющих друг другу.

Вспоминается и другой эпизод, когда в Советском Союзе начали преобладать гласность и перестройка. Владимир сидел со мной в Варшаве, был также хорошо накрытый стол, и он рассказывал о ситуации в его стране. В Польше мы уже знали об этом много, но здесь слышали голос изнутри событий! Мы проговорили до поздней ночи, и мне врезалось в память, что Владимир был взволнован так же, как я несколько лет назад в Софии. Как он теперь понимал мои прошлые восторги, ведь он также жил в интересное время!

Прошло много лет, но встречи и контакты с В. М. Муниповым доставляют мне всё новые и новые эмоции. И пусть это будет всегда!

## Anniversary Greetings for the Talented Scientist and Effective Manager

E. Slovikovsky (Poland)

**E. Slovikovsky** – an outstanding ergonomist, combining three talented scientists in one person: working as an engineer, designer and ergonomist.

## Комментарии к важному событию в жизни Владимира Мунипова с немецкой точки зрения

Холгер Луцзак (Германия)  
(перевод с английского Михаила Мунипова)



Х. Луцзак – почетный председатель Института промышленной инженерии и эргономики (г. Аахен, Германия). Президент ассоциации эргономики, автор 583 научных публикаций, за выдающийся вклад в многочисленные области научных и инженерных исследований и количество опубликованных и рукописных работ в Германии его иногда называют современным Г. Ф. Лейбницем.

Диспетчерские помещения являются ключевым элементом многих технических систем с высокой степенью автоматизации и оснащены информационно-телекоммуникационными технологиями. Технические системы могут быть разными: для трансформации энергии

(электростанции), для преобразования или синтеза химических соединений (химико-технологические заводы), для обнаружения и проведения операций при передвижениях военных сил (системы принятия решений в военной сфере) и т. д., но в любом случае эргономист ре-

шает важную задачу проектирования диспетчерских помещений с позиций безопасности и надежности, а если это возможно, и для обеспечения легкости и комфортности работы в них, несмотря на тот факт, что человек-оператор когнитивно функционирует в таком плане, что система подвержена ошибкам. Нет сомнений, что данная область эргономического анализа и дизайна будет являться крайне актуальной в теоретическом и практическом аспектах на целые десятилетия вперед. Роль эргономиста в этом контексте ясно очерчена, но трудна: надо совместить реальные и конкретные функции и структуры в диспетчерских помещениях с их «виртуальными» репрезентантами в форме дисплеев в этих диспетчерских, а также спрогнозировать безопасные и экономически эффективные вмешательства в системы посредством ручного управления, осуществляемого человеком-оператором.

Владимир Мунипов — это личность из России и бывшего СССР, которая известна в мировом масштабе за его вклад в проектирование диспетчерских помещений (как и других систем «человек-машина»). Мое первое знакомство с ним произошло, когда я обнаружил в книжном магазине тогдашнего Восточного Берлина книжку «Эргономические основы организации труда», переведенную на немецкий язык и изданную в семидесятые годы XX века. Эта книга В. Мунипова в соавторстве с В. Зинченко и Г. Смоляном привлекла мое внимание к работам ВНИИТЭ, головного эргономического института в СССР, одним из руководителей которого был В. М. Мунипов. Некоторые статьи, написанные во ВНИИТЭ (на русском), с трудом, но проникали за железный занавес через эргономистов из ГДР (Германская Демократическая Республика) к их коллегам из ФРГ (Федеративная Республика Германии). Меня особо впечатлил технологически ориентированный стиль мышления прикладных психологов и психотехников в команде В. Мунипова, у которых выработался очень специфический и конкретный дизайнерский подход в терминах, например, «стандартизации». Научные основы работ ВНИИТЭ бы-

ли суммированы в убедительной публикации В. Мунипова и В. Зинченко «Основы эргономики» (М., 1989), переведенной на несколько европейских языков и известной сторонним наблюдателям из Германии по отчетам ВНИИТЭ немного ранее. Понятия «информационный инжиниринг» и «инженерная психология», а также их важность для разработки и внедрения инноваций при создании новых технологий постепенно стали все более актуальными, в частности, в проектировании диспетчерских помещений в связи с фундаментальными понятиями методов анализа задачи, операций и деятельности, в связи с идеей, что когнитивный дизайн дисплеев и органов управления должен следовать за разработкой архитектуры технологий и ментальных моделей оператора и его функций и, что не менее важно, в связи с глубоким пониманием, что в дизайнерской работе технологические модели должны быть приведены в соответствие с ментальными/когнитивными моделями оператора.

Владимир Мунипов является всемирно признанным экспертом в области проектирования диспетчерских помещений, в частности, в контексте его резонансного анализа аварии на Чернобыльской АЭС, где он убедительно показал, что не только неточности в логике репрезентации информации и ошибки в человеческих действиях при функционировании важных систем АЭС были главными причинами этой катастрофы, но и недостатки в социальных, коммуникативных системах, а также в организационных структурах и функциях. Этот научный посыл В. Мунипова открыл новые перспективы в развитии когнитивного анализа и проектирования в «социальной тональности».

В бывшей ГДР имела популярность поговорка: Учиться у Советского Союза — это значить учиться побеждать».

Ученый из ФРГ может модифицировать это изречение: учиться у Владимира Мунипова — это значит усвоить новое понимание проблемы!

Поздравляю тебя, мой друг, с твоим юбилеем.

## Commentaries on an Important Event in Vladimir Munipov's Life from German Point of View

H. Luczak (Germany)

**H. Luczak** — hounoured head of the Institute of Industrial Engineering and Ergonomics (Aachen, Germany). President of the Ergonomic Association, author of more than 580 scientific publications. Owing to his outstanding contribution into different areas of scientific and engineering research he is sometimes called «contemporary Leibnitz» in Germany.

## Поздравление по случаю 80-летия Владимира Мунипова

Данута Корадецка (Польша)



Д. Корадецка — директор центрального института охраны труда (Варшава, Польша), профессор, выдающийся ученый в области охраны труда и эргономики, эксперт международной организации здравоохранения и международной организации труда, координатор национальных программ «Адаптация условий труда в Польше к стандартам Европейского Союза» и «Улучшение охраны труда и здоровья». Создатель и бессменный главный редактор международного журнала «Охрана труда и эргономика».

### Глубокоуважаемый господин профессор Владимир Мунипов, дорогой юбиляр!

Господин профессор, по случаю Вашего торжественного юбилея разрешите мне выразить прежде всего признание и благодарность за долголетнее сотрудничество с вашим институтом (ВНИИТЭ) и за то, что мы могли набираться опыта и накапливать знания от одного из выдающихся эргономистов в современном мире.

Большой честью для нас являлась возможность общаться с Вами, такой всегда доброжелательной, товарищеской, симпатичной и открытой личностью.

Желаем Вам, господин профессор, творческих и педагогических успехов, крепкого здоровья, сохранения динамизма и надеемся, что наши связи мы будем поддерживать и в дальнейшем.

Наше непосредственное сотрудничество началось в июле 1972 года, когда мы встретились на Международной конференции ученых и специалистов стран — членов СЭВ и Югославии в Москве, где вы, господин профессор, стали руководителем созданного тогда Международного координационного центра стран — членов СЭВ в области эргономики.

Более тесное сотрудничество мы продолжали с 1975 года, когда наш институт стал соисполнителем работ по проблеме I-37 «Разработка научных основ эргономических норм и требований», проработка и выполнение которой велись под Вашим неустанным руководством.

В 1995 году Вы, господин профессор, приняли наше приглашение участвовать в международном редакционном совете в издаваемом нашим институтом ежеквартальном журнале «International Journal of Occupational Safety and Ergonomics», в котором Вы плодотворно участвовали вплоть до 2002 года.

Недавно, в октябре прошлого года мы провели творческую встречу, когда Вы, господин профессор, навещали наш институт.

Человека можно хорошо узнать в непосредственных контактах, а лучше всего — в совместной работе, поэтому я и мои сотрудники высоко ценим возможность сотрудничества с Вами, одним из выдающихся эргономистов мира.

Мы восхищаемся Вашей решимостью в распространении значимых ваших собственных достижений и общих эргономических знаний, результатом чего стали, прежде всего, Ваши многочисленные научные публикации.

От имени сотрудников института и лично от меня еще раз желаю Вам, господин профессор, всех благ.

С уважением и симпатией, *Данута Корадецка*

## Greetings on Vladimir Munipov's 80<sup>th</sup> Birthday

D. Koradecki (Poland)

**D. Koradecka** — director of the Central Institute for Labour Protection (Warsaw, Poland), professor, outstanding scientist in the spheres of labour protection and ergonomics, expert of the World health organization and the World labour organization, coordinator of national programs «Adaptation of labour conditions in Poland to the European Union standards» and «Improvement of labour and health protection». Founder and unchallenged editor-in-chief of «Labour protection and ergonomics» journal.



## Слово о Владимире Михайловиче Мунипове

Р. Л. Шейнбергер (Израиль)



**Р. Л. Шейнбергер** — профессор, заведующий кафедрой, научный руководитель хозрасчетной лаборатории эргономики Уфимского авиационного института (1970—1999), начальник головного отдела эргономики Миннефтепрома СССР при ВНИИЦ нефтепромышленной геофизики в Уфе (1982—1985) по совместительству, с 2003 г. научный руководитель Центра эргономической поддержки в сферах права, образования и быта (г. Хайфа, Израиль), писатель, поэт, публицист.

Скажу сразу, что В. М. Мунипов — по праву заслуженный и официально оцененный человек (доктор наук, профессор, академик и прочая, и прочая, как говаривали в старину)... Но есть люди (и В. М. Мунипов относится к их числу), которых широкое профессиональное и даже междисциплинарное сообщество в определенное время наделяет неформальным высоким статусом. Так вот, я смею утверждать, что со середины 70-х до конца 80-х годов в представлении большинства ученых и специалистов различного профиля в стране и за рубежом, имеющих отношение к теории и практике оптимизации систем «человек — машина — среда», Владимир Михайлович Мунипов был и остается Главным эргономистом Советского Союза. Я не хочу обидеть никого из тех, кто внес свой вклад в становление эргономики в громадной стране (прежде всего, отметим, что сам Владимир Михайлович Мунипов в написанном совместно с В. П. Зинченко учебнике по эргономике для вузов, изданном в 2001 году, называет десятки людей, заложивших основы отечественной эргономики). В стиле В. В. Маяковского применительно к тому времени можно было бы написать: «Мы говорили Эргономика — подразумевали Мунипов. Мы говорили Мунипов — подразумевали Эргономика!» И не столько потому, что ВНИИТЭ среди «открытых» организаций был головным институтом по технической эстетике и эргономике, имея филиалы по всей стране от Вильнюса до Хабаровска, а В. М. Мунипов уже в молодые годы трудился в составе отдела эргономики ВНИИТЭ, а потом многие годы был заместителем директора этого института по эргономике, а ПОТОМУ, что он в силу широкой эрудиции, собственного видения общественной значимости этой проблематики, таланта просветителя осознал свою миссию в продвижении эргономических знаний, методов и идей в стране. Это ощущалось уже при первом знакомстве с ним летом 1964 года на конференции по культуре производства в городе Куйбышеве (тогдашней столице Средне-Волжского Совнархоза), когда я (молодой конструктор по нестандартному оборудованию авиазавода в Уфе) в докладе Владимира Михайловича впервые услышал об удивительных возможностях эргономики в деле «очеловечения» проектирования оборудования и оснащения рабочих мест...

Пройдет время, и политологи, во многом по справедливости, назовут годы, о которых мы вспоминаем (1964—1984), годами застоя в истории страны, но так случилось, что для технической эстетики и эргономики в силу объективных и, несомненно, субъективных причин эти годы были годами становления и расцвета! В числе субъективных причин я, например, назову следующую: в нужное время в нужном месте оказались такие люди как Юрий Борисович Соловьев (особая роль) и Владимир Михайлович Мунипов, и те, кто пошел с ними вместе или рядом, порой своим путем, но к общей цели: сделать жизнь людей комфортной и безопасной!

Когда случается оказаться на некоторых русскоязычных «форумах» в интернете, где обсуждаются проблемы дизайна, встречаются, в какой-то части, вполне справедливые «горестные» размышления, что в те «застойные» годы было сделано немало хороших дизайнерских разработок во ВНИИТЭ и его филиалах, но они остались, во многих случаях, на бумаге и в макетах или, в лучшем случае, в единичных опытных образцах, как, например, опережающий время специализированный автомобиль-такси (руководитель проекта Юрий Долматовский, 1965 г.), но в массовое производство не пошли. Сегодня многим ясно, почему это случилось (по каждому случаю можно, на мой взгляд, дать достаточно точное заключение). Но при этом я бы хотел обратить внимание, что очень большой процент проектных разработок многих эргодизайнерских групп, созданных в те годы непосредственно в промышленности, внедрялся, как тогда говорили, при выпуске основной продукции мелкими, средними сериями и особенно широко при изготовлении так называемого нестандартного оборудования и оснащения рабочих мест. Масштабы такого внедрения характеризовались МНОГИМИ ДЕСЯТКАМИ ТЫСЯЧ разнообразнейших рабочих мест. И уже только это оправдывает все, что было в те годы сделано первопроходцами советской эргономики и дизайна, ибо за этими тысячами рабочих мест стоят сохраненное здоровье, а порой и жизни людей!.. Я об этом знаю не понаслышке, так как сам и возглавляемые мной коллективы в течение ряда лет принимали участие в этой работе. Велика личная роль В. М. Мунипова как в создании методологии, методических основ эргономического анализа и проектирова-

ния, так и в неутомимой популяризации эргономики, я бы сказал, в «привитии» эргономической культуры.

В этой связи я высоко ценю и его вклад в создание фундаментального учебника по эргономике (совместно с В. П. Зинченко, 2001 г.). Нынешнему поколению надо продолжать осваивать это наследие. Эти наработки не должны остаться просто в прошлом, поскольку по сути часто были устремлены в будущее, опережали время. Уверен, что ЭРГОНОМИЧЕСКОЕ ЗНАНИЕ может помочь и в устранении сегодняшних «болевых точек», например, «пробок» на дорогах или «сглаживании» всевозможных конфликтов. Надо только ОБЛАДЕТЬ этим знанием применительно к различным жизненным ситуациям, не поддаваться магии формальных аббревиатур типа ОБЖ, ЕГЭ и других...

В январе 2009 года весь мир «аплодировал» американскому летчику Чесли Салленбергеру, виртуозно посадившему в Нью-Йорке на воды реки Гудзон большой Аэробус-320 со 154 пассажирами и 6 членами экипажа при полных топливных баках и неработающих двигателях. У экипажа на все было 3 минуты: по команде Чесли второй пилот включил бортовые механизмы герметизации самолета, стюардессы предложили пассажирам пристегнуть ремни, прижать голову к коленям и быть готовыми к аварийной посадке на воду. Сам Чесли связался с командным пунктом и сообщил, что будет сажать самолет на определенном участке реки, при этом, управляя самолетом как планером, развернул его с севера на юг и посадил на воду. Самолет оставался на плаву, экипаж вывел пассажиров на плоскости. К самолету прибыли различные суда, вызванные наземной службой, и доставили всех на берег живыми и невредимыми. Чесли трижды лично заглянул в каждый уголок, прежде чем покинуть самолет... Приведу без изъятия информацию об образовании летчика Чесли Салленбергера из статьи российского корреспондента об этом случае. «Обратите внимание на его образование: бакалавр психологии — Военно-воздушная академия США, Колорадо; магистр индустриальной психологии — университет Пердью, Уэст-Лафайетт, Индиана; магистр государственного управления — университет Северного Колорадо, Грили, Колорадо. Психология и госуправление: не правда ли, странный набор для пилота? Наземные диспетчеры, которые вели с ним переговоры во время полета, отмечали, что он вел себя «на удивление хладнокровно, никакой паники, никакой истерики. Все было профессионально, спокойно, методично».

А теперь скажу я: «Американский летчик Чесли Салленбергер, с честью справившийся со сложнейшей летной ситуацией, кроме всего прочего, был ма-

гистром индустриальной психологии!» «Считай понашему (как пел незабвенный Владимир Высоцкий) Чесли был магистром ЭРГОНОМИКИ!» Это ли не лучшее подтверждение того, что в современной непредсказуемой действительности эргономическое знание спасает жизни!..

Я пришел к пониманию значимости эргономики, получив инженерное образование и почувствовав его недостаточность после первых попыток создать технические устройства, соответствующие их функциональному назначению, а также возможностям и потребностям обслуживающего их человека (групп людей). Объективно поначалу в этой проблематике «тон задавали» психологи всех специализаций, физиологи труда, антропометристы — инженерам здесь как бы не было места вследствие объективного отсутствия у них систематизированных знаний о человеке — пользователе создаваемых устройств...

Все могло пойти по не лучшему пути со снобизмом дизайнеров, психологов, физиологов по отношению к инженерам по типу классических взаимоотношений архитекторов («белая кость») и инженеров («технари»).

Истинная интеллигентность, доброжелательность, всесторонние знания и дипломатический дар помогали Владимиру Михайловичу устанавливать контакт с собеседником, поначалу мало осведомленным о категориях эстетического, психологического или физиологического, что способствовало привлечению к этой проблематике специалистов, глубоко погруженных в технику, математику, физику, как было, например, со мной.

Я могу назвать очень многих успешно продвигающих эргономические решения из числа «технарей», которые никогда бы не «пришли» к эргономике, если бы в этой системе не было В. М. Мунипова — «запнулись» бы на каком-нибудь многозначительном снобе (пусть не обижаются те, кто чувствует за собой такой грех...).

Написав этот краткий очерк более чем за месяц до официального юбилея В. М. Мунипова, я хотел бы, чтобы кто-то прочитал эти строки, посвященные ему, прилюдно в его присутствии, когда будет отмечаться его славный юбилей или чтобы этот очерк был опубликован в издании, посвященном этому событию.

А когда наступит этот день, я, Бог даст, поздравлю его лично и пожелаю ему крепкого здоровья, человеческого счастья и творчества, по существующей в наших краях традиции, до 120 лет и дальше, сколько ему самому захочется!

21.02.2011 г.

## Some Words about Vladimir Mikhailovich Munipov

R. Sheinberger (Israel)

**R. L. Sheinberger** — professor, head of the chair, scientific advisor of Ergonomics laboratory of the Ufa Aviation Institute (1970—1999), head of the leading department of ergonomics of the USSR Ministry of Oil Production at the Soviet Scientific-research Center of oil production geophysics in Ufa (1982—1985), since 2003 — scientific advisor of the Center for ergonomic support in the spheres of law, education and consumer services (Haifa, Israel). Writer, poet, author of essays.

## К юбилею Владимира Михайловича Мунипова

Константин Самойлов (Англия)



**К. Самойлов** — бывший аспирант В. М. Мунипова, ныне исследователь систем «человек и компьютер» компании Google (Лондон).

Любовь к эргономике у меня началась 15 лет назад с лекции, которую В. М. Мунипов читал в МИРЭА и которые помню до сих пор. Для меня, молодого инженера, многое в его лекциях становилось открытием. Тем более что он всегда связывал эргономику с инженерной специальностью, для студентов которой он читал курсы лекций. Никто из преподавателей технического университета не рассказывал нам ничего подобного. На попытку узнать, как связан их предмет с эргономикой, в лучшем случае они разводили руками. При этом речь шла не о каких-то узкоспециализированных вопросах эргономики, а о соотношении мира людей и мира техники. Например, В. М. Мунипов всесторонне обосновывал положение, что техника и программное обеспечение должны с самого начала их проектирования и разработки создаваться безопасными, удобными, комфортабельными и красивыми, поскольку предназначены для тех, кто на них будет работать или их использовать. И мне было непонятно, почему преподаватели инженерных дисциплин уходят от рассмотрения проблемы, имеющей к ним прямое отношение.

Необычно выполнялись курсовые и дипломные работы по эргономике у В. М. Мунипова. Он не давал и не рекомендовал темы работ, как это было принято на всех других кафедрах, он ставил перед студентами задачу раскрыть эргономическое содержание курсового или дипломного проекта по своей технической специальности. И в этом случае, добавлял он, работа по эргономике в основном будет выполнена. Студенты, как правило, заявляли, что курсовой или дипломный проект по их специальности никак не связан с эргономикой. В этих случаях В. М. Мунипов предлагал студентам доказать и обосновать письменно свое утверждение. Если они справятся с таким заданием, оно будет приравниваться к выполненной работе. Многие студенты пытались это сделать и легко отделаться от лишнего задания, сэкономив тем самым время для выполнения основной работы по специальности. Однако после второй попытки убеждались, что легче раскрыть эргономическое содержание своего проекта, чем доказать отсутствие его связи с новой научной дисциплиной. Происходи-

ло это потому, что В. М. Мунипов глубоко и предметно вникал в технический проект каждого студента и раскрывал для себя его эргономическое содержание. Когда студент, наконец, выполнял задание, это, как правило, сопровождалось возгласом: «Вот теперь я понял, что такое эргономика и ее важность для создания современной техники, и хотел бы вновь прослушать курс лекций!»

В. М. Мунипов преподает эргономику как науку о месте человека в современном мире. Поэтому когда начинаешь заниматься эргономикой под его руководством, естественно встает вопрос о месте, который занимаешь в нем сам. Так изучение эргономики превратилось в поиск себя. В аспирантуре помимо профессионального обучения я отвечал себе на сложный вопрос — каковы мои цели и ценности в жизни? После ответа на эти вопросы наступил следующий, прикладной этап. Эргономика позволяет при проектировании реализовывать общечеловеческие ценности, которые понял и разделил: уважение к человеку, самореализация, свобода. Причем эта профессия дает и обратную связь, изучая жизнедеятельность человека и создавая среду для нее, узнаешь больше о себе. Существует много определений эргономики. Описанный подход присутствует в той научной школе, которую основал и поддерживает В. М. Мунипов. Более 10 лет работая в эргономике, я вижу, что этот подход создает «живую профессию», в которой по своей природе отсутствует формализм, она захватывающая и каждый день открывает что-то новое. Работа начинается с изучения человека и заканчивается созданием для него новой среды или устройств, которые не просто реализуют какую-то функцию, а помогают реализоваться человеческим ценностям. Это тот подход к проектированию, которому я научился у В. М. Мунипова.

Путь обучения был долгим и сложным. В 1998 г., поступив в аспирантуру к В. М., я заинтересовался юзабилити (user experience, UX). UX было тогда не одним из основных направлений развития информационных технологий, а скорее областью работы нескольких энтузиастов. Не перестаю удивляться, насколько точно В. М. обращал мое внимание на важные моменты, отличия от предыдущих подходов, со-

ветовал литературу. В этой совместной работе я впервые увидел, как широкие теоретические знания и огромная практика позволяют очень быстро понимать новые направления.

Были и сложные моменты. У меня постоянно возникают сравнения с историями обучения у дзен-наставников. Ученик старается, следует советам и... ничего не получается. Накапливаются знания и опыт, но чего-то все равно не хватает, постоянно присутствуют критика и неодобрение. После нескольких лет обучения следует разрыв, ученика прогоняют. В этот момент начинаешь сам принимать решения, без надежды на помощь и одобрение. Рядом больше нет человека, который перепроверит и поправит. Это и есть последний этап обучения. А затем отношения с учителем продолжают уже на новом уровне. Все именно так и было. Интересно, что даже в самые сложные моменты я всегда чувствовал рядом присутствие учителя.

В. М. Мунипов занимается изучением восточной философии и психологии, и мы вели с ним беседы, в которых я предпринимал первые попытки найти ответы на некоторые глубинные вопросы бытия. Недавно узнал, что личность Стива Джобса объединяет в себе двух совершенно разных людей — великого предпринимателя эпохи высоких технологий и сторонника дзен-буддизма. При этом речь идет не только об интересе, а о многочасовом опыте медитаций и практики дзен-буддизма Джобса. Увлеченный Индией, он предпринял путешествие в эту страну, где встречался с известными гуру и посвященными йогами. Его впечатления об Индии и людях во многом схожи с теми, о которых рассказывал мне В. М. Му-

нипов, дважды побывавший в материально нищей и духовно богатой этой стране.

Качества, которые позволяют развиваться профессионально и лично, — просты и общеизвестны. Однако сами по себе, без примера, они остаются абстрактным описанием, которое помогает не сильно. Для меня следующие качества всегда будут живыми, поскольку они воплощены в работе, которую я наблюдал у В. М. Мунипова:

— поиск основных принципов, сути событий, позволяющий определиться с целью исследования. Это может требовать больше времени в начале, но всегда окупается в результате;

— осознание границ своих знаний, что позволяет учиться и создает условия для профессиональной совместной работы;

— самодисциплина, которая обеспечивает работоспособность. Тяжелый, постоянный труд, который в результате приносит настоящее удовольствие;

— обучение всю жизнь, без искусственных границ между дисциплинами;

— искреннее уважение к коллегам и одновременно критический взгляд на все, что происходит в профессиональной области.

Человек, который сам ставит и достигает высочайшие цели, — точная характеристика профессионального пути В. М. Мунипова. Пройдя у него суровую школу обучения, я благодарен ему за то, что сегодня использую полученные знания в своей повседневной работе и прекрасно ориентируюсь в различных направлениях развития эргономики.

## On Vladimir Mikhailovich Munipov's Anniversary

K. Samoylov (England)

**K. Samoilov** — former V. V. Munipov's Ph.D student, researcher of «human and computer» systems in the Google company (London, UK).

## Автобиографирование как процесс самодетерминации личности\*

Е. Е. Сапогова

доктор психологических наук, профессор, зав. кафедрой психологии Тульского университета

Представлен авторский анализ процесса автобиографирования, описаны его социальный и ментальный планы, аргументировано срединное положение автобиографического текста между нарративами и ментативами. Рассмотрены основные процессы автобиографирования: осознание цели повествования, создание самодостаточного речевого сообщения, использование индивидуального смыслового биографического тезауруса, ориентировка на индивидуально отобранные прецеденты, построение приватного ментального пространства личности. Введены понятия сюжетной схемы и жизненного (экзистенциального) модуса автобиографирования. Выдвинута и обоснована гипотеза о связи основных сюжетных схем и жизненных модусов с ведущими человеческими экзистенциалами. Выделены и с помощью авторской полупроективной методики «Модусы жизни» эмпирически изучены 12 модусов (жизнь как долг, жизнь как утрата, жизнь как геройство, жизнь как трикстерство, жизнь как авантюра и др.). Приведены обобщенные результаты авторского исследования предпочитаемых жизненных модусов и сюжетных схем в группах молодых (18–25 лет) и взрослых (40–52 лет) респондентов.

**Ключевые слова:** автобиографирование, нарратив, ментатив, социальный и ментальный планы автобиографии, сюжетная схема, жизненный (экзистенциальный) модус, семантическое пространство автобиографического текста, самодетерминация, идентичность, приватность.

Биографии людей часто бывали  
интереснее, чем они сами...

*И. Бродский*

Науки о человеке пережили не один методологический «поворот», но, пожалуй, для современной психологии одним из наиболее значимых можно считать «лингвистический (интерпретативный) поворот» (поворот к «текстово-лингвистической парадигме») — тенденции анализировать факты как «репрезентации» дискурсивных механизмов [11]. Изначально связываемый с именами Г. Фреге, Б. Рассела, Дж. Мура, Л. Витгенштейна, он отразил давний исследовательский интерес к проникновению «за» язык, к раскрытию через язык сущностных характеристик человека [15; 16; 17]. В рамках этого поворота было содержательно расширено и даже в каком-то смысле психологизировано понимание традиционно принадлежащих лингвистике терминов «язык», «текст», «сюжет», «дискурс», «знаковая система», «значение», «концепт», «метафора», «мотив» и др., и сегодня модный тренд «linguisticity» («лингвистичность») обнаруживается в разнообразных исследованиях по философии, социологии, психологии, культурологии, этнологии.

Совмещение контекстов рассмотрения законов производства значений, построения высказываний в языке и законов функционирования человеческого сознания открыло новые перспективы их анализа, создало возможности для развития таких междисциплинарных областей, как психолингвистика, психосемиотика, психогерменевтика, психосемантика, когнитивная лингвистика, нарративная психология и др.

Начальные исследования нарративов были связаны по преимуществу с историей (А. Данто, Х. Уайт, Р. Ингарден, Ф. Кермоуд, Р. Анкерсмит и др.), литературоведением, филологией (В. Я. Пропп, М. М. Бахтин, Ю. М. Лотман, Е. М. Мелетинский, О. М. Фрейденберг и др.), затем нарративная парадигма стала востребованной и в других гуманитарных областях. Если в 1980-х гг. нарратив изучался преимущественно семиотически, то с 90-х гг. он становится и психологическим объектом. В частности, феномен автонаррации, автобиографические тексты, истории, рассказываемые с разными целями о себе, творческие продукты, несущие индивидуальные

\* Статья подготовлена в 2011 г. при финансовой поддержке гранта РФФИ (проект № 10-06-00152 а).

символы и смыслы, прецедентные конструкторы, используемые для упорядочения собственной жизни, становятся значимым материалом в изучении личности, индивидуального сознания, жизненного пути. В этом направлении выполнен целый ряд теоретических и прикладных исследований зарубежных (J. Bruner, G. S. Gregg, J. A. Holstein, J. F. Gubrium, C. Kohler, D. P. McAdams, J. Olney, A. Lieblich, P. J. Eakin, S. Smith & J. Watson, G. D. Fireman, T. E. McVay, O. J. Flanagan, M. C. Green, H. J. M. Hermans & E. Hermans-Jansen, G. Yancy & S. Hadley и др.) и отечественных (Е. Г. Трубина, В. Тюпа, С. Зенкин, И. П. Ильин, А. Р. Усманова, Н. Ф. Калина, Е. С. Калмыкова и Э. Мергенталер, Н. В. Савельева, Е. С. Жорняк, А. О. Преображенская, С. Д. Полищук и др.) философов, психологов и психотерапевтов. Многие из них опираются на положения европейской постмодернистской философии, семиотики и нарратологии (Р. Барт, П. Рикёр, М. Фуко, Ж. Делёз, К. Бремон, Ж. Деррида, Г. Г. Гадамер, Ф. Джеймисон, Ж. Женнет, А. Ж. Греймас, Ж. Куртье, Э. Ауэрбах, В. Шмид, Т. Павел, Ф. Анкерсмит, У. Эко, Ц. Тодоров, Ю. Хеннингсен, Ж. М. Адам, Дж. Принс, Ш. Римон-Кеннан, Т. Р. Сарбин и др.), а также на практики нарративной психотерапии (М. Уайт и Д. Эпстон, К. Джерджен, Р. Харре, Дж. Фридман и Дж. Комбс, А. Морган и др.). На основе нарратологических объяснительных схем в последние годы изучается память (особенно автобиографическая) и понимание (Н. Стайн, К. Гленн, В. В. Нуркова).

Наше исследование индивидуальной нарративности, семантического пространства автобиографических нарративов также выполнено на своеобразном «гуманитарном перекрестке», образованном нарративной и экзистенциальной психологией, психологией личности, культурно-исторической и конструктивистской парадигмами, психосемиотикой, психологической антропологией, когнитивной лингвистикой. Центр наших изысканий в области автобиографирования образуют вопросы, как и в какой мере люди самоопределяются значениями, символами, архетипами, литературными историями, собственными концептами и текстами о себе, как усвоенные сюжеты и персонажные образы структурируют и семантизируют накапливающийся жизненный опыт человека, каким образом прецедентные истории участвуют в процессах идентификации, самопонимания, самопроектирования, самотерапии и т. д. Наиболее увлекательными аспектами этого проблемного поля выступают психологические характеристики ментального (семантического) пространства автобиографического текста [14; 24; 29] как комплекс субъективно отобранных и ассоциированных друг с другом фрагментов жизненного опыта и представлений о себе, как результат автоинтерпретации событий, впечатлений, переживаний собственного жизненного пути.

Мы предполагаем, что автобиографические повествования занимают динамичное срединное положение между *нарративами* (разнообразными художественными, прозаическими текстами) и *ментативами* (научными, философскими, публицистическими, эссеистическими текстами, эпистолярными, дневниковыми записями и другими «Это-документами»), но если «в

нарративе доминирует референция к «протяженности» хронотопа», то «в ментативе — референция к мышлению как таковому и его речевой форме» [13, с. 55]. Субъект может использовать нарративную или ментативную форму в зависимости от целей автобиографирования: «чем выше плотность характеристик конкретности, случайности, «несовпадения с действительностью»» (и в этом смысле — событийности, противопоставленной процессуальности) в референтном поле речемыслительного произведения, тем востребованнее нарративная форма, а чем выше плотность характеристик неслучайности, объективности (и в этом смысле — процессуальности) референций, тем более востребована форма ментатива» [там же, с. 58]. При использовании нарративного способа в самоповествовании актуализируется хроникально-событийная цепочка «Кто (Что)? — Где? — Когда? — Как?...», при ментативном способе субъект более ориентирован на смысловую связку «Что это означает? — Почему это возможно? — Зачем это было нужно? — При каких условиях это происходит? — Чем это подтверждается? — А если бы было иначе, то каким образом...?». Если автобиография строится автором для социальной презентации, она больше тяготеет к нарративной форме, осюжетиванию и включению прецедентных единиц; если же автобиографический текст выполняет функции экзистенциальной рефлексии и самоинтерпретации, предназначен для «внутреннего пользования», то он в большей степени ментативен.

Составляя в определенный момент времени автобиографический текст, человек (даже «ненарративный» [43] — не тяготеющий к осмыслению и осюжетиванию собственной жизни) всякий раз реконструирует реальность собственной жизни на основе того, что он о ней думает, как оценивает свершившееся в ней, что считает главным, как эмоционально переживает включаемые в нее фрагменты, в какой мере принимает во внимание реальные контексты жизненных происшествий и т. д. В автобиографировании мы имеем дело не просто с линейной цепочкой связанных жизненных фрагментов, а с комплексом разнообразных повествований о себе, объединенным значимым для субъекта экзистенциальным концептом, где он, хотя и выступает в разных ролях и позициях [40], демонстрирует внутреннее смысловое единство, «верность самому себе» (автобиографические тексты всегда Я-центрированы).

Субъективная реконструкция пережитого (свершившихся событий, наблюдаемых происшествий, рефлексии содержания прочитанных книг, усвоенных из дискурсов и социальных практик и ставших значимыми концептов и т. п.) становится *способом обретения и конструирования идентичности*, а ключевые семантические мотивы и сюжетные схемы выступают для человека своеобразными *психологическими орудиями* [7] для упорядочивания, осмысления и последующего планирования собственной жизни. В этом плане мы не согласны с Г. Стросоном, выступающим против тезиса нарративной психологии, что *субъективное переживание жизни всегда представлено в повествовании* и что

можно обращаться к своему прошлому, переживать процессуальность и темпоральность жизни, не накладывая при этом на свои переживания устоявшихся сюжетов [43]. Если человек для какой-то надобности создает повествование о себе, в нем центральным объединительным компонентом обязательно выступает отношение к себе, к жизни вообще и ее переживаемым, текущим моментам, к другим людям, к миру в целом и т. д., адресуемое реальному, потенциальному или виртуальному слушателю. Без этого отношения биография сведется к хронике, к линейности жизнеописания, утратит свою индивидуальность и даже в какой-то мере уничтожит сам смысл повествовать о себе. Феноменально *переживать* процессуальность и темпоральность жизни во внутреннем плане сознания, вероятно, можно, но *осмыслить* ее и *повествовать* о ней, не используя упорядочивающих и способствующих пониманию сюжетных архетипических или неких иных социальных «мерок», значит рисковать остаться непонятым — не донести до себя и других особенности и нюансы собственных отношений, ценностей и переживаний жизненного опыта. В этом плане стоит отметить позицию Б. Чарнявски, которая считает нарративизацию как таковую формой «референциального контракта» между повествователем и его адресатом [41], подразумевающего, что повествователь придает своему жизненному опыту форму, делающую его понятным, экзистенциально привлекательным, проблемным, интригующим и достойным подражания. Это делается для того, чтобы привлечь внимание другого, живущего своею жизнью, к определенным «сильным» точкам индивидуального бытия, сделать значимыми «точки бифуркации» уникального опыта субъекта — за счет обращения к нарративизации автобиографирование «дрейфует» от полюса ментатива («понимаемое») к полюсу нарратива («понятное»).

Метафорически автобиография может быть определена как «текстовая идентификация жизни» [35], «репрезентация событий жизни» [1] или, что еще точнее, как «мыслительная жизнь» личности, «мышление в жизни», посредством которого мы «находим свое место в мире и жизни» [21, с. 29]: «лишь находясь в состоянии невыразимой мысли, мы оказываемся в состоянии страсти доказательства миру своего существования. Когда страстно стремимся доказать, что живем вовсе не случайно, не напрасно. Почему? Потому что если бы было иначе, то, испытывая, например, чувство любви, мы казались бы себе лишними. Кому в мире нужна высота несомненных для меня переживаний, если в нем уже на все есть ответы, всеми испытана и любовь, и ненависть, и честь, и бесчестье? Зачем снова с такой остротой все это переживать? Эта неуместность меня в мире и обращает вопрос о мышлении в вопрос о бытии» [там же, с. 37]. Мыслимая автобиография позволяет человеку быть одновременно и объектом самонаблюдения, и субъектом собственного жизнетворчества; рассказывая о себе другим или самому себе, он ментально дистанцируется от собственного актуального бытия, делает его отстраненным, и в то же время строит и прожива-

ет свою жизнь, самоопределяясь, среди прочего, выделяемыми и понимаемыми значениями ее предшествующих и планируемых на будущее событий и происшествий. Будучи рассказанной не один раз с разными целями, на разных отрезках жизненного пути, с разным уровнем глубины самопонимания и рефлексии происходящего, автобиография становится своеобразным *синтезом осознания/означивания смыслов собственной жизни и уникального существования субъекта в бытии*. Можно говорить и о том, что посредством рефлексивно-интерпретативного обращения к собственной жизни, посредством автобиографирования человек постоянно *составляет себя* вновь и вновь, «создается. Непрерывно, снова и снова создается. Создается в истории, с участием его самого, его индивидуальных усилий» [20, с. 58].

Повествуя вовне о себе и своей жизни, субъект естественным образом прибегает к известным ему нарративным формам и сюжетным схемам, помогающим конструировать и представлять для других собственную жизнь такой, какой она им понята и принята. Одновременно автобиографическое повествование является «испытательным полигоном» для моделирования множества вероятностных жизненных проектов, в которых субъект ищет и утверждает свою целостность, свое «Я». Здесь уместно вспомнить идею Я. Хинтикки о «возможных мирах» [36] личности, которые определяются как «состояния сознания субъекта, ориентированного на воспоминание или на представление будущего, погруженного в творческую фантазию или подверженного сомнениям» [24, с. 20]. Автонаррация в этом плане дает возможность не только реально пережить небывалость и несбыточность некоторых аспектов своего бытия [33; 38], но и планировать то, что человек считает возможным для себя «в этой жизни», о чем мечтает, что хотел бы воплотить. Таким образом, каждый текст о себе есть совокупность не только того, что было, но и того, что могло бы быть в индивидуальной жизни, и растущий объем несвершившихся в жизни фактов устанавливает для личности значение и перспективу тех, что свершились [33].

Созданные личностью автобиографические тексты являются хорошим материалом для понимания ее ментальных конструкций, внутренних противоречий, проблем, идеалов, ценностей. Что значит выстроить автобиографический текст, рассказать о себе? На наш взгляд, в саморассказывании можно выделить несколько существенных процессов.

1. *Осознание цели самоповествования*: человек может рассказывать о своей жизни и о себе другому человеку, преследуя цели разнообразной самопрезентации, или же самому себе (в том числе в дневниковых записях и других «Эго-документах»), преследуя цели самопонимания, самообъяснения.

Как *социальный* феномен повествуемое «Я» ориентировано на других, на самопрезентацию определенного образа себя и призвано представить свою жизнь интересной, привлекательной, осмысленной, полной значений и в целом достойной стать предметом подражания для слушателя. Стремление субъекта выска-

зять, выговорить свою подлинность другому и при этом остаться психологически понятным, понятным и адекватным дискурсивным контекстам задает как формы автобиографического повествования [3, с. 390], так и содержательные уровни автобиографирования.

Как *ментальный* феномен повествующее «Я» («Я» выговаривающее и «высвечивающее» себя, в терминах М. Хайдеггера) ориентировано на глубинные внутренние цели самонахождения, самоопределения, самоосмысления, самопонимания и самопринятия — оно и есть, по сути, основной предмет построения содержания автобиографического нарратива. «Активное самосозерцание», которое обеспечивает автобиографированием, предполагает внутреннее совмещение самого себя с разнообразными формами самоинтерпретации [19, с. 333–334]. Это совмещение (или столкновение) со своими «другими Я» (желаемыми, социально приемлемыми, идеальными, нафантазированными, парциальными и пр.) позволяет насытить представления о себе дополнительными смыслами и даже придать им онтологический импульс для воплощения в реальность (т. е. способствует *самоинициации*), или, наоборот, «снять» смысловую нагрузку с реализуемых ранее стратегий и «образов Я», помыслить и попытаться выстроить себя как «Я-иное», смоделировать новые контексты для интерпретаций. Кроме того, здесь ищутся ответы на *вопросы, которые личность ставит себе сама*, исходя из тех аспектов накопленного жизненного опыта, которые полагает единичными, уникальными, имеющими отношение к нему и только к нему.

2. *Создание функционально завершенного, «информационно самодостаточного речевого сообщения»* [12, с. 72], ориентированного на потенциального понимающего слушателя, содержащего осознанный временной итог рефлексии субъектом событий, впечатлений, переживаний своей жизни. Речь идет о том, что отображенное и амплифицированное в когнитивном и эмоциональном планах событие в автобиографическом повествовании имеет не только онтологический и нарративный, но также экзистенциальный статус. Человек как создатель нарратива в чем-то противостоит и уж точно ментально противопоставляет себя «хаосу уже состоявшихся событий» (выражение Х. Уайта), придавая своему бытию осмысленность и упорядоченность: «он создает его, включая одни события и исключая другие, выделяя одни и затемняя другие. Этот процесс исключения, выделения, подчинения проводится им ради создания рассказа определенного рода» [23, с. 65]. И тогда события «происходят», если субъект строит рассказ о них, руководствуясь собственными смыслами и целями, и «не происходят», если он не желает принимать их во внимание, не имеет намерения распаковать их смыслы. Иными словами, биографическая наррация «легализует» и легитимизирует некое событие в индивидуальном бытии человека или придает выдуманное и включенным в нее событиям онтологический или хотя бы нарративный статус. Таким образом, в автобиографии «факты не даны нам, а

скорее, *взяты нами*» [2], и именно поэтому в настоящем «существуют надежды и планы, сражения и идеи, но только в ретроспективных рассказах есть *несбывшиеся надежды, расстроенные планы, решающие сражения и продуктивные идеи*» [42, с. 557].

3. *Создание и применение индивидуального смыслового биографического тезауруса* [37], в котором используемые личностью понятия максимально точно соотнесены с рефлекслируемыми фрагментами жизни и ее собственными особенностями. При построении автобиографического текста для человека часто важно не столько *обобщенное значение*, результат прошедшего в его жизни, сколько само *переживание процесса* и обстоятельства его достижения, в котором обнаруживаются объяснения, оправдания, преимущества, принятие, удовлетворение, любование, отступление, экзистенциальные находки, надежды и другие субъективно насыщенные аспекты жизни. Известный афоризм говорит, что жизнь состоит из мелочей, и, действительно, именно мелочи, детали, подробности, тесно связанные с непосредственными когнициями, чувствами и оценками субъекта, *персонализируют* биографию, открывая прежде всего самому рассказчику ее новые измерения, иначе любая жизнь укладывалась бы в «родился, крестился, женился, умер». Так, к примеру, «война» для конкретного человека предстает вовсе не как «конфликт между политическими образованиями, происходящий в форме боевых действий между их вооруженными силами», а как «холод», «огонь», «стыд», «страх», «боль», «страдание», «бой», «кураж», «позор», «трусость», как «хлеб», «баня», «контузия», «ранение», «письмо», «утрата» и т. д. [37]. Именно в этих фрагментах осуществляется своеобразное «смешивание» субъективности с реальностью, которым задается дальнейшая нераздельность, слиянность жизненного опыта с воспринятой реальностью, и человек принимает свое переживание жизни за знание проживаемой жизни в целом (так, для пережившего блокаду человека «война» — это всегда прежде всего «голод», а вовсе не «бой», «сражение» и т. п.). И тогда каждая единица биографического нарратива (событие текста) есть не столько событие само по себе, сколько нераздельная слитность «Я-в-событии», «Я-этого события». М. Н. Эпштейн предлагает называть такие единицы биограммами (вероятно, отталкиваясь от термина Р. Барта «биографема» [4, с. 49]), понимая под ними «структурные единицы жизненного целого» (например, «дружба», «одиночество», «встреча», «разлука», «учеба», «болезнь», «замужество», «роды» и т. д.) [37]. При создании автобиографического нарратива человек всякий раз располагает необходимые ему биограммы в определенном временном порядке в зависимости от ретро- и проспективной интерпретации, которой подверглись прожитые эпизоды жизни. И именно эти образно-смысловые единицы выразят и сохранят многое из континуального, текущего, порой почти невыразимого словесно, а потому быстро утрачиваемого персонального опыта проживания человеком своей жизни. Как указывает М. К. Мамардашвили, «если я не осуществляю личностный



акт, то через меня же этот мир уйдет в небытие. И в нем никогда не будет чего-то, что могло бы быть...» [21, с. 111]. В этом смысле процесс автобиографирования есть безусловный личностный акт.

4. *Ориентировка на комплекс индивидуальных отобранных прецедентов* — выбор из освоенных социокультурных ресурсов и использование в качестве своеобразной жизненной мерки того, что, как человеку кажется, имеет к нему непосредственное отношение. Эти выборы, совершаемые в рамках социализации и инкультурации, определяют основную идею, «экзистенциальный модус» автобиографии («жизнь как подвиг», «жизнь как страдание» и т. п.) и форму повествования о себе («трагедия», «фарс» и пр.). Это отобранное содержание воспринимается как персональный прецедент, который в автобиографическом повествовании переплавляется с собственным жизненным опытом и всякий раз позволяет человеку «отлить жизнь по себе» (П. А. Флоренский). Нельзя не согласиться с М. К. Мамардашвили, что «чаще всего мы живем чужой жизнью, а не своей, думаем чужие мысли, питаемся отходами чужих чувств. И если мы будем соотносить их с изначальностью себя как существа, думающего свои мысли и переживающего свои чувства, то только тогда начнем понимать что-то о самих себе» [там же, с. 39]. В этом плане процесс автобиографирования можно описать как процесс когнитивного наложения системы усвоенных культурных прототипов, моделей и нарративных форм на рефлексируемую цепочку индивидуальных жизненных случаев.

Если прецедентный ресурс невелик, то человек часто мыслит и излагает свою биографию как незамысловатую хронологию ряда нормативных жизненных событий, не включая в нее моменты индивидуального самообъяснения, самооправдания, самопроектирования, метафоризации и пр. Текст такой биографии, как правило, не содержит заметных следов внутренней работы над трансформацией событий жизни в события текста, и сам человек обычно считает, что ему практически нечего рассказывать о себе такого, что бы отличало его жизненный путь и жизненные искания от других.

Объем семиотического ресурса зависит от возраста повествователя, от того, много ли он думает, коммуницирует, читает, хранит ли накопленные единицы опыта в культурной памяти, воодушевляется ли прецедентами, от того, какое он имеет образование, в каких условиях протекает его жизнь, какие образцы для идентификации ему доступны, каков круг его межличностного общения, как он относится к случайностям, «чувствует» ли судьбу, предназначение, осознает ли свою «миссию в бытии», готов ли к самоанализу и т. д. У большинства людей в результате синтеза рефлексии жизненного пути и осознания общечеловеческих, архетипических семантических конструкций жизненного опыта постепенно создается собственный внутренний «канон» концептов, текстов, сюжетов, персонажей, копинг-стратегий, на основании которого строятся «биографемы» и осуществляется самоосмысление и само моделирование. И тогда автобиографический нарратив, во-первых,

опирается на прецедентную для субъекта сюжетно-персонажную канву, а во-вторых, содержит следы внутренней смысловой работы, превращающей хронику жизни в аутентичный авторский текст, фиксирующий ключевые точки осознания субъектом собственной личностной подлинности. Индивидуально отобранными концептами и сюжетами человек пользуется как некой виртуальной меркой (как говорит А. А. Леонтьев, слова общаются душе «собственную форму» [15, с. 335]) для распознавания значений и построения смыслов того, что с ним происходит, а также для понимания роли индивидуальных уклонений собственной жизни от нормативной линии. В таких текстах субъект выступает уже не только как автор собственной жизни [22], но и как субъект житнетворчества [18].

5. *Построение приватного ментального пространства* — внутренней «сцены» или пространства приватности, где человек, по выражению М. К. Мамардашвили, «честно мыслит» [21, с. 10], ведет глубоко интимную «одинокую беседу с самим собой» [10, с. 167]. В этом внутреннем пространстве возможно экзистенциальное экспериментирование в целях достижения определенного понимания себя, самополагания и самопроектирования. В нем «существует это особое состояние некой пронзительной и одновременно отрешенной, какой-то ностальгической или сладко тоскливой ясности, относительно которой имеет смысл задавать вопросы» [там же]. Никакой прецедентный текст, даже самый лучший, не заменит и не создаст человеку самого себя, его нужно проживать, совмещать с самим собой, вложить в него себя (часть своих смыслов), действовать с ним именно «в момент, когда...» [21, с. 102] — и только в процессе такого самодействования прецедентный текст раскрывает свое содержание личности именно как «ее собственное» содержание. И если есть это взаимовохождение, то в жизненном мире личности становятся возможны какие-то *определенные* переживания, происшествия, мысли. Этой «сцепкой» собственная жизнь личности приводится в некоторое внутреннее движение, которое означает, что человек «здесь-и-теперь» будет жить и развиваться *определенным образом*.

Приватность является одним из необходимых условий автобиографирования. Мы предлагаем понимать ее как один из возможных «режимов» рефлексивного функционирования самосознания («активного самосозерцания»). И тогда ее главная характеристика и назначение состоят в том, что она, обращая сознание к своему носителю, ограничивает в нем то сокровенное внутреннее пространство, в котором человек пребывает наедине с самим собой, переживает себя *подлинным, истинным* — самим собой, как он есть, вне прямого оценивания себя через призму освоенных социальных ролей и завоеванных статусных позиций. Приватность выступает как в той или иной мере протяженная зона персональной *экзистенциальной рефлексии*, в которой осуществляется самопонимание и — главное — согласование себя-наличного и себя-проектного, каким человек хотел бы видеть себя в будущем. Как писал М. М. Бахтин, «осознавать себя самого активно — значит освещать себя предсто-

ящим смыслом» [5, с. 169, курсив наш. — Е. С.]. Переживание приватности функционально и содержательно совмещается с процессами самоинтерпретации: здесь ищутся ответы на *вопросы, которые личность ставит себе сама*, исходя из тех аспектов накопленного жизненного опыта, которые полагает единичными, уникальными, имеющими отношение к нему и только к нему. Таким образом, приватность выступает как условие осознания человеком своей подлинности и самобытности, путей самопостижения, характеристик бытия самим собой.

Приватность дает возможность человеку переживать себя в буквальном смысле «персоной *per se*» («для себя») и принимать себя как «себя-другого», как некую противостоящую повседневному «Я» [за]данность, укорененную в самом бытии. В эти моменты «человек есть свободный исполнитель своей темы, и это осуществление себя, выявление своей данности-заданности, раскрытие своего существа, осуществление в себе своего собственного подобия и есть творчество, человеку доступное. Поскольку создание своего подобия есть общая и неотменная основа творения человека, его творчество и вместе с тем самотворчество, саморождение, определяет самое общее содержание человеческой жизни» [6, с. 352].

В практическом изучении психологического содержания автобиографирования мы предположили, что оно строится и повествуется с целью осмысления и конструирования собственного «Я», а также планирования своей жизни на основе извлечения необходимых личности смыслов из ее уже свершившихся эпизодов. В теоретическом плане нас прежде всего интересовало, какие варианты (модусы) экзистенциального самоопределения современные респонденты предпочитают реализовывать своей жизнью; действительно ли в автобиографическом нарративе прослеживаются прецедентные (архетипические) сюжетные схемы; в практическом — есть ли разница в предпочтении сюжетных схем и экзистенциальных модусов в группах молодых и зрелых респондентов. В более общем виде речь фактически идет об индивидуальной склонности человека к выбору той или иной судьбы и самопрограммированию собственной жизни в соответствии с выбранным прецедентным модусом, особенно если согласиться с определением судьбы, предложенным Л. Сонди: «судьба — это совокупность всех возможностей экзистенции, среди которых индивид может выбирать, но не всегда, а в наиболее благоприятных случаях» [31, с. 71], «это выбор и принятие задач, имеющих конечной целью становление человека» [там же, с. 160]. Выбор помогает человеку ставить перед собой задачи, которые будут ему по силам, и брать на себя ответственность, адекватную осознаваемой собственной «бытийной силе» [там же, с. 162].

В нашей исследовательской работе мы использовали рабочее понятие *сюжетной схемы* автобиографического нарратива, под которой понимали бессознательно принятую самим субъектом в качестве логики совершающейся жизни последовательность событий в повествовании, определяемую смысловым

центром — одним из возможных экзистенциальных концептов (модусов жизни). В анализе и дальнейшем отборе основных сюжетных схем, используемых для конструирования автобиографического нарратива, мы прежде всего опирались:

1) на классификацию сквозных (интертекстуальных) литературных сюжетов Дж. Польти [25], полагая, что цепочки из выделенных им 36 «бродячих» мотивов (спасение, внезапное несчастье, бунт, достижение, фатальная неосторожность, самопожертвование во имя идеала и др.) способны образовать сюжетную канву повествований разных типов, в том числе и автобиографического нарратива;

2) описанную В. Я. Проппом 31 функцию персонажей волшебных сказок [26] (нарушение запрета, обман, недостача, получение волшебного средства, возвращение, преследование и т. д.);

3) анализ повествовательного мотива, представленный в работе И. В. Силантьева, в частности, мотива встречи [28, с. 140—259];

4) теоретические идеи Вяч. Вс. Иванова и В. Н. Топорова, высказанные в отношении моделирующих семиотических систем в русской культуре [9];

5) некоторые идеи, сформулированные Л. Сонди в разработке концепции судьбоанализа [30; 31];

6) аргументы К. Букера, связанные с выделением семи базовых сюжетных схем, используемых в современной литературе [39].

Анализируя выделенные указанными авторами сюжетные плоты и функции в контексте автобиографирования, мы предположили, что они содержательно соотносятся с потенциальными жизненными стратегиями — *модусами жизни*, которые, в свою очередь, связаны с основными человеческими экзистенциалами [8; 27; 34] и предполагают при их реализации определенную линию переживания, рассуждения, действия, планирования. Мы полагаем, что в автобиографировании человек самоопределяется смыслами пережитых или принятых за таковые событий и обстоятельств.

В качестве основных рабочих модусов анализа автобиографий мы выделили следующие: 1) потеря; 2) приобретение; 3) испытание; 4) геройство; 5) трикстерство; 6) авантюра; 7) долг; 8) любовь; 9) странничество; 10) хранение; 11) вера; 12) жертвенность. Каждый модус был нами содержательно описан с точки зрения 20 словарных единиц, раскрывающих значение «ядерного» слова. Эти значения были предложены девяти психологам, философам и филологам, которых мы попросили выполнить экспертные функции, отобрав в каждом случае из 20 лишь 10 значений, наиболее прочно, по их мнению, ассоциативно связанных с ядерным словом. Обобщая по частоте экспертных выборов содержательное наполнение этих экзистенциалов-стратегем, мы смогли описать 12 различающихся между собой жизненных модусов.

Модус 1. *Жизнь как процесс постоянных утрат* (Я — теряющий). Ему соответствуют основные сюжетные схемы с мотивами: 1) утраты; 2) беды; 3) несчастья; 4) убыли; 5) запрета, ограничения; 6) унич-

тожения; 7) поражения; 8) проигрыша; 9) лишения; 10) неудачи.

Модус 2. *Жизнь как процесс постоянного приобретения* (Я — обретающий, получающий). Ему соответствуют сюжетные схемы: 1) находка; 2) овладение, захват; 3) успех, удача; 4) прибыль; 5) обретение; 6) признание; 7) накопление; 8) наличие; 9) развитие; 10) дарение, наследование.

Модус 3. *Жизнь как испытание* (Я — проходящий испытания). Ему могут соответствовать сюжетные схемы: 1) инициация, посвящение; 2) бунт, противодействие; 3) борьба; 4) конфликт, спор; 5) соперничество, состязание; 6) ошибка; 7) спасение; 8) защита; 9) преследование; 10) подменность.

Модус 4. *Жизнь как героичество* (Я — совершающий героические действия, поступки во благо других). Ему могут соответствовать сюжетные схемы: 1) достижение; 2) победа; 3) активность, усилие; 4) деятельность, организация; 5) подвиг; 6) поступок, преодоление; 7) творчество, креативность; 8) дар; 9) благодеяние; 10) созидание, демиургичность.

Модус 5. *Жизнь как трикстерство* (Я — насмехающийся и противоречащий, живущий вопреки стандарту, норме). Ему могут соответствовать сюжетные схемы: 1) насмешничество, карнавальность, обесцененность; 2) вредительство; 3) подлость; 4) предательство; 5) профанность; 6) несерьезность; 7) демонстративность, эпатаж; 8) неустойчивость, незавершенность; 9) противоречивость, амбивалентность; 10) неверность, самообман.

Модус 6. *Жизнь как авантюра, приключение* (Я — рискующий и пробующий). Ему, на наш взгляд, соответствуют сюжетные схемы: 1) выбор; 2) риск; 3) игра; 4) случай; 5) авантюризм; 6) попытка; 7) проба; 8) верооятность, азарт; 9) возможность; 10) удача, везение.

Модус 7. *Жизнь как долг* (Я — обязующийся). Ему соответствуют сюжетные схемы: 1) долг; 2) ответственность; 3) необходимость; 4) обязанность; 5) предназначение, миссия; 6) справедливость, возмездие; 7) правота; 8) упорядоченность; 9) осмысленность; 10) сверхзначимость.

Модус 8. *Жизнь как любовь* (Я — любящий). Ему соответствуют сюжетные схемы с такими мотивами, как: 1) любовь; 2) близость; 3) дружба; 4) забота; 5) доброта, милосердие; 6) совместность, причастность; 7) единение; 8) единомыслие; 9) коллективность; 10) участность, общность.

Модус 9. *Жизнь как странничество* (Я — странник, искатель). Ему соответствуют сюжетные схемы с такими мотивами, как: 1) странничество; 2) встреча; 3) духовные искания; 4) уход; 5) отшельничество; 6) одиночество; 7) метания, сомнения; 8) поиски; 9) непостоянство; 10) свобода.

Модус 10. *Жизнь как хранение* (Я — хранитель). Ему соответствуют сюжетные схемы с такими мотивами, как: 1) хранение, сохранение; 2) сбережение; 3) охрана; 4) ритуальность; 5) традиционность; 6) консерватизм, приверженность чему-либо; 7) памятьливость; 8) реликварность; 9) исконность, простота; 10) устойчивость, постоянство, стабильность во времени.

Модус 11. *Жизнь как вера* (Я — верующий, адепт). Ему соответствуют сюжетные схемы: 1) вера; 2) упование; 3) надежда; 4) связь с высшим началом, просветление; 5) убежденность; 6) истовость; 7) духовное наставничество; 8) проповедование, убеждение; 9) фатализм; 10) духовное освобождение.

Модус 12. *Жизнь как жертвенность* (Я — приносящий себя в жертву, служащий чему-либо). Ему соответствуют сюжетные схемы с такими мотивами, как: 1) жертвенность, виктимность; 2) самоотдача; 3) уступчивость; 4) помощь; 5) поддержка; 6) служение, инвестирование, вклад своей личности в других; 7) зависимость; 8) аскетизм; 9) самопожертвование; 10) бескорыстие.

Эти сюжетные схемы могут иметь разное текстовое и бытийное воплощение, но ими, в принципе, очерчивается основная прецедентная экзистенциальная идея, которой человек подчиняет жизнь, и внутренняя логика, приписываемая им течению и событиям собственной жизни. Принятая логика воспроизводится автобиографическим нарративом, выполняя в этом случае упорядочения не только функцию жизненных происшествий и извлечения из них смысла, но и планирования, конструирования жизни на будущее.

На основе выделенных модусов была разработана авторская полупроективная методика «Модусы жизни», представляющая собой опросник для выявления конгруэнтности содержания указанных выше модусов автоинтерпретации респондентов. Тем самым мы стремились ответить на вопрос, какими прецедентными модусами руководствуются люди, планируя и конструируя, интерпретируя и пытаясь понять собственную жизнь.

В ходе исследования группам из 40 молодых (18–25-летних) и 40 взрослых (40–52-летних) респондентов, равно распределенным по полу, было предложено мысленно обратиться к реконструированию своей биографии и соотнести предложенные событийные категории с собственной жизнью и представлениями о ней, выбрав в бланке (табл. 1) со случайным перечнем 120 сюжетных линий: 1) схемы, которые уже реализовались в их жизни (графа «это уже было в моей жизни»); 2) схемы, которые, как им кажется, могут свершиться в ней (графа «это вполне может произойти в моей жизни»); 3) схемы, которые им очень хотелось бы пережить (графа «хочу, чтобы это свершилось»); 4) схемы, которых хотелось бы избежать в жизни (графа «хотел бы этого избежать»); 5) схемы, которыми, как им кажется, они могут управлять путем самостоятельных выборов и поступков (графа «это произойдет по моей собственной воле»).

Исследование проводилось индивидуально без ограничения времени, после чего на данном этапе работы анализировалось общее число выборов, набранных респондентами по каждому из 12 модусов, что позволяло делать заключения, какими потенциальными стратегиями, экзистенциалами и прецедентами руководствуются и «самопрограммируются» люди разных возрастных групп. Для этого каждому сделанному в любой графе конкретного модуса («было», «хочу»,

Таблица 1

**Бланк методики «Модусы жизни»**

Уважаемые друзья, просим вас принять участие в биографическом исследовании и выполнить следующее задание: из понятий и высказываний предложенной таблицы выберите те, которые, как вам кажется, имеют отношение к вам и вашей жизни. Отметьте в следующих графах любыми значками, что уже свершилось в жизни, что может в ней произойти, то, что вы хотели бы пережить и чего хотели бы избежать, а также то, что может произойти в жизни, только если вы того захотите. В каждой строке значки должны быть поставлены сразу в нескольких графах (например, «уже было», «может произойти», «хочу, чтобы произошло»). Вы также можете пропустить высказывание (строку), если оно, по вашему мнению, к вам вообще не относится, но не пропускайте много высказываний, старайтесь приложить общий смысл каждого из них к событиям и переживаниям своей жизни. Исследование проводится анонимно, поэтому в пункте «Имя» вы можете использовать любой ник, девиз или набор букв и цифр, но не забывайте указать свой пол, возраст и дагу заполнения опросника. Спасибо!

№	Высказывания о событиях и переживаниях, имеющих отношение ко мне и моей жизни	Это уже было в моей жизни	Это вполне может произойти в моей нынешней жизни	Хочу, чтобы это свершилось в моей жизни	Хотел бы этого избежать	Это произошло, если сам(а) этого захочу
1	Утрата: в моей жизни много всяческих утрат					
2	Находка: в моей жизни случаются разные счастливые находки					
3	Инициация, посвящение: моя жизнь наполняется важными для меня входениями и посвящениями в новые сферы реальности					
4	Достижение: в жизни я многого достигаю сам					
5	Запрет, ограничение: моя свобода часто ограничивается, ей ставятся рамки и границы					
6	Овладение, захват: мне в жизни нравится чем-то овладеть, что-то получить, захватывать					
7	Насмешничество, карнавальность, обесцененность: я живу весело, в моей жизни все смешно, несерьезно, неглубоко, празднично					
8	Выбор: я часто становлюсь перед выбором, жизнь заставляет делать выбор					
9	Лишение: я чувствую себя лишенным в жизни чего-то значимого					
10	Долг: я живу, исполняя понятный мне внутренний долг					
11	Любовь: жизнь есть любовь					
12	Странничество: человек в этой жизни всего лишь неприкаянный странник					
13	Успех, удача: мне в жизни всегда везло					
14	Близость: в моей жизни есть люди, с которыми я чувствую внутреннюю близость					
15	Бедность: моя жизнь полна бед					
16	Вредительство: мне часто вредят другие люди					
17	Ответственность: в жизни я готов нести бремя ответственности					
18	Встреча: мне приходится переживать встречи с кем-то (кем-то), что способно существенно изменить мою жизнь					
19	Уничтожение: то, что мне дорого, часто уничтожается					
20	Пронгрыш: в жизни мне приходится проигрывать					
21	Подлость: мне приходилось сталкиваться с подлыми людьми и поступками					
22	Прибыль: то, что я делаю, должно быть прибыльным					
23	Необходимость: моей жизнью правит необходимость					
24	Дружба: в жизни мне везло на друзей					
25	Духовные искания: я нахожусь в поиске истины, свободы, справедливости					



67	Соперничество, состязание: моя жизнь полна скрытым соперничеством с другими				
68	Наличие: стремлюсь к переживанию, что «у меня есть и будет все, чего я хочу»				
69	Подвиг: верю, что «в жизни всегда есть место подвигу», стремлюсь к подвигам даже в мелочах				
70	Неустойчивость, незавершенность: в моей жизни нет ощущения стабильности				
71	Проба: я стремлюсь многое попробовать, примерить к своей жизни				
72	Правога: стремлюсь во всем поступать правильно и чувствовать себя правым				
73	Участность, общность: в жизни очень важно участие в тебе других людей, их желание быть вместе с тобой				
74	Метания: мне приходится метаться, меня кидает из одной крайности в другую, часто я не знаю, что мне делать				
75	Ритуальность: я знаю много ритуальных действий и процедур и считаю важными соблюдать их				
76	Помощь: я часто прибегаю к помощи других и сам всегда готов помочь				
77	Вероятность, азарт: живу азартно, рискую, рассчитываю на везенье				
78	Ошибка: моя жизнь — череда ошибок				
79	Противоречивость, амбивалентность, двойственность: ни в чем не могу достичь стабильности и определенности, всегда охочусь за двумя зайцами				
80	Поиски: ищу «от добра добра»				
81	Упорядоченность: в моей жизни все упорядочено, размерено, однозначно устроено				
82	Связь с высшим началом, просветление: в жизни у меня были случаи, когда я чувствовал «ангела за своим плечом», поддержку свыше				
83	Традиционность: в жизни я не стремлюсь к новшествам и постоянному обновлению				
84	Непостоянство: в моей жизни всегда есть место ветренности, непостоянству, частой «смене судьбы», «перемене участи»				
85	Спасение: в жизни я не раз чудесным образом уходил, спасался от большой беды				
86	Поступок, преодоление: я совершал в своей жизни то, чем горжусь				
87	Возможность: нет ничего лучше, чем открывать для себя и других новые жизненные возможности				
88	Осмысленность: нельзя тратить жизнь на пустые, бессмысленные действия				
89	Поддержка: в жизни я не раз оказывал поддержку другим людям				
90	Убежденность: у меня есть принципы, идеалы и убеждения, за которые я готов постоять				
91	Неверность, самообман: я ловлю себя на том, что поступаю вопреки себе, обманываюсь на свой счет				
92	Неудача: неудачи преследуют меня в жизни				
93	Защита: я защищаю все то, чем дорожу				
94	Творчество, креативность: мне нравится создавать в жизни новое, творить свою жизнь				
95	Удача, везение: в моей жизни случались удачи, мне везло				
96	Сверхзначимость: есть идеи, люди, действия, которые для меня важнее всего, — ради них я готов на многое				
97	Консерватизм, приверженность чему-либо: в моей жизни есть идеи, люди, действия, значение которых остается для меня неизменным очень много лет				
98	Преследование: мне приходилось становиться объектом преследования за мои идеи, поступки, образ жизни				
99	Развитие: я чувствую себя постоянно развивающимся, меняющимся, растущим, становящимся				
100	Дарение, наследование: от других людей мне доставались принципы, идеи, идеалы, убеждения				
101	Дар, способность: в жизни я чувствовал, что во мне есть дар, способность к чему-то, чем не обладают многие другие				
102	Свобода: в жизни были моменты, когда я чувствовал себя свободным «от» и свободным «для»				
103	Духовное освобождение: мой дух свободен, я готов к свершениям во имя идеи, в которую верю				
104	Служение, инвестирование, вклад своей личности в других: я рад посвящать свою жизнь другим людям, мне важно отдавать им часть своего опыта, себя самого				
105	Памятливость: я учусь на своих собственных ошибках, не наступаю на «одни и те же грабли»				

106	Зависимость: я чувствую свою зависимость от других				
107	Истовость: все, что я делаю, я делаю истово, с полной самоотдачей, до изнеможения				
108	Аскетизм: моя жизнь — жизнь без излишеств, в ней есть только самое необходимое, и это я считаю правильным				
109	Реликварность: я бережно собираю реликвии своей жизни и жизни своих близких, чтобы продлить эти жизни во времени				
110	Убыль: чувствую, что в моей жизни постепенно убывают силы, желания, намерения				
111	Духовное наставничество: в моей жизни я многим обязан людям, которых считаю духовными наставниками, и готов сам передавать по наследству значимые для меня принципы, смыслы, идеи				
112	Самопожертвование: в моей жизни есть люди, принципы, идеи, ради которых я готов на любые жертвы				
113	Благодеяние: в моей жизни в трудную минуту находились люди, которые делали для меня что-то необходимое мне просто так, бескорыстно, и я готов поступить так же, если это будет нужно				
114	Проповедование, убеждение: я настойчиво проповедую свои убеждения и принципы другим				
115	Бескорыстие, бесэгоизм: мне приходилось совершать бескорыстные поступки, мне ничего не надо за то, что я готов сделать для других, когда им это необходимо				
116	Исконность, простота: я живу просто, по старинке, как жили наши предки				
117	Фатализм: если я во что-то верю, то я готов заставить других разделить мои убеждения				
118	Устойчивость, постоянство, стабильность во времени: моя жизнь мало меняется, мне не нужны новации				
119	Созидание, демиургичность: Мне приходилось чувствовать себя создателем, творцом				
120	Подменность: мне приходилось жить ложными ценностями, защищать принципы, которых я не разделял				

## Ключ к методике «Модусы жизни»

Модус	№.№ концептов/высказываний в опроснике
1. Жизнь как процесс постоянных утрат (Я — теряющий)	1, 5, 9, 15, 19, 20, 27, 43, 92, 110
2. Жизнь как процесс постоянного приобретения (Я — обретающий, имеющий)	2, 6, 13, 22, 35, 40, 52, 68, 99, 100
3. Жизнь как испытание (Я — проходящий испытания)	3, 29, 53, 61, 67, 78, 85, 93, 98, 120.
4. Жизнь как героизм (Я — совершающий героические действия, поступки)	4, 30, 44, 54, 69, 86, 94, 101, 113, 119
5. Жизнь как трикстерство (Я — насмехающийся и противоречащий, живущий вопреки стандарту, норме)	7, 16, 21, 34, 39, 41, 55, 70, 79, 91
6. Жизнь как авантюра (Я — рискующий и пробующий)	8, 26, 28, 51, 56, 62, 71, 77, 87, 95
7. Жизнь как долг (Я — обязующийся, обязанный)	10, 17, 23, 31, 38, 42, 72, 81, 88, 96
8. Жизнь как любовь (Я — любящий)	11, 14, 24, 32, 37, 45, 50, 57, 63, 73
9. Жизнь как странничество (Я — ищущий)	12, 18, 25, 33, 48, 60, 74, 80, 84, 102
10. Жизнь как хранение (Я — хранитель)	36, 47, 64, 75, 83, 97, 105, 109, 116, 118
11. Жизнь как вера (Я — верующий, адепт)	46, 49, 66, 82, 90, 103, 107, 111, 114, 117
12. Жизнь как жертвенность (Я — приносящий себя в жертву, служащий чему-либо)	58, 59, 65, 76, 89, 104, 106, 108, 112, 115

«избегаю» и т. д.) выбору присваивался 1 балл, указывающий на сам факт присутствия, осознания этих категорий (концептов) в автоинтерпретации. Таким образом, в каждом из 12 модусов потенциально могло быть набрано до 50 выборов, что позволяло выстроить и анализировать индивидуальные и групповой возрастные профили предпочитаемых модусов. Модусы, набравшие максимум баллов, мы считали ведущими для данной личности или возрастной группы в целом; в анализе нам был важен сам факт фиксации сознания респондента именно на этих, а не на других аспектах жизни, выделение их как значимых для субъекта из общего течения жизненных событий и происшествий, поэтому мы не исключали колонку «избегаю». Модусы, набравшие минимум баллов, мы полагали отвергаемыми личностью (или возрастной группой) как жизненные прецеденты и стратегемы.

Анализ полученных данных продемонстрировал достоверные существенные различия в возрастных особенностях самодетерминации через автобиографирование.

В группе *молодых респондентов* по 12 модусам были получены следующие данные: 1)  $M = 14,925$ ,  $s = 2,46$ ; 2)  $M = 15,775$ ,  $s = 2,27$ ; 3)  $M = 19,45$ ,  $s = 3,54$ ; 4)  $M = 11,075$ ,  $s = 1,82$ ; 5)  $M = 25,275$ ,  $s = 3,59$ ; 6)  $M = 23,7$ ,  $s = 3,40$ ; 7)  $M = 11,975$ ,  $s = 2,48$ ; 8)  $M = 18,6$ ,  $s = 5,04$ ; 9)  $M = 14,5$ ,  $s = 3,63$ ; 10)  $M = 11,525$ ,  $s = 2,31$ ; 11)  $M = 12,05$ ,  $s = 2,62$ ; 12)  $M = 9,4$ ,  $s = 2,42$ . По нарастающей предпочтение определенных модусов может быть представлено следующим образом: 12 (максимально отвергаемый) → 4 → 10 → 7 → 11 → 9 → 1 → 2 → 8 → 3 → 6 → 5 (максимально предпочитаемый).

Полученные показатели позволяют заключить, что в этой возрастной группе предпочитаемыми жизненными модусами оказались «жизнь как трикстерство», «жизнь как авантюра». Несерьезное, поверхностное, порой легкомысленное отношение к собственной жизни может быть, на наш взгляд, связано с распространением у современных молодых людей «синдрома Питера Пэна» [32] и эриксоновской диффузии идентичности, с тяготением к показушным внешнестатусным характеристикам не подтвержденным реальными достижениями человека («иметь, а не быть», «казаться, а не являться»), к жизни без усилий, без преодоления и глубокого обдумывания последствий совершения определенных жизненных акций. Некоторый интерес был выражен к модусу «жизнь как испытание» с его внутренними интенциями к бунту, противодействию, конфликту, соперничеству и модусу «жизнь как любовь» (преимущественно в женской части выборки). Это мы склонны объяснять не только характерными для возраста исканиями референтности и интимности, защитой собственной личности, но также и некоторым бытующим в современной студенческой среде страхом перед необходимостью преодолевать возможные жизненные трудности, отгораживанием от них агрессией, защитными механизмами, эскапизмом от жизненных реалий, попытками демонстрации часто реально отсутствующей личностной силы.

Отвергаемыми в группе молодых респондентов оказались модусы «жизнь как жертвенность», «жизнь как героизм», «жизнь как долг», «жизнь как хранение», «жизнь как вера». Это позволило заключить, что, вероятно, молодые респонденты не готовы к подвигам ни во имя чего и не считают необходимым хранить и усваивать опыт своей культуры, общества, группы; они почти не знают традиций и не тяготеют к их сохранению, предпочитают жить свободно, динамично, без обязательств, не оглядываясь на прошлое, жаждая бесконечной новизны и остроты жизненных ощущений. У всех молодых респондентов обнаружилось минимальное заполнение графы «только если я захочу», что косвенно говорит о том, что они в массе не готовы брать жизнь под контроль, управлять свершающимися в ней событиями, преодолевать собственную инерцию, склонны «плыть по течению», подчиняясь «судьбе», а часто и бездействовать.

В младшей возрастной группе прослеживается тяготение к следующим сюжетным схемам: «запреты» (в автобиографии присутствует плот нарушения запретов, преодоления чужих рекомендаций и требований), «накопление» (денег, дипломов, статуса, связей и пр.), «конфликт» (с родительской и прародительской семьей, с ровесниками, с представителями своего и противоположного пола, с детьми, соседями, учителями, наставниками, тренерами, начальством, властями и пр.), «ошибка» (человеку что-то недодали, спутали с другим и наказали, обвинили, отобрали), «преследование» (эта паранойяльная линия встречалась довольно часто в комментариях), «борьба» (как правило, это борьба не «за», а «против» — ограничений, условностей, ханжества), «неверность» (практически каждый пережил ее, хотя отрицает, что был кому-то или чему-то не верен сам), «предательство», «подлость», «риск» (отнесен к положительным категориям), «игра», «случай», «справедливость», «любовь», «одиночество», «свобода», «надежда».

Таким образом, как показывает наше исследование, автобиографирование молодых респондентов сфокусировано не на стремлении к личным достижениям, преодолениям, романтическому самоутверждению, не на жажде подвигов и славы, освоении категорий смысла и временных трансспектив, как можно было бы полагать, опираясь на знания возрастной психологии, а на противодействии принятому во взрослой среде экзистенциальному порядку, на конфликте, борьбе, преодолении ограничений своей свободы, ломке запретов, несерьезном, трикстерском отношении к жизни, полагании на случай, везение.

В какой-то мере такая внутренняя семантическая картина 18–25-летних респондентов напоминает подростковую, что заставляет задуматься о еще большем удлинении современного детства и отмеченном нами ранее «бегстве от взросления». Стоит добавить, что молодые респонденты довольно активно заполняли графу «уже было в моей жизни», включая в нее практически все приведенные категории, и очень мало — графу «хочу, чтобы это свершилось», что косвенно говорит о преувеличении объема собственного опыта,



поверхностном отношении к содержащимся в них смыслам (для примера достаточно будет указать эпатажный (или случайный, небрежный при заполнении) факт отнесения категории «осмысленность» в графу «хотел бы этого избежать» некоторыми молодыми респондентами), а также о слабых интенциях к экзистенциальному планированию жизни и себя, опоре на случайности в течение жизни.

В группе *взрослых испытуемых* получены следующие значения по всем 12 модусам: 1)  $M = 16,1, s = 3,77$ ; 2)  $M = 16,85, s = 4,09$ ; 3)  $M = 14,65, s = 2,93$ ; 4)  $M = 22,525, s = 4,52$ ; 5)  $M = 12,9, s = 3,75$ ; 6)  $M = 16,525, s = 4,03$ ; 7)  $M = 19,3, s = 4,80$ ; 8)  $M = 21,325, s = 3,79$ ; 9)  $M = 15,225, s = 3,48$ ; 10)  $M = 13,025, s = 5,22$ ; 11)  $M = 14,9, s = 3,69$ ; 12)  $M = 20,1, s = 3,55$ . По нарастанию предпочтений определенных модусов полученная картина выглядит следующим образом: 5 (максимально отвергаемый)  $\rightarrow 10 \rightarrow 3 \rightarrow 11 \rightarrow 9 \rightarrow \rightarrow 1 \rightarrow 6 \rightarrow 2 \rightarrow 7 \rightarrow 12 \rightarrow \rightarrow 8 \rightarrow 4$  (максимально предпочитаемый).

В качестве предпочитаемых избирались модусы: «жизнь как героизм», «жизнь как долг», «жизнь как жертвенность» и «жизнь как любовь». Отвергаемыми оказались модусы: «жизнь как трикстерство», «жизнь как хранение». Эти результаты кажутся вполне предсказуемыми: достаточно жестко ориентированная социализация этого поколения, прямое давление идеологии, отчетливо осознаваемая система ограничений и регламентаций, многочисленные санкции и косвенные запреты, вмененный бытовой аскетизм, установки на личную скромность и воспитание в духе «раньше думай о Родине, а потом о себе» обеспечили «проходимость» фактически только одной жизненной «тропы», сделав жизнь старшего поколения несколько «выпрямленной» и экзистенциально «плоской», одномерной.

Восприятие жизни через категории «долг» и «жертва», на наш взгляд, делает жизненный путь эмоционально трудным для личности, лишает ее спонтанности, самости и *joie de vivre*. Она превращается в психически изнурительный процесс, постоянно держащий человека в напряжении и не оставляющий простора, чтобы почувствовать себя свободным, расставить ценности и мотивы по собственному желанию и разумению, «отпустить себя», позволить себе быть самим собой, почувствовать свою значимость и пр. Такая жизнь часто, особенно в приближении к пожилому возрасту, требует какого-то утешения, вознаграждения, компенсации, «ухода» от исповедуемых упорядоченности и самоограничений. Человек с такими модусами постоянно чувствует себя не-

дооцененным, неотблагодаренным и неудовлетворенным жизнью, поэтому для него всегда есть риск ухода в себя, склонности к алкоголизму, мизантропии, депрессии, педантизму. В какой-то мере это объясняет повсеместное соединение модусов «жизнь как жертвенность», «жизнь как долг» с модусом «жизнь как любовь» — вера в любовь, спасающую людей и мир, крепко укоренена в сознании многих взрослых респондентов. Безусловно, сказанное вовсе не значит, что вторичная социализация частично не исправила выпрямленности первичной, и на это указывают комментарии к частотному выбору таких сюжетных схем этих и других модусов, как «признание», «накопление», «развитие», «достижение», «подвиг», «творчество», «созидание», «профанность», «выбор», «случай», «удача», «долг», «ответственность», «справедливость», «любовь», «близость», «дружба», «забота», «коллективность», «духовные искания», «свобода», «исконность», «вера», «надежда», «связь с высшим началом», «самоотдача», «помощь», «бескорыстие». Эти «биографемы» менее эгоцентричны, сильнее ориентированы на межличностные отношения, более гуманистичны и многоплановы. Наши взрослые респонденты по сравнению с молодыми кажутся более стойкими, умеющими «делать добро из зла, потому что больше его не из чего делать», а также способными радоваться простым радостям, находя их повсюду.

Для модусов 3, 4, 5, 6, 7, 8, 11 и 12 достоверность межгрупповых различий подтверждена использованием *t*-критерия Стьюдента при обработке результатов методики (уровень значимости  $p < 0,01$ ); в отношении модусов 1, 2, 9 и 10 значимых различий между взрослыми и молодыми респондентами не установлено (хотя модус 10 отвергнут обеими группами респондентов).

Таким образом, выбираемые экзистенциальные модусы в возрастных группах взрослых и молодых респондентов, отражающиеся в поведении и стратегиях жизни, заметно различаются, что, видимо, может объяснять и часто отмечаемый недостаток взаимопонимания между поколениями. Также различается и семантическое пространство автобиографирования, что, вероятно, связано как с возрастными характеристиками и поколенческими (когортными) целями, так и с общей современной сменой жизненных ценностей и смысловых ориентиров. В терапевтическом плане выбор модусов «трикстерство» и «авантюризм» в группе молодых респондентов, на наш взгляд, должен вызывать определенные опасения как феноменологический признак невзросления, «бегства от взрослости».

## Литература

1. Анкерсмит Ф. Р. История и тропология: Взлет и падение метафоры. М., 2009.
2. Бабина Н. А. Истоки и черты структурализма Х. Уайта // Интеллектуальная культура исторической эпохи: Материалы II Всероссийской научной конференции. Екатеринбург, 2007.
3. Барт П. Введение в структурный анализ повествовательных текстов // Зарубежная эстетика и теория литературы XIX—XX вв.: Трактаты, статьи, эссе. М., 1987.

4. Барт П. Camera lucida. М., 1997.
5. Бахтин М. М. Автор и герой в эстетической деятельности. Проблема отношения автора к герою // Бахтин М. М. Собр. соч.: В 7 т. Т. 1. Философская эстетика 1920-х годов. М., 2003.
6. Булгаков С. Н. Свет невечерний: Созерцания и умозрения. М., 1994.
7. Выготский Л. С. Орудие и знак в развитии ребенка // Л. С. Выготский. Собр. соч.: В 6 т. Т. 6. Научное наследие. М., 1984.
8. Демидов А. Б. Феномены человеческого бытия. Минск, 1997.

9. Иванов В. В., Топоров В. Н. Славянские языковые моделирующие семиотические системы (древний период). М., 1965.
10. Кон И. С. Открытие «Я». М., 1978.
11. Копосов Н. Е. Замкнутая вселенная символов: к истории лингвистической парадигмы // Социологический журнал. 1997. № 4.
12. Кубрякова Е. С. О тексте и критериях его определения // Текст. Структура и семантика. Т. 1. М., 2001.
13. Кузнецов И. В., Максимова Н. В. Текст в становлении: оппозиция «нарратив-ментатив» // Критика и семиотика. Вып. 11. Новосибирск, 2007.
14. Лакофф Дж. Женщины, огонь и опасные вещи: что категории языка говорят нам о мышлении. М., 2004.
15. Леонтьев А. А. Деятельный ум. (Деятельность. Знак. Личность.) М., 2001.
16. Леонтьев А. А. Язык как социальное явление (К определению объекта языкознания) // Известия АН СССР. Отделение литературы и языка. Т. 35. Вып. 4. М., 1976.
17. Леонтьев А. А. Язык, речь, речевая деятельность. М., 1969.
18. Леонтьев Д. А. Жизнетворчество как практика расширения жизненного мира // 1-я Всероссийская научно-практическая конференция по экзистенциальной психологии: Материалы сообщений / Под ред. Д. А. Леонтьева, Е. С. Мазур, А. И. Сосланда. М., 2001.
19. Лосев А. Ф. Самое само // Лосев А. Ф. Миф — Число — Сущность. М., 1994.
20. Мамардашвили М. К. Как я понимаю философию. М., 1992.
21. Мамардашвили М. К. Эстетика мышления. М., 2000.
22. Низовских Н. А. Человек как автор самого себя. Психосемантическое исследование жизненных принципов в структуре саморазвивающейся личности. М., 2007.
23. Олейников А. А. История: событие и рассказ. Критический анализ философии нарративной формы. Дисс. ... канд. филос. наук. М., 1999.
24. Петренко В. Ф. Психосемантика сознания. М., 1988.
25. Польти Ж. 36 драматических ситуаций. Наиболее известная система построения сюжетов. Электронный ресурс: <http://www.kinocafe.ru/theory/?tid=51701> 28.12.2010
26. Протт В. Я. Морфология волшебной сказки. Исторические корни волшебной сказки. М., 1998.
27. Седаков Н. Э. Архетипы бытия и символы культуры (Карл Густав Юнг и Мирча Элиаде): Дисс. ... канд. филос. наук: 09.00.03. М., 2004.
28. Силантьев И. В. Поэтика мотива. М., 2004.
29. Скребицова Т. Г. Языковые бленды в теории концептуальной интеграции Ж. Фоконье и М. Тернера // *Respectus Philologicus*. 2002.
30. Собчик Л. Н. Модифицированная методика Сонди: (тест восьми влечений): Метод портретных выборов — адаптированный тест Сонди. Методическое пособие. СПб., 2007.
31. Сонди Л. Судьбоанализ. М., 2007.
32. Степанов С. С. Мифы и тупики поп-психологии. Дубна, 2006.
33. Тульчинский Г. Л. Возможное как сущее // Эпштейн М. Н. Философия возможного. СПб., 2001.
34. Франц М., Хендерсон Дж. Л., Юнг К. Г. Человек и его символы. М., 2006.
35. Хеннингсен Ю. Автобиография и педагогика. М., 2000.
36. Хиттиikka Я. Логико-эпистемологические исследования. М., 1980.
37. Эпштейн М. Н. Жизнь как тезаурус // Московский психотерапевтический журнал: теоретико-аналитическое издание / Т. В. Снегирева, Ф. Е. Василюк, В. В. Архангельская. М., 2007. № 4 (55).
38. Эпштейн М. Н. Философия возможного. СПб., 2001.
39. Booker Ch. The Seven Basic Plots. Why We Tell Stories. London, N. Y., 2004.
40. Bourdieu P. L'illusion biographique // *Actes de la Recherche en Sciences sociales*. 1986. № 62—63.
41. Czarniawska B. Narratives in Social Science Research. L., 2004.
42. Mink L. History and Fiction as Modes of Comprehension // *New Literary History*. 1970. Vol. 1.
43. Strawson G. Against Narrativity // *Ratio (new series)*. 2004. T. XVII. № 4.

## Autobiographic Activities as the Process of Personal Self-Determination\*

Е. Е. Сапогова

Doctor in Psychology, professor, head of the Psychology chair of Tula State University

---

The article provides the analysis of autobiographic activity process, describes its social and mental planes, and argues autobiographic texts as the midline between narratives and mentatives. The main processes of autobiographic activity are regarded: awareness of the narrative's goal, creating self-sufficient spoken message, using individual meaning biographic thesaurus, orientation towards individually selected precedents, development of personality's private mental space. The notions of plot scheme and living (existential) modus of autobiographic activities are introduced. The hypothesis of connections of the main plot schemes and living modi with leading human existential is suggested and grounded. The twelve modi (life as duty, life as loss, life as heroic deed, life as tricksterhood, life as adventure etc.) are figured out and empirically investigated with the use of the author's semi-projective inventory «Living modi». The generalized results of the author's research of preferred living modi and plot schemes in the groups of young (18—25 years old) and mature (40—52 years old) respondents are provided.

**Keywords:** autobiographic activities, narrative, mentative, social and mental planes of autobiography, plot scheme, living (existential) modus, semantic space of an autobiographic text, self-determination, identity, privacy.

---

\* The article is prepared in 2011 with the support of the Russian Fund of Fundamental Research (grant № 10-06-00152 a).

## References

1. *Ankersmit F. R.* Istoriya i tropologiya: Vzlet i padenie metafory. M., 2009.
2. *Babina N. A.* Istoki i cherty strukturalizma H. Uaita // Intellektual'naya kul'tura istoricheskoi epohi. Materialy II Vserossiiskoi nauchnoi konferencii. Ekaterinburg, 2007.
3. *Bart R.* Vvedenie v strukturnyi analiz povestvovatel'nyh tekstov // Zarubezhnaya estetika i teoriya literatury XIX–XX vv.: Traktaty, stat'i, esse. M., 1987.
4. *Bart R.* Camera lucida. M., 1997.
5. *Bahtin M. M.* Avtor i geroi v esteticheskoi deyatelnosti. Problema otnosheniya avtora k geroyu // Bahtin M. M. Sobr. soch.: V 7 t. T. 1. Filosofskaya estetika 1920-h godov. M., 2003.
6. *Bulgakov S. N.* Svet nevechernii: Sozercaniya i umozreniya. M., 1994.
7. *Vygotskii L. S.* Orudie i znak v razvitii rebenka // L. S. Vygotskii. Sobr. soch.: V 6 t. T. 6. Nauchnoe nasledstvo. M., 1984.
8. *Demidov A. B.* Fenomeny chelovecheskogo bytiya. Minsk, 1997.
9. *Ivanov V. V., Toporov V. N.* Slavyanskije yazykovye modeliruyushie semioticheskie sistemy (drevnij period). M., 1965.
10. *Kon I. S.* Otkrytie «Ya». M., 1978.
11. *Koposov N. E.* Zamknutaya vseennaya simvolov: k istorii lingvisticheskoi paradigmy // Sociologicheskii zhurnal. 1997. № 4.
12. *Kubryakova E. S.* O tekste i kriteriyah ego opredeleniya // Tekst. Struktura i semantika. T. 1. M., 2001.
13. *Kuznecov I. V., Maksimova N. V.* Tekst v stanovlenii: oppozitsiya «narrativ-mentativ» // Kritika i semiotika. Vyp. 11. Novosibirsk, 2007.
14. *Lakoff Dzh.* Zhenshiny, ogon' i opasnye veshi: chto kategorii yazyka govoryat nam o myshlenii. M., 2004.
15. *Leont'ev A. A.* Deyatel'nyi um. (Deyatel'nost'. Znak. Lichnost'.) M., 2001.
16. *Leont'ev A. A.* Yazyk kak social'noe yavlenie (K opredeleniyu ob'ekta yazykoznaniya) // Izvestiya AN SSSR. Otdelenie literatury i yazyka. T. 35. Vyp. 4. M., 1976.
17. *Leont'ev A. A.* Yazyk, rech', rechevaya deyatelnost'. M., 1969.
18. *Leont'ev D. A.* Zhiznetvorchestvo kak praktika rasshireniya zhiznennogo mira // 1-a Vserossiiskaya nauchno-prakticheskaya konferenciya po ekzistencial'noi psikhologii: Materialy soobshchenii / Pod red. D. A. Leont'eva, E. S. Mazur, A. I. Soslanda. M., 2001.
19. *Losev A. F.* Samoe samo // Losev A. F. Mif–Chislo–Sushnost'. M., 1994.
20. *Mamardashvili M. K.* Kak ya ponimayu filosofiyu. M., 1992.
21. *Mamardashvili M. K.* Estetika myshleniya. M., 2000.
22. *Nizovskikh N. A.* Chelovek kak avtor samogo sebya. Psihosemanticheskoe issledovanie zhiznennyh principov v strukture samorazvivayusheysya lichnosti. M., 2007.
23. *Oleinikov A. A.* Istoriya: sobytie i rasskaz. Kriticheskii analiz filosofii narrativnoi formy. Diss. ... kand. filos. nauk. M., 1999.
24. *Petrenko V. F.* Psihosemantika soznaniya. M., 1988.
25. *Pol'ti Zh.* 36 dramaticheskikh situacii. Naibolee izvestnaya sistema postroeniya syuzhetov. Elektronnyi resurs: <http://www.kinocafe.ru/theory/?tid=51701> 28.12.2010
26. *Propp V. Ya.* Morfologiya volshebnoi skazki. Istoricheskie korni volshebnoi skazki. M., 1998.
27. *Sedakov N. E.* Arhetipy bytiya i simvol'y kul'tury (Karl Gustav Yung i Mircha Eliade): Diss. ... kand. filos. nauk: 09.00.03. M., 2004.
28. *Silant'ev I. V.* Poetika motiva. M., 2004.
29. *Skrebцова T. G.* Yazykovye blendy v teorii konceptual'noi integracii Zh. Fokone i M. Ternera // Respectus Philologicus. 2002.
30. *Sobchik L. N.* Modificirovannaya metodika Sondy (test vos'mi vlechenii): Metod portretnykh vyborov – adaptirovannyi test Sondy. Metodicheskoe posobie. SPb., 2007.
31. *Sondi L.* Sud'boanaliz. M., 2007.
32. *Stepanov S. S.* Mify i tupiki pop-psihologii. Dubna, 2006.
33. *Tul'chinskii G. L.* Vozmozhnoe kak sushee // Epshtein M. N. Filosofiya vozmozhnogo. SPb., 2001.
34. *Franc M., Henderson Dzh. L., Yung K. G.* Chelovek i ego simvol'y. M., 2006.
35. *Henningsen Yu.* Avtobiografiya i pedagogika. M., 2000.
36. *Hintikka Ya.* Logiko-epistemologicheskie issledovaniya. M., 1980.
37. *Epshtein M. N.* Zhizn' kak tezaurus // Moskovskii psihoterapevticheskii zhurnal: teoretiko-analiticheskoe izdanie / T. V. Snegireva, F. E. Vasilyuk, V. V. Arhangel'skaya. M., 2007. № 4 (55).
38. *Epshtein M. N.* Filosofiya vozmozhnogo. SPb., 2001.
39. *Booker Ch.* The Seven Basic Plots. Why We Tell Stories. London, N. Y., 2004.
40. *Bourdieu P.* L'illusion biographique // Actes de la Recherche en Sciences sociales. 1986. № 62–63.
41. *Czarniawska B.* Narratives in Social Science Research. L., 2004.
42. *Mink L.* History and Fiction as Modes of Comprehension // New Literary History. 1970. Vol. 1.
43. *Strawson G.* Against Narrativity // Ratio (new series). 2004. T. XVII. № 4.

# Душевное здоровье как динамическая характеристика индивидуальности

О. И. Даниленко

доктор культурологии, профессор кафедры общей психологии факультета психологии СПбГУ

---

В статье обосновывается использование понятия «душевное здоровье» для обозначения феномена, представленного в психологической литературе как «личностное здоровье», «психологическое здоровье» и пр. Обоснована необходимость учета культурного контекста для определения признаков душевно здорового человека. Предложена концепция душевного здоровья как динамической характеристики индивидуальности. Выделены четыре общих критерия душевного здоровья: наличие смыслообразующих жизненных целей; адекватность деятельности социокультурным требованиям и природному окружению; переживание субъективного благополучия; благоприятный прогноз. Показано, что традиционная и современная культуры создают принципиально разные условия для возможности поддержания душевного здоровья согласно названным критериям. Сохранение душевного здоровья в современных условиях предполагает активность индивидуальности в процессе решения ряда психогигиенических задач. Отмечена роль всех подструктур индивидуальности в поддержании и укреплении душевного здоровья человека.

**Ключевые слова:** душевное здоровье, культурный контекст, индивидуальность, критерии душевного здоровья, психогигиенические задачи, принципы сохранения душевного здоровья, внутренний мир человека.

---

В отечественной и зарубежной психологии используется целый ряд понятий, близких по своему смысловому наполнению: «здоровая личность», «зрелая личность», «гармоничная личность». Для обозначения определяющей характеристики такой личности пишут о «психологическом», «личностном», «душевном», «духовном», «позитивном ментальном» и другом здоровье. Представляется, что дальнейшее исследование того психологического феномена, который скрывается за приведенными терминами, требует расширения понятийного аппарата. В частности, мы полагаем, что особую ценность здесь приобретает понятие *индивидуальности*, разработанное в отечественной психологии, и прежде всего в школе Б. Г. Ананьева. Оно позволяет учитывать более широкий круг факторов, влияющих на внутренний мир и поведение человека, нежели понятие личности. Это важно, поскольку душевное здоровье определяется не только социальными факторами, формирующими личность, но и биологическими характеристиками человека, и различными видами деятельности, которые он осуществляет, и его культурным опытом. Наконец, именно человек как индивидуальность интегрирует свое прошлое и будущее, свои тенденции и потенции, осуществляет самоопределение и выстраивает жизненную перспективу. В наше время, когда социальные императивы во многом утрачивают свою определенность, именно внутренняя активность человека как индивидуальности дает шанс сохранять, восстанавливать и укреплять свое душевное здоровье. То, насколько успешно удастся человеку осуществить эту актив-

ность, проявляется в состоянии его душевного здоровья. Это побуждает нас рассматривать душевное здоровье как *динамическую* характеристику индивидуальности.

Для нас также принципиально использование самого понятия *душевное* (а не духовное, личностное, психологическое и т. п.) здоровье. Мы солидаризируемся с авторами, полагающими, что исключение понятия «душа» из языка психологической науки препятствуют пониманию целостности психической жизни человека, и обращающимися к нему в своих трудах (Б. С. Братусь, Ф. Е. Василюк, В. П. Зинченко, Т. А. Флоренская и др.). Именно состояние души как внутреннего мира человека является показателем и условием его способности к превенции и преодолению внешних и внутренних конфликтов, развитию индивидуальности и проявлению ее в тех или иных культурных формах.

Предложенный нами подход к пониманию душевного здоровья несколько отличается от представленных в психологической литературе. Как правило, авторы, пишущие на эту тему, перечисляют те характеристики личности, которые помогают ей справляться с жизненными трудностями и переживать субъективное благополучие.

Одной из работ, посвященных этой проблеме, была книга М. Ягоды «Современные концепции позитивного ментального здоровья» [21]. Ягода классифицировала критерии, которые применялись в западной научной литературе для описания психически здорового человека, по девяти главным рубрикам: 1) отсутствие психических расстройств; 2) нормаль-

ность; 3) различные состояния психологического благополучия (например, «счастье»); 4) индивидуальная автономия; 5) умелость во влиянии на окружающую среду; 6) «правильное» восприятие реальности; 7) определенные аттитюды в отношении self; 8) рост, развитие и самоактуализация; 9) целостность личности. При этом она подчеркивала, что смысловое наполнение концепта «позитивное ментальное здоровье» зависит от той цели, которая стоит перед тем, кто его использует.

Сама Ягода назвала пять признаков душевно здоровых людей: способность управлять своим временем; наличие значимых для них социальных отношений; способность эффективно сотрудничать с другими людьми; высокая самооценка; упорядоченная деятельность. Исследуя людей, потерявших работу, Ягода установила, что они переживают состояние психологического неблагополучия именно потому, что лишаются многих из этих качеств, а не только из-за того, что утрачивают материальное благосостояние.

Сходные перечни признаков душевного здоровья мы находим в работах разных авторов. В концепции Г. Олпорта присутствует анализ отличия здоровой личности от невротичной. Здоровая личность, по Олпорту, имеет мотивы, которые обусловлены не прошлым, а настоящим, осознанны и уникальны. Такую личность Олпорт называл зрелой и выделял шесть черт, которые ее характеризуют: «расширение чувства Я», предполагающее аутентичное участие в значимых для нее сферах деятельности; теплота в отношении к другим, способность к состраданию, глубоким любовным и дружеским отношениям; эмоциональная безопасность, способность принимать свои переживания и справляться с ними, фрустрационная толерантность; реалистическое восприятие объектов, людей и ситуаций, способность погружаться в работу и наличие умений для решения проблем; хорошее знание себя и связанное с этим чувство юмора; наличие «единой философии жизни», ясного представления о цели своей жизни как уникального человеческого существа и соответствующих обязанностях [14, с. 335–351].

Для А. Маслоу душевно здоровый человек — это тот, кто реализовал заложенную от природы потребность в самоактуализации. Вот качества, которые он приписывает таким людям: эффективное восприятие реальности; открытость опыту; целостность личности; спонтанность; автономность, независимость; креативность; демократическая структура характера и др. Важнейшей характеристикой самоактуализирующихся людей Маслоу считает то, что все они вовлечены в какое-то дело, являющееся для них очень ценным, составляющим их призвание. Еще один признак здоровой личности Маслоу выносит в заголовок статьи «Здоровье как выход за пределы среды», где утверждает: «Мы должны сделать шаг к ... ясному пониманию трансцендентности по отношению к среде, независимости от нее, способности противостоять ей, бороться с ней, пренебрегать ею или отвернуться от нее, отказываться от нее или адапти-

роваться к ней [22, р. 2]. Внутреннее отчуждение от культуры самоактуализированной личности Маслоу объясняет тем, что окружающая культура, как правило, менее здорова, чем здоровая личность [11, с. 248].

А. Эллис, автор модели рационально-эмоциональной поведенческой психотерапии, выдвигает следующие критерии психологического здоровья: соблюдение собственных интересов; социальный интерес; самоуправление; высокая толерантность к фрустрации; гибкость; принятие неопределенности; преданность творческим занятиям; научное мышление; принятие себя; рискованность; отсроченный гедонизм; антиутопизм; ответственность за свои эмоциональные расстройства [17, с. 38–40].

Представленные наборы характеристик душевно здоровой личности (как и большинство иных, здесь не упомянутых, в том числе присутствующие в работах отечественных психологов) отражают задачи, которые решают их авторы: выявление причин душевного неблагополучия, теоретических оснований и практических рекомендаций для психологической помощи населению развитых западных стран. Признаки, включенные в такие перечни, имеют явно выраженную социокультурную специфику. Они позволяют сохранять душевное здоровье человеку, принадлежащему к современной западной культуре, основанной на протестантских ценностях (активность, рациональность, индивидуализм, ответственность, трудолюбие, успех), и впитавшего в себя ценности европейской гуманистической традиции (самоценность личности, ее право на счастье, свободу, развитие, творчество). Можно согласиться с тем, что спонтанность, уникальность, экспрессивность, творческость, автономия, способность к эмоциональной близости и другие прекрасные свойства действительно характеризуют душевно здоровую личность в условиях современной культуры. Но можно ли сказать, например, что там, где основными добродетелями считались покорность, жесткое соблюдение моральных норм и предписаний этикета, следование традиционным образцам и безоговорочное послушание по отношению к власти, список черт душевно здоровой личности будет таким же? Очевидно, нет.

Заметим, что культурные антропологи нередко задавали себе вопрос, каковы признаки и условия формирования душевно здорового человека в традиционных культурах. Этим интересовалась М. Мид, представившая свой ответ в книге «Взросление на Самоа». Она показала, что отсутствие сильных душевных страданий у жителей этого острова, сохранивших до 1920-х гг. признаки традиционного образа жизни, обусловлено, в частности, низкой значимостью для них индивидуальных особенностей как других людей, так и собственных. В самоанской культуре не практиковалось сравнение людей между собой, не было принято анализировать мотивы поведения, не поощрялись сильные эмоциональные привязанности и проявления. Основную причину боль-

шого числа невротиков в европейской культуре (в том числе американской) Мид видела в том, что она весьма индивидуализирована, чувства к другим людям персонифицированы и эмоционально насыщены [12, с. 142–171].

Надо сказать, что некоторые из психологов признавали потенциальную возможность разных моделей сохранения душевного здоровья. Так, Э.Фромм связывает сохранение человеком душевного здоровья с возможностью получить удовлетворение ряда потребностей: в социальных связях с людьми; в творчестве; в укорененности; в идентичности; в интеллектуальной ориентации и эмоционально окрашенной системе ценностей. Он отмечает, что разные культуры предоставляют разные пути для удовлетворения этих потребностей. Так, член первобытного клана мог выразить свою идентичность лишь через принадлежность к клану; в средние века индивид был идентифицирован со своей социальной ролью в феодальной иерархии [20, р. 151–164].

Значительный интерес к проблеме культурной детерминированности признаков душевного здоровья проявила К.Хорни. Она учитывает известный и хорошо обоснованный культурантропологами факт, что оценка человека как душевно здорового или нездорового зависит от стандартов, принятых в той или иной культуре: поведение, мысли и чувства, считающиеся абсолютно нормальными в одной культуре, расцениваются как признак патологии в другой. Однако нам представляется особенно ценной попытка Хорни найти признаки душевного здоровья или нездоровья, универсальные для разных культур. Она предлагает три признака, свидетельствующие об утрате душевного здоровья: ригидность реагирования (понимаемая как отсутствие гибкости в реакции на конкретные обстоятельства); разрыв между потенциальными возможностями человека и их использованием; наличие внутренней тревоги и механизмов психологической защиты. Причем сама культура может предписывать конкретные формы поведения и установки, которые делают человека более или менее ригидным, непродуктивным, тревожным. В то же время она поддерживает человека, утверждая эти формы поведения и установки как общепринятые и обеспечивая его приемами изживания страхов [16, с. 21].

В работах К.-Г. Юнга мы обнаруживаем описание двух путей обретения душевного здоровья. Первый — путь индивидуации, который предполагает, что человек самостоятельно осуществляет трансцендентальную функцию, осмеливается погрузиться в глубины собственной души и интегрировать актуализированные переживания из сферы коллективного бессознательного с собственными установками сознания. Второй — путь подчинения конвенциям: различного рода общественным установлениям — моральным, социальным, политическим, религиозным. Юнг подчеркивал, что подчинение конвенциям было закономерным для общества, в котором преобладает групповая жизнь, и самосознание каждого че-

ловека как индивидуальности не развито. Поскольку путь индивидуации сложен и противоречив, многие люди и в настоящее время выбирают путь подчинения конвенциям. Однако в условиях современности следование общественным стереотипам несет потенциальную опасность и для внутреннего мира человека, и для его способности к адаптации [18; 19].

Итак, мы видели, что в тех работах, где авторы принимают во внимание разнообразие культурных контекстов, критерии душевного здоровья оказываются более обобщенными, нежели там, где этот контекст выносится за скобки.

Какова общая логика, которая бы позволила учитывать влияние культуры на душевное здоровье человека? Отвечая на этот вопрос, мы вслед за К. Хорни предприняли попытку сначала отыскать наиболее общие критерии душевного здоровья. Выявив эти критерии, можно исследовать, каким образом (за счет каких психологических свойств и благодаря каким культурным моделям поведения) человек может сохранять свое душевное здоровье в условиях разных культур, в том числе в современной культуре. Некоторые итоги нашей работы в этом направлении были представлены ранее [3; 4; 5; 6; 7 и др.]. Здесь сформулируем их кратко.

Предлагаемая нами концепция душевного здоровья основывается на понимании человека как сложной саморазвивающейся системы, что предполагает его стремление к тем или иным целям и адаптацию к окружающим условиям (включая взаимодействие с внешним миром и осуществление внутренней саморегуляции).

Мы принимаем четыре общих критерия, или показателя душевного здоровья: 1) *наличие смыслообразующих жизненных целей*; 2) *адекватность деятельности социокультурным требованиям и природному окружению*; 3) *переживание субъективного благополучия*; 4) *благоприятный прогноз*.

Первый критерий — *наличие смыслообразующих жизненных целей* — предполагает, что для поддержания душевного здоровья человека важно, чтобы цели, направляющие его деятельность, являлись для него субъективно значимыми, *обладали смыслом*. В том случае когда речь идет о физическом выживании, действия, имеющие биологический смысл, приобретают субъективную значимость. Но не менее важным для человека является субъективное переживание личностного смысла его деятельности. Утрата смысла жизни, как было показано в работах В.Франкла, ведет к состоянию экзистенциальной фрустрации и логоневрозу.

Второй критерий — *адекватность деятельности социокультурным требованиям и природному окружению*. В его основе лежит необходимость человека осуществлять адаптацию к природным и социальным условиям жизни. Реакции душевно здорового человека на жизненные обстоятельства адекватны, т. е. сохраняют приспособительный (упорядоченный и продуктивный) характер и целесообразны в биологическом и социальном отношении [13, с. 297].

Третий критерий — *переживание субъективного благополучия*. Это состояние внутренней гармонии, описанное еще античными философами, Демокрит называл «благое состояние духа». В современной психологии оно чаще всего обозначается как счастье (well-being). Противоположное состояние рассматривается как внутренняя дисгармония, возникающая в результате несогласованности желаний, возможностей и достижений личности.

На четвертом критерии — *благоприятный прогноз* — мы остановимся несколько подробнее, поскольку в литературе этот показатель душевного здоровья не получил должного освещения. Он характеризует возможность человека сохранять адекватность деятельности и переживание субъективного благополучия в широкой временной перспективе. Этот критерий позволяет отличить от истинно продуктивных решений те, которые обеспечивают удовлетворительное состояние человека в настоящее время, однако чреватые негативными последствиями в будущем. Аналогом является «подстегивание» организма с помощью разнообразных стимуляторов. Ситуативное повышение активности может обеспечить повышенный уровень функционирования и хорошее самочувствие. Однако в перспективе неизбежно истощение возможностей организма и, как следствие, снижение сопротивляемости вредоносным факторам и ухудшение здоровья. Критерий благоприятного прогноза позволяет понять негативную оценку роли защитных механизмов по сравнению со способами совладающего поведения. Защитные механизмы опасны тем, что создают благополучие за счет самобмана. Он может быть относительно полезным, если предохраняет психику от слишком болезненных переживаний, но может быть и вредоносным если закрывает человеку перспективу дальнейшего полноценного развития.

Душевное здоровье в нашей трактовке — характеристика *мерная*. То есть можно говорить о том или ином уровне душевного здоровья на континууме от абсолютного здоровья до его полной утраты. Общий уровень душевного здоровья определяется уровнем каждого из вышеперечисленных показателей. Они могут быть более или менее согласованы. Пример рассогласования — случаи, когда человек проявляет адекватность в поведении, но при этом переживает глубочайший внутренний конфликт.

Перечисленные критерии душевного здоровья являются, на наш взгляд, универсальными. Люди, живущие в условиях самых разных культур, чтобы сохранить свое душевное здоровье, должны обладать смыслообразующими жизненными целями, действовать адекватно требованиям природного и социокультурного окружения, поддерживать состояние внутреннего баланса, причем с учетом долговременной перспективы. Но при этом специфика разных культур состоит, в частности, в создании специфических условий для того, чтобы живущие в ней люди могли удовлетворять этим критериям. Можно условно выделить два типа культур: те, в которых мысли,

чувства и поступки людей регулируются традициями, и те, в которых они в значительной степени являются результатом собственной интеллектуальной, эмоциональной и физической активности человека.

В культурах первого типа (условно-«традиционных») человек от рождения получал программу всей жизни. Она включала в себя цели, соответствующие его социальному статусу, полу, возрасту; предписания, регулирующие его отношения с людьми; способы адаптации к природным условиям; представления о том, каким должно быть душевное самочувствие и каким образом его можно достигать. Культурные предписания были согласованы между собой, санкционированы религией и социальными институтами, психологически обоснованы. Подчинение им обеспечивало возможность человека сохранять свое душевное здоровье.

Принципиально иная ситуация складывается в обществе, где значительно ослаблено влияние норм, регулирующих внутренний мир и поведение человека. Э. Дюркгейм описал такое состояние общества как аномию и показал его опасность для самочувствия и поведения людей. В работах социологов второй половины XX и первого десятилетия XXI в. (О. Тоффлер, З. Бек, Э. Бауман, П. Штомпка и др.) показано, что быстрые изменения, происходящие в жизни современного западного человека, возрастание неопределенности и рисков создают повышенные трудности для самоидентификации и адаптации личности, что выражается в переживании «шока от будущего», «культурной травмы» и тому подобных негативных состояний.

Очевидно, что сохранение душевного здоровья в условиях современного общества предполагает иную стратегию, нежели в обществе традиционном: не подчинение «конвенциям» (К.-Г. Юнг), но активное, самостоятельное творческое решение ряда задач. Эти задачи мы обозначили как психогигиенические.

Среди широкого круга психогигиенических задач выделяем три типа: осуществление целеполагания и действий, направленных на достижение значимых целей; адаптация к культурной, социальной и природной среде; саморегуляция.

В повседневной жизни эти задачи решаются, как правило, нерелексивно. Особое внимание к ним требуется в трудных ситуациях типа «критические жизненные события», требующие перестройки отношений человека с окружающим миром. В этих случаях необходима внутренняя работа, направленная на *коррекцию* жизненных целей; *оптимизацию* взаимодействия с культурной, социальной и природной средой; *повышение уровня* саморегуляции.

Именно способность человека решать эти задачи и тем самым продуктивно преодолевать критические жизненные события является, с одной стороны, показателем, а с другой стороны, условием сохранения и укрепления душевного здоровья.

Решение каждой из этих задач предполагает постановку и решение задач более частных. Так, *кор-*

*рекция целеполагания* связана с выявлением истинных влечений, склонностей и способностей индивида; с осознанием субъективной иерархичности целей; с установлением жизненных приоритетов; с прогнозом более или менее отдаленных перспектив. В современном обществе немало обстоятельств затрудняют эти процессы. Так, ожидания окружающих и соображения престижа зачастую мешают человеку осознавать свои истинные желания и возможности. Перемены в общественно-культурной ситуации требуют от него гибкости, открытости новому в определении собственных жизненных целей. Наконец, реальные обстоятельства жизни не всегда предоставляют индивиду возможность реализовать его внутренние устремления. Последнее особенно характерно для бедных обществ, где человек вынужден бороться за физическое выживание.

*Оптимизация взаимодействия с окружающей средой* (природной, социальной, духовной) может происходить и как активное преобразование внешнего мира, и как сознательное перемещение в иную среду (смена климата, социального, этнокультурного окружения и пр.). Для эффективной деятельности по преобразованию внешней реальности требуются развитые ментальные процессы, прежде всего интеллектуальные, а также соответствующие знания, умения и навыки. Они создаются в процессе накопления опыта взаимодействия с природной и социокультурной средой, причем происходит это и в истории человечества, и в индивидуальной жизни каждого человека.

Для повышения уровня *саморегуляции* требуются помимо ментальных способностей развитость эмоциональной сферы, интуиция, знание и понимание закономерностей протекания психических процессов, умения и навыки работы с ними.

При каких условиях может быть успешным решение перечисленных психогигиенических задач? Мы формулировали их в виде принципов сохранения душевного здоровья. Это принципы *объективности; воли к здоровью; опоры на культурное наследие.*

Первый — *принцип объективности.* Его суть в том, что принимаемые решения будут удачными, если они соответствуют реальному положению вещей, в том числе действительным свойствам самого человека, людей, с которыми он вступает в контакт, социальным обстоятельствам и, наконец, глубинным тенденциям существования человеческого общества и каждого человека.

Второй принцип, соблюдение которого является предпосылкой успешного решения психогигиенических задач, — *воля к здоровью.* Этот принцип означает признание здоровья как ценности, ради достижения которой следует прилагать усилия.

Третье важнейшее условие укрепления душевного здоровья — принцип *опоры на культурные традиции.* В процессе культурно-исторического развития человечеством накоплен огромный опыт решения задач целеполагания, адаптации и саморегуляции. Вопрос о том, в каких формах он хранится и какие

психологические механизмы дают возможность воспользоваться этим богатством, рассматривался в наших работах [4; 6; 7 и др.].

Кто же является носителем душевного здоровья? Как упоминалось выше, исследователи этого психологического феномена предпочитают писать о здоровой личности. Между тем, на наш взгляд, более продуктивно рассматривать в качестве носителя душевного здоровья человека как *индивидуальность.*

Понятие личности имеет множество трактовок, однако прежде всего оно ассоциируется с социальными детерминацией и проявлениями человека. Понятие индивидуальности также имеет разные толкования. Индивидуальность рассматривается как уникальность природных задатков, своеобразное сочетание психологических свойств и социальных отношений, активность в определении своей жизненной позиции и т. д. Особую ценность для исследования душевного здоровья представляет, на наш взгляд, трактовка индивидуальности в концепции Б. Г. Ананьева. Индивидуальность предстает здесь как целостный человек со своим внутренним миром, осуществляющим регуляцию взаимодействия всех подструктур человека и его взаимоотношений с окружающей природной и социальной средой. Такое толкование индивидуальности сближает его с понятиями субъекта и личности, как они трактуются психологами московской школы — А. В. Брушлинским, К. А. Абульхановой, Л. И. Анцыферовой и др. Однако в ананьевской концепции индивидуальности человек представлен не только как субъект, активно действующий и преобразующий свою жизнь, но во всей полноте своей биологической природы, освоенных знаний, сформированных умений, социальных ролей. «... Единичный человек как *индивидуальность* может быть понят лишь как *единство и взаимосвязь его свойств как личности и субъекта деятельности*, в структуре которых функционируют природные свойства человека как индивида. Иначе говоря, индивидуальность можно понять лишь при условии полного набора характеристик человека» [1, с. 334]. Это понимание индивидуальности представляется наиболее продуктивным не только для сугубо академических исследований, но и для практических разработок, цель которых — помогать реальным людям в раскрытии собственных потенциалов, установлении благоприятных отношений с миром, достижении внутренней гармонии.

Очевидно, что уникальные для каждого человека свойства его как индивида, личности и субъекта деятельности создают специфические условия и предпосылки для решения перечисленных выше психогигиенических задач.

Так, например, особенности биохимии мозга, характеризующие человека как индивида, влияют на его эмоциональные переживания. Задача оптимизировать свой эмоциональный фон будет отличаться у индивида, чьи гормоны обеспечивают повышенное настроение, от того, кто гормонами же предрасполо-



жен к переживанию депрессивных состояний. Кроме того, биохимические агенты в организме способны усиливать влечения, стимулировать или тормозить психические процессы, участвующие в адаптации и саморегуляции.

Личность в трактовке Ананьева — прежде всего участник общественной жизни; ее определяют социальные роли и ценностные ориентации, соответствующие этим ролям. Эти характеристики создают предпосылки для более или менее успешной адаптации к социальным структурам.

Сознание (как отражение объективной действительности) и деятельность (как преобразование действительности), а также соответствующие знания и умения характеризуют, по Ананьеву, человека как субъекта деятельности [2, с. 147]. Очевидно, что и эти свойства значимы для поддержания и укрепления душевного здоровья. Они не только позволяют понять причины возникших трудностей, но и найти способы их преодоления.

Заметим, однако, что Ананьев писал об индивидуальности не только как о системной целостности, но называл так особую, четвертую, подструктуру человека — его *внутренний мир*, включающий субъективно организованные образы и концепты, самосознание человека, индивидуальную систему ценностных ориентаций. В отличие от «открытых» в мир природы и общества подструктур индивида, личности и субъекта деятельности, индивидуальность представляет собой относительно замкнутую систему, «встроенную» в открытую систему взаимодействия с миром. Индивидуальность как относительно замкнутая система вырабатывает «определенное взаимодействие тенденций и потенциалов человека, самосознание и «я» — ядро человеческой личности» [1, с. 328].

Для каждой из подструктур и человека как системной целостности характерна внутренняя противоречивость. «...Образование индивидуальности и обусловленное ею единое направление развития индивида, личности и субъекта в общей структуре человека стабилизируют эту структуру и являются одним из важнейших факторов высокой жизнеспособности и долголетия» [2, с. 189]. Таким образом, именно индивидуальность (как специфическая подструктура, внутренний мир человека) осуществляет деятельность, направленную на поддержание и укрепление душевного здоровья человека.

Заметим, однако, что не всегда это так. Если для человека душевное здоровье не является высшей ценностью, он может принимать решения, непродуктивные с точки зрения психогигиены. Апология страдания как условия творчества поэта присутствует в авторском предисловии к книге стихов М. Уэльбека, которое озаглавлено «Сначала страдать»: «Жизнь — серия испытаний на прочность. Выдержать первые, срезаться на последних. Погубить свою жизнь, но не до конца. И страдать, всегда страдать. Научиться чувствовать боль всеми клетками своего тела. Каждый осколок мира должен ранить вас лич-

но. Но вы обязаны оставаться живым — во всяком случае, какое-то время» [15, с. 13].

Наконец, вернемся к названию интересующего нас феномена: «душевное здоровье». Оно представляется здесь наиболее адекватным, поскольку именно понятие души оказывается соответствующим субъективному переживанию человеком своего внутреннего мира как ядра индивидуальности. Термин «душа», по свидетельству А. Ф. Лосева, употребляется в философии для обозначения внутреннего мира человека, его самосознания [10, с. 167]. Аналогичное использование этого понятия находим мы в психологии. Так, У. Джемс пишет о душе как жизненной субстанции, которая проявляется в чувстве внутренней активности человека. Это чувство активности, по Джемсу, составляет «самый центр, самое ядро нашего «я»» [8, с. 86].

В последние десятилетия предметом академических исследований стало как само понятие «душа», так и ее сущностные характеристики, местоположение, функции. Изложенная выше концепция душевного здоровья согласуется с подходом к пониманию души, сформулированным В. П. Зинченко. Он пишет о душе как о некоей энергичной сущности, нацеленной к созданию новых функциональных органов (по А. А. Ухтомскому), санкционирующей, координирующей и интегрирующей их работу, раскрываясь одновременно с этим все более полно. Именно в этой работе души, как предполагает В. П. Зинченко, «таится искомая учеными и художниками целостность человека» [9, с. 153]. Представляется закономерным, что понятие души оказывается среди ключевых в трудах специалистов, осмысляющих процесс психологической помощи людям, переживающим внутренние конфликты.

Предлагаемый нами подход к изучению душевного здоровья позволяет рассматривать его в широком культурном контексте за счет того, что в нем приняты универсальные критерии, дающие ориентиры для определения содержательного наполнения этой характеристики человека. Перечень психогигиенических задач дает возможность, с одной стороны, исследовать условия поддержания и укрепления душевного здоровья в тех или иных экономических и социокультурных обстоятельствах, а с другой — анализировать, каким образом тот или иной конкретный человек ставит перед собой и решает эти задачи. Говоря об индивидуальности как носителе душевного здоровья, мы обращаем внимание на необходимость учитывать при исследовании актуального состояния и динамики душевного здоровья свойства человека как индивида, личности и субъекта деятельности, которые регулируются его внутренним миром. Реализация этого подхода предполагает интеграцию данных многих естественнонаучных и гуманитарных дисциплин. Однако такая интеграция неизбежна, если мы хотим понять столь сложно организованную характеристику человека, как его душевное здоровье.

### Литература

1. *Ананьев Б. Г.* Человек как предмет познания. Л., 1968.
2. *Ананьев Б. Г.* О проблемах современного человекознания. 2-е изд. СПб., 2001.
3. *Даниленко О. И.* Душевное здоровье и культура // Психология здоровья: Учеб. для вузов / Под ред. Г. С. Никифорова. СПб., 2003.
4. *Даниленко О. И.* Душевное здоровье и поэзия. СПб., 1997.
5. *Даниленко О. И.* Душевное здоровье как культурно-исторический феномен // Психологический журнал. 1988. Т. 9. № 2.
6. *Даниленко О. И.* Индивидуальность в контексте культуры: психология душевного здоровья: Учеб. пособие. СПб., 2008.
7. *Даниленко О. И.* Психогигиенический потенциал культурных традиций: взгляд сквозь призму динамической концепции душевного здоровья // Психология здоровья: новое научное направление: Материалы круглого стола с международным участием, Санкт-Петербург, 14–15 декабря 2009 года. СПб., 2009.
8. *Джемс У.* Психология. М., 1991.
9. *Зинченко В. П.* Душа // Большой психологический словарь / Сост. и общ. ред. Б. Мещеряков, В. Зинченко. СПб., 2004.
10. *Лосев А. Ф.* Проблема символа и реалистическое искусство. М., 1976.
11. *Маслоу А.* Мотивация и личность. СПб., 1999.
12. *Мид М.* Культура и мир детства. М., 1999.
13. *Мясищев В. Н.* Личность и неврозы. Л., 1960.
14. *Олпорт Г.* Структура и развитие личности // Г. Олпорт. Становление личности: Избранные труды. М., 2002.
15. *Уэльбек М.* Оставаться живым: Стихи. М., 2005.
16. *Хорни К.* Невротическая личность нашего времени. Самоанализ. М., 1993.
17. *Эллис А., Драйден У.* Практика рационально-эмоциональной поведенческой психотерапии. СПб., 2002.
18. *Юнг К. Г.* О становлении личности // Структура психики и процесс индивидуации. М., 1996.
19. *Юнг К. Г.* Цели психотерапии // Проблемы души нашего времени. М., 1993.
20. *Fromm E.* Values, Psychology and Human Existence // New Knowledge in Human Values. N. Y., 1959.
21. *Jahoda M.* Current Concepts of Positive Mental Health. N. Y., 1958.
22. *Maslow A.* Health as a Transcendence of Environment // Journal of Humanistic Psychology. 1961. Vol. 1.

# Spiritual Health as a Dynamic Characteristic of Individuality

O. I. Danilenko

Doctor in Culture, professor at the General psychology chair of the St. Petersburg State University

The article grounds the productivity of using the notion of «spiritual health» for indicating of the phenomena described in psychological papers as «personal health», «psychological health» etc. The author argues that it is necessary to consider cultural context to define characteristics of a spiritually healthy person. The notion of spiritual health is suggested to be a dynamic characteristic of individuality. The four criteria of spiritual health are figured out: availability of life goals that constitute meanings; accordance of one's activity with sociocultural requirements and natural environment; feeling of subjective well-being; positive prognosis. It is shown that traditional and modern cultures create drastically different conditions for developing and maintaining of spiritual health according to the above-listed criteria. Preservation of spiritual health under modern conditions implies an individual's activity in the process of solving a range of psychohygienic tasks. The role of all the individuality's sub-structures in maintaining and strengthening a person's spiritual health is emphasized.

**Keywords:** spiritual health, cultural context, individuality, criteria of spiritual health, psychohygienic tasks, principles of spiritual health preservation, human inner world.

## References

1. *Anan'ev B. G.* Chelovek kak predmet poznaniya. L., 1968.
2. *Anan'ev B. G.* O problemah sovremennogo chelovekoznaniiya. 2-e izd. SPb., 2001.
3. *Danilenko O. I.* Dushevnoe zdorov'e i kul'tura // Psihologiya zdorov'ya: Ucheb. dlya vuzov / Pod red. G. S. Nikiforova. SPb., 2003.
4. *Danilenko O. I.* Dushevnoe zdorov'e i poeziya. SPb., 1997.
5. *Danilenko O. I.* Dushevnoe zdorov'e kak kul'turno-istoricheskii fenomen // Psihologicheskii zhurnal. 1988. T. 9. № 2.
6. *Danilenko O. I.* Individual'nost' v kontekste kul'tury: psihologiya dushevnogo zdorov'ya: Ucheb. posobie. SPb., 2008.
7. *Danilenko O. I.* Psihigigienicheskiy potencial kul'turnykh traditsii: vzglyad skvoz' prizmu dinamicheskoi koncepcii dushevnogo zdorov'ya // Psihologiya zdorov'ya: novoe nauchnoe napravlenie: Materialy kruglogo stola s mezhdunarodnym uchastiem, Sankt-Peterburg, 14–15 dekabrya 2009 goda. SPb., 2009.
8. *Dzhems U.* Psihologiya. M., 1991.
9. *Zinchenko V. P.* Dusha // Bol'shoi psihologicheskii slovar' / Sost. i obsh. red. B. Mesheryakov, V. Zinchenko. SPb., 2004.
10. *Losev A. F.* Problema simvola i realisticheskoe iskusstvo. M., 1976.
11. *Maslou A.* Motivaciya i lichnost'. SPb., 1999.
12. *Mid M.* Kul'tura i mir detstva. M., 1999.
13. *Myasishev V. N.* Lichnost' i nevrozy. L., 1960.
14. *Olport G.* Struktura i razvitie lichnosti // G. Olport. Stanovlenie lichnosti: Izbrannye trudy. M., 2002.
15. *Uel'bek M.* Ostavat'sya zhivym: Stihi. M., 2005.
16. *Horni K.* Nevroticheskaya lichnost' nashego vremeni. Samoanaliz. M., 1993.
17. *Ellis A., Draidon U.* Praktika racional'no-emotsional'noi povedencheskoi psihoterapii. SPb., 2002.
18. *Yung K. G.* O stanovlenii lichnosti // Struktura psihiki i process individuacii. M., 1996.
19. *Yung K. G.* Celi psihoterapii // Problemy dushi nashego vremeni. M., 1993.
20. *Fromm E.* Values, Psychology and Human Existence // New Knowledge in Human Values. N. Y., 1959.
21. *Jahoda M.* Current Concepts of Positive Mental Health. N. Y., 1958.
22. *Maslow A.* Health as a Transcendence of Environment // Journal of Humanistic Psychology. 1961. Vol. 1.

# Paradigm of Intelligence as a factor of Political Control

Tahir Pervez

Ph.D in Psychology, research officer & instructor at the National University of Science and Technology (Pakistan)

S. Farhana Kazmi

Ph.D in Psychology, assistant professor at the Hazara University, Manserha (Pakistan)

---

Present study reviews the misuse of the paradigm of intelligence in past and present era by power holding classes and nations for the exploitation and political control over minorities and underdeveloped nations. Historically weak nations, minority groups and poor social classes have been exploited emotionally, physically, politically, culturally and as well as intellectually. Colonial powers propagated themselves intellectually superior and culturally developed, using the latest development in social sciences as a weapon to control the minds and the consciousness of the colonized people. Paradigm of Intelligence has logical basis but it was misused with false and subjective evidences, based on invalid and unreliable intelligence tests. Analysis indicates that psychological tests are still being used inappropriately. Many countries are just translating and using Western norms based tests for various academic and clinical purposes by ignoring their own cultural and national traditions. Socially suppressed individuals and minority people, grown up in restricted and conflicted culture, have a tendency to escape from un-essential tasks. They develop a specific hostility, which leads them to reject academic and intellectual achievements. Individual differences are a real phenomenon but intelligence tests are not able to measure complete mental faculties of human beings. It is necessary to be careful while administering the intelligence tests on the individuals from low SES strata.

**Keywords:** Paradigm of Intelligence, Exploitation, Underdeveloped Country, Colonial Countries, Social Classes, Will to Power, Psychological Testing.

---

## Introduction

The history of humankind is the history of domination and exploitation of powerful groups over others. This exploitation has multiple faces, such as; exploitation of unprivileged classes by the power holding classes, exploitation of people by the ruling state machinery, the exploitation of poor nations by the developed nations and exploitation of the many by the few [38]. The aim of this domination and exploitation was to get hold the available economic resources owned by other countries. Lenin has very rightly asserted that the conquest and exploitation have remained a major function of warfare between nations [6, p. 398]. Study reveals that Imperialism oppressed the indigenous people and destroyed the entire civilizations being most powerful force in the world history over the last five centuries [47, p. 318]. It created and maintained unequal economical, cultural and territorial relationships between states, based on domination and subordination [30].

The most important aspect of this long rooted historical fact is that the both, Imperialism and colonialism developed specific ideologies and practiced them to rule other territories [18, p. 116]. These ideologies were designed to provide *moral force* of exploitation for their domination [70] They made claims about their superiority when they conquered and ruled others countries, designed a system of authoritarian rule based on exploitation and projected them as culturally developed and superior [1, 18, 28]. It proves the assertion of Marx and Hillix

that, «*Advancement in theories takes place when time is right*» [37]. Friedrich Nietzsche and Alfred Adler has theorized that only those ideas are promoted which provide the safe-guard to the interest of the ruling classes also the aim of the promotion of these ideas is the strong «*Will to Power*» of the oppressive nation [2, p. 738; 8]. The most important theory in this regard was the theory of democracy which was projected widely and used as a tool to implement liberal economy. It was used as a camouflage to hide, cover-up and the exploitation and domination [25].

Historical review reveals that in the 5th century BC, Greeks claimed themselves superior than other nation to whom they surrendered [42]. Similarly Chinese emperors at their peak presented similar views about themselves. The Ch'ing Emperor K'ang-hsi (from 1661 to 1722) gave incredible and ridiculous remarks about Westerners, i.e. «It is impossible to reason with them because they do not understand larger issues as we understand in China,» [68]. In sub continent of India, Arians presented the philosophy of cast system and distributed the society into four main classes. They proclaimed themselves the more intelligent and superior race whereas the local races were declared inferior in all aspects [57, p. 47; 63]. Arian propagated the cast theory in such a way that even after 4000 years it is still alive and effective. The individuals belong to low cast are still neglected, considered inferior and are deprived politically and socially.

America and Britain were more '*wiser*' and '*sensible*' in this regard. They presented theories and paradigms to prove their superiority on the basis of scientific grounds

and publicized among the masses to justify their rule. For example it was theorized that; «*It is desirable that the earth should be peopled, governed and developed, as far as possible, by the races which can do this work best, i.e. by the races of highest social efficiency*» [28]. Applying such theories, the small nations and the people were exploited emotionally, physically, politically, culturally and as well as intellectually [15].

In Indo Pak, British presented the notion of «Martial Races», just to control over those militant groups who were against their rule [21, p. 15]. Also, to accelerate recruitment from «loyal» Sikhs, Punjabi Muslims, Dogras, Gurkas and Pakhtuns and to discourage enlistment of «disloyal» Bengalis and high-caste Hindus, who had sided with the rebel army during the war of independence in 1857. In real sense, this theory was also the clever effort of British to divide and rule the people of India for their own political ends [55]. The British exploited this concept to strengthen their rule in India [56]. The concept was strongly disseminated through literature with a result that people of sub continent still believer of this theory.

It seems that ruling elite always thought it necessary to develop various theories and paradigms regarding the cultural emotional, physical intellectual aspects of the nations and groups they had conquered, with the aim to; humiliate them, inferior and incapable, consequently to shatter their confidence and to strengthen their political control [15]. Pettigrew concluded that the racial oppression and conflict have remained a major concern of the USA throughout its history [49]. Fanon [15, 16] has asserted that the colonial powers made every effort to internalize colonial cultural values into the consciousness of colonized individuals and to admit the inferiority of their own. Consequently, a specific type of low self-esteem and alienation became the fate of the colonized people. The paradigm of «*Intelligence*» is also one of such systematic efforts, which was developed on scientific basis and prompted to achieve the aim of «*Will to Power*» and it was used unethically and unfairly to prove the inferiority of colonized nations.

### Paradigm of Intelligence

Intelligence is a concept that we use in our daily lives that seems to have a fairly concrete but naive, meaning. However, it is such a rich topic which has extremely complex intellectual, social and political history. Despite a long history of research and debate, there is still no standard definition of intelligence [33]. Sternberg noted that there are as many definitions of intelligence as there are experts asked to define it [62]. That the concept of intelligence is employed to indicate the amount of knowledge available and the quickness with which new knowledge is acquired [36]. Sometimes it stands for the ability to; adapt the new situations, handle concepts, relationships, abstract, symbols. Capron, Adrian, Vetta and Atam have asserted that IQ tests measures some elements of intelligent behaviour which is associated with academic performance [11, p. 115].

Some other psychologists believe that It is also related to many important aspects of behaviour such as quick mastery of the new tasks, adaptation to the new situations, success level in school, job performance, social status, income and also the ability to deal effectively with the emotional side of life [43, 61]. However, such relationships between intelligence and outcomes of life are far from perfection [4]. Smallwood stresses that the IQ Test could be an accurate measure of certain kinds of intelligence, such as; person's lateral-thinking abilities, or an individuals' ability to deal with abstract concepts. Also that IQ Test cannot be considered as a predictor of educational achievement, performance in the workplace and the success of an individual [59].

Though intelligence is an old concept [13, 35] but it is strange phenomenon that the research on intelligence was initiated simultaneously, in various colonial countries in start of 1900s, when colonial nations have made almost complete control over week nations. Initial bases provided the works of: Charles Darwin (1809–1882) and Francis Galton (1822–1911) in Britain; Alfred Binet (1857–1911) in France; Lewis Terman (1877–1956) in US [49]. In the first decade of 20th century many standardized intelligence tests were designed and these became popular among the masses and the institutions [5, 51, p. 8]. On the basis of these so-called «Standardized Intelligence Tests» colonial countries proved themselves intellectually superior to colonized people. After 1900 many researches try to prove (e. g. Galton, Termen, Burt, and Jensen) that heredity plays much more prominent role in the development of intellectual abilities than does the environment and many races possess low IQ because of their differences in heredity endowment [30]. Burt, based on his «scientific studies» concluded that poor people and the working class were regularly of inferior intelligence compared to middle and upper class [10, p. 85]. On the basis of such studies, after using IQ tests on mass level it was theorized that: «Jews are mentally inferior so they should throw out of America; Blacks and Asians have low IQ (IQ 70 to 80) and Black should not be allowed to increase their generation». They also viewed that «Children from inferior Nations lack Imaginative thinking and abstract reasoning, need special schooling, are not fit for higher jobs and are not fit for higher studies» [10, 28].

These findings had a powerful impact on the educational system in England and around the world [29, p. 102]. However, with the reference to the socio-culture controversy on intelligence, the issue became very crucial and controversial. Kamin [31] on the basis of evidences, rejected the theory of hereditarianism. Later studies concluded that Burt [10] falsified his data and invented crucial facts to support his controversial theory [49, 65]. Hearnshaw has reported that most of Burt's data was unreliable or fraudulent. Klineberg also concluded that all such conclusions were biased/bogus and fraud [25]. These studies were based on; biased sampling, non-standardized and culturally biased tests and wrong inferences [17]. Another study concluded that the Stanford-Binet and the WISC IQ tests are «Culture specific tests,» which represent the culture of white middle class. Radical Marxist critics have charged that IQ testing and IQ research done

by the work of Arthur Jensen, are either disguised racist ideology or pseudo-psychological science [57].

The present reports on the basis of several statistical measures of intelligence, reveal that those nations who were once considered below average on the basis of intelligence tests are making higher scores on these tests. For example Asian and Chinese consistently score highest, than the Europeans and Americans descent as well as than those of African descent [33, 34, 68]. Some other studies indicate that African Americans perform better on IQ tests than do Whites. They have been reported to exceed American born whites in several of the cognitive, socio-economic indicators – the areas of educational attainment and occupational status [12, p. 243; 44, p. 70].

We can safely infer from these findings, that some differences in intelligence exist between the different nations yet, many socioeconomic factors and many other unknown factors also play vital role for this obvious group differences in IQ scores. The low validity of the items of the IQ tests which are being used on the individuals of different races and socio cultural background also gives biased results [31, 65]. Restricted cultural environment e.g., insisting the children to work alone and sit still and quietly in class and at home, is another possibility that minority persons score lowest [9]. Actually, minority people grow up in restricted and conflicted culture and fail to develop their self-esteem to face the challenging tasks.

Low self esteem of individuals from under developed communities keep them avoiding exerting themselves on any challenging task [45]. They grow up with low expectancies, believing that effort on their part will not result in better outcomes. Consequently, they develop a specific hostility, which leads them to reject academic achievements and other forms of behavior described by majority group [4]. Gottfried established that intelligence reduce by the absence of certain forms of environmental stimulation early in life and when removing children from sterile, restricted environments and placing them in more favorable settings cause to enhance their intellectual growth [20, 58].

### **Misuse of Intelligence Tests in Pakistan and in Under Developed Countries**

Today standardized testing of intellectual and cognitive functioning is a critical component of psychological assessment despite the widespread criticism of the practice [23, p. 37]. However, these tests are still used inappropriately, misinterpreted or over interpreted for making decisions about the individuals not only in underdeveloped countries but also in developed countries, which causes to harm the individuals and even society as a whole [38]. An important criterion of test development for Pakistani population is to utilize the sources of religion, literature and cultural heritage, side by side of the Western techniques. Just to translate the Western tests by ignoring our Eastern traditions cannot be considered a rational and logical approach. Rather the scores yielded by these tests may misguide us [64]. At present approxi-

mately more than 16 postgraduate psychology departments are present in Pakistan but none is capable to initiate a research program at national level because little government funding goes to research, which means universities focus more on teaching [40]. Because of the economic issues, no any department of psychology in Pakistan could develop national data based /culture faire intelligence test to be used reliably. Rather borrowed tests are being used for every purpose. Analysis reveals Psychological testing has been very neglected area in Pakistan for example only 12 % Research papers were published on psychological testing in Pakistani journals (from 1964–2003) [63]. An interesting fact in this regard is that many civil departments and organizations, which are using tests for screening purpose, are ignorant about the importance of the psychometric techniques and the standardized tests. If any civil organization is using tests for personnel selection these are not properly validated according to the local culture and national requirements [64].

Keeping in view such issues, these tests never be considered culture fair and suitable for all other nations unless they are scientifically adapted, rewritten in local language, with employing the same constructs and under lying logic and standardized on satisfactory sample of local population. As it is a laborious exercise and also demands lot of resources, thus in many cases experts / psychologists avoid it and just try to full fill their immediate need without caring the objectivity and the validity of the results.

It is also necessary that the practitioners should be able to assess not only the significance of general cognitive ability but also the role of other aspects of human intelligence which is not measured by the standardized intelligence tests [52] which create confusion when we use these tests uni-dimensionally. Many underdeveloped nations are just borrowing / purchasing so called «Standardized Tests» from the Western countries and using them without adapting them and without developing local norms. For instance every well-known and widely used psychological tests developed in the USA was in English. These tests can't be valid for non English people even if translated into their own languages because English words with multiple meanings cannot be adequately translated. English idioms cannot be expressed in another language without changing the entire sentence structure along with the underlying logic of the sentence and when that happens standardization and the guarantee of fairness it promises, is lost [54].

In many cases the desired techniques and methodology are not observed to construct test items and test development/adaptations i.e. «The Standards for Educational and Psychological Testing» [3]. For example in many cases the development of a standardized test do not follow the suggested strategies by the experts, i.e. qualitative, co-relational, quasi-experimental, and experimental research to detect item biases [39, p. 127] which is also one of the causes for fluctuating results and error based judgment.

Fluctuations in Mental Test Scores also have been observed in many studies [48, p. 198] which have created doubts about the constant nature of Intelligence and the standardized measures. The use of such tests creates harms

to the person being evaluated and interferes with the cause of justice. It also does damage to the reputation of psychologists and the science of psychology as well [66]. To use the intelligence Tests and personality Tests from Internet is another unethical feature of testing. For example thousand of Psychological tests are available on Internet related to «employee recruitment» with very high claims. Many employers and the institutions use the popular tests, which are apparently quite appealing to select suitable employees or to screen the students for admission. The «Test and tell» approach is extremely inadequate and in unethical which is generally applied in such situations [42]. This approach is not only common in Pakistan but also in all over the world, which is necessary to be addressed by the psychologists. A study conducted in Philippine indicate that different test norms are needed for urban and rural children and the format of intelligence test requires new items and a new analysis when new cultural groups are tested [22, p. 3].

The reality of the issue is that the individuals from minority groups and from the poor classes is generally, politically suppressed and they suffer from economic frustrations. Consequently, they in any testing condition they behave casually and remain de-motivated to complete the task assigned to them. They reflect low self-esteem and have a tendency to escape from un-essential tasks. In brief they lack zeal and motivation for all type of challenging tasks. With a result, they perform low on all type intelligence tests. Once the socio-economic conditions are improved, their performance becomes remarkable. So it is necessary that psychologists should be extra careful while administering the intelligence tests on the children from low SES strata of population and drawing the conclusions on the basis of these results. They should also be extremely careful in applying the norms, derived from one specific sample of pop-

ulation to the individuals of other cultural groups. We should not use the norms of any test blindly, derived from the sample from the Europe or USA on the individuals from other regions and the countries unless these tests and norms are objectively and culturally standardized.

## Conclusion

Colonial and imperialist powers, designed many fascist strategies to achieve the aim of «will to power» and to get hold the resources of other countries. They used the latest development in social sciences as a weapon to control the minds and the consciousness of the colonized people and structured various paradigms including Paradigm of Intelligence to prove themselves genetically and intellectually superior and consequently to justify their political, economic and cultural supremacy. They used so-called culture fair intelligence tests, which were actually invalid and unreliable. It caused to develop socio-culture controversy and pseudo causes to keep others deprived of their basic rights. In technical sense, these intelligence tests are not able to measure complete mental faculties of human beings, thus to be used with extra care. Borrowed tests from other countries may not be valid and reliable for local population unless these tests are objectively and culturally standardized. Similarly, the institutions and the organizations should be extra careful while using tests available on different websites. These tests may give some information about the individuals who are being tested but must not be valid. Especially, the use of all such tests by the organizations is highly unethical and unjust for; the screening of individuals for admissions in academic institutions or for the selection/suitability of personnel.

## References

1. *Adims D.* The History of the Culture of War // [www.culture-of-peace.info/books/history.html](http://www.culture-of-peace.info/books/history.html). 2009.
2. *Anderson R. L.* Nietzsche's Will to Power as a Doctrine of the Unity of Science. *Studies in History and Philosophy of Science.* 1994. Vol. 25. № 5.
3. APA. Standards for educational and psychological testing. Washington DC: American Educational Research Association. 1999. // [www.apa.org/science/](http://www.apa.org/science/)
4. *Baron R. A.* Psychology. Boston: Allyn and Bacon, 1998.
5. *Benson E.* Intelligent Intelligence Testing. *Monitor on Psychology.* 2003. Vol. 34. № 2. [www.apa.org/monitor/feb03/intelligent.aspx](http://www.apa.org/monitor/feb03/intelligent.aspx)
6. *Bernard I. Bagg B.* War and Revolution (Ed. & Trans.). *Lenin Collected Works.* Vol. 24. Moscow. 1964. [www.marxists.org/archive/lenin/works/may/14.htm](http://www.marxists.org/archive/lenin/works/may/14.htm)
7. *Blood P.* Pakistan: A country study (ed.). Country data – based on the country studies series by federal research division of the library of congress. 1994. // [www.country-data.com/cgi-bin/query/r-](http://www.country-data.com/cgi-bin/query/r-)
8. *Boeree C. G.* Alfred Adler Personality Theories. 2006 // [webpace.ship.edu/cgboer/adler.html](http://webpace.ship.edu/cgboer/adler.html)
9. *Boykin A. Allen B. Davis L. H. & Senior A. M.* Task Performance of Black and White Children across Levels of Presentation Variability. *Journal of Psychology.* Vol. 131. 1997. // [www.questia.com/google Scholar.qst.76932479](http://www.questia.com/google Scholar.qst.76932479)
10. *Burt C.* Mental abilities and mental factors. *British Journal of Educational Psychology.* 1954. Vol. № 14.
11. *Capron C., Adrian R., Vetta M. D., Atam V.* Misconceptions of biometrical IQists. *Current Psychology of Cognition.* 1999. Vol. 18. № 2.
12. *Charles C. Z. Massey D. S. Mooney M. & Kimberly C. T.* Black Immigrants and Black Natives Attending Selective Colleges and universities in the United States. *American Journal of Education.* 2007. Vol. 113. № 2.
13. *Cherry K.* The History and Development of Modern IQ Testing. *About.com Guide.* 2005. // [psychology.about.com/od/psychologicaltesting/a/int-history.htm](http://psychology.about.com/od/psychologicaltesting/a/int-history.htm)
14. *Devillier R. & Donegan B.* The Roman Empire in the first century AD. 2006 // [www.pbs.org/empires/romans/empire/index.html](http://www.pbs.org/empires/romans/empire/index.html)
15. *Fanon F.* Reciprocal Bases of National Culture and the Fight for Freedom: Wretched of the Earth. *Pelican.* 1959. // [www.marxists.org/subject/Africa](http://www.marxists.org/subject/Africa).
16. *Fanon F.* Black Skin White Masks. New York: Grove. 1967. // [www.English.emory.edu/Bahri/Fanon.html](http://www.English.emory.edu/Bahri/Fanon.html)
17. *Garrett H. E.* Klineberg's Chapter on Race and Psychology: A Review *Mankind Quarterly.* 1960. Vol. 1. № 1.
18. *Gilmartin M. Gallaher C. et al.* Key Concepts in Political Geography. 2008. Imperialism / Colonialism // [www.the full wiki org](http://www.the full wiki org).

19. Gordon R. A. SES versus IQ in the race-IQ-delinquency model. *International Journal of Sociology and Social Policy*. 1987. Vol. 7.
20. Gottfried A. W. (Ed). Home environment and early cognitive development. San Francisco: Academic. 1984.
21. Greenhut J. Sahib and Sepoy: An Inquiry into the Relationship between the British officers and native soldiers of the British Indian army. *Military Affairs*. 1984. Vol. 48 № 1 // [www.jstor.org/](http://www.jstor.org/)
22. Guthrie G. M. Tayag A. H. Jacobs P. J. The Philippine Nonverbal Intelligence Test. *The Journal of Social Psychology*. 1977. Vol. 102. № 1.
23. Hale J. B. Fiorello C. A. Kavanagh J. A. Holdnack J. A. & Aloe A. M. Is the Demise of IQ Interpretation Justified? *Applied Neuropsychology*. 2007. Vol. 14. № 1.
24. Hanfi H. When democracy masks exploitation. *Reset Dialogues on Civilizations: The web magazine for all the tribes of the world*. 2008 // [www.Reset doc.org/story/](http://www.Reset doc.org/story/)
25. Hearnshaw L. S. Cyril Burt: Psychologist. *New World Encyclopedia*. Ithaca N. Y.: Cornell University Press. 1979. // [www.newworldencyclopedia.org/entry/](http://www.newworldencyclopedia.org/entry/)
26. Hjørland B. & Nicolaisen J. The social psychology of information use: seeking «friends» avoiding «enemies» *Information Research*. 2010. Vol. 15. № 3 // [informationr.net/ir/15-3/colis7/colis706.html](http://informationr.net/ir/15-3/colis7/colis706.html)
27. Hobson J. A. *Imperialism: a study*. Cosimo Inc. 2005 // [books.google.com/books](http://books.google.com/books)
28. Jensen A. R. The black white difference on the K-ABC: Implications for future tests. *Journal of special education*. 1984. Vol. 18. № 3.
29. Johnson S. Dome Improvement. *Wired Magazine*. May 2005 // [www.zhs4.net/history african/raceiq.htm](http://www.zhs4.net/history african/raceiq.htm)
30. Joynson R. B. The Burt Affaires. *Behavior Genetics*. 1989. Vol. 19. № 6.
31. Kamin L. J. *The Science and Politics of IQ*. Hillsdale N. J.: Erlbaum, 1974.
32. Legg S. Hutter M. *Universal Intelligence: A Definition of Machine Intelligence*. Minds and Machines. 2007. Vol. 17. № 4.
33. Loehlin J. C. Lindzey G. Spuhler J. N. *Race Differences in Intelligence*. San Francisco CA: W. H. Freeman, 1975.
34. Lynn R. *Dysgenics: Genetic Deterioration in Modern Populations*. Westport CT: Praeg. 1996.
35. Machek G. Brief History of the Measurement of Intelligence. *Human Intelligence*. 2006 // [www.indiana.edu/~intell/intelligenceTests.shtml](http://www.indiana.edu/~intell/intelligenceTests.shtml)
36. Matrizzo J. D. *Wechsler's Measurement and Appraisal of Adult Intelligence*. Baltimore Williams & Wilkins. 1980. Vol. 7.
37. Marx M. & Hillix W. *Systems and Theories in Psychology*. New York: McGraw-Hil. 1973.
38. McGrath J. *Ethics in Psychological Testing*. 2009. // [www.Associated content.com/article /1759034/](http://www.Associated content.com/article /1759034/)
39. Mellenbergh G. J. Item bias and item response theory. *International Journal of Educational Research*. 1989. Vol. 13. № 2.
40. Murray B. Psychology takes a tenuous hold in Pakistan. *Monitor on Psychology*. Vol. 33. № 1 // [www.apa.org/monitor/jan02/ pakistan.aspx](http://www.apa.org/monitor/jan02/ pakistan.aspx)
41. Nakate S. *Ancient Greek Culture*. 2010 // [www.buzzle.com/articles/ancient- greek-culture.html](http://www.buzzle.com/articles/ancient- greek-culture.html)
42. Neault R. & Pickerell D. *Effective Use of Psychological Tests for Recruitment and Selection*. 2011 from // [www.bcjobs.ca/content/index.cfm](http://www.bcjobs.ca/content/index.cfm)
43. Neisser U. & et al. *Intelligence: Knowns and Unknowns*. *American Psychologist*. 1996. Vol. 51. № 2.
44. Nesbitt N. F. *African Intellectuals in the Belly of the Beast: Migration Identity and the Politics of Exile*. *African Issues*. 2002. Vol. 30. № 1.
45. Ogbu J. *Overcoming racial barriers to equal access*. In Goodlad J. I. and Keating P. (Ed.). *Access to knowledge: The continuing agenda for our nation's schools*. New York, 1994.
46. Parenti M. *Imperialism 101 Against Empire*. 1995 // [www.michaelparenti.org/](http://www.michaelparenti.org/)
47. Pettigrew T. F. *The Social Science Study of American Race Relations in the Twentieth Century*. *Journal of Social and Personality Psychology Compass*. 2008. Vol. 2.
48. Petty M. F. & Field C. J. *Fluctuations in Mental Test Scores*. *Educational Research*. 1980. Vol. 22. № 3.
49. Plucker J. A. (Ed.). *Human intelligence: Historical influences current controversies teaching resources*. 2007 // [www.indiana.edu/~intell](http://www.indiana.edu/~intell).
50. Plucker J. *Learning and Cognition. General Intelligence Objectively Determined and Measured*. Indiana University. 1998.
51. Popham W. J. *Why Standardized Tests Don't Measure Educational Quality*. *Journal of Education Leadership*. 1999. Vol. 56. № 6 // [www.ascd.org/publications/ educational-leadership/](http://www.ascd.org/publications/ educational-leadership/)
52. Purcell J. H. *Preparing for fall-out: A perspective on the bell curve*. *Roper Review*. 1996. Vol. 18. № 4.
53. Richard H. S. & Andrea J. D. *Insurgents terrorists and militias: The Warriors of Contemporary Combat*. 2006.
54. Richmond R. L. *A Guide to Psychology and its Practice*. 2009 // [www.guide top psychology.com/testing.htm](http://www.guide top psychology.com/testing.htm)
55. Rose H. A. *Glossary of the tribes and castes of the Punjab and North-West Frontier Province*. *Imperial Gazetteer of India*. Vol. 19. 2009.
56. Ross K. L. *The Caste System and the Stages of Life in Hinduism*. 2010 // [www.friesian.com/ caste.htm](http://www.friesian.com/ caste.htm)
57. Senders J. T. *Marxist criticism of IQ*. *Canadian Journal of Education / Revue canadienne de l'education*. 1985. Vol. 10. № 4 // [www.jstor.org/pss/ 1494840](http://www.jstor.org/pss/ 1494840)
58. Skeels H. M. *Adult status of Children with contrasting early life experiences: A Follow-Up Study*. *Monographs of the Society for Research in Child Development*. 1938/1966. Vol. 31 № 3.
59. Stanovich K. E. *Rational and Irrational Thought: The Thinking that IQ Tests Miss*. *Scientific American Mind*. November / December 2009. <http://www.sciamdigital.com/index.cfm?fa>
60. Sternberg R. J. *Intelligence, information processing, and analogical reasoning: The componential analysis of human abilities*. Hillsdale, N. J.: Erlbaum, 1977.
61. Sternberg R. J. (Ed). *General Intellectual Ability. Human abilities: An Information-Processing Approach*. New York: Freeman, 1985.
62. Stoddard A. L. *Untouchables (Dalits) in Hinduism and Caste System in India*. 2010 <http://www.suite101.com/content/untouchables-251917.#ixzz19>
63. Suhail K. A. *Psychology in Pakistan*. *The Psychologist*. 2004. Vol. 17. № P. 11. <http://www.thepsychologist.org.uk/archive/archive home.cfm/thepsychologist>
64. Tahir P. *Development of a standardized screening test for the prospective candidates of Pakistan Army (PAC- Test)*. PhD thesis Hamdard University Karachi. 2002. // [eprints.hec.gov.pk/view/year/2002.html](http://eprints.hec.gov.pk/view/year/2002.html)
65. Tucker W. H. *The Science and Politics of Racial Research*. Urbana IL: University of Illinois Press, 1994.
66. Underwager R. & Wakefield H. *American Journal of Forensic Psychology*. 1993. Vol. 11. № 1 // [d.eltabravo.net/custody/misuse.php](http://d.eltabravo.net/custody/misuse.php)
67. Wertheimer A. *Exploitation*. *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*. In E. N. Zalta (Ed.). 2008 // [plato.stanford.edu/archives/fall2008/entries/ exploitation](http://plato.stanford.edu/archives/fall2008/entries/ exploitation).
68. Wise J. *Are Asians Smarter?* *Time Magazine*. 1995. Vol. 146 № 11 // [www.time.com/time/ international/ 995/ 950911/essay](http://www.time.com/time/ international/ 995/ 950911/essay).



## Парадигма интеллекта как фактор политического контроля

**Т. Первез**

доктор психологических наук, научный сотрудник и преподаватель  
Национального научно-технологического университета (Пакистан)

**Ф. С. Казми**

доктор психологических наук, доцент в Университете Хазара, Маншера (Пакистан)

---

В данной статье приводится обзор практик неадекватного использования парадигмы интеллекта властью имущих социальных классов и наций для эксплуатации и контроля над социальными и национальными меньшинствами, которые имели место в прошлом и продолжают в наши дни. Исторически «слабые» нации, меньшинства и малоимущие слои населения становились жертвами физической, политической, культурной, эмоциональной, а также интеллектуальной эксплуатации. Колонизаторы позиционировали себя как более интеллектуально и культурно развитые, используя передовые достижения социальных наук как орудие для контроля над сознанием колонизируемых. Парадигма интеллекта имеет свое логическое научное обоснование, но она использовалась на основе ложных и субъективных доказательств, полученных в результате применения невалидных и нерелевантных тестов. Анализ показывает, что психологические тесты по-прежнему используются некорректно. Во многих странах тесты просто переводятся на местные языки и используются в образовательной и клинической практике; их результаты оцениваются по западным нормативам, без учета национальных культурных традиций. Люди, принадлежащие к меньшинствам и социально незащищенным группам, растут в обедненной и конфликтной среде, что приводит их к избеганию задач, не относящихся к практическим аспектам жизни. Возникает специфическое отчуждение, вплоть до враждебности к академическим и интеллектуальным достижениям. Существует феномен индивидуальных различий в уровне интеллекта, но тесты познавательных способностей не могут охватить весь человеческий потенциал. Необходимо с большой аккуратностью подходить к организации тестирования, особенно на выборах из социально незащищенных слоев населения.

**Ключевые слова:** парадигма интеллекта, эксплуатация, развивающиеся страны, колонизация, социальные классы, стремление к власти, психологическое тестирование.

# Теория разума без самого понятия разума

**Б. Г. Мещеряков**

доктор психологических наук, профессор кафедры психологии университета «Дубна»

**И. С. Дубовская**

магистр психологии, выпускница кафедры психологии университета «Дубна»

**Е. В. Дубяга**

магистр психологии, выпускница кафедры психологии университета «Дубна»

Сообщаются результаты исследования дошкольников ( $N = 55$ ) и взрослых ( $N = 19$ ), которым предлагалась задача ранжирования 10 животных (от божьей коровки до обезьяны) по шкале «самый умный — самый глупый». Результаты дошкольников не согласуются с гипотезой антропоморфности, согласно которой оценки ума определяются степенью сходства животного с человеком. Дети отличаются от взрослых не только в отношении рангов, приписываемых разным животным, но и в содержании признаков, по которым оцениваются умственные способности животных. Показатель, оценивающий степень сходства детских ранжирований интеллекта животных с усредненным ранжированием взрослых, значимо не коррелирует с показателями решения дошкольниками задач на теорию разума.

**Ключевые слова:** теория разума, психологический интеллект, представления детей об интеллекте животных, гипотеза антропоморфности.

«Преждевременная постановка трудных отвлеченных или психологических вопросов вредна и толкает ребенка только на ошибки», — утверждал П. П. Блонский [1, с. 240]. Однако в исследованиях по так называемой теории разума (theory of mind) у детей этот запрет не соблюдается. Развитие психологического интеллекта<sup>1</sup> (теории разума) и, в частности, развитие понимания детьми самих интеллектуальных способностей, рассматривается как один из аспектов общего интеллектуального и концептуального развития ребенка<sup>2</sup>. По крайней мере, в одном пункте идеи П. П. Блонского пересекаются со взглядами современных исследователей концептуального развития детей: он не боялся применять термин «теория» в отношении фантастических и сумбурных представлений или житейских понятий детей. Хотя эти представления и не образуют хорошо отрефлексированной и строго упорядоченной системы, с точки зрения так называемой «теории теории» в них усматривают некоторую логику, когерентность (стройность) и абстрактность [8; 9], в связи с чем к ним применяют термины «наивная теория», «имплицитная теория», «допонятийная теория», «интуитивная теория» и т. п.

Появление у ребенка теории разума принято связывать со способностью к решению ряда задач на понимание ложных убеждений (представлений) о местополо-

жения предмета, задач на понимание различий между реальным и кажущимся, умением опознавать эмоции и понимать их причины, появлением в активном словаре ребенка терминов, обозначающих ментальные состояния и свойства и т. д. (см. для обзора: [3; 5]). Многие исследователи полагают, что развитие теории разума включает понимание множества концептов, приобретение которых образует длинный ряд возрастных (developmental) достижений (см. обзор: [12]). Тот факт, что эти концепты ребенок способен применять к себе и другим людям, а также к животным, растениям, неживым (природным и артефактным) объектам, свидетельствует об их высокой обобщенности.

Основной целью данной работы является исследование способности дошкольников давать сравнительные оценки ума разных видов животных. Методика исследования является как бы продолжением того психометрического подхода, который ранее был использован в исследовании детского анимизма [4]. О новизне данного исследования говорит тот факт, что предшествующие исследования представлений детей об уме и интеллекте в основном использовали метод опроса (интервью), нацеленного на выяснение взглядов детей на собственные умственные способности или, что чаще, способности других людей (в частности, своих знакомых).

<sup>1</sup> Это понятие объединяет такие когнитивные способности, как теория разума, метакогнитивные способности и управляющие функции.

<sup>2</sup> Сошлемся на утверждение авторов одного из обзоров: «С точки зрения фундаментальной науки детские концепции интеллекта — это часть детской теории разума (напр.: [13; 14]), а также аспект общего концептуального развития (напр.: [11]; [10, р. 125–126]).»

Таблица 1

## Половозрастные характеристики групп

Группа	N (чел.)	Средний возраст (лет)	Распределение испытуемых по полу	
			мужской	женский
Младшая	18	3,8	12	6
Средняя	18	4,8	9	9
Старшая	19	6,2	10	9
Взрослые	23	23,0	6	17

*Методика «Интеллект животных».* Экспериментальный материал был представлен 10 деревянными параллелепипедами (размером 4×4×0,8 см) с картинками из набора детского лото «Животный мир» (рис. 1).

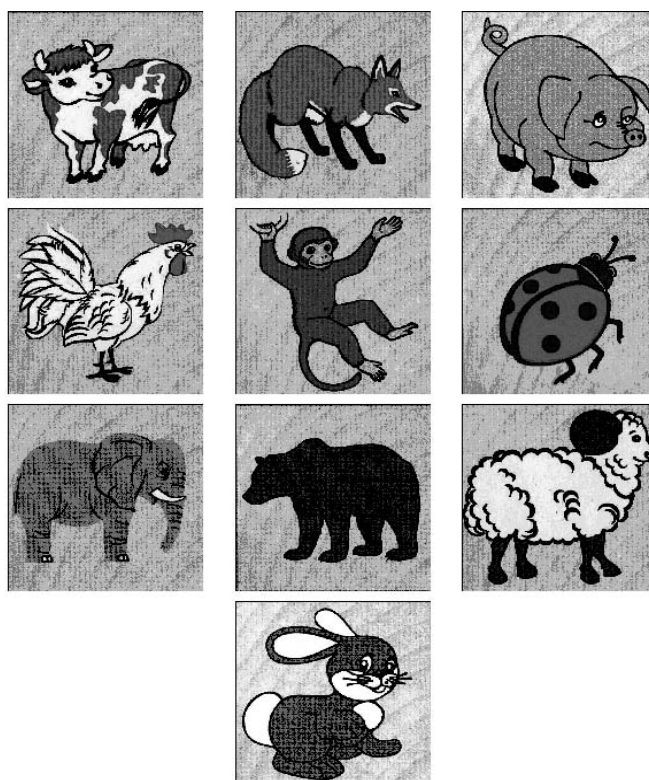


Рис. 1. Стимульный материал к методике «Интеллект животных»

Если исходить из существующих в литературе теоретических представлений (например, из «модели сравнения с человеком»: [7]), то самой правдоподобной гипотезой для предсказания результатов данного исследования мы могли бы представить следующую (гипотеза антропоморфности): дети при оценке ума (интеллекта) животного будут основываться на степени сходства поведения и внешнего вида того или иного животного с соответствующими свойствами человека. Логично рассматривать данную гипотезу как частный случай наивного антропоморфизма (степень которого зависит от сходства некоторых поверхностных свойств оцениваемого объекта с человеком), а об этой особенности менталитета маленьких детей писали десятки авторов, в том числе классики психологии — К. Бюлер, Ж. Пиаже, П. П. Блонский, А. Валлон. Кроме того, можно сделать дополнительное уточняющее предсказание: если принимается гипотеза антропоморфности, следует ожидать значительного сходства в результатах детей и взрослых; правда, это ни в коем случае не означает, что дети используют такие же основания для суждений об интеллектуальности животных, как и взрослые. Здесь могут быть примерно такие же различия, какие существуют между фенетическими и филетическими классификациями живых существ. Именно поэтому мы не считаем адекватным для проверяемой гипотезы название «эволюционная». Вполне предсказуемо (еще одна гипотеза), что взрослые, в отличие от детей, будут активно использовать в своих суждениях об интеллекте животных признаки эволюционной близости.

Однако литературные данные позволяют выдвинуть и альтернативную гипотезу. Дело в том, что немногочисленные исследования с использованием опросов старших дошкольников и учащихся начальной школы относительно их представлений об умственных способностях показывают, что дошкольники и учащиеся младших классов испытывают большие трудности в определении, что такое ум, и в указании критериев ума/интеллекта (smartness/intelligence). Если же они отвечают на такие прямые вопросы, их ответы охватывают широкий диапазон характеристик, среди которых встречаются не только когнитивные, но и физические, эстетические, этические и прочие признаки (напр.: [6]). Таким образом, можно ожидать, что вопреки гипотезе антропоморфности индивидуальные результаты дошкольников будут весьма разнообразны и мало похожи на ответы взрослых, что, вероятно, согласуется со взглядами Л. С. Выготского о комплексном мышлении дошкольников [2]. Недостатком этой гипотезы является то, что она не может дать более конкретные предсказания.

## Метод

*Испытуемые.* В исследовании принимали участие 55 детей в возрасте от 3 до 7 лет (возрастной диапазон от 41 до 79 месяцев; 24 девочки, 31 мальчик), воспитанников ДОУ № 25 «Золотой ключик» г. Дубны, и 23 взрослых (возрастной диапазон от 15 до 40 лет). В табл. 1 представлен половозрастной состав всех сравниваемых групп.

*Процедура проведения.* С каждым ребенком проводился индивидуальный эксперимент в привычной обстановке детского сада: в тихом уединенном месте (в спальне) в начале первой половины дня (до обеда и прогулки). Испытуемый сидел за столом, экспериментатор сбоку от него, стимульный материал помещался перед ребенком.

Данная методика представляет собой методику ранжирования детьми изображенных животных по степени ума. Инструкция была следующей. «*Перед тобой десять картинок с разными животными. Давай посмотрим с тобой на них и подумаем, кто из них самый умный? Как тебе кажется?* — ребенок совершал выбор. — *Хорошо. А теперь давай подумаем, кто из них самый глупый?* — Этот цикл повторялся еще четыре раза, пока не были разложены все 10 картинок. Таким образом, мы получали распределение животных по интеллекту, где у каждого есть свой ранг.

Легко было видеть, что дети заметно оживлялись при виде стимульного материала и активно приступали к задаче ранжирования животных по интеллекту. Важно отметить, что большинство детей не только охотно выполняли задание, но и достаточно легко отвечали на вопрос: «Почему ты так думаешь?» Лишь небольшое число детей вообще не могли объяснить свои решения, хотя затруднений в распределении животных на умных и глупых они не испытывали. В младшей группе постоянных «молчунов» было двое, а в средней и старшей по одному.

Для проверки надежности результатов проводились две пробы, повторная ранжировка тех же самых картинок проводилась спустя примерно месяц с соблюдением тех же условий. Каждая из проб с одним ребенком длилась от 2 до 7 минут в зависимости от продуктивности ответов испытуемого.

Экспериментатор заносил ответы испытуемых в протокол и фиксировал время выполнения задания. Обработка проводилась в двух направлениях — высчитывались средние значения оценок интеллекта испытуемыми в каждой возрастной группе и присваивались соответствующие ранговые значения каждому из животных. Кроме того, проводился качественный анализ признаков, указанных респондентами для обоснования своих сравнительных суждений об интеллекте животных.

Помимо трех групп дошкольников нами была дополнительно введена группа сравнения («эксперты»), состоящая из взрослых в возрасте от 15 до 40 лет. Задача экспертов — расположить изображенных животных от самого умного, с их точки зрения, до самого глупого и объяснить свои действия. Группа сравнения имела только одну попытку ранжирования, и время ее выполнения не фиксировалось. Для максимизации коэффициента согласия между экспертами (W Кендалла) были исключены данные четверых испытуемых.

Таблица 2

**Коэффициенты согласия в детских группах для первого и второго опытов**

Группа	Первый опыт	Второй опыт
Младшая	0,070 ( $N = 18, p < 0,250$ )	0,187 ( $N = 15, p < 0,01$ )
Средняя	0,174 ( $N = 18, p < 0,001$ )	0,236 ( $N = 13, p < 0,01$ )
Старшая	0,399 ( $N = 19, p < 0,001$ )	0,443 ( $N = 15, p < 0,001$ )

## Результаты и обсуждение

Коэффициент согласия W Кендалла между 19 взрослыми испытуемыми имел высокое значение:  $W = 0,730$  ( $p < 0,001$ ). Степень согласия между детьми в каждой дошкольной группе была значительно ниже, чем у взрослых. Отметим, что для данных второго опыта степень согласия во всех детских группах достигала уровня значимости (табл. 2). Сравнение коэффициентов согласия между группами, от самой младшей до группы взрослых, показывает устойчивую тенденцию к росту внутригруппового согласия. Отсюда, однако, нельзя автоматически делать вывод о неуклонном приближении детских оценок интеллекта к оценкам взрослых.

Полученные коэффициенты корреляции Спирмена между рангами в первом и втором опытах указывают на существенное или близкое к существенному их сходство (табл. 3). Это дает нам основание для объединения (усреднения) рангов, полученных в двух опытах. И в дальнейшем анализе мы будем использовать усредненные оценки по первому и второму опытам в детских группах.

Проанализируем, насколько похожи между собой оценки интеллекта животных по усредненным групповым данным, и можно ли говорить, что у дошкольников существует тенденция приближения к оценкам взрослых. Для всех групп испытуемых сами средние значения и ранги для 10 животных приведены в табл. 4, а в табл. 5 содержатся величины коэффициентов ранговой корреляции между групповыми профилями оценок интеллекта. Эти коэффициенты служат показателями степени сходства этих профилей.

Из табл. 5 с парными корреляциями групповых оценок интеллекта разных животных мы видим, что имеются достаточно высокие положительные и в то же время существенные корреляции между детскими группа-

Таблица 3

**Корреляции Спирмена между первым и вторым опытами**

Группа	$r$	$p$
Младшая	.564	.090
Средняя	.879	<.001
Старшая	.912	<.001

Таблица 4

**Оценки и ранги интеллекта животных взрослыми ( $N = 19$ ) и детьми**

Животные	Взрослые		Все дети		Старшая группа		Средняя группа		Младшая группа	
	среднее	ранг	среднее	ранг	среднее	ранг	среднее	ранг	среднее	ранг
Обезьяна	1.4	1	7.06	9	7.65	8	7.60	9	5.92	8
Слон	2.8	2	4.83	4	4.60	5	4.81	4	5.08	3
Лиса	3.6	3	7.20	10	8.75	10	5.97	8	6.88	10
Медведь	3.7	4	5.92	7	5.73	7	5.48	6	6.57	9
Свинья	5.8	5	7.05	8	7.66	9	7.67	10	5.81	7
Корова	6.1	6	4.47	3	3.98	3	3.78	1	5.66	6
Зайчик	6.3	7	3.65	1	3.41	2	4.26	2	3.29	1
Петух	7.6	8	4.29	2	3.17	1	4.68	3	5.04	2
Баран	7.9	9	5.41	6	5.56	6	5.05	5	5.62	5
Божья коровка	9.7	10	5.12	5	4.53	4	5.71	7	5.13	4

Шкала: 1 — самый умный, 10 — самый глупый

ми (от 0,64 до 0,85), однако ни одна из которых не имеет существенной корреляции с оценками взрослых респондентов. Примечательно также, что все корреляции детских групп с оценками взрослых являются отрицательными, что указывает на обратную тенденцию в оценках интеллекта животных детьми в сравнении с оценками интеллекта животных взрослыми.

Представленные в табл. 4 данные об оценках и рангах интеллекта 10 животных позволяют сделать вывод, что дошкольники имеют весьма своеобразные представления об интеллекте животных, которые мало похожи на представления взрослых. Кластерный анализ (рис. 2) между групповыми оценками детьми и взрослыми достаточно наглядно показывает, что оценки интеллекта животных у всех дошкольных групп сильно отличаются от оценок взрослых и в то же время имеют большое сходство между собой. Это означает, что детские представления об интеллекте не являются случайными и основаны на особом дет-

ском взгляде, кто является умным, а кто глупым. С точки зрения проверяемых гипотез, можно смело отбросить как несостоятельную гипотезу антропоморфности. Наиболее ярко об этом говорит тот факт, что божья коровка в представлениях детей оказывается более умной, чем лиса, медведь и даже обезьяна.

Сходство между индивидуальными результатами оценивания детьми интеллекта животных и усредненными оценками взрослых также оценивалось с помощью коэффициентов ранговой корреляции Спирмена (табл. 6, где показано упорядоченное по величине коэффициента корреляции частотное распределение корреляций). Среднее значение индивидуальных коэффициентов корреляции для 55 дошкольников равно -0,22 (близкое значение имела и медиана: -0,24). Лишь 10 корреляций были положительными, остальные 45 – отрицательными. Из 6 значимых корреляций все были отрицательными. Таким образом, и анализ индивидуальных профилей оценок интеллекта

Таблица 5  
Корреляции Спирмена *r* между средними оценками интеллекта животных и уровни значимости *p*

Группа		Младшая	Средняя	Старшая
Взрослые	<i>r</i>	-.527	-.345	-.576
	<i>p</i>	.117	.328	.082
Младшая	<i>r</i>		.636*	.855**
	<i>p</i>		.048	.002
Средняя	<i>r</i>			.842**
	<i>p</i>			.002

Уровни значимости (двусторонние): \* -0,05; \*\* -0,01

Dendrogram using Average Linkage (Between Groups)

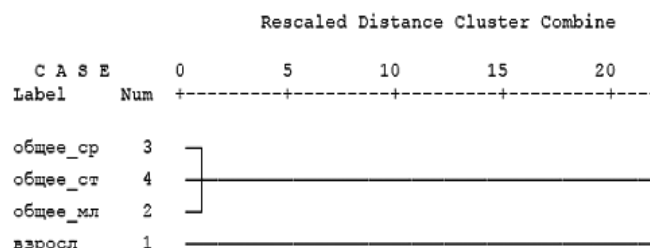


Рис. 2. Дендрограмма групповых оценок детьми и взрослыми интеллекта животных: 1 – взрослые; 2 – младшая группа; 3 – средняя группа; 4 – старшая группа

Таблица 6  
Коэффициенты корреляции Спирмена *r* между индивидуальными детскими профилями и усредненным профилем оценок у взрослых респондентов

<i>r</i>	Частота	Процент	Кумулятивный процент	<i>r</i>	Частота	Процент	Кумулятивный процент
.63	1	1.8	1.8	-.30	2	3.6	56.4
.56	1	1.8	3.6	-.32	1	1.8	58.2
.54	1	1.8	5.5	-.35	1	1.8	60.0
.29	1	1.8	7.3	-.36	2	3.6	63.6
.21	1	1.8	9.1	-.37	2	3.6	67.3
.16	1	1.8	10.9	-.39	1	1.8	69.1
.13	2	3.6	14.5	-.41	1	1.8	70.9
.12	1	1.8	16.4	-.43	1	1.8	72.7
.11	1	1.8	18.2	-.47	1	1.8	74.5
.03	4	7.3	25.5	-.49	1	1.8	76.4
-.04	1	1.8	27.3	-.50	2	3.6	80.0
-.07	1	1.8	29.1	-.51	2	3.6	83.6
-.09	2	3.6	32.7	-.52	1	1.8	85.5
-.12	1	1.8	34.5	-.53	1	1.8	87.3
-.13	1	1.8	36.4	-.57	1	1.8	89.1
-.14	1	1.8	38.2	-.68*	1	1.8	90.9
-.15	3	5.5	43.6	-.72*	1	1.8	92.7
-.18	1	1.8	45.5	-.74*	1	1.8	94.5
-.21	2	3.6	49.1	-.76*	1	1.8	96.4
-.24	1	1.8	50.9	-.78*	1	1.8	98.2
-.25	1	1.8	52.7	-.83**	1	1.8	100.0
				<b>Итого</b>	<b>55</b>	<b>100.0</b>	

Уровни значимости: \* – 0,05; \*\* -0,01

животных подтверждает большой разрыв в понимании ума (интеллекта) детьми и взрослыми.

Для дальнейшего анализа особенностей детских представлений об интеллекте животных необходимо рассмотреть признаки, на которые ссылаются дети и взрослые в своих сравнительных суждениях об уме. Предварительно рассмотрим и сравним списки животных, которые испытуемые каждой группы указывали в качестве самых умных и самых глупых (табл. 7).

В число самых умных и самых глупых у детей попадает значительно больше видов (от 5 до 8), чем у взрослых (по 3), в связи с чем списки полярных по уму животных в значительной степени перекрываются, т. е. одни и те же виды относятся как к самым умным, так и самым глупым. Во всех детских группах в списках самых умных неизменно оказываются 5 видов: «зайчик», «петух», «божья коровка», «обезьяна» и «лиса». В списках самых глупых во всех детских

группах оказываются «свинья» и все те же «обезьяна» и «лиса». Взрослые такой противоречивости не демонстрируют, их списки самых умных и самых глупых более ограниченные и не пересекаются.

Ниже представлены четыре таблицы (по одной для каждой возрастной группы), в которых перечисляются в обобщенном виде признаки самых умных и самых глупых животных, сообщаемые испытуемыми в ответ на вопрос: «Почему ты так думаешь?» В категорию «нет ответа» относились как случаи, когда действительно ребенок не давал ответа, так и случаи, когда в ответах не сообщались какие-либо признаки ума или глупости (например, ответы «умный», «глупый», «в лесу живет»).

Сравнительный анализ табл. 8–11 с признаками показывает, что дети и взрослые имеют очень разные представления об уме. Это видно из того, что многие признаки, которые указывают дети, вообще не рассматривались взрослыми среди признаков ума или

Таблица 7

Списки самых умных и самых глупых животных (вместе с их рангами) для каждой группы

По наличию/ отсутствию ума	Группы испытуемых			
	группы дошкольников			взрослые
	младшая	средняя	старшая	
Самые умные	Зайчик (1) Петух (2) Божья коровка (4) Свинья (7) Обезьяна (8) Медведь (9) Лиса (10)	Корова (1) Зайчик (2) Петух (3) Божья коровка (7) Лиса (8) Обезьяна (9) Свинья (10)	Петух (1) Зайчик (2) Корова (3) Божья коровка (4) Слон (5) Баран (6) Медведь (7) Обезьяна (8) Лиса (10)	Обезьяна (1) Слон (2) Медведь (4)
Количество	7	7	9	3
Самые глупые	Зайчик (1) Петух (2) Баран (5) Корова (6) Свинья (7) Обезьяна (8) Медведь (9) Лиса (10)	Зайчик (2) Слон (4) Медведь (6) Лиса (8) Обезьяна (9) Свинья (10)	Баран (6) Медведь (7) Обезьяна (8) Свинья (9) Лиса (10)	Свинья (5) Зайчик (7) Божья коровка (10)
Количество	8	6	5	3

Таблица 8

Категории и примеры признаков самых умных и самых глупых животных в младшей группе испытуемых

Категория признаков (количество ответов)	Примеры признаков
<b>Самый умный</b>	
Движение (5)	«Прыгает по лесу»; «ходит»; «летает»
Поведение (4)	«Может всех убивать, кричать и убивать»; «не кусается»; «всех ловит»; «морковку ест»
Звуки (3)	«Кукареку»; «хрюкает»
Хитрость/обман (1)	«Хитрая»
Добрый/хороший (1)	«Добрый»
Нет ответа (4)	
<b>Самый глупый</b>	
Злой/плохой (7)	«Зайчика ест»; «ест всех»; «злая»; «хулиганит»; «не слушается»; «всех обижает»; «отбирает у нас мед»
Поведение (5)	«Кривляется похоже»; «все смешное говорит»; «молочко несет»; «боится всего»; «ест мед»
Движение (3)	«Падает с дерева»; «забирается на дерево, чтобы ее никто не схватил»; «Стоит»
Звуки (2)	«Бе-бе»; «бекает»
Нет ответа (5)	

Таблица 9

Категории и примеры признаков самых умных и самых глупых животных в средней группе испытуемых

Категория признаков (количество ответов)	Примеры признаков
<b>Самый умный</b>	
Поведение (8)	«Умеет охотиться на зайцев»; «когда зайчик от нее убегает, он делает следы сюда-туда, а лиса проходит по каждой тропинке, и идет по той, куда и зайчик»; «хлеб приносит»; «дает молоко»; «ест травку»; «в грязи купается»; «срывает банан с дерева»; «цыплят защищает»
Движение (4)	«Быстро бегает»; «прыгает»; «прыгает на лапках»; «ускакивает очень быстро от своих друзей, которые хотят его съесть»
Хитрость/обман (3)	«Всех обманывает»; «хитрая»
Звуки (1)	«Кричит»
Добрый/хороший (1)	»Добрый»
Внешность (3)	«У него хвостик белый и ушки длинные»; «у нее рога»; «такой ротик у нее»
Высокий интеллект (2)	«Он все понимает»; «много чего знает»
Нет ответа (2)	
<b>Самый глупый</b>	
Поведение (11)	«Любит только бананы, а другую пищу не любит»; «кушает бананы и кидает с дерева бананы»; «может валяться, может брызнуть на человека грязью»; «в луже валяется»; «пяточком своим копает землю»; «ест всех»; «не охотится»; «брызгает на людей»
Движение (6)	«Кидается»; «пляшет»; «лазит по деревьям»; «все время скачет по деревьям в джунглях»; «прыгает»
Хитрость/обман (2)	«Хитрая»
Злой/плохой (1)	«Злая»
Нет ответа (3)	

Таблица 10

Категории и примеры признаков самых умных и самых глупых животных в старшей группе испытуемых

Категория признаков (количество ответов)	Примеры признаков
<b>Самый умный</b>	
Поведение (6)	«Дает молоко»; «ест травку»; «может столкнуть лису в воду»; «кукарекает по утрам»; «говорит, что надо вставать»; «всех будит»
Высокий интеллект (5)	«Все делает правильно»; «ничего не нарушает»; «очень ориентируется, куда надо бежать, где мама»; «думает очень хорошо»; «ему говорят пошли, он идет»
Звуки (2)	«Кукарекает»
Внешность (2)	«Лицо, что она самая умная»; «очень большой»
Эволюционная близость к человеку (2)	«Может делать почти все как человек»; «руки как у человека»
Хитрость/обман (1)	«Самая хитрая»
Добрый/хороший (1)	«Никого не кусает»
Движение (1)	«От плохих улетает»
Нет ответа (5)	
<b>Самый глупый</b>	
Поведение (12)	«Валяется в грязи»; «если только зайца ест»; «ворует курочек и петушков»; «ловит петухов и кур ловит тоже»; «всех ловит»; «когда люди приходят, они кидаются: бананы и фрукты разные, которые они едят»; «показывает неприятные рожи»; «кривляется всегда»; «корчит рожи»; «дурачится»
Хитрость/обман (3)	«Хитрая»; «всегда обманывает»
Низкий интеллект (3)	«Не может делать все умное»; «учиться не любит»; «ничего не знает»
Злой/плохой (1)	«Все нарушает»
Внешность (1)	«Лицо глупое»
Нет ответа (4)	

Таблица 11

Категории и примеры признаков самых умных и самых глупых животных в группе взрослых испытуемых

Категория признаков (количество ответов)	Примеры признаков
<b>Самый умный</b>	
Эволюционная близость к человеку (11)	«В эволюции самая близкая к человеку»; «прародитель человека»; «как писал Дарвин, все мы от них»; «считается близким родственником человека»; «поведение похоже на человеческое»; «объективно наиболее высокий уровень интеллекта среди всех животных после человека»; «интеллект ближе к человеческому»; «раз человека считают самым умным животным, то обезьяна сразу после него»

Высокий интеллект (10)	«Хорошо дрессируется»; «сравнительно легко обучается на собственном опыте»; «лучше всех прочих манипулирует с предметами»; «умеет пользоваться орудиями»; «способны решать задачи (опыты Келера)»
Поведение (3)	«Несмотря на свои размеры, очень спокойное животное, а это немаловажно»; «очень чувствуют»; «разнообразная мимика, которая передает их настроение»
Внешность (1)	«Самый большой из них»
Нет ответа (5)	
<b>Самый глупый</b>	
Низкий интеллект (16)	«Мозгов нет — нет и интеллекта»; «интеллекта нет»; «она не понимает ничего»; «вообще не думает»; «никакой информацией, касающейся ума божьей коровки, не обладаю»; «никогда не слышала про какие-либо способности коровок к чему-либо»; «сплошные инстинкты»; «они и хозяина своего различить не могут, им все одинаковы»
Эволюционная дальность от человека (6)	«Насекомое самое маленькое, наверное, и мозг меньше»; «насекомое не может быть умным»; «самое низшее животное»
Поведение (4)	«Умный в грязь не полезет»; «если за ним гонится собака, он будет бежать по окраине леса, почему-то у него не хватает ума забежать в лес и спрятаться там»; «гадит ну везде, где можно, не отличает мест»
Движение (1)	«Она улетит, даже если ей не говорить “божья коровка, улети на небо и т. д.”»
Нет ответа (4)	

его отсутствия. Например, у взрослых мы не встречаем категории «звуки» и «движение», а также «добрый/хороший», «злой/плохой», «хитрость/обман». Этические признаки, хотя и не доминируют, но встречаются во всех детских группах. Это, очевидно, связано с воспитательными влияниями взрослых, которые нередко называют самих детей умными при хорошем поведении и глупыми, когда они дерутся, дразнятся, ссорятся, пачкаются.

В ответах детей не встречается ряд существенных интеллектуальных признаков, которые встречались в объяснениях взрослых, например, «дрессировка» и «использование орудий». Только один (!) испытуемый из старшей группы (табл. 10) отметил в качестве ума обезьяны ее сходство с человеком в поведении («может делать все почти как человек») и в устройстве руки («руки как у человека»).

Как мы и ожидали, у взрослых (табл. 11) именно категория признаков «эволюционная близость к человеку» была наиболее многочисленной (44 % всех признаков). В качестве глупости взрослые чаще всего ссылались на отсутствие мозга, мышления, научения («сплошные инстинкты»). Большинство признаков ума, которые указывали взрослые, попадает в две категории: «высокий интеллект» (40 %) и «эволюционная близость к человеку». Примечательно, что по сути те же самые признаки, которые взрослые относят к уму, дети могут интерпретировать прямо наоборот: скажем, обезьяна считается глупой, потому что она «показывает неприятные рожи»; «кривляется всегда»; «дурчится».

Можно заметить, что у детей доминируют признаки, которые к уму почти или вообще никакого отношения не имеют: неинтеллектуальное поведение, звуки, движения (например, «прыгает по лесу»; «ходит»; «летает»; «быстро бегают»; «прыгает на лапках»; «ускакивает очень быстро от своих друзей, которые хотят его съесть»). Метафорически выражаясь, детские представления об уме поставлены с головы на ноги. Кроме того, у детей мы замечаем случаи противоречивого

обоснования, когда одни и те же признаки указываются как для «умных», так и «глупых» животных (например, «звуки», «хитрость/обман»).

Приведенные данные о различиях детских и взрослых представлений об уме могут быть проинтерпретированы в контексте взглядов Л. С. Выготского на развитие значений слов, изложенных в его работе «Мышление и речь»: «...мы могли бы сказать, что слова ребенка совпадают со словами взрослого в их предметной отнесенности, т. е. они указывают на одни и те же предметы, относятся к одному и тому же кругу явлений. Но они не совпадают в своем значении» [2, с. 142]. Общие представления дошкольников об уме (не исключено, что и у части взрослых), в терминах Л. С. Выготского, являются не понятиями, а псевдопонятийными комплексами.

Поскольку дети оценивают интеллект животных чрезвычайно разнообразно, то маловероятно, что показатель правильности их оценок (оцениваемый корреляцией их профиля оценок с групповыми оценками взрослых) будет тесно связан с результатами других заданий на теорию разума, например с выполнением задач на ложные убеждения и задач по опознанию эмоций<sup>3</sup>.

Корреляция между показателем правильности оценок интеллекта и решением задач на ложные убеждения (сумма правильных решений трех задач) оказалась отрицательной и незначимой:  $r = -0,282$  ( $N = 44$ ,  $p = 0,064$ ). Похожее значение корреляции получено и для корреляции показателя правильности оценок интеллекта с точностью опознания эмоций:  $r = -0,261$  ( $N = 44$ ,  $p = 0,087$ ). Таким образом, успешность детей в оценивании интеллекта животных не имеет тесной связи в данном возрасте с другими задачами на имплицитную теорию разума. В свою очередь, коэффициент корреляции Спирмена между двумя типами задач на имплицитную теорию разума оказался высоко значимым и положительным:  $r = 0,489$  ( $N = 44$ ,  $p < 0,001$ ).

Общий вывод из представленного исследования состоит в том, что у дошкольников теория разума обходится без самого понятия разума.

<sup>3</sup> Данные по теории разума получены не у всех детей, принимавших участие в задании на интеллект животных. Подробно методики и результаты, касающиеся решения дошкольниками задач на имплицитную теорию разума, будут изложены в готовящейся к печати статье.



## Литература

1. *Блонский П. П.* Психология младшего школьника: Избранные психологические труды // Под ред. А. И. Липкиной, Т. Д. Марцинковской. М.; Воронеж, 2006.

2. *Выготский Л. С.* Мышление и речь. Психологические исследования // Под ред. и со вступ. статьей В. Колбановского. М.; Л., 1934.

3. *Дубяга Е., Мещеряков Б. Г.* ИмPLICITная теория разума: краткий обзор (статья) // Психологический журн. университета «Дубна». 2010. № 1 // www.psyanima.ru

4. *Мещеряков Б. Г.* Психометрический подход к детскому анимизму // Культурно-историческая психология. 2005. № 1.

5. *Сергиенко Е. А., Лебедева Е. И., Прусакова О. А.* Модель психического в онтогенезе человека. М., 2009.

6. *Bempechat J., London P., Dweck C. S.* Children's conceptions of ability in major domains: An interview and experimental study // Child Study Journal. 1991. № 21 (1).

7. *Carey S.* Conceptual change in childhood. Cambridge, MA: MIT Press, 1985.

8. *Gopnik A., Meltzoff A. N.* Words, thoughts and theories. Cambridge, MA: MIT Press, 1997.

9. *Gopnik A., Wellman H. M.* The theory theory // L. A. Hirschfeld & S. A. Gelman (Eds.) Mapping the mind: Domain specificity in cognition and culture. N. Y., 1994.

10. *Kinlaw C. R., Kurtz-Costes B.* The development of children's beliefs about intelligence // Developmental Review. 2003. V. 23.

11. *Ruble D. N., Dweck C. S.* Self-conceptions, person conceptions, and their development // N. Eisenberg (Ed.) Review of personality and social psychology: Vol. 15. Social Development. Thousand Oaks, CA: Sage, 1995.

12. *Wellman H. M.* Understanding the psychological world: Developing a theory of mind // U. Goswami (Ed.) Handbook of childhood cognitive development. Oxford, England: Blackwell, 2002.

13. *Yuill N.* Children's conceptions of personality traits. Human Development. 1992. V. 35.

14. *Yuill N.* English children as personality theorists: Accounts of the modifiability, development, and origin of traits. Genetic, Social and General Psychology Monographs. 1997. V. 123.

## Theory of Mind Without the Concept of «Mind» Itself

B. G. Meshcheryakov

Doctor in Psychology, professor at the Psychology chair of the «Dubna» University

I. S. Dubovskaya

Master in Psychology, alumni of the the Psychology chair of the «Dubna» University

E. V. DUBYAGA

Master in Psychology, alumni of the the Psychology chair of the «Dubna» University

The article provides the results of research carried out on the samples of preschoolers ( $N = 55$ ) and adults ( $N = 19$ ). They were given the task to range ten animals (from ladybird to monkey) on the scale «the cleverest – the silliest». The preschoolers' results do not comply with the anthropomorphic hypothesis that supposes that children assess animals' intelligence depending on their similarity to a human. Children differ from adults not only in ranking different animals but also in the essence of characteristics used for evaluation of animals' intelligence. The indicator that estimates the resemblance of children's ranking of animals' intelligence with the averaged adults' ranking does not correlate significantly with the results of solving tasks on mind theory performed by the preschoolers.

**Keywords:** theory of mind, psychological intelligence, children's representations of animals' intelligence, anthropomorphic hypothesis.

## References

1. *Blonskii P. P.* Psihologiya mladshego shkol'nika: Izbrannye psihologicheskie trudy // Pod red. A. I. Lipkinoi, T. D. Marcinkovskoi. M.; Voronezh, 2006.

2. *Vygotskii L. S.* Myshlenie i rech'. Psihologicheskie issledovaniya // Pod red. i so vstup. stat'ei V. Kolbanovskogo. M.; L.: 1934.

3. *Dubyaga E., Meshcheryakov B. G.* Implicitnaya teoriya razuma: kratkii obzor (stat'ya) // Psihologicheskii zhurnal Universiteta «Dubna». 2010. № 1. // www.psyanima.ru

4. *Meshcheryakov B. G.* Psihometricheskii podhod k detskomu animizmu // Kul'turno-istoricheskaya psihologiya. 2005. № 1.

5. *Sergienko E. A., Lebedeva E. I., Prusakova O. A.* Model' psihicheskogo v ontogeneze cheloveka. M., 2009.

6. *Bempechat J., London P., Dweck C. S.* Children's conceptions of ability in major domains: An interview and experimental study // Child Study Journal. 1991. № 21 (1).

7. *Carey S.* Conceptual change in childhood. Cambridge, MA: MIT Press, 1985.

8. *Gopnik A., Meltzoff A. N.* Words, thoughts and theories. Cambridge, MA: MIT Press, 1997.

9. *Gopnik A., Wellman H. M.* The theory theory // L. A. Hirschfeld & S. A. Gelman (Eds.) Mapping the mind: Domain specificity in cognition and culture. N. Y., 1994.

10. *Kinlaw C. R., Kurtz-Costes B.* The development of children's beliefs about intelligence // Developmental Review. 2003. V. 23.

11. *Ruble D. N., Dweck C. S.* Self-conceptions, person conceptions, and their development // N. Eisenberg (Ed.) Review of personality and social psychology: Vol. 15. Social Development. Thousand Oaks, CA: Sage, 1995.

12. *Wellman H. M.* Understanding the psychological world: Developing a theory of mind // U. Goswami (Ed.) Handbook of childhood cognitive development. Oxford, England: Blackwell, 2002.

13. *Yuill N.* Children's conceptions of personality traits. Human Development. 1992. V. 35.

14. *Yuill N.* English children as personality theorists: Accounts of the modifiability, development, and origin of traits. Genetic, Social and General Psychology Monographs. 1997. V. 123.

# Три понятия о реальности детского развития: обучаемость, зона ближайшего развития и скаффолдинг

**И. А. Корепанова**

кандидат психологических наук, стипендиат фонда Александра фон Гумбольдта, доцент кафедры  
возрастной психологии факультета психологии образования  
Московского городского психолого-педагогического университета

**М. А. Сафронова**

кандидат психологических наук, научный сотрудник лаборатории теоретических и экспериментальных проблем  
культурно-исторической психологии Московского городского психолого-педагогического университета

---

В статье представлен анализ трех понятий культурно-исторической психологии и культурно-исторической теории деятельности: зона ближайшего развития, обучаемость и скаффолдинг, — описывающих реальность детского развития ребенка, взаимодействующего с взрослым. Описаны связи трех понятий и границы их применения для решения задач обучения. Скаффолдинг — это действия взрослого по отношению к ребенку, выстраивающего пространство ЗБР ребенка. Обучаемость — возможность для ребенка учить новое, продвигаясь в зоне своего ближайшего развития при помощи взрослого, в построенном им скаффолдинге, при этом обучаемость выступает важной характеристикой актуального развития ребенка. В статье проанализированы методики диагностики обучаемости А. Я. Ивановой, Т. В. Розановой, Н. И. Гуткиной и тест Кауфманов; обсуждены их прогностические возможности и ограничения. Данные диагностические методики позволяют осуществлять качественный анализ индивидуальных траекторий развития детей и трудностей их в обучении.

**Ключевые слова:** культурно-историческая психология, психическое развитие ребенка, обучаемость, зона ближайшего развития, скаффолдинг.

---

## Введение

В отечественной психологической практике при решении различных задач, связанных с контролем психического развития ребенка, оценкой трудностей и проблем, его возможностей, психологи часто сталкиваются с задачей определения обучаемости ребенка и возможности характеристики его зоны ближайшего развития (ЗБР). При всем многообразии существующих в отечественной и зарубежной психологии методик оценки обучаемости и ЗБР разработка адекватных методик оценки этих двух важных характеристик развития ребенка остается актуальной (см., напр.: [5]).

В отечественной психологии Л. С. Выготским показано, что «обучение ведет за собой развитие», выступая его движущей силой. А. Н. Леонтьев, Д. Б. Эльконин, В. В. Давыдов показали, что психическое развитие ребенка происходит в его собственной деятельности путем освоения и присвоения культуры, у него имеется «особая деятельность по воспроизведению в себе общественно за-

данных способностей» — деятельность усвоения и присвоения [7]. Следовательно, один из основных вопросов в изучении деятельности усвоения связан с пониманием механизма присвоения, от развития которого в процессе обучения и зависит обучаемость<sup>1</sup>.

Целью данной статьи мы видим обсуждение вопросов: какое психологическое содержание стоит за понятиями «обучаемость», «зона ближайшего развития», какие существуют приемы и методики диагностики этих двух психических феноменов. Для уточнения содержания этих понятий обратимся еще к одному, которое часто используется совместно с понятием ЗБР, не являясь его синонимом, — «скаффолдинг». Обращение к этому понятию вызвано тем, что оно только появляется в отечественной литературе (см., напр.: [16; 21]), хотя в западной стало уже общепринятым. Мы считаем, что важно при его введении обозначить его психологическое содержание и определить границы.

Понятия «обучаемость», «зона ближайшего развития» и «скаффолдинг» используются для описа-

---

<sup>1</sup> Сразу отметим, что понятие «обучаемость» не тождественно понятию «обученность». Понятие «обученность» широко используется в педагогике и служит одним из критериев оценки успешности усвоения ребенком школьных знаний.

ния процесса психического развития в связи с обучением. Рассмотрим историю вопроса.

### Обучаемость

В зарубежной психологии в 10–20-е годы прошлого столетия проблема обучения стала одной из центральных благодаря исследованиям бихевиористов, поставивших вопрос, каким образом появляется новое поведение, и, следовательно, как это новое поведение создать. Э. Торндайк, изучая интеллект и его развитие, ввел термин «способность к обучению» (*ability to learn, learning ability*). Им было обнаружено, что различные люди с различной легкостью учатся чему-то новому, используя затем полученные знания, навыки в практической ситуации [20]. На основе этого он выдвинул предположение, что интеллект человека (или животного) следует оценивать с точки зрения оценки способности к обучению.

В отечественной психологии понятие «обучаемость» исследовалось в разделах общей, педагогической, специальной психологии при обсуждении общих вопросов психического развития, диагностики и коррекции трудностей, содержание понятия разрабатывалось Б. Г. Ананьевым, С. Л. Рубинштейном, Н. А. Менчинской, З. И. Калмыковой, Б. В. Зейгарник, К. М. Гуревичем, В. Н. Дружининым, И. И. Ильясовым, А. К. Марковой, И. А. Зимней и др. Обучаемость понималась как способность к приобретению новых знаний (см., напр.: [1; 5; 8; 11; 15; и др.]). Было показано, что обучаемость — это сложная динамическая система индивидуальных свойств человека, определяющая продуктивность учебной деятельности, скорость и качество овладения социальным опытом. Обучаемость, в свою очередь, определяется уровнем развития познавательных процессов, всей личности в целом (ее мотивов, волевых качеств, личностных установок, ценностных ориентаций [17]). Рассмотрим основные определения понятия «обучаемость» в отечественной литературе.

Обучаемость — это способность. Б. Г. Ананьев дал ее определение: обучаемость есть подготовленность психики человека на всем предыдущем отрезке ее формирования к быстрому ее развитию в процессе обучения в строго определенном направлении [1, с. 23].

Н. А. Менчинская и З. И. Калмыкова [11; 15] выделяют общую и специальную обучаемости (по аналогии с общими и специальными способностями), а также ее уровни: низкий, средний и высокий. Н. А. Менчинская определила обучаемость как восприимчивость (индивидуальную чувствительность) к усвоению знаний и способам учебной деятельности. Основу обучаемости составляет мышление, развивая которое, можно развивать и обучаемость. Это развитие связано с овладением ребенком приемами и способами учебной деятельности [15]. Вслед за Н. А. Менчинской З. И. Калмыкова определила обучаемость как способность к усвоению новых знаний, как «сложную динамическую систему интеллекту-

альных свойств личности, формирующиеся качества ума, от которых зависит продуктивность учебной деятельности» [11, с. 27], и показала, что ее основу составляет продуктивное мышление. В структуру обучаемости входят индивидуальные особенности продуктивного мышления человека (самостоятельность, глубина, осознанность, гибкость, устойчивость), легкость усвоения и применения новых знаний, темп продвижения в обучении, широта переноса усвоенных умений и навыков, осознанность действий, умение открывать новые знания. Такие положительные качества ума как самостоятельность, глубина, гибкость, устойчивость, осознанность обеспечивают изменение привычной системы действий, открытие новых способов действия в ситуации неопределенности, приводят ученика к возможности обнаруживать и учитывать свои ошибки, оценивать правильность направления поисков новых путей решения задач, к саморегуляции мыслительной деятельности [там же, с. 75–76]. З. И. Калмыкова конкретизировала это понятие, показав на примере усвоения конкретных предметных знаний его функционирование. Она разработала так называемую проблемно-синтетическую методику для изучения структуры обучаемости и индивидуальных особенностей продуктивного мышления школьников. Учащемуся предлагают решить достаточно сложную, проблемную, нетипичную задачу (по физике, геометрии, английскому языку, эсперанто) и на основе того, как ребенок ее решает, судят о качественном своеобразии выделенных свойств, входящих в структуру обучаемости, дифференцируют учащихся по возрастным и индивидуальным особенностям их продуктивного мышления [12].

И. А. Зимняя связывает обучаемость с готовностью ученика получать помощь от взрослого (учителя) в решении учебных задач [10].

В. Н. Дружинин рассматривает обучаемость в контексте процесса познания, выделяя три основных его компонента: приобретение знаний (характеризующееся способностью к обучению), применение знаний (интеллект), преобразование знаний (творчество) [8, с. 15].

Б. В. Зейгарник в предисловии к [14] отмечает, что обучаемость — это диапазон потенциальных возможностей детей к овладению новыми знаниями в содружественной с взрослыми работе.

Краткий обзор основных подходов к пониманию обучаемости показывает динамический характер этой способности, которая в целом определяется терминами активности, готовности, чувствительности субъекта по направлению к новому, связана с мыслительными процессами и описывает потенциальные возможности человека.

### Анализ методик диагностики обучаемости

В отечественной психодиагностике для изучения обучаемости используется обучающий эксперимент

(в подавляющем большинстве случаев — для диагностики умственного развития). В общем виде обучающий эксперимент предполагает обеспечение определенных методических условий исследования:

— основное экспериментальное задание должно быть не слишком трудным или, напротив, не слишком легким и находиться в «зоне трудности» ребенка;

— наличие дополнительного (аналогичного по способу выполнения) задания, предъявляемого по выполнению основного;

— наличие разработанных этапов «дозированной» помощи при выполнении задания, регламентация способов ее оказания (скаффолдинг).

Оценка чувствительности к помощи взрослого выступает первым основным показателем обучаемости, вторым — перенос усвоенных приемов на другие (аналогичные) задачи. Наличие этих показателей позволяет модифицировать известные методики и использовать их в качестве обучающей методики (или методик обучающего типа), направленной на оценку обучаемости.

Нами был проведен анализ четырех методик, направленных на исследование обучаемости детей. Одна из них — методика А. Я. Ивановой [14], которая разработала исследовательскую методику оценки зоны ближайшего развития нормативно-развивающихся детей и детей с интеллектуальной недостаточностью 7–9 лет.

#### *Описание методики*

Детям предлагали различные по трудности задания на материале конструктивной внеречевой деятельности — классификация геометрических фигур и составление узоров из кубиков Кооса.

*Цель* — оценка умственного развития ребенка и его обучаемости.

#### *Стимульный материал*

В первом варианте стимульный материал включает два набора по 24 карточки в каждом с изображениями геометрических фигур, различающихся по цвету, форме и величине. Набор, в котором представлены три цвета (красный, зеленый и желтый), четыре формы (круг, квадрат, треугольник и ромб) и две величины (большая и маленькая), используется при предъявлении основного задания. Набор, в котором представлены четыре цвета и три формы, используется при предъявлении аналогичного задания. К первому набору (основное задание) прилагается доска-таблица с изображениями всех фигур, имеющих на карточках. Выполнение основного задания заключается в последовательном вычленении ребенком каждого из трех отличительных признаков и группировке карточек на основании данного признака.

#### *Процедура проведения и помощь*

Методика носит клинический характер. Диагностировались возможности ребенка в выполнении таких мыслительных операций, как анализ и синтез. При неверном выполнении задания или при затруд-

нениях ребенку оказывалась помощь. Помощь экспериментатора осуществлялась от отдельных намеков и свернутых подсказок через их разворачивание к полному показу способа работы. В эксперимент были введены «наводящие вопросы», «уроки-подсказки», «вспомогательные задачи». Все три варианта помощи отдельно фиксируются и на их основе составляется развернутая оценка развития диагностируемой способности функции, их последовательность и содержание строго регламентированы. При классификации геометрических фигур 1-й «урок» — указание на различие каких-либо двух конкретных карточек по одному признаку (в соответствии с задачей обучения); 2-й «урок» — демонстрация сходства одной из карточек первого урока с третьей по этому же признаку; 3-й «урок» — объяснение принципа раскладки карточек на группы и демонстрация правильного выполнения задания. Каждый последующий урок (группировка карточек экспериментатором) повторяется до тех пор, пока испытуемый сам не справится с задачей классификации по требуемому признаку.

Задание считается выполненным, если ребенок правильно раскладывает карточки и дает словесный ответ, называя признак, на основании которого выполнялась очередная группировка.

#### *Критерии оценки*

Использовались три критерия оценки умственного развития ребенка — восприимчивость к помощи экспериментатора; способность к логическому переносу усвоенных принципов на другие задачи; ориентировочная деятельность. Все эти критерии позволяют установить зону ближайшего развития ребенка<sup>2</sup>, т. е. его способность решить задачу (доступную для данного возраста) с помощью взрослого, усвоить приемы, подсказанные в процессе обучения, самостоятельно использовать их и решить аналогичную задачу. Особо подсчитывается количество и качество подсказок, данных взрослым. Анализ результатов носит качественный характер.

Мы видим, что описанная методика А. Я. Ивановой отвечает всем требованиям, предъявляемым к методикам обучающего типа, однако имеет возрастные ограничения и ее уровень сложности соответствует детям младшего школьного возраста.

Т. В. Розанова [19] для оценки обучаемости детей с нормативным и нарушенным развитием (прежде всего для детей с нарушением слуха) также использовала методику обучающего типа.

#### *Описание методики*

В процессе диагностического обследования ребенка с трудностями обучения после методики исследования прогностической деятельности использовался детский вариант прогрессивных матриц Дж. Равена, включающий 36 цветных матриц-заданий.

*Цель* — оценка умственного развития ребенка и его обучаемости.

<sup>2</sup> Мы пока не обсуждаем, действительно ли эта методика оценивает ЗБР ребенка или же она направлена на изучение обучаемости. Обсуждение этого вопроса — в следующей части статьи.

*Стимульный материал*

Матрицы расположены на отдельных листах в трех сериях: А, Ав, В (по 12 в каждой серии)<sup>3</sup>. В «коврике», изображенном в верхней половине листа, отсутствует «кусочек». Испытуемого просят выбрать подходящий из шести расположенных в нижней части той же страницы.

*Процедура проведения и помощь*

В качестве обучающего примера используется задание А1, при ошибке рассматриваются варианты решения и выясняется, почему вариант «4» правильный. При подсчете итогового балла результаты по матрице А1 не учитываются.

Остальные 35 заданий используются для тестирования. По каждому из них испытуемый должен найти ответ самостоятельно. В случае ошибки экспериментатор говорит испытуемому: «Неправильно! Подумай еще» (стимулирующая помощь). То же говорится испытуемому, если и вторая попытка оказывается безуспешной. Если же третья попытка не дает результата — внимание испытуемого привлекается к наглядным условиям задачи (к фигурам, частям и их взаимному расположению, к направлению линий и т. п.). При неуспехе испытуемому может быть предложен другой вариант задания: в матрице сделан вырез для кусочка и отдельно делается шесть вставок, которые можно перемещать и прикладывать к вырезу матрицы, чтобы определить, какая из них подходит. В заданиях А11, А12, Ав12 четвертым видом помощи является объяснение принципа решения.

*Критерии оценки*

Оценка результативности производится следующим образом: за правильный ответ с первой попытки испытуемый получает 1 балл, со второй попытки 0,5 балла, с третьей 0,25 балла. Неправильный ответ после третьей попытки оценивается в 0 баллов. За нахождение правильного ответа после объяснений, а тем более в результате манипулирования с вырезанными вставками баллы не начисляются. Показатель успешности (ПУ) решения матричных задач может быть выражен в относительных единицах:  $ПУ = X \times 100 \% / 35$ , где  $X$  — сумма баллов. Суммарное количество баллов, полученных при решении 35 заданий, является основным показателем, отражающим уровень психического развития ребенка, который интерпретируется путем сравнений с нормами для данного возраста (см., напр.: [18]). Для углубленной оценки обучаемости специально оценивается количество баллов, полученных после стимулирующей помощи третьего и четвертого вида.

Н. И. Гуткина [5] использует диагностику обучаемости как один из компонентов психологической готовности к школьному обучению.

*Описание методики*

Задача ребенка — используя правило, закодировать предлагаемые изображения. Методика позволяет проследить, как ребенок пользуется для решения

задач правилом, с которым раньше никогда не встречался. Правило ребенок должен сформулировать сам, используя либо эмпирическое, либо теоретическое обобщение (так как диагностическая программа, в которую входит методика «Сапожки», призвана помочь определить готовность ребенка к школьному обучению, то она содержит возможность диагностики предпосылок развития теоретического и эмпирического мышления, теоретического и эмпирического типов обобщения).

*Цель* — оценка умственного развития ребенка и его обучаемости.

*Стимульный материал*

Лист с таблицей, где на каждой строчке расположены изображения картинок девочки, аиста, лошади. У девочки, аиста и лошади на некоторых картинках присутствуют сапожки, на некоторых нет.

Наличие сапожек предлагается кодировать цифрой «1», отсутствие — «0». Первая группа строчек — ознакомление с правилом кодировки, вторая — этап закрепления правила. Третья группа строчек содержит так называемые «загадки», которые нужно отгадать, кодируя изображения.

*Процедура проведения и помощь*

Правило кодировки («1» — есть сапожки, «0» — нет сапожек) объясняет взрослый. Ребенок учится кодировать картинки (девочка, аист, лошадка) по наличию или отсутствию у них одного признака — сапожек на ногах. На этапе закрепления правила ребенок работает самостоятельно, но при неверном решении взрослый обращает на это внимание и просит повторить правило (первая часть таблицы с «правилом» открыта). При решении «загадок» («правило» закрыто) взрослый так же может задавать наводящие вопросы, предлагать вернуться к решению нерешенной «загадки» после успешного решения последующих. Экспериментатор расспрашивает ребенка, почему он решил «загадку» таким образом, а не иначе.

Если ребенок испытывает трудности с решением «загадок», ему оказывается помощь — от просьбы вновь сформулировать самому правило кодировки до открытия образца с правилом. В качестве дополнительной серии, целью которой является проверка, насколько ребенок может использовать выделенное правило при более отдаленном переносе, ему предлагается кодировать геометрические рисунки, используя аналогичное правило (наличие или отсутствие какого-либо определенного признака).

*Критерии оценки*

На основании того, как ребенок осваивает правило, а потом применяет его при решении «загадок», переносит освоенный способ работы на другой класс задач, судят об обучаемости ребенка. Его объяснения, почему закодировал картинку так, а не иначе, позволяет судить о способе обобщения (теоретическом или эмпирическом).

<sup>3</sup> Важно, что матрицы Равена — свободный от культурных детерминант (речи) тест и может быть использован для работы с испытуемыми, имеющими различный уровень развития речи.

В зарубежной практике становится популярным тест Кауфманов (Kaufman Assessment Battery for Children, Second Edition, КАВС-II).

#### Описание методики

Тест Кауфманов направлен на диагностику когнитивных способностей и уровня интеллектуального развития у детей от трех до восемнадцати лет включительно. Общий показатель уровня интеллекта (Mental Processing Index – MPI) оценивается как сумма симультанных (Simultaneous Processing Scale), сукцессивных (Sequential Processing Scale) показателей и обучаемости (Learning Ability Scale). Одним из методологических оснований при разработке методики стала общая структурно-функциональная модель работы мозга А. Р. Лурии. Тест состоит из 18 основных и дополнительных субтестов. Для каждого возраста разработан свой набор субтестов.

*Цель* – оценка когнитивных способностей.

#### Стимульный материал

Два субтеста используются для диагностики обучаемости: Атлантис (Atlantis) – способность усваивать новую информацию, ассоциации между картинками и бессмысленными названиями, и Ребус (Rebus) – знаки и слова. Интересующая нас шкала

обучаемости в понимании авторов теста отражает интеграцию процессов, связанных со всеми тремя блоками мозга, необходимых для эффективного обучения и воспроизведения новой информации.

#### Процедура проведения и помощь

Процесс взаимодействия с ребенком и возможные варианты помощи регламентированы. В обучающих заданиях допускается помощь по типу показ и вербальное указание правильного ответа (корректировка) и стимулирующая помощь.

#### Критерии оценки

Баллы начисляются за правильные ответы (например, в субтесте Атлантис два балла даются за правильный ответ; один балл – за неправильный ответ, но объект выбран в той же категории, 0 баллов – неправильный ответ), затем баллы субтестов суммируются по шкале и переводятся в стандартный балл, что позволяет в целом по выполнению теста выстроить индивидуальный профиль ребенка, определить его достижения и провести дополнительную диагностику.

Результаты анализа четырех методик обобщены в табл. 1, чтобы можно было более наглядно проследить их сходства и различия.

Таблица 1

### Анализ диагностических методик по обучаемости

Название <sup>4</sup>	Классификация и кубики Кооса	Матрицы Равена	«Сапожки» (из комплекса оценки психологической готовности к школьному обучению)	Kaufman Assessment Battery for Children, Second Edition (КАВС-II)
<b>ОБЩИЕ СВЕДЕНИЯ</b>				
Автор	А. Я. Иванова	Т. В. Розанова	Н. И. Гуткина	Алан С. Кауфман и Надин Л. Кауфман (Alan S. Kaufman and Nadeen L. Kaufman)
Год	1976	60–70-е	1988–1996	1978–1979
Характер методики	Клинический	Клинический	Клинический	Профессиональный тест (Pearson Assessment Support, C-Level)
Цель диагностики	Умственное развитие ребенка и обучаемость	Умственное развитие ребенка и обучаемость	Психологическая готовность к школе и обучаемость	Когнитивные способности
Возрастные ограничения	Нормативно развивающиеся дети и дети с интеллектуальной недостаточностью 7–9 лет	Нормативно развивающиеся дети и дети, имеющие психофизические нарушения, младшие школьники	5,5–10 лет	3–18 лет
Форма проведения	Индивидуальная	Индивидуальная	Индивидуальная	Индивидуальная. Продолжительность: 25–70 минут
Помощь	От намеков к полному показу образца (последовательно)	4 типа (последовательно): • стимулирующая, • указание на условия задачи и детали, • практическое действие, • объяснение принципа решения	• показ и вербальное указание правильного ответа (одновременно) в обучающей части, • стимулирующая, • беседа	Регламентирована. • показ и вербальное указание правильного ответа (одновременно) в обучающей части, • стимулирующая

<sup>4</sup> Названия методик в первых двух случаях условны и придуманы для их фиксации в табл. 1.

Результат	Качественный анализ	Качественный анализ	Качественный анализ	Количественный и качественный анализ. Индивидуальный профиль, достижения, возможность дополнительной диагностики
Критерии оценки	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Восприимчивость к помощи экспериментатора,</li> <li>• способность к логическому переносу усвоенных принципов на другие задачи,</li> <li>• ориентировочная деятельность ребенка</li> </ul>	Правильность ответа и восприимчивость к помощи	Правильность ответа и характер ошибок	Правильность ответа
Оценка	Качественная	Качественная	Качественная	Стандартизованный балл и %
Стандартизация	Нет	Нет	Нет	Да
Источник	<i>Иванова А. Я.</i> Обучение как принцип оценки умственного развития детей. М., 1976	<i>Розанова Т. В.</i> Развитие памяти и мышления глухих детей. М., 1978	<i>Гуткина Н. И.</i> Диагностическая программа по определению психологической готовности детей 6–7 лет к школьному обучению. М., 2002	Компания Пирсон (Pearson Education Inc.) <a href="http://psychcorp.pearsonassessments.com/haiweb/cultures/en-us/productdetail.htm?pid=PAa21000&amp;Community=CA_Psych_AI_Ability">http://psychcorp.pearsonassessments.com/haiweb/cultures/en-us/productdetail.htm?pid=PAa21000&amp;Community=CA_Psych_AI_Ability</a>
<b>ДИАГНОСТИКА ОБУЧАЕМОСТИ</b>				
Методика	Методика полностью	Методика полностью	Один субтест: методика «Сапожки»	Два субтеста: Атлантис и ребус (Atlantis, Atlantis Delayed, Rebus, Rebus Delayed)
Предмет анализа	Мыслительные операции: анализ и синтез Невербальный интеллект	Мыслительные операции: анализ и синтез Невербальный интеллект	Использование для решения задач нового правила, теоретическое и эмпирическое общение • обучение цифровому кодированию цветных картинок	Способность учить новую информацию, особенно: • ассоциации между картинками и бессмысленными именами (Atlantis) и • знаки и слова (Rebus)
Стимульный материал	Недоступен	Матрицы Дж. Равена	Методика Н. И. Гуткиной	Компания Пирсон (Pearson Education Inc.)
Сложность заданий	Возрастает	Возрастает	Возрастает	Возрастает

### Обучаемость как возможность для зоны ближайшего развития и скаффолдинга

Итак, понятие «обучаемость» возникло в контексте обсуждения вопросов роли обучения в психическом развитии. В начале 1930-х гг. Л. С. Выготский ввел понятие «зона ближайшего развития» для обсуждения этой проблемы. Зона ближайшего развития — это расстояние между уровнем актуального развития ребенка, которое определяется с помощью задач, решаемых самостоятельно, и уровнем возможного развития, определяемым с помощью задач, решаемых под руководством взрослых и в сотрудничестве с более умными товарищами [16]. Зона ближайшего развития характеризует степень расхождения между уровнем актуального развития и уровнем потенциальных возможностей. В данной статье мы не проводим психологическо-

го анализа содержания ЗБР. Это сделано в недавно вышедших публикациях Е. Д. Божович, В. К. Зарецкого, Е. Е. Кравцовой, Л. Ф. Обуховой и И. А. Корепановой, П. Хаккарайнена и др. [2; 9; 13; 16; 23]. Отметим лишь, что ЗБР ребенка имеет свою структуру, в ее пространстве происходит трансформация психологической способности ребенка — от приобретения и использования — к овладению.

В исследовании А. Я. Ивановой [14] понятие «зона ближайшего развития» и «обучаемость» пересекаются и определяются одно через другое. Основным показателем зоны ближайшего развития ребенка в исследовании выступила обучаемость. Экспериментально было показано: чем выше обучаемость ребенка, тем шире его зона ближайшего развития. Взрослый оказывает помощь ребенку при возникновении трудностей. Количество и качество помощи — показатель ЗБР. Мы полагаем, что метод дозирован-

ной помощи связан с более глубокой диагностикой актуального развития, изучением механизмов, которые обеспечивают решение интеллектуальных задач. Этот метод показывает, что актуальный уровень развития также неоднороден, он имеет определенную внутреннюю структуру. Помощь взрослого выступает как инструмент изучения этой индивидуальной, или возрастной структуры.

Мы полагаем, что обучаемость — один из компонентов уровня актуального развития [16], создающий возможность осуществления и продвижения в пространстве ЗБР ребенка. То есть обучаемость — это способность, присущая субъекту и создающая возможность осуществления и продвижения в пространстве ЗБР ребенка, которая проявляется в особых условиях. Таким условием является правильно выстроенный скаффолдинг.

Что такое скаффолдинг? В переводе с англ. *scaffolding* — строительные леса. И эта метафора была предложена Дж. Брунером и его коллегами для описания процесса обучения ребенка в зоне ближайшего развития. D. Wood, J. S. Bruner, G. Ross [26] исследовали природу обучающего процесса и типы помощи взрослого менее успешному ребенку. Обсуждение проблемы решения задач или обучения обычно начинается с предположения, что ученик один и беспомощен. Но роль взрослого не ограничивается тем, что он выступает как образец моделирования и имитации. Авторы исходят из положения, что «обучающее взаимодействие есть ключевая характеристика младенчества и детства» [там же, с. 89]. Вмешательство взрослого или учителя может заключаться в том, что авторы называют скаффолдингом. «Скаффолдинг — процесс, который дает возможность ребенку или новичку решить проблему, выполнить задание или достичь целей, которые находятся за пределами его индивидуальных усилий (возможностей)» [с. 90]. Скаффолдинг заключается в дозированной помощи взрослого, управляющего элементами задачи, которые изначально находятся вне способностей (возможностей) ученика, что дает ему возможность концентрироваться на элементах и завершать только те, которые находятся в пределах его способностей. Задача, таким образом, направляется к успешному завершению. Ученик не сможет использовать оказанную помощь, если одно условие не будет выполнено — «понимание решения должно предшествовать выполнению» [с. 90]. Данное условие необходимо, поскольку его соблюдение обеспечивает возможность обратной связи, позволяющей обнаружить отношение между средствами (способами) и результатами, и тем самым «извлечь выгоду» из знания результатов.

D. Wood, J. S. Bruner, G. Ross изучали, как дети отвечают на разные формы помощи. Экспериментальная ситуация включала решение конструктивной задачи. Взрослый обучает детей дошкольного возраста построению трехмерной деревянной пирамиды, состоящей из 21 блока, шести уровней, пять из которых состоят из четырех квадратов, два из которых соединяются одним способом, следующие два — другим, затем две пары квадратов соединяются вместе. Необходимо

15 парных соединений, чтобы собрать пирамиду. Это довольно типичное учебное задание, в котором один «знает ответ», а другой нет, и в этой практической ситуации только инструктор «знает, как» нужно действовать. Были выделены три типа ответа ребенка на действия взрослого: ребенок игнорировал взрослого и играл; ребенок брал блоки, собранные взрослым, и манипулировал ими; ребенок пытался действовать тем же способом, что и взрослый (например, соединял два блока). Вмешательство взрослого классифицировалось следующим образом: прямая помощь (показ); устное указание ошибки («Это (неправильно соединенные детали)?»); прямая устная инструкция («Ты как еще можешь здесь сделать?»).

D. Wood, J. S. Bruner и G. Ross выделили шесть функций (ролей) взрослого в процессе скаффолдинга. Рекрутинг — привлечение интереса ребенка при переходе от игровой ситуации с материалом к решению задачи. Сокращение степеней свободы — сокращение общего числа действий для достижения правильного решения задачи. Управление поддержки: удержание задачи, избегание «соскальзывания» на другие интересы и закрепление успеха. Маркировка отличительных признаков — указание соответствия / несоответствия действий задаче и интерпретация несоответствия. Отсутствие контроля, так как ситуация решения проблемы должна быть менее «опасна» или менее напряжена в присутствии взрослого, чем без него. Демонстрация или моделирование решения задачи, когда ребенок осмысленно подражает взрослому.

Авторы приводят «формулу» (или принцип) правильно выстроенного обучающего взаимодействия. «Хорошо выполненный скаффолдинг возникает через привлечение ребенка в действия, где происходят распознаваемые-для-него решения» [с. 96]. Можно сказать, что скаффолдинг — это технология обучения ребенка. Авторами выделены функции взрослого, принцип обучающего взаимодействия и основные типы помощи ребенку: показ, вербальное указание ошибки, прямая вербальная инструкция.

Очевидно, что понятие «скаффолдинг» на практике близко понятию Л. С. Выготского «зона ближайшего развития», но они обладают разной эвристической ценностью. Понятия «скаффолдинг» и «зона ближайшего развития» возникли в разных методологиях, и оба метафоричны. Г. Дэниелс определяет отношение понятий следующим образом. «Подход скаффолдинга имеет тенденцию концентрироваться больше на распределении между людьми, чем на артефактах или предметах. Важно то, что скаффолдинг включает роли учеников, а не задания. Позже Брунер разработал набросок термина «скаффолдинг» и расположил его в непосредственной связи с понятием Выготского «зона ближайшего развития» [22, с. 107].

И. Вереникина [25] отмечает, что понятие ЗБР обычно рассматривается как теоретическая основа идеи скаффолдинга. Проведенный ею анализ показывает, что некоторые авторы усматривают в скаффолдинге упрощенное представление о детско-взрослом



взаимодействии и, как следствие, представление о ребенке как о пассивном получателе прямых инструкций учителя, что противоречит, в свою очередь, и понятию ЗБР Л. С. Выготского и пониманию ребенка как активного исследователя в теории Ж. Пиаже [24].

Мы считаем, что именно обучаемость обеспечивает возможность построения скаффолдинга и движения в ЗБР ребенка. Продолжим, совместив две метафоры прошлого столетия о детском развитии в обучении. В процессе строительства (развития) здания (ребенка) (фото, Б. Г. Мещеряков<sup>5</sup>, сделано в Англии) обучаемость — одна из возможностей самого здания к новым изменениям, скаффолдинг — леса, по которым строители (взрослые) будут строить здание, размер этих лесов — расстояние, отделяющее настоящее здание от возможного результата; оно-то и есть зона ближайшего развития. На табличке более мелким шрифтом третьей строчкой есть продолже-



ние текста, важное и для психологов — незавершенный скаффолдинг не может быть использован, то есть помощь должна быть выстроена, о чем и писали Л. С. Выготский и Дж. Брунер.

### Выводы и перспективы исследования

В статье проанализированы три понятия — ЗБР, обучаемость и скаффолдинг, и их взаимосвязь. Они описывают сложную систему отношений ребенка и взрослого в акте его психического развития.

Начиная с 1970-х годов в отечественной и зарубежной психологии разрабатываются методики диагностики обучаемости. В отечественной психологии основной акцент был сделан на качественном анализе индивидуальных траекторий развития детей (прежде всего с трудностями в обучении), в зарубежной — аналогичные методики приобрели характер стандартизированного инструмента оценки одного из компонентов уровня умственного развития.

Проведенный анализ показал: скаффолдинг есть действия взрослого по отношению к ребенку, поддержка при выполнении задания, он выстраивает пространство ЗБР ребенка. Обучаемость выступает важной характеристикой актуального развития ребенка, делающей возможным продвижения от одной точки ЗБР к другой.

Мы описали одну из способностей, обеспечивающих развитие — обучаемость, и те характеристики развития, которые с ней связаны — скаффолдинг, ЗБР. Но они не описывают всего пространства развития. Например, один из важнейших предпосылок к деятельности и совместной в том числе, являются мотивация и интерес. В работе по психологии подростка Л. С. Выготский [4] наметил пути изучения интереса как важного условия развития. Мы полагаем, что изучение интереса в контексте проблемы ЗБР может помочь более глубокой разработке проблемы детерминант психического развития и программ помощи детям и подросткам с трудностями.

### Литература

1. Анянцев Б. Г. О проблемах современного человекознания. М., 1977.
2. Божович Е. Д. Зона ближайшего развития: возможности и ограничения ее диагностики в условиях косвенного сотрудничества // Культурно-историческая психология. 2008. № 4.
3. Брунер Дж. Психология познания. М., 1977.
4. Выготский Л. С. Психология подростка. Собр. соч. Т. 4. М., 1984.
5. Гуревич К. М. Психологическая диагностика. Учебн. пособие. М., 1997.
6. Гуткина Н. И. Диагностическая программа по определению психологической готовности детей 6–7 лет к школьному обучению.

7. Давыдов В. В. Теория развивающего обучения. М., 1996.
8. Дружинин В. Н. Психология общих способностей. СПб., 1999.
9. Зарецкий В. К. Зона ближайшего развития: о чем не успел написать Выготский... // Культурно-историческая психология. 2007. № 3.
10. Зимняя И. А. Педагогическая психология. М., 2002.
11. Калмыкова З. И. К проблеме диагностики умственного развития школьников // Вопросы психологии. 1982. № 2.
12. Калмыкова З. И. Продуктивное мышление как основа обучаемости. М., 1981.
13. Крайцова Е. Е. Культурно-исторические основы зоны ближайшего развития // Психологический журнал. 2001. Т. 22. № 4.

<sup>5</sup> Фотография помещена в статью с разрешения автора. «Незавершенные строительные леса. Не может быть использовано».

14. Иванова А. Я. Обучаемость как принцип оценки умственного развития детей. М., 1976.
15. Менчинская Н. А. Обучение и умственное развитие // Тезисы международного психологического конгресса. 1966. Вып. 3: Проблемы психического развития в социальной психологии.
16. Обухова Л. Ф., Корепанова И. А. Зона ближайшего развития: пространственно-временная модель // Вопросы психологии. 2005. № 6.
17. Психология развития. Словарь / Под ред. А. Л. Венгера // Психологический лексикон. Энциклопедический словарь: В 6 т. / Ред.-сост. Л. А. Карпенко. Под общ. ред. А. В. Петровского. М., 2006.
18. Равен Дж. К., Равен Дж., Курт Дж. Х. Руководство к прогрессивным матрицам Равена и словарным шкалам. Разд. 1. Общая часть руководства. М., 1997.
19. Розанова Т. В. Развитие памяти и мышления глухих детей. М., 1978.
20. Торндайк Э. Л. Принципы обучения, основанные на психологии. М., 1930.
21. Цукерман Г. А. Взаимодействие ребенка и взрослого, творящее зону ближайшего развития // Культурно-историческая психология. 2006. № 4.
22. Daniels H. Vygotsky and Pedagogy. London; N. Y., 2002. P. 198.
23. Hakkarainen P., Korepanova I. The status of the Vygotsky's «Zone of proximal development» in Russian psychology today // Journal of Russian and east European psychology. Vol. 47. № 6. 2009.
24. Kaufman Assessment Battery for Children, Second Edition. Alan S. Kaufman and Nadeen L. Kaufman / AGS Publishing. 2004.
25. Verenikina I. Understanding Scaffolding and the ZPD in Educational Research / Conference papers, International Education Research Conference. Auckland, New Zealand, 2003 / Australian Association for Research in Education [site] <http://www.aare.edu.au/03pap/ver03682.pdf>
26. Wood D., Bruner J., Ross G. The role of tutoring in problem solving // Journal of Child Psychology and Psychiatry. 1976. Vol. 17. P. 89–100.

## Three Concepts Reflecting the Reality of Child Development: Ability to learn, Zone of Proximal Development and Scaffolding

**I. A. Korepanova**

Ph.D in Psychology, associate professor at the Developmental psychology chair of the Moscow State University of Psychology and Education

**M. A. Saphronova**

Ph.D in Psychology, research fellow of the laboratory of Theoretical and experimental issues in cultural-historical psychology of the Moscow State University of Psychology and Education

---

The article provides the analysis of the three concepts used in cultural-historical psychology and cultural-historical activity theory: zone of proximal development, ability to learn and scaffolding that describe the reality of a child's development in interaction with an adult. The connections between the three concepts and boundaries of their implementation for solving teaching tasks are described. Scaffolding means an adult's activities that are aimed at a child and arrange his/her zone of proximal development. Ability to learn is a child's capacity to acquire new knowledge advancing through the zone of proximal development with an adult's support and organized scaffolding. Thus ability to learn is the most important characteristic of a child's zone of actual development. The article analyses methods for assessing ability to learn developed by A. Ya. Ivanova, T. V. Rozanova, N. I. Gutkina, A. S. and N. L. Kaufman; discusses their prognostic potential and limitations. The discussed diagnostic methods allow to perform high-quality analysis of individual trajectories of children's development as well as their learning difficulties.

**Keywords:** cultural-historical psychology, child psychological development, ability to learn, zone of proximal development, scaffolding.

### References

1. Anan'ev B. G. O problemah sovremennogo chelovekoznaniiya. M., 1977.
2. Bozhovich E. D. Zona blizhaishego razvitiya: vozmozhnosti i ogranicheniya ee diagnostiki v usloviyah kosvennogo sotrudnichestva // Kul'turno-istoricheskaya psihologiya. 2008. № 4.
3. Bruner Dzh. Psihologiya poznaniya. M., 1977.

4. *Vygotskii L. S.* Psihologiya podrostka. Sobr. soch. T. 4. M., 1984.
5. *Gurevich K. M.* Psihologicheskaya diagnostika. Uchebnoe posobie. M., 1997.
6. *Gutkina N. I.* Diagnosticheskaya programma po opredeleniyu psihologicheskoi gotovnosti detei 6–7 let k shkol'nomu obucheniyu. M., 2002.
7. *Davydov V. V.* Teoriya razvivayushego obucheniya. M., 1996.
8. *Druzhinin V. N.* Psihologiya obshih sposobnostei. SPb., 1999.
9. *Zareckii V. K.* Zona blizhaishego razvitiya: o chem ne uspel napisat' Vygotskii? // Kul'turno-istoricheskaya psihologiya. 2007. № 3.
10. *Zimnyaya I. A.* Pedagogicheskaya psihologiya. M., 2002.
11. *Kalmykova Z. I.* K probleme diagnostiki umstvennogo razvitiya shkol'nikov // Voprosy psihologii. 1982. № 2.
12. *Kalmykova Z. I.* Produktivnoe myshlenie kak osnova obuchaemosti. M., 1981.
13. *Kravcova E. E.* Kul'turno-istoricheskie osnovy zony blizhaishego razvitiya // Psihologicheskii zhurnal. 2001. T. 22. № 4.
14. *Ivanova A. Ya.* Obuchaemost' kak princip ocenki umstvennogo razvitiya detei. M., 1976.
15. *Menchinskaya N. A.* Obuchenie i umstvennoe razvitiye // Tezisy mezhdunarodnogo psihologicheskogo kongressa. 1966. Vyp. 3: Problemy psihicheskogo razvitiya v social'noi psihologii.
16. *Obuhova L. F., Korepanova I. A.* Zona blizhaishego razvitiya: prostranstvenno-vremennaya model' // Voprosy psihologii. 2005. № 6.
17. Psihologiya razvitiya. Slovar' / Pod. red. A. L. Vengera // Psihologicheskii leksikon. Enciklopedicheskii slovar': V 6 t. / Red.-sost. L. A. Karpenko. Pod obsh. red. A. V. Petrovskogo. M., 2006.
18. *Raven Dzh. K., Raven Dzh. H., Kurt Dzh. H.* Rukovodstvo k progressivnym matricam Ravena i slovarnym shkalam. Razd. 1. Obshaya chast' rukovodstva. M., 1997.
19. *Rozanova T. V.* Razvitie pamyati i myshleniya gluhih detei. M., 1978.
20. *Torndaik E. L.* Principy obucheniya, osnovannye na psihologii. M., 1930.
21. *Cukerman G. A.* Vzaimodeistvie rebenka i vzroslogo, tvoryashee zonu blizhaishego razvitiya // Kul'turno-istoricheskaya psihologiya. 2006. № 4.
22. *Daniels H.* Vygotsky and Pedagogy. London; N. Y., 2002. P. 198.
23. *Hakkarainen P., Korepanova I.* The status of the Vygotsky's «Zone of proximal development» in Russian psychology today // Journal of Russian and east European psychology. Vol. 47. № 6. 2009.
24. Kaufman Assessment Battery for Children, Second Edition. Alan S. Kaufman and Nadeen L. Kaufman / AGS Publishing. 2004.
25. *Verenikina I.* Understanding Scaffolding and the ZPD in Educational Research / Conference papers, International Education Research Conference. Auckland, New Zealand, 2003 / Australian Association for Research in Education [site] <http://www.aare.edu.au/03pap/ver03682.pdf>
26. *Wood D., Bruner J., Ross G.* The role of tutoring in problem solving // Journal of Child Psychology and Psychiatry. 1976. Vol. 17. P. 89–100.

# Влияние стиля родительского воспитания на развитие агрессивного поведения у подростков

Е. А. Чепракова

аспирант кафедры возрастной психологии факультета психологии образования  
Московского городского психолого-педагогического университета

---

В статье представлены результаты лонгитюдного исследования, посвященного проблеме подростковой агрессии, ее зависимости от характера детско-родительских отношений. В течение трех лет лонгитюдного исследования у подростков изучались проявления основных видов агрессии по методике А. Басса и А. Дарки (модификация Л. М. Семенюк) и стиля взаимодействия родителей и подростков по методике И. М. Марковской «Взаимодействие родитель—ребенок». Был проведен сравнительный анализ представлений о детско-родительских отношениях у подростков и их матерей. В исследовании были выявлены особенности воспитательной позиции матерей подростков с разным уровнем агрессивности, выделены основные факторы детско-родительского взаимодействия, влияющие на развитие агрессивного поведения у подростков: требовательность, строгость, контроль, низкая эмоциональная близость, отвержение, низкая степень тревоги за подростков, непоследовательность, конфронтация и неудовлетворенность взаимоотношениями с подростками.

**Ключевые слова:** подростки, детско-родительские отношения, факторы воспитательного воздействия матерей, влияющие на развитие агрессивного поведения у подростков, типы взаимодействий родителей (матерей) и подростков.

---

Большинство отечественных и зарубежных психологов сходятся во мнении, что тремя основными источниками, из которых дети и подростки узнают о моделях агрессивного поведения, являются: семья, взаимодействие со сверстниками, СМИ [2; 3; 4; 7; 9; 10; 11; 16; 17; 23].

В исследованиях семьи была установлена непосредственная связь развития агрессивного поведения у детей и подростков с условиями семейного воспитания и взаимоотношениями между родителями [7; 14; 15; 16; 19]. В ряде исследований было показано, что агрессивные дети и подростки, как правило, вырастают в семьях, где дистанция между детьми и родителями огромна, где родители мало интересуются развитием детей, где в качестве дисциплинарных воздействий предпочитают физические наказания [1; 3; 5; 20; 22; 23]. Относительно хорошо изучена связь между агрессивным поведением детей, подростков и такими факторами семейной среды, как состав семьи, социальное положение и психологические особенности членов семьи [22; 23].

Однако дефицит систематических, в том числе лонгитюдных исследований влияния семейной среды на развитие детской агрессивности в отечественной психологии побудил нас предпринять специальное исследование, целью которого было получить ответ на вопрос: какие конкретно параметры родительского воспитания оказывают наибольшее влияние на формирование и развитие агрессивного поведения у детей и подростков?

С этой целью было проведено лонгитюдное исследование характера детско-родительского взаимодействия с точки зрения подростков с разным уровнем агрессивности и с точки зрения их матерей.

## Метод

В исследовании принимали участие группа подростков — учащиеся 5-х классов общеобразовательной московской школы (56 человек) и их матери (32 человека). В течение трех лет лонгитюдного исследования с подростками проводилось изучение уровня проявления основных видов агрессии и враждебности по методике А. Басса и А. Дарки (модификация Л. М. Семенюк) и стиля взаимодействия родителей и подростков по методике И. М. Марковской «Взаимодействие родитель — ребенок» (подростковый вариант и вариант для родителей). Исследование включало по одному замеру в 5-м и 7-м классах. Данные подростков (%) по методике И. М. Марковской сравнивались с результатами (%) матерей, полученными по этой же методике.

Обработка результатов проводилась по двум направлениям — качественная и количественная с использованием компьютерной программы STATISTICA.

## Результаты и их обсуждение

На первом этапе лонгитюдного исследования (5-й класс — первый год исследования) по показа-

телю (баллы) «индекса агрессивности», полученному с помощью методики «Диагностика состояния агрессивности у подростков» А. Басса и А. Дарки, подростки разделились на три группы:

более агрессивные — 13 учащихся с высоким уровнем агрессивности (индекс агрессивности выше нормы  $21 \pm 4$ );

средне агрессивные — 29 учащихся со средним уровнем агрессивности (индекс агрессивности соответствует норме  $21 \pm 4$ );

менее агрессивные — 14 учащихся с низким уровнем агрессивности (индекс агрессивности ниже нормы  $21 \pm 4$ ) [25].

На этом же этапе лонгитюдного исследования подросткам была предложена методика И. М. Марковской «Взаимодействие родитель—ребенок» (в дальнейшем — ВРР) с целью изучения характерных черт взаимодействия и отношений родителей (матерей) с подростками. Методика позволила количественно и качественно охарактеризовать особенности стиля взаимодействия матерей и подростков по трем подгруппам. Рассмотрим их последовательно.

Сравним результаты (%) подростков по 10 шкалам методики ВРР по трем группам (более агрессивные, средне агрессивные и менее агрессивные) в 5-м классе (рис. 1).

Из рис. 1 видно, что в 5-м классе более агрессивные подростки считают своих матерей строгими (76,2 %) и контролирующими все стороны их жизни (61,2 %). При этом матери используют запреты, выговоры, нередко физические наказания, хотят, чтобы подростки во всем подчинялись их воле, авторитету, часто не считают нужным обосновывать свои требования. Однако, по мнению подростков, с одной стороны, матери активно включают их в обсуждение семейных дел, проблем, проявляют повышенное внимание к жизни, по-

ведению, интересам подростков (66,7 %), хотя часто такая забота носит формальный характер, с другой стороны, матери в отношениях с ними мнительно-тревожны, редко выражают свое сочувствие, их принятие (39 %), теплое отношение, хотя и удовлетворены взаимоотношениями с ними (59,7 %).

Средне агрессивные подростки считают своих матерей очень строгими (80,4 %), но относящимися к ним с уважением и стремящимися понять их интересы и взгляды (57 %). По мнению подростков, матери тверды и постоянны в своих требованиях к ним: требуя от подростков осмысленного поведения, стараются им помочь и не боятся лишний раз похвалить их. Отношения между подростками и матерями строятся на эмоциональной близости (73,7 %), принятии (57 %) и сотрудничестве (70,8 %), что приводит к удовлетворительным взаимоотношениям (66,4 %).

Менее агрессивные подростки оценивают своих матерей как требовательных (69,6 %), контролирующих (63,5 %) и в то же время последовательных в своих требованиях (64,6 %). По мнению подростков, их взаимоотношения с матерями строятся на взаимоуважении и принятии (63,9 %). Матери и подростки эмоционально близки друг другу (72 %), мнения, поступки и действия матерей являются авторитетными для подростков (78,7 %), поэтому свои отношения с матерями подростки оценивают как эмоционально близкие и благоприятные (78,9 %).

Сопоставляя и сравнивая результаты подростков трех групп между собой, можно сделать вывод, что более агрессивные подростки считают, что их родители (матери) строгие, отвергающие, равнодушные, безразличные, непоследовательные, авторитарные, не пользуются авторитетом у подростков, но при этом удовлетворены взаимоотношениями с ними, тогда как средне агрессивные подростки полагают,

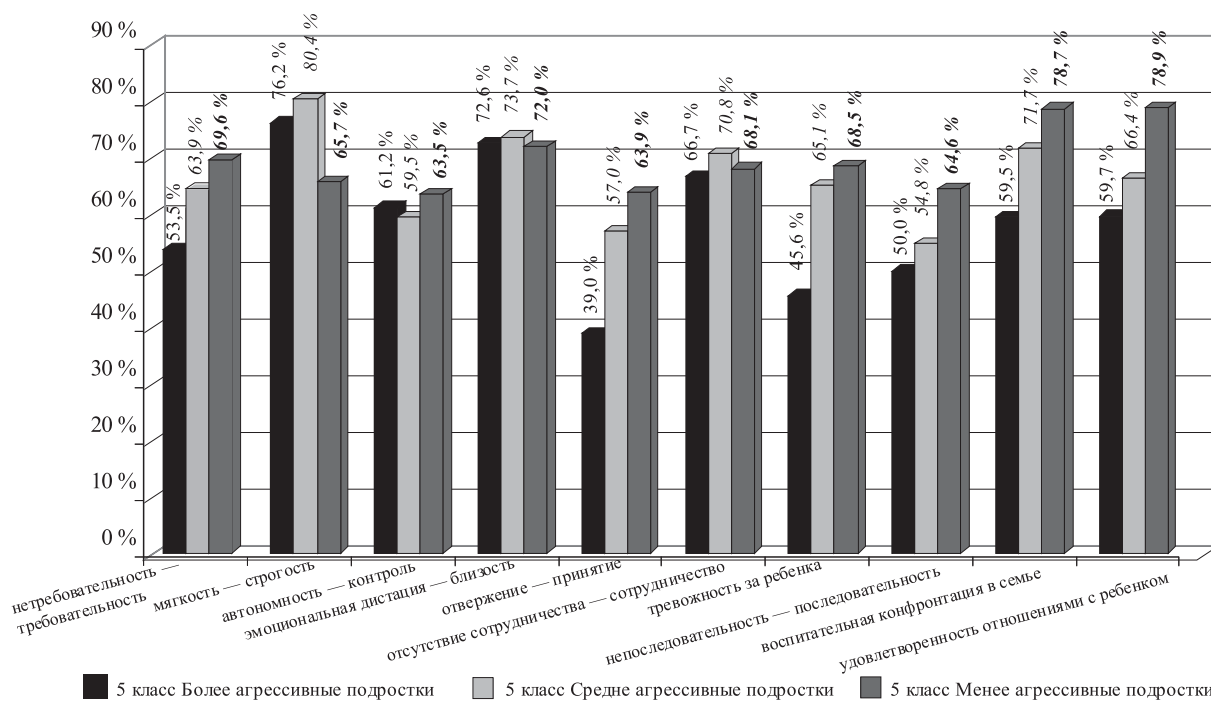


Рис. 1. Оценка подростками взаимодействия с матерями по 10 шкалам методики ВРР в 5-м классе

что их матери строги, но проявляют заинтересованность в их жизни, учитывают мнение, интересы, желания подростков, открыты к сотрудничеству и удовлетворены взаимоотношениями с ними. Менее агрессивные подростки отмечают в своих родителях по отношению к себе мягкость, высокое принятие, эмоциональную близость, высокую тревожность, последовательность. По мнению подростков, их матери пользуются авторитетом и удовлетворены отношениями с ними.

Далее сравним результаты (%) подростков по этой же методике по трем группам (более агрессивные, средние агрессивные и менее агрессивные) в 7-м (рис. 2) и в 5-м классах (см. рис. 1).

Из рис. 1 и 2 видно, что в 7-м классе более агрессивные подростки представляют своих матерей очень строгими (80,7%), требовательными (69%) и контролирующими (66,2%). Как и в 5-м классе, показатели детско-родительского взаимодействия по шкалам «эмоциональная дистанция — эмоциональная близость» (54,6%), «отвержение — принятие» (45,8%) и «удовлетворенность отношениями с ребенком» (52,7%) остаются невысокими по сравнению с показателями двух других групп (средне и менее агрессивных подростков).

С помощью критерия  $\chi^2$ -Фридмана (за минимальный порог достоверности принимали  $p \leq 0,05$ ) были установлены статистически значимые изменения оценок детско-родительских отношений за период обучения с 5-го по 7-й классы у более агрессивных подростков по следующим шкалам методики ВРР:

повышения оценок по шкалам «нетребовательность—требовательность» ( $\alpha = 0,037$ ); «автономность—контроль» ( $\alpha = 0,036$ ); «тревожность за ребенка» ( $\alpha = 0,05$ ) и «непоследовательность—последовательность родителя» ( $\alpha = 0,05$ );

понижение оценок по шкале «эмоциональная дистанция—близость» ( $\alpha = 0,05$ ).

Данные показатели указывают, что за период обучения с 5-го по 7-й классы более агрессивные подростки считают, что их матери становятся более строгими и контролирующими, тревожными и более требовательными. Они начинают чаще принуждать подростков, требовать беспрекословного подчинения. По мнению подростков, матерям стало более свойственно одностороннее декларирование своих требований, безапелляционность суждений, бесцеремонное вмешательство в дела подростков, игнорирование их реальных потребностей. Матери стали более черствые, холодные и агрессивные в отношениях с подростками. Все это приводит к нарастанию конфликтов между матерями и более агрессивными подростками в различных жизненных ситуациях. Подростки начинают эмоционально удаляться от своих матерей, в отношениях появляются постоянное напряжение и взаимная неудовлетворенность.

Средне агрессивные подростки полагают, что их взаимоотношения с матерями строятся на взаимной заинтересованности, взаимопомощи и поддержке (70,3%); что они эмоционально близки с матерями и доверяют им (69%); что их матери стали более последовательны (54,8% в 5-м классе — 67,2% в 7-м) и постоянны в своих требованиях. Во взаимоотношениях с подростками матери выступают менее строгими и суровыми (80,4%—70,1% соответственно), но более контролирующими (59,5%—64,1% соответственно). Иногда их контроль проявляется в мелочной опеке и навязчивости. Кроме того, матери стали требовать от подростков более высокого уровня ответственности и предоставлять больше возможности для проявления самостоятельности.

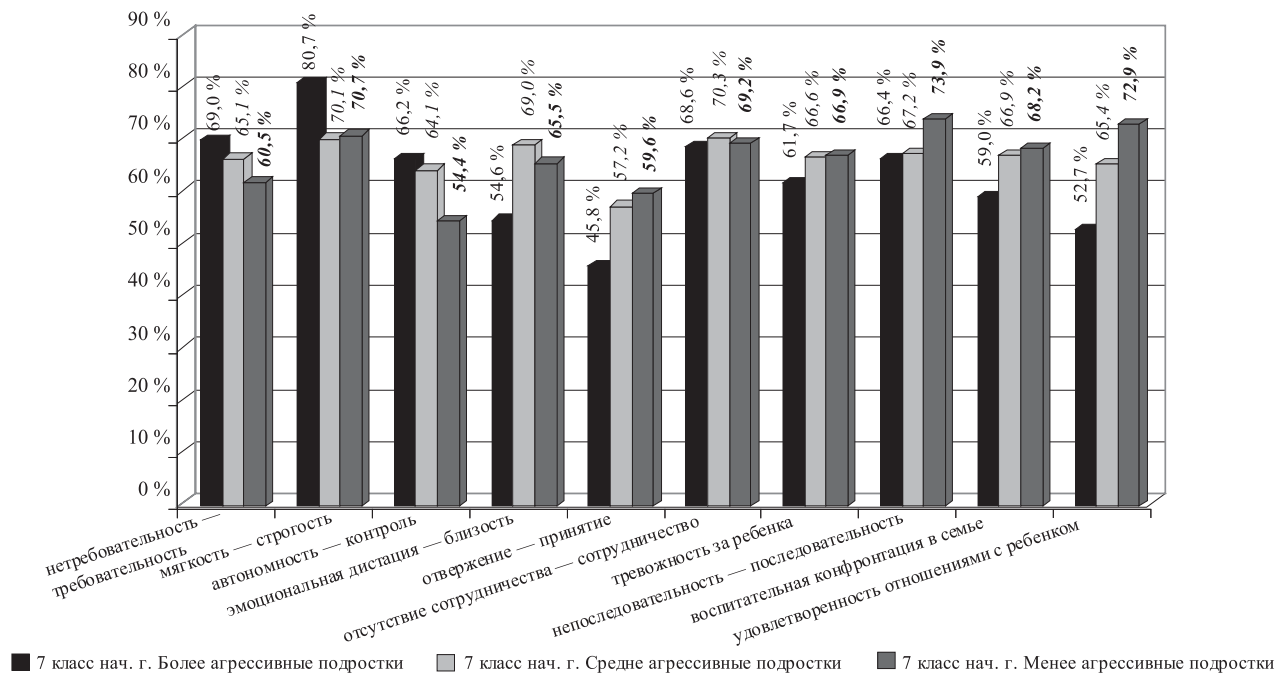


Рис. 2. Оценка подростками взаимодействия с матерями по 10 шкалам методики ВРР в 7-м классе (начало года)

С помощью критерия  $\chi^2$ -Фридмана были установлены статистически значимые изменения оценок детско-родительских отношений за период обучения с 5-го по 7-й классы по следующим шкалам методики ВРР:

повышение оценок по шкале «непоследовательность—последовательность» ( $\alpha = 0,037$ );

понижение оценок по шкале «мягкость—строгость» ( $\alpha = 0,018$ ).

Итак, среднеагрессивные подростки полагают, что их матери во взаимодействии с ними за период с 5-го по 7-й классы стали менее строгими и более последовательными в своих требованиях и правилах, поступки и поведение матерей стали более понятны и предсказуемы для них.

Менее агрессивные подростки считают, что их матери стали строги (65,7 % в 5-м классе — 70,7 % в 7-м), но последовательны в своих требованиях (64,6 %—72,9 % соответственно). Матери постоянно, но ненавязчиво контролируют их жизнь, при этом относятся к подросткам, их взглядам и интересам с уважением, настроены на сотрудничество (69,2 %). Свои отношения с матерями подростки оценивают как эмоционально близкие (65,5 %) и положительные.

С помощью критерия  $\chi^2$ -Фридмана были установлены статистически значимые изменения оценок детско-родительских отношений за период обучения с 5-го по 7-й классы по следующим шкалам методики ВРР:

повышение оценок детско-родительских отношений: «непоследовательность—последовательность» ( $\alpha = 0,036$ );

понижение оценок детско-родительских отношений по шкалам: «нетребовательность—требовательность» ( $\alpha = 0,048$ ), «автономность—контроль» ( $\alpha = 0,024$ ), «эмоциональная дистанция—эмоциональная близость» ( $\alpha = 0,05$ ) и «воспитательная конфронтация в семье» ( $\alpha = 0,047$ ).

Данные результаты показывают, что, по мнению менее агрессивных подростков, их матери стали требовать от подростков более высокого уровня ответственности, больше признавать их права и достоинства. Отношения с матерями основаны на взаимной приязни, стабильности отношений, психологическом комфорте, разумной заботе, теплых чувствах и взаимной осведомленности. Матери стремятся не только понять подростков, но и узнать их интересы, взгляды и стали чаще предоставлять подросткам возможность проявлять самостоятельность.

Сравнивая результаты подростков трех групп между собой за период с 5-го по 7-й классы, можно отметить, что у более агрессивных подростков сохраняется восприятие матерей как строгих, отвергающих, неудовлетворенных отношениями с ребенком. Однако в 7-м классе к этому добавляется низкая эмоциональная близость и высокий контроль. У менее агрессивных подростков в 7-м классе отмечаются те же тенденции в восприятии родительского (материнского) отношения, что и в начале наблюдения (в 5-м классе): мягкость, эмоциональное принятие и

удовлетворенность отношениями с ребенком. В дополнение к этому, по мнению менее агрессивных подростков, увеличилась эмоциональная дистанция между подростками и матерями, снизился родительский контроль.

Снижение показателей у средне агрессивных и менее агрессивных подростков по шкалам «эмоциональная дистанция—эмоциональная близость» (73,7 %—69 % — у средне агрессивных; 72 %—65,5 % — у менее агрессивных подростков) и «авторитетность родителя» (71,7 %—66,9 % — у средне агрессивных; 78,7 %—68,2 % — у менее агрессивных подростков) связано с тем, что в этот период для подростков главной стороной жизни становится интимно-личностное общение со сверстниками и стремление к автономии от близких взрослых. Мнение сверстников для подростков становится наиболее важным. Это приводит к эмоциональному отдалению подростков от матерей, снижению родительского авторитета у подростков и степени удовлетворенности отношениями между матерями и подростками.

Результаты трехлетнего лонгитюдного исследования подростков по методике ВРР показывают:

в профиле родительского (материнского) отношения к более агрессивным подросткам по сравнению со средне агрессивными и менее агрессивными подростками ярко выступают: требовательность, строгость, контроль, низкая эмоциональная близость, отвержение, низкая степень тревоги, непоследовательность, конфронтация и неудовлетворенность отношениями с ребенком;

в оценках подростков детско-родительских отношений проявились как общие, так и различные тенденции. По мнению всех подростков, за период с 5-го по 7-й классы матери становятся менее эмоционально близкими и менее удовлетворенными отношениями с подростками. Но при этом они проявляют больше склонности к сотрудничеству и больше последовательности в своих требованиях к подросткам. Различия же проявились в том, что более агрессивные подростки, в отличие от средне агрессивных и менее агрессивных подростков, считают, что их матери к 7-му классу стали по отношению к ним более требовательными, строгими и контролирующими.

В ходе лонгитюдного исследования методика ВРР (вариант для родителей) была предложена родителям (матерям) подростков, которые также были разделены на три группы:

матери более агрессивных подростков — 6 человек;

средне агрессивных подростков — 17;

менее агрессивных подростков — 9.

Сначала сравним результаты (оценки детско-родительских отношений) матерей по шкалам методики ВРР по группам в 5-м классе (рис. 3).

Из анализа рис. 3 видно, что матери более агрессивных подростков в 5-м классе оценивают свой стиль взаимодействия с подростками как требова-

тельный (51,5 %), строгий (86,6 %) и считают свои требования последовательными (62,7 %), постоянными и справедливыми. Матери полагают, что они понимают и принимают своих детей такими, какие они есть (84,4 %), и являются для подростков авторитетными советчиками и помощниками (56,9 %). Однако отмечают, что предоставляют слишком много свободы и прав подросткам, недостаточно их контролируют и не всегда владеют полной информацией об их жизни, делах, интересах (53,8 %), поэтому не достаточно удовлетворены своими взаимоотношениями с подростками (34,6 %).

Матери средне агрессивных подростков описывают себя как строгих (80%) и контролирующих (62 %), но тревожных (56,3 %). Свои требования считают последовательными и постоянными, полагая, что подростки воспринимают их как обоснованные и справедливые (62,5 %). Матери отмечают, что они чутко и с уважением относятся к подросткам, их запросам, желаниям (82,6 %), но при этом недостаточно удовлетворены детско-родительским взаимодействием (39,2 %).

Матери менее агрессивных подростков оценивают свой стиль взаимодействия с подростками как требовательный (55,7 %) и последовательный (68,2 %); считают, что понимают и принимают своих подростков (90,5 %), постоянно включают их в обсуждение семейных дел (52,9 %), учитывают их мнения, желания, интересы (70,4 %) и т. д. По мнению матерей, подростки в их лице видят старших друзей, помощников и защитников (63,3 %). Свои взаимоотношения с подростками матери оценивают как позитивные, основанные на взаимной приязни и доверии (50,7 %).

Сравнивая данные (%) матерей по шкалам методики ВРР между собой, можно увидеть, что матери менее агрессивных и средне агрессивных подростков

в сравнении с матерями более агрессивных подростков оценивают свой стиль воспитания как более требовательный и более контролирующий. При этом считают, что они более тревожны, более авторитетны для подростков и более удовлетворены взаимоотношениями с ними.

Матери более агрессивных подростков по сравнению с матерями всех других подростков выступают как более строгие, более эмоционально дистанцирующиеся от подростков, менее склонные к сотрудничеству, менее последовательные и менее удовлетворенные отношениями с ними.

Сравним результаты (%) матерей подростков по этой же методике по трем группам (более агрессивные, средне агрессивные и менее агрессивные) за период лонгитюдного исследования: в 7-м (рис. 4) и в 5-м классах (см. рис. 3).

Из анализа рис. 4 видно, что в 7-м классе матери более агрессивных подростков считают, что во взаимодействии с подростками они выступают менее строгими (86,6 % в 5-м классе — 73,5 % в 7-м), менее эмоционально близкими (59,6 %—53,1 % соответственно) и менее принимающими (84,4 %—72,6 % соответственно). Матери полагают, что они стали менее последовательны в своих требованиях к подросткам (62,7 %—56,5 % соответственно), менее авторитетны (56,9 %—51,8 % соответственно), свое взаимодействие с подростками строят на основе уважения и дружеского отношения к ним. При этом отмечают, что данными взаимоотношениями они стали более удовлетворены (34,6 %—48 % соответственно).

С помощью критерия  $\chi^2$ —Фридмана были установлены статистически значимые изменения оценок детско-родительских отношений за период обучения с 5-го по 7-й классы у матерей более агрессивных подростков по следующим шкалам методики ВРР:

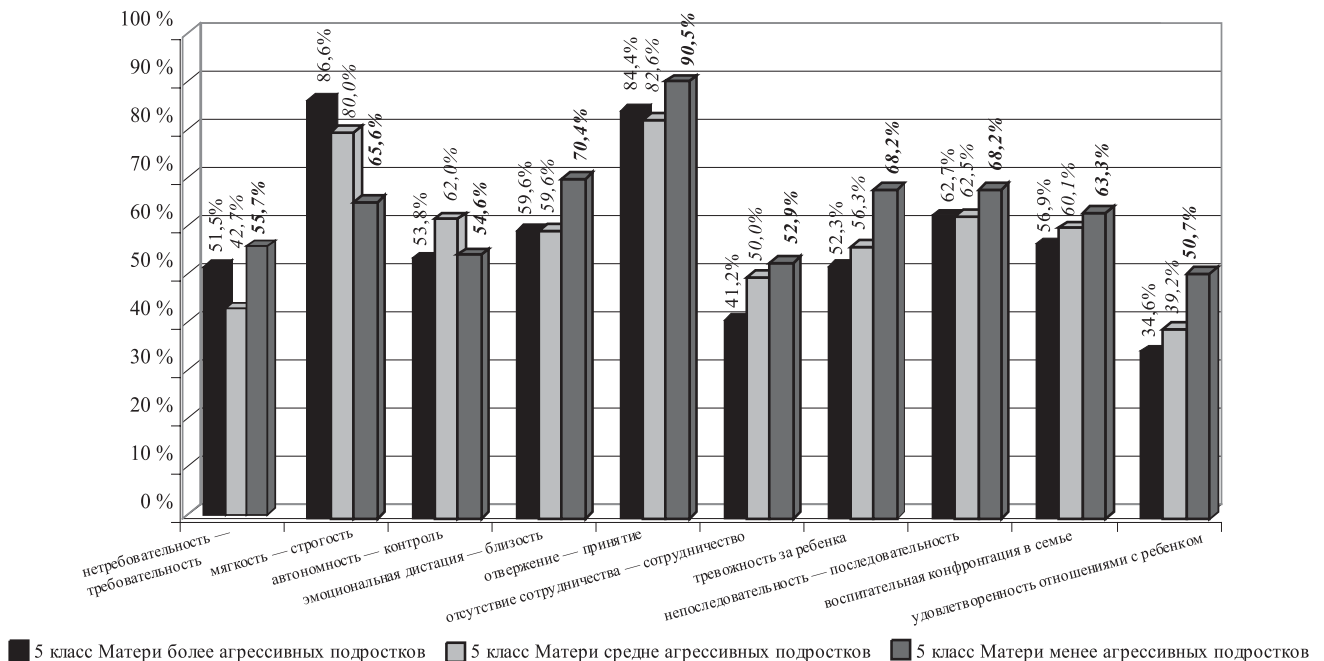


Рис. 3. Оценка матерей взаимодействия с подростками по 10 шкалам методики ВРР в 5-м классе



повышение оценок по шкалам: «отсутствие сотрудничества—сотрудничество» ( $\alpha = 0,021$ ) и «удовлетворенность отношениями с ребенком» ( $\alpha = 0,047$ );

понижение оценок детско-родительских отношений по шкалам: «нетребовательность—требовательность родителя» ( $\alpha = 0,026$ ), «мягкость—строгость» ( $\alpha = 0,05$ ) и «отвержение—принятие подростка родителем» ( $\alpha = 0,042$ ).

Это означает, что, по мнению матерей более агрессивных подростков, по мере их взросления матери становятся менее понимающими и принимающими подростков, но проявляющими во взаимодействиях с ними больше сотрудничества. При этом матери считают, что они существенно снижают требовательность по отношению к подросткам, менее строги, что приводит к повышению удовлетворенности отношениями с ними.

Матери средне агрессивных подростков оценивают свой стиль взаимодействия с подростками как стиль, в основу которого положены адекватная требовательность (47,5 %), контроль (59,6 %), высокое принятие (90,8 %), глубокое уважение личности подростков. Матери считают, что подростки видят в них старших друзей, помощников (52,5 %), а их мнения и поступки являются авторитетными для подростков (62,3 %). Но матери отмечают, что из-за стремления подростков к эмоциональной независимости и автономии от родителей они стали менее близки с подростками (59,6 % в 5-м классе — 49,6 % — в 7-м) и более тревожны за них (56,3 % — 61,4 % соответственно). При этом матери считают, что они стали более удовлетворены своим взаимодействием с подростками (39,2 % — 3,1 % соответственно).

С помощью критерия  $\chi^2$ —Фридмана были установлены статистически значимые изменения оценок дет-

ско-родительских отношений за период обучения с 5-го по 7-й классы по следующим шкалам методики ВРР:

повышение оценок детско-родительских отношений у матерей средне агрессивных подростков по шкале «отвержение—принятие подростка родителем» ( $\alpha = 0,04$ );

понижение оценок по шкалам: «мягкость—строгость» ( $\alpha = 0,05$ ) и «эмоциональная дистанция—эмоциональная близость подростка к родителю» ( $\alpha = 0,05$ ).

По мере взросления подростков матери средне агрессивных подростков стали оценивать себя во взаимодействии с ними как более принимающими, менее строгими и менее эмоционально близкими с подростками.

Матери менее агрессивных подростков считают, что в основе взаимодействия с подростками, по их мнению, лежит эмоциональная близость (57,1 %), адекватное принятие подростков, их поступков (63,8 %), обоюдная заинтересованность друг в друге и последовательность предъявляемых требований подросткам (67,1 %). Матери отмечают, что они стали более открытыми и готовыми к сотрудничеству (52,9 % в 5-м классе — 61,8 % в 7-м) и менее тревожными за подростков (68,2 % — 50 % соответственно). Матери оценивают себя как авторитетных для подростков (53,3 %) и удовлетворены взаимодействием с ними (53,3 %).

С помощью критерия  $\chi^2$ —Фридмана были установлены статистически значимые изменения оценок детско-родительских отношений за период обучения с 5-го по 7-й классы по следующим шкалам методики ВРР:

повышение оценок детско-родительских отношений у матерей менее агрессивных подростков по шкале «отсутствие сотрудничества—сотрудничество» ( $\alpha = 0,035$ );

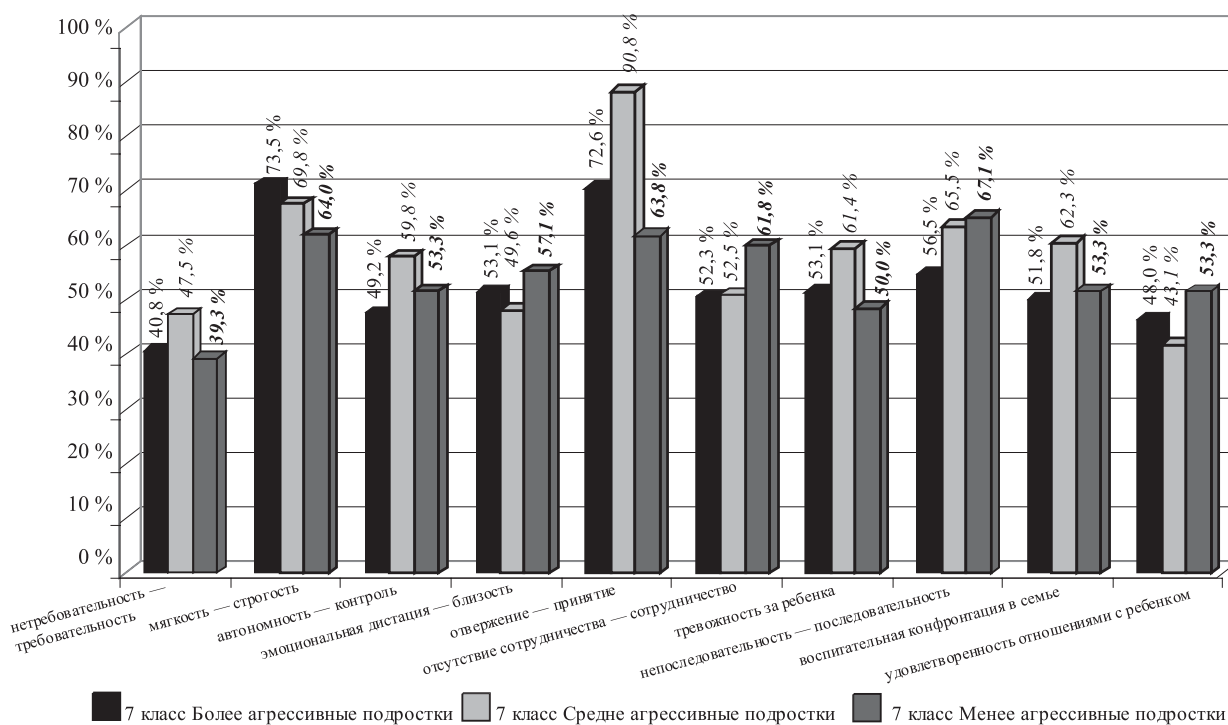


Рис. 4. Оценка матерей взаимодействия с подростками по 10 шкалам методики ВРР в 7-м классе

понижение оценок по шкалам: «нетребовательность—требовательность родителя» ( $\alpha = 0,037$ ), «эмоциональная дистанция—эмоциональная близость» ( $\alpha = 0,01$ ), «отвержение—принятие» ( $\alpha = 0,011$ ), «тревожность за ребенка» ( $\alpha = 0,046$ ) и «воспитательная конфронтация в семье» ( $\alpha = 0,033$ ).

Выявленные тенденции показывают, что матери менее агрессивных подростков по мере их взросления стали более открыты к сотрудничеству с подростками. Однако, по мнению матерей, они становятся менее принимающими и эмоционально близкими с подростками, менее требовательными, менее тревожными и менее авторитетными для них. Сравнительно рис. 3, 4 и анализируя вышеописанные результаты, можно сделать вывод, что тенденции, выявленные у матерей всех подростков в 5-м классе, сохраняются и в 7-м:

матери более агрессивных подростков оценивают себя как строгих, эмоционально отвергающих и непоследовательных, хотя показатели по этим шкалам методики ВРР за период с 5-го по 7-й классы заметно снижаются, но остаются достаточно высокими по сравнению с показателями по этим шкалам матерей других подростков;

матери средне агрессивных и менее агрессивных подростков оценивают свой стиль воспитания как требовательный и контролирующий, считая при этом, что они тревожны, но авторитетны для подростков и удовлетворены взаимоотношениями с подростками.

За период лонгитюдного исследования в изменении оценок матерей их взаимодействия с подростками есть как общие, так и различные тенденции:

по мнению матерей всех трех групп, отмечается снижение показателей по шкалам: «мягкость — строгость»; «автономность—контроль» и «эмоциональная дистанция—эмоциональная близость»;

повышение показателей по шкалам: «отсутствие сотрудничества—сотрудничество» и «удовлетворенность отношениями с ребенком».

Матери всех подростков за период с 5-го по 7-й классы оценивают себя как менее строгих, менее контролирующих и менее эмоционально близких с подростками. При этом они считают, что больше взаимодействуют с

подростками и более удовлетворены взаимоотношениями с ними.

Различия проявились в том, что только матери менее агрессивных подростков за период с 5-го по 7-й классы стали более адекватно оценивать своих детей и взаимодействие с ними (см. рис. 3 и 4). По мере взросления подростков матери, признавая их автономию, снижают свою требовательность, строгость и контроль, перестают им во всем «потакать», исполнять любые их желания и начинают реально оценивать поведение и поступки подростков (90,5 % в 5-м классе — 63,8 % в 7-м). При этом матери активнее включают подростков в обсуждение семейных дел, учитывают их мнение и сами проявляют заинтересованность к их жизни (52,9 % — 61,8 % соответственно) и по-прежнему остаются эмоционально близкими и авторитетными для подростков.

Следующим шагом анализа даем ответ на вопрос о сходстве и различии представлений подростков и их матерей о взаимодействии между ними.

В таблице 1 представлены результаты (%) подростков и матерей по шкалам методики ВРР, полученные в 5-м классе, по трем группам.

С помощью критерия Т-Вилкоксона были установлены статистически значимые различия оценок детско-родительских отношений между подростками и матерями по шкалам методики «Взаимодействие родитель—ребенок» в 5-м классе:

«мягкость—строгость» ( $\alpha = 0,026$ ), «эмоциональная дистанция—близость» ( $\alpha = 0,01$ ), «отвержение—принятие» ( $\alpha = 0,0037$ ), «отсутствие сотрудничества—сотрудничество» ( $\alpha = 0,039$ ), «непоследовательность—последовательность» ( $\alpha = 0,019$ ) и «удовлетворенность отношениями родителей с ребенком» ( $\alpha = 0,05$ ) — у более агрессивных подростков.

«нетребовательность—требовательность» ( $\alpha = 0,0045$ ), «эмоциональная дистанция—близость» ( $\alpha = 0,008$ ), «отвержение—принятие» ( $\alpha = 0,0011$ ), «отсутствие сотрудничества—сотрудничество» ( $\alpha = 0,001$ ), «воспитательная конфронтация в семье (авторитетность родителя)» ( $\alpha = 0,039$ ) и «удовлетворенность отношениями родителей с ребенком» ( $\alpha = 0,0013$ ) — у средне агрессивных подростков;

«нетребовательность—требовательность» ( $\alpha = 0,05$ ), «автономность—контроль» ( $\alpha = 0,036$ ), «от-

Таблица 1

Результаты (проценты) подростков и матерей по шкалам методике ВРР по трем группам в 5-м классе

Шкалы методики	Более агрессивные		Средне агрессивные		Менее агрессивные	
	подростки	матери	подростки	матери	подростки	матери
Нетребовательность—требовательность	53,5	51,5	63,9	42,7	69,6	55,7
Мягкость—строгость	76,2	86,6	80,4	80	65,7	65,6
Автономность—контроль	61,2	53,8	59,5	62	63,5	54,6
Эмоциональная дистанция—близость	72,6	59,6	73,7	59,6	72	70,4
Отвержение—принятие	39	84,4	57	82,6	63,9	90,5
Отсутствие сотрудничества—сотрудничество	66,7	41,2	70,8	50	68,1	52,9
Тревожность за ребенка	45,6	52,3	65,1	56,3	68,5	68,2
Непоследовательность—последовательность	50	62,7	54,8	62,5	64,6	68,2
Воспитательная конфронтация в семье—авторитетность родителя	59,5	56,9	71,7	60,1	78,7	63,3
Удовлетворенность отношениями родителей с ребенком	59,7	34,6	66,4	39,2	78,9	50,7

вержение—принятие» ( $\alpha = 0,0037$ ), «отсутствие сотрудничества—сотрудничество» ( $\alpha = 0,012$ ), «воспитательная конфронтация в семье (авторитетность родителя)» ( $\alpha = 0,023$ ) и «удовлетворенность отношениями родителей с ребенком» ( $\alpha = 0,0014$ ) — у менее агрессивных подростков.

Таким образом, более агрессивные подростки и их матери расходятся в восприятии родительского отношения: подростки считают матерей менее строгими, но более эмоционально близкими, более последовательными, способными к сотрудничеству и более удовлетворенными взаимными отношениями, чем их матери. При этом с точки зрения подростков, их матери выступают гораздо более отвергающими, чем кажется самим матерям.

Средне агрессивные подростки в сравнении с их матерями оценивают своих матерей как более требовательных, авторитетных, более эмоционально близких, склонных к сотрудничеству и удовлетворенных взаимодействием, однако менее принимающих.

Менее агрессивные подростки считают своих матерей более требовательными, контролирующими, сотрудничающими, авторитетными, удовлетворенными взаимоотношениями, но менее принимающими, чем представляется самим матерям.

Отметим, что общей для всех подростков тенденцией в 5-м классе является расхождение в оценке принятия подростка матерью: по мнению подростков, их матери демонстрируют меньше принятия, чем представляется самим матерям.

Перейдем к сравнению в табл. 2 результатов (%) подростков и матерей по шкалам методики ВРР, полученным в 7-м классе по трем группам.

С помощью критерия Т-Вилкоксона были установлены статистически значимые различия оценок детско-родительских отношений между подростками и матерями по шкалам методики ВРР у более агрессивных подростков: «нетребовательность—требовательность» ( $\alpha = 0,015$ ), «мягкость—строгость» ( $\alpha = 0,041$ ), «автономность—контроль» ( $\alpha = 0,07$ ), «эмоциональная дистанция—близость» ( $\alpha = 0,05$ ), «отвержение—принятие» ( $\alpha = 0,017$ ), «непоследовательность—последовательность» ( $\alpha = 0,042$ ), «вос-

питательная конфронтация в семье (авторитетность родителя)» ( $\alpha = 0,05$ ) и «удовлетворенность отношениями родителей с ребенком» ( $\alpha = 0,05$ ).

Из таблицы и данных статистического анализа видно, что более агрессивные подростки считают своих матерей более требовательными и строгими, чем сами матери. По мнению подростков, матери жестко контролируют все сферы жизни подростков, однако они проявляют больше сотрудничества, в сравнении с оценкой матерей. Матери же более агрессивных подростков считают себя более принимающими, эмоционально близкими, авторитетными, последовательными, тревожными, удовлетворенными взаимоотношениями в сопоставлении с мнением подростков.

Таким образом, представления подростков и матерей об их взаимодействии и отношениях не совпадают. Матери достаточно высоко оценивают свою близость к подросткам, частоту и степень согласия между ними в различных жизненных ситуациях, степень своего родительского авторитета и полностью удовлетворены взаимоотношениями с подростками. Подростки же оценивают свои отношения с матерями как эмоционально отдаленные и конфликтные. Расхождения в оценке взаимодействия между матерями и подростками позволяют сделать вывод о дисгармоничном характере детско-родительского взаимодействия, нереалистичном образе взаимодействия с подростком у матерей и нарушениях в структуре детско-родительских отношений.

С помощью критерия Т-Вилкоксона были установлены статистически значимые различия оценок детско-родительских отношений между подростками и матерями по шкалам методики ВРР у средне агрессивных подростков: «нетребовательность—требовательность» ( $\alpha = 0,05$ ), «эмоциональная дистанция—близость» ( $\alpha = 0,014$ ), «отвержение—принятие» ( $\alpha = 0,010$ ), «тревожность за ребенка» ( $\alpha = 0,05$ ), «воспитательная конфронтация в семье (авторитетность родителя)» ( $\alpha = 0,023$ ) и «удовлетворенность отношениями родителей с ребенком» ( $\alpha = 0,025$ ).

Средне агрессивные подростки считают, что их матери требовательны, эмоционально близки, авторитетны и удовлетворены взаимоотношениями. Матери же

Таблица 2

Результаты (%) подростков и матерей по шкалам методики ВРР по трем группам в 7-м классе

Шкалы методики	Группа более агрессивных		Группа средне агрессивных		Группа менее агрессивных	
	подростки	матери	подростки	матери	подростки	матери
Нетребовательность—требовательность	59,8	40,8	59,7	47,5	45,9	39,3
Мягкость—строгость	88,6	73,5	75,6	69,8	56,9	64
Автономность—контроль	57,5	49,2	53,7	59,8	48,8	53,3
Эмоциональная дистанция—близость	43,5	53,1	74,2	49,6	67,1	57,1
Отвержение—принятие	40,6	72,6	75	90,8	77	63,8
Отсутствие сотрудничества—сотрудничество	55,3	52,3	68,4	52,5	60,8	61,8
Тревожность за ребенка	50,7	53,1	57,8	61,4	62,1	50
Непоследовательность—последовательность	43,8	56,5	60,5	65,5	64,5	67,1
Воспитательная конфронтация в семье—авторитетность родителя	42,4	51,8	64,6	62,3	66,2	53,3
Удовлетворенность отношениями родителей с ребенком	31,7	48	69	43,1	65,5	53,3

средне агрессивных подростков оценивают себя как менее требовательных, эмоционально близких, но более принимающих, последовательных и тревожных.

Таким образом, представления средне агрессивных подростков и матерей об их взаимодействии и отношениях в целом совпадают. Различия в оценках детско-родительских отношений могут проявляться из-за повышенной тревожности, неуверенности матерей в своей воспитательной позиции и стремлении подростков к автономии и самостоятельности.

С помощью критерия Т-Вилкоксона были установлены статистически значимые различия оценок детско-родительских отношений между подростками и матерями по шкалам методики ВРР у менее агрессивных подростков: «эмоциональная дистанция—близость» ( $\alpha = 0,026$ ), «отвержение—принятие» ( $\alpha = 0,042$ ), «тревожность за ребенка» ( $\alpha = 0,017$ ) и «удовлетворенность отношениями родителей с ребенком» ( $\alpha = 0,042$ ). Менее агрессивные подростки воспринимают своих матерей как более эмоционально близких, принимающих и более тревожных и удовлетворенных взаимоотношениями, чем сами матери.

Сопоставление оценок детско-родительского взаимодействия подростками и матерями за период лонгитюдного исследования, а также данные статистического анализа позволяют сделать следующее заключение.

Различия, выявленные в восприятии детско-родительского взаимодействия в начале и в конце исследования (в 5-м и 7-м классах) оказались устойчивыми у всех трех групп подростков и их матерей.

В качестве стержневых параметров были выделены: «мягкость—строгость родителя», «эмоциональная дистанция—близость», «отвержение—принятие родителем ребенка» и «удовлетворенность отношениями родителей с подростками».

Соотношение выраженности данных параметров у подростков и матерей различных групп имеет различную конфигурацию:

- только менее агрессивные подростки считают своих матерей более принимающими в сравнении с оценкой принятия подростков самими матерями;

- только более агрессивные подростки считают своих матерей более эмоционально отстраненными, чем сами матери;

- только матери более агрессивных подростков имеют более высокие, чем сами подростки, оценки удовлетворенности детско-родительскими взаимоотношениями.

На основании проведенного исследования можно сделать следующие выводы.

1. Главными факторами воспитательного воздействия родителей, больше всего влияющими на формирование и развитие агрессивного поведения у детей и подростков, являются: требовательность, строгость, контроль, низкая эмоциональная близость, отвержение, низкая степень тревоги за подростков, непоследовательность, конфронтация и неудовлетворенность взаимоотношениями с подростками.

2. На протяжении 3 лет лонгитюдного исследования у более агрессивных подростков устойчиво отмечается восприятие родителей как строгих, отвергающих, неудовлетворенных отношениями с ребенком;

у средне агрессивных подростков сохраняется восприятие своих матерей как требовательных, авторитетных, эмоционально близких и удовлетворенных взаимодействием;

у менее агрессивных подростков сохраняется восприятие родителей как мягких, эмоционально принимающих и удовлетворенных отношениями с подростками.

3. На протяжении лонгитюдного исследования матери более агрессивных подростков в сравнении с матерями средне агрессивных и менее агрессивных подростков воспринимают себя как более строгих, эмоционально отвергающих и непоследовательных, что свидетельствует об устойчивом стиле взаимодействия с подростками.

## Литература

1. *Архиреева Т. В.* Методика измерения родительских установок и реакций // Вопросы психологии. 2002. № 5.
2. *Бандура А.* Подростковая агрессия. Изучение влияния воспитания и семейных отношений. М., 2000.
3. *Берковец Л.* Агрессия. Причины, последствия и контроль. М., 2007.
4. *Бэррон Р., Ричардсон Д.* Агрессия. С.-Пб., 2000.
5. *Вассерман Л. И., Горьковская И. А., Ромицына Е. Е.* Родители глазами подростка: психологическая диагностика в медико-педагогической практике. Учебн. пособие. СПб., 2004.
6. *Заслуженко В. С., Семиченко В. А.* Родители и дети: Взаимопонимание или отчуждение? Книга для родителей. М., 1996.
7. *Захаров А. И.* Психотерапия неврозов у детей и подростков. М., 1982.
8. *Зимелева З. А.* Агрессивное поведение подростков и личность родителей. Психологическая наука и образование. 2001. № 4.
9. *Ениколопов С. Н.* Понятие агрессии в современной психологии // Прикладная психология. 2001. № 2.

10. *Ениколопов С. Н., Цибульский Н. П.* Изучение взаимосвязи легитимизации насилия и склонности к агрессивным формам поведения // Психологическая наука и образование. 2008. № 1.
11. *Коннор Д.* Агрессия и антисоциальное поведение у детей и подростков. Исследования и терапевтические стратегии. СПб.; М., 2005.
12. *Костицына Е. А.* Влияние типов семейного воспитания на образ Я дошкольника и его отношение к родителям. Психологическая наука и образование. 2001. № 2.
13. *Матейчик З.* Некоторые психологические проблемы воспитания детей в неполной семье // Воспитание детей в неполной семье / Пер. с чеш. Хваталовой Л. Н., общ. ред. и послесловие Н. М. Ершовой. М., 1980.
14. *Психический инфантилизм* // Гарбузов В. И. Нервные дети: Советы врача. Л., 1990.
15. *Раттер М.* Помощь трудным детям. М., 1999.
16. *Смирнова Е. О., Быкова М. В.* Опыт исследования структуры и динамики родительского отношения. Вопросы психологии. 2000. № 3.
17. *Смирнова Е. О., Холмогорова В. М.* Конфликтные дети. М., 2010.

18. *Смирнова Т. П.* Психологическая коррекция агрессивного поведения детей. Ростов н/Д, 2004.

19. *Фомичева Л. Ф.* Образ родителей и представленность отношений с ними у подростков. Психологическая наука и образование. 2007. № 2.

20. *Фурманов И. А.* Агрессия и насилие. С.-Пб., 2007.

21. *Харинова И. В.* Особенности отношений межличностной значимости подростка с его ближайшим окружением. Автореф. дисс. ... канд. психол. наук. 2006.

22. *Эйдемиллер Э. Г., Юстицкий В. В.* Методы семейной диагностики и психотерапии. М.; СПб., 1996.

23. *Эйдемиллер Э. Г., Добряков И. В., Никольская И. М.* Семейный диагноз и семейная психотерапия. Учебн. пособие для врачей и психологов / Изд. 2-е, испр. и доп. СПб., 2006.

24. *Kerstin Bender, Lothar Dunkel, Dr. Linde Eck, Barbara Hesper, Marga Wieland.* Das Konzept «Magik circle». Münster, 2006.

25. Психологическая наука и образование. Электронный журнал. 2011. № 2.

## Influence of Parenting Upbringing Style on Development Of Aggressive Behavior in Adolescents

**E. A. Cheprakova**

Ph.D. student of the Developmental psychology chair of the Educational psychology faculty, Moscow State University of Psychology and Education

The article provides the results of longitude research dealing with the issue of adolescent aggression depending on the features of parent-child relationships. During three years of research of aggression in adolescents the main types of aggression were investigated with A. Buss and A. Durkey inventory (modified by L. M. Semenyuk) and parent-child relationships style — with I. M. Markovskaya questionnaire «Parent-child interactions». Comparative analysis of representations of parent-child relationships in adolescents and their mothers was carried out. Peculiarities of upbringing attitudes of mothers of adolescents with different levels of aggressiveness were revealed; the main factors of parent-child relationships that influence development of adolescents' aggressive behavior were figured out, namely: exactingness, strictness, control, low level of emotional closeness, rejection, low level of anxiety regarding adolescents' well-being, inconsistency, confrontation, dissatisfaction with the relationships with adolescent children.

**Keywords:** adolescents, parent-child relationships, factors of mothers' influence that procreate aggressive behavior in adolescents, types of interactions between parents and adolescents.

### References

1. *Arhireeva T. V.* Metodika izmereniya roditel'skikh ustanovok i reakcii // *Voprosy psichologii*. 2002. № 5.

2. *Bandura A.* Podrostkovaya agressiya. Izuchenie vliyaniya vospitaniya i semeinyh otnoshenii. M., 2000.

3. *Berkovec L.* Agressiya. Prichiny, posledstviya i kontrol'. M., 2007.

4. *Beron R., Richardson D.* Agressiya. S.-Pb., 2000.

5. *Vasserman L. I., Gor'kovaya I. A., Romicyna E. E.* Roditeli glazami podrostka: psichologicheskaya diagnostika v mediko-pedagogicheskoi praktike. Ucheb. posobie. SPb., 2004.

6. *Zasluzhenyuk V. S., Semichenko V. A.* Roditeli i deti: Vzaimoponimanie ili otcuzhdenie? Kniga dlya roditel'ei. M., 1996.

7. *Zaharov A. I.* Psichoterapiya nevrozov u detei i podrostkov. M., 1982.

8. *Zimeleva Z. A.* Agressivnoe povedenie podrostkov i lichnost' roditel'ei. Psichologicheskaya nauka i obrazovanie. 2001. № 4.

9. *Enikolopov S. N.* Ponyatie agressii v sovremennoi psichologii // *Prikladnaya psichologiya*. 2001. № 2.

10. *Enikolopov S. N., Cibul'skii N. P.* Izuchenie vzaimosvyazi legitimizatsii nasiliya i sklonnosti k agressivnym formam povedeniya // *Psichologicheskaya nauka i obrazovanie*. 2008. № 1.

11. *Komor D.* Agressiya i antisotsial'noe povedenie u detei i podrostkov. Issledovaniya i terapevticheskie strategii. SPb.; M., 2005.

12. *Kosticyna E. A.* Vliyanie tipov semeinogo vospitaniya na obraz Ya doshkol'nika i ego otnoshenie k roditelyam. Psichologicheskaya nauka i obrazovanie. 2001. № 2.

13. *Mateichik Z.* Nekotorye psichologicheskie problemy vospitaniya detei v nepolnoi sem'e // *Vospitanie detei v nepolnoi sem'e / perevod s chesh. Hvatalovoi L. N., obsh. red. i posleslovie N. M. Ershovoi.* M., 1980.

14. *Psichicheskii infantilizm // Garbuzov V. I.* Nervnye deti: Sovety vracha. L., 1990.

15. *Ratter M.* Pomosh' trudnym detyam. M., 1999.

16. *Smirnova E. O., Bykova M. V.* Opyt issledovaniya struktury i dinamiki roditel'skogo otnosheniya. Voprosy psichologii. 2000. № 3.

17. *Smirnova E. O., Holmogorova V. M.* Konfliktnye deti. M., 2010.

18. *Smirnova T. P.* Psichologicheskaya korrekciya agresivnogo povedeniya detei. Rostov n/D, 2004.

19. *Fomicheva L. F.* Obraz roditel'ei i predstavlenost' otnoshenii s nimi u podrostkov. Psichologicheskaya nauka i obrazovanie. 2007. № 2.

20. *Furmanov I. A.* Agressiya i nasilie. S.-Pb., 2007.

21. *Harinova I. V.* Osobennosti otnoshenii mezhlchnostnoi znachimosti podrostka s ego blizhaishim okruzheniem. Avtoref. ... diss. psichol. nayk. 2006.

22. *Eidemiller E. G., Yustickii V. V.* Metody semeinoi diagnostiki i psichoterapii. M.; SPb., 1996.

23. *Eidemiller E. G., Dobryakov I. V., Nikol'skaya I. M.* Semeinyi diagnoz i semeinaya psichoterapiya. Uchebnoe posobie dlya vrachei i psichologov / Izd. 2-e, ispr. i dop. SPb., 2006.

24. *Kerstin Bender, Lothar Dunkel, Dr. Linde Eck, Barbara Hesper, Marga Wieland.* Das Konzept «Magik circle». Münster, 2006.

25. Психологическая наука и образование. Электронный журнал. 2011. № 2.

# Проблема социально-психологических и возрастных особенностей восприятия подростками и молодежью мультсериалов пародийного содержания

А. Д. Хусид  
аспирантка ПИ РАО

---

Задачей исследования стало сравнительное описание особенностей восприятия мультипликационных сериалов различными аудиториями. С этой целью нами был разработан опросник и проведен опрос 155 респондентов. Участники опроса представляли две возрастные группы: старшие подростки и молодежь. Результаты опроса показали, что мультсериалы являются значимой составляющей повседневной жизни для обеих групп респондентов, а следовательно, знание о них является intersubъективным. Подростковая аудитория не переосмысливает сюжет мультсериалов, а просто считает картинку. Мультсериалы для подростков являются скорее маркером принадлежности к группе, а не основанием для осмысления. Молодежная аудитория выделяет в содержании мультсериалов ряд идей, среди которых семья, общество, политика, религия, образование, стереотипы, культура.

**Ключевые слова:** мультсериалы, социальное познание, ограничения по возрасту, подростки, молодежь.

---

В жизни каждого человека в той или иной степени присутствует или когда-то присутствовала анимация. Мультфильмы, традиционно воспринимаемые как «искусство для детей», на определенных возрастных этапах становятся важным источником информации, воспитания нравственных качеств ребенка, присвоения некоторых моделей поведения. Но можно ли с уверенностью говорить, что все мультфильмы «одинаково полезны» для детей?

Несмотря на то что ограничения должны быть обоснованы с позиций возрастной и социальной психологии, масштабных социально-психологических исследований мультсериалов проведено не было.

В 2008 г. в РФ критике со стороны властей, а также общественных и религиозных организаций подверглись в общей сложности 12 мультсериалов, среди которых два наиболее популярных анимационных телешоу «Южный Парк» и «Симпсоны». Конфликт повлек за собой волну обсуждений о введении жестких ограничивающих просмотр мер, вплоть до закрытия телеканала 2 × 2, специализирующегося на трансляции мультсериалов [4]. И хотя вполне очевидно, что задаваясь вопросом о правомерности установления тех или иных ограничений на просмотр мультсериалов, мы оказываемся на пересечении, по крайней мере, двух областей психологического знания — возрастной и социальной психологии, — сколь либо значимых психологических исследований, посвященных этой теме, проведено не было.

Конечно же, в сфере телевидения и мультсериалов как частного примера существует государственная политика по установлению возрастных ограничений. Так, в США сериалу «Симпсоны» присвоен

рейтинг PG (Parental guidance suggested), т. е. при просмотре рекомендуется присутствие родителей, поскольку материал, возможно, не подходит для детей (часть серий выходит с более жесткими ограничениями). «Южный парк» в США транслируется с еще более жесткими ограничениями: он идет по кабельным телеканалам, в позднее время и имеет рейтинг TV-MA, что означает, что программа предусмотрена только для взрослой аудитории старше 17 лет [6]. На первый взгляд, схожая государственная политика принята и в РФ, однако возрастные границы и рекомендации по их соблюдению оказываются менее детальными [5], а мультсериалы транслируются по общедоступным каналам.

Таким образом, вполне законными зрителями некоторых мультсериалов становятся уже старшие подростки. При установлении данной границы системы возрастной классификации эксперты наряду с другими предпосылками руководствовались положениями возрастной психологии [там же]. Но также важно отметить, что мультсериалы и телевидение в целом — это область, в которой действуют принципы психологии социального познания. Г. М. Андреева, ссылаясь на выводы С. Фиске и Ш. Тэйлор, описывает три наиболее значимые характеристики, определяющие социальное познание. Во-первых, социальное познание имеет социальное происхождение, оно возникает и поддерживается социальным взаимодействием, решающую роль в котором играет коммуникация. Во-вторых, социальное познание имеет дело с социальными объектами. И, в-третьих, оно социально разделяемо, т. е. результаты являются общими для членов определенного общества или груп-

пы [1]. Все три характеристики в полной мере применимы к теоретическому обоснованию социально-психологических исследований особенностей восприятия и понимания сообщений средств массовой коммуникации и мультсериалов как конкретного их выражения.

Экспериментальные исследования в РФ показывают, что уже в младшем школьном возрасте наблюдается высокое влияние образов массовой культуры, воздействующих через телевидение на сознание детей [6].

Целью нашего исследования стало сравнительное описание особенностей понимания мультипликационных сериалов аудиторией разных возрастов. Поскольку самой младшей закономерно обусловленной аудиторией выступают подростки, и они же, согласно рейтингам телеканалов, являются наиболее активными зрителями, то одна из групп, участвовавших в исследовании, была сформирована из представителей старшего подросткового возраста (15–17 лет). Вторая группа была представлена молодежной аудиторией (18–25 лет). Задачи исследования заключались в том, чтобы описать особенности понимания содержания мультсериалов подростковой и молодежной аудиториями, а также сделать выводы относительно применения социально-психологических исследований при формулировании возрастных ограничений. Отметим, что данное исследование носит прикладной характер и представляет собой первый этап в более масштабном изучении особенностей восприятия различными аудиториями мультипликации как сферы смысловой коммуникации.

Для решения поставленных задач нами был разработан опросник, включающий как закрытые, так и открытые вопросы, и проведен опрос с участием 155 респондентов в возрасте от 15 до 25 лет.

Для более четкого обозначения проблемы, а также практической значимости исследования коротко охарактеризуем его объект, а именно два упоминавшихся выше мультсериала «Симпсоны» и «Южный парк».

Первая серия самого длинного мультсериала в истории телевидения — «Симпсоны» — вышла на экраны США в начале 1980-х гг. Главные герои сериала — члены обычной американской семьи — глава семейства Гомер Симпсон, его жена Мардж и их дети Барт, Лиза и маленькая Мэгги. В целом «Симпсоны» — это насыщенное сатирой (в том числе социальной) шоу, высмеивающее многие клише и стереотипы из жизни «среднестатистического американца». Характерной особенностью сериала стала его актуальность, которая достигается авторами при помощи пародийного отображения реальных предметов и явлений американской жизни, а также мировых культурных, политических, этнографических и религиозных особенностей. Автор сериала, Мэтт Гроунинг, в интервью сказал, что «Симпсоны» — это шоу, которое вознаграждает зрителя за внимательный просмотр». Одной из многих причин для подобного заявления стало ши-

рокое использование в сериале аллюзий: от почтенного имени «Гомер» до пародий на произведения элитарной и популярной культуры [8]. Собственно, уже этот факт говорит о том, что шоу рассчитано не просто на взрослого зрителя, но на зрителя с определенным набором знаний. Помимо довольно интеллектуальных аллюзий (например, один из эпизодов «Симпсонов» создан в стихах и полностью копирует стилистику стихотворения Э. А. По «Ворон»), авторы мультсериала используют также и пародии на популярную культуру (например, американских звезд шоу-бизнеса), понятные и доступные большинству зрителей.

Что касается мультсериала «Южный парк», то его трансляция началась в 1997 г. на телеканале Comedy Central. За основу сюжета авторы сериала Мэтт Стоун и Трей Паркер взяли приключения четырех мальчиков и их друзей, живущих в маленьком городке Саут Парк, штат Колорадо. В целом шоу, как и «Симпсоны», высмеивает недостатки американской культуры и текущие мировые события, а также подвергает критике множество глубоких убеждений и табу посредством пародии и «черного юмора». По мнению американского исследователя современной экранной культуры Р. Арпа, «Южный парк», как и философия, понимают далеко не все. Многие считают, что «Южный парк» — это разрушение ценностей ради разрушения ценностей, так же как и философия — это размышление о бесполезных идеях ради размышления о бесполезных идеях. «Ничто не может быть настолько далеко от правды. Верите вы этому или нет, но цель и «Южного парка», и философии заключается в поиске истины» [9].

Таким образом, и в «Симпсонах», и в «Южном парке» «детское искусство» получает совсем не детское наполнение, но, тем не менее, остается наиболее популярным среди подростков, что подтвердили также и результаты нашего опроса.

Отметим, что в части закрытых вопросов, направленных на описание приверженности и традиций аудитории в связи с просмотром мультфильмов вообще и мультсериалов в частности, все респонденты, независимо от возраста, были довольно единодушны.

В целом по выборке абсолютное большинство респондентов, а именно 84 %, отметили, что любят смотреть мультфильмы, при этом 33 % смотрят мультфильмы часто, а 64 — иногда, что означает, что зрителями оказываются также и те, кто нейтрально либо негативно относятся к данному формату. Также важными представляются нам результаты ответов на вопрос, связанный с обсуждением мультфильмов с друзьями. По полученным данным, 78 % респондентов говорят о мультфильмах или ссылаются на них в общении с друзьями. Таким образом, мультипликация выступает для респондентов значимой составляющей социальной реальности, частью повседневной жизни. Тогда в ситуации просмотра мультипликационных телешоу мы можем говорить об обыденном познании в том

смысле, в котором его описывали П. Бергер и Т. Лукман. Для нас в данном случае крайне важной становится такая характеристика обыденного знания, как его интерсубъективность — такими знаниями обладает не отдельный субъект, а некоторая группа, это знание разделяемое, а следовательно, и объединяющее, служащее знаком принадлежности к некоторой общности [2]. В повседневной жизни подтверждением этому становится заимствование аудиторией наиболее часто используемых героями мультсериалов фраз и наполнение их некоторым разделяемым смыслом (короткое и выразительное восклицание Гомера Симпсона — «D'oh!», фраза, присутствующая в большинстве эпизодов «Южного парка» — «Они убили Кенни!» и т. д.).

Вопрос о частоте просмотра мультсериалов напрямую подтверждает их популярность среди опрошенной возрастной группы. Так, 87 % смотрят сериалы часто либо время от времени. При этом, как отмечалось выше, по популярности у участников опроса лидируют «Симпсоны» и «Южный парк».

Статистика мест просмотра мультфильмов показала, что две трети опрошенных предпочитают смотреть мультфильмы дома по телевизору либо через интернет. На наш взгляд, этот показатель является косвенным подтверждением популярности у подростков и молодежи мультипликационных сериалов, поскольку они чаще всего транслируются по телевидению, а новые серии выкладываются в интернете и совершенно отсутствуют в кинотеатрах.

Весьма значимые различия в ответах подростков и молодежной аудитории выявились лишь в открытых вопросах. И здесь мы вплотную подходим к вопросу, связанному с особенностями понимания мультсериалов зрителями разных возрастных групп. Так, на вопросы об основных идеях перечисленных в анкетах мультсериалов в группе старших подростков в основном встречались варианты пересказа сюжета, «тупо поржать», указание на отсутствие идеи либо ее незнание. Подростки практически не переосмысливают сюжет, не сравнивают его с текущей политической или экономической ситуацией, не ищут скрытых смыслов, а просто напрямую считывают картинку, а потому и смешными для них оказываются не смыслы, не идеи, а только лишь инструменты выражения этих идей. Такое содержание не может не настораживать, но объяснение ему мы видим в ведущей деятельности подросткового возраста, каковой, по мнению большинства исследователей, является общение со сверстниками. Для подростка важны не только контакты со сверстниками, но и их признание. Ориентация на нормы группы и стремление им соответствовать повышают конформность, желание приобрести уважение и высокое статусное положение в своей группе становится одним из ведущих мотивов деятельности подростка [3].

В свою очередь, мультсериалы, будучи весьма популярными среди тинейджеров, представляются не столько материалом для осмысления, сколько показателем, маркером принадлежности к группе. Таким образом, для подростков просмотр мультсериалов — это не вопрос понимания, а вопрос определения своей групповой принадлежности, подтверждения общности с группой сверстников.

Следует заметить, что молодежная аудитория говорит уже о пародии на что-то, и в качестве основных идей выделяет не саму пародию, а то, что за этим стоит. Качественный контент-анализ ответов позволил описать ряд основных идей, выделяемых молодежной аудиторией в мультсериалах, к ним относятся общественные и политические проблемы, темы семьи, образования, религии, культуры, телевидения, стереотипов. Таким образом, в интерпретации молодежной аудитории и «Симпсоны», и «Южный парк» — это юмор, но в их заявлениях это юмор осмысленный, остросоциальный и общественно значимый. Социальная ситуация развития в молодости определяет для аудитории иные показатели статуса — образование, семья, положение на работе. Мультсериалы утрачивают значимость группового маркера (если мы не говорим о субкультурах), а становление самостоятельности способствует переосмыслению социальной информации и критической оценке телевизионных анимационных шоу.

Наше дальнейшее исследование направлено на более детальное описание понимания мультсериалов. Возвращаясь же к предпосылкам описанного выше этапа, отметим, что вопросы просмотра телепрограмм детской аудиторией, несомненно, не могут не волновать общественных деятелей. Очевидно также и то, что телевидение в сумме с интернетом занимают сегодня тотальную позицию в информационном и культурном пространстве детей, подростков и молодежи. При этом прямые и однозначные запреты на просмотр несоответствующих возрасту мультсериалов, а также простое закрытие телеканалов вряд ли дадут какие-либо значимые результаты, поскольку всегда будут доступны иные информационные каналы. Поэтому в сложившейся ситуации столь же значимой, как и ответственной политика телеканалов, основанная на официальных возрастных ограничениях, будет и воспитательная деятельность родителей, учителей, общественных организаций и т. д. Основываясь на результатах первого этапа нашего исследования, мы можем говорить о важности учета экспертами, формулирующими возрастные ограничения и рекомендации по их исполнению, особенностей понимания мультсериалов различными возрастными аудиториями. Именно это направление, на наш взгляд, позволит выработать обоснованные воспитательные программы в отношении ответственного просмотра телевизионных шоу.



### *Литература*

1. *Андреева Г. М.* Психология социального познания. М., 2000.
2. *Бергер П., Лукман Т.* Социальное конструирование реальности. М., 1995.
3. *Марцинковская Т. Д., Марютина Т. М., Стефаненко Т. Г.* Психология развития. М., 2007.
4. *Мельман А.* Чувство юмора отказало прокуратуре? // Московский комсомолец. 2008.

5. Федеральный закон «О защите детей от информации, причиняющей вред их здоровью и развитию». [www.kremlin.ru/acts/9996](http://www.kremlin.ru/acts/9996).
6. *Янгирова Г. Ф.* Влияние образов массовой культуры на формирование у детей 6–7 лет предпочитаемого образа учительницы // Культурно-историческая психология. 2007. № 4.
7. Television content rating systems. [en.wikipedia.org/wiki/Television\\_content\\_rating\\_systems](http://en.wikipedia.org/wiki/Television_content_rating_systems).
8. *William Irwin, Mark T. Conrad, Aeon J. Skoble.* The Simpsons and Philosophy. Peru, 2001.
9. *Robert Arp.* South Park and Philosophy. Blackwell Publishing, 2007.

## The Issue of Socio-Psychological and Age Differences in Representations of Mock Cartoon Series in Adolescents and Youths

**A. D. Khusid**

Ph.D. student in social psychology at the Psychological institute of the Russian Academy of Education

---

The aim of the provided research was comparative description of peculiarities of representations of cartoon series in different auditoria. The questionnaire was developed and the investigation was carried out at the sample of 155 respondents. The sample included two age groups: older adolescents and youths. The results displayed that cartoon series are a significant part of daily life for both respondents groups and thus knowledge about them is intersubjective. The group of adolescents does not re-interpret the plot of cartoon series but just perceives the picture. For adolescents cartoon series are a marker of group affiliation rather than food for thought. The youths audience marks out in the contents of cartoon series a range of ideas such as family, society, policy, religion, education, stereotypes, culture.

**Keywords:** cartoon series, social cognition, age limits, adolescents, youths.

### *References*

1. *Andreeva G. M.* Psihologiya social'nogo poznaniya. M., 2000.
2. *Berger P., Lukman T.* Social'noe konstruirovaniye real'nosti. M., 1995.
3. *Marcinkovskaya T. D., Maryutina T. M., Stefanenko T. G.* Psihologiya razvitiya. M., 2007.
4. *Mel'man A.* Chuvstvo yumora otkazalo prokurature? // Moskovskii komsomolec. 2008.
5. Federal'nyi zakon «O zashite detei ot informacii, prichinyayushei vred ih zdorov'yu i razvitiyu». [www.kremlin.ru/acts/9996](http://www.kremlin.ru/acts/9996)

6. *Yangirova G. F.* Vliyanie obrazov massovoi kul'tury na formirovaniye u detei 6–7 let predpochitaemogo obraza uchitel'nicy // Kul'turno-istoricheskaya psihologiya. 2007. № 4.
7. Television content rating systems. [en.wikipedia.org/wiki/Television\\_content\\_rating\\_systems](http://en.wikipedia.org/wiki/Television_content_rating_systems).
8. *William Irwin, Mark T. Conrad, Aeon J. Skoble.* The Simpsons and Philosophy. Peru, 2001.
9. *Robert Arp.* South Park and Philosophy. Blackwell Publishing, 2007.

# Гендерные особенности критического самоотношения и его детерминации у детей младшего школьного возраста\*

Т. В. Архиреева

кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии  
Новгородского государственного университета им. Ярослава Мудрого

---

В анализируемом исследовании выявлялись гендерные особенности критического отношения к себе как основного новообразования в структуре Я-концепции детей младшего школьного возраста, а также специфика его детерминации у девочек и мальчиков. Выборка исследования включала 147 детей 9–10 лет, 73 мальчика и 74 девочки. В исследовании не обнаружено различий между мальчиками и девочками по уровню критического самоотношения, но установлены гендерные различия в отношении того, как критическое отношение к себе связано с особенностями личности мальчиков и девочек. Определены детерминации критического отношения основываясь на идеях системного подхода и культурно-исторической теории, утверждающих, что возрастные новообразования детерминируются целостной социальной ситуацией развития ребенка. Результаты позволяют говорить лишь о небольших гендерных различиях в детерминации критического самоотношения детей младшего школьного возраста.

**Ключевые слова:** критическое самоотношение, гендерные особенности, детерминация, младший школьный возраст.

---

Проблема «Я», самосознание личности и Я-концепция изучались и изучаются как зарубежными, так и отечественными психологами. Большой интерес к данной проблеме, скорее всего, обусловлен пониманием того, что эти структуры представляют собой ядерные основания личности, определяющие все стороны ее жизнедеятельности, являющиеся важнейшим фактором благополучия человека [2; 9; 10; 11; 14; 15; 16; 17; 20 и др.]. Именно поэтому важно понимать закономерности развития Я-концепции в онтогенезе, такое знание позволит определить пути профилактики нарушений личностного развития ребенка, а также разработать по отношению к ним оптимальные психокоррекционные подходы, соответствующие возрастным задачам развития.

В последние годы усилился интерес к исследованиям гендерных особенностей, в результате которых выявляются различия в интеллектуальных и личностных чертах мужчин и женщин, мальчиков и девочек. И. С. Клецина [6] утверждает существование асимметрии гендерной социализации в детском возрасте. Она говорит о том, что существуют гендерные стереотипы, которые оказывают большое влияние на процесс социализации детей, во многом определяя его направленность. Согласно И. С. Клециной, гендерные стереотипы усваиваются в детстве благодаря институтам социализации, в качестве которых выступают: родители, сестры, братья, сверстники,

школа, средства массовой информации. По-видимому, гендерные особенности социализации обязательно приведут к формированию различий Я-концепции мальчиков и девочек.

Наше исследование посвящено определению существуют ли гендерные особенности Я-концепции ребенка младшего школьного возраста и какова специфика детерминации развития Я-концепции мальчиков и девочек. В исследовании принимали участие 147 детей — учащихся третьих классов: 73 мальчика и 74 девочки. Наши предыдущие исследования [3] показали, что основным новообразованием Я-концепции детей младшего школьного возраста является критическое отношение к себе, основанное на расхождении Я-реального и Я-идеального. Было показано, что в таком отношении можно выделить содержание, т. е. особым образом структурированную систему представлений о себе — Я-реальное, а также критерии отношения к себе — Я-идеальное. Критическое отношение к себе отражает отношение между этими двумя модальностями, причем можно говорить об общем критическом отношении, а также о критичности по отношению к отдельным областям собственного Я.

Критическое отношение к себе изучалось с помощью разработанной нами методики [3]. Детям предлагалось оценить выраженность 27 характеристик их личности и особенностей поведения. Отбор характе-

---

\* Исследование выполнено при финансовой поддержке РГНФ, грант № 07-06-00409а.

ристик проводился в несколько этапов. Сначала дети описывали себя в сочинении на тему: «Какой Я». Далее проводился анализ содержания этих сочинений, в результате которого были выделены называемые самими детьми черты личности и особенности их поведения. Затем составленный список предъявлялся учащимся начальной школы, чтобы они оценили степень выраженности у себя перечисленных характеристик. Полученные данные подвергались обработке с помощью факторного анализа, что позволило оставить в первоначальном списке 27 характеристик, входящих в значимые факторы с наибольшими факторными весами. В состав этого списка вошли характеристики, отражающие силу характера (1-й фактор — твердость или мягкость, аккуратность, трудолюбие и др.), физическую активность (2-й фактор — подвижность, веселость, занятия спортом, умение постоять за себя и др.), социальную нормативность (3-й фактор — честность, жадность, уравновешенность и др.), школьную компетентность (4-й фактор — ум, наличие способностей, старательность, ленивость или ее отсутствие и др.), а также характеристики, делающие ребенка привлекательным в глазах взрослых — инфантильная привлекательность (5-й фактор — ласковость, заботливость, доброта, вежливость, стремление помогать родителям по дому, красота и др.). В нашем исследовании мы предлагали детям список характеристик дважды, первоначально с инструкцией оценить себя, а второй раз — оценить, каким хотелось бы быть. В результате обработки данных мы исследовали как общую критичность ребенка по отношению к себе, основанную на расхождении показателей Я-реального и Я-идеального, так и критичность по отдельным областям содержания: в отношении твердости своего характера, своей активности, своей социальной нормативности, школьной компетентности и инфантильной привлекательности.

На первом этапе работы мы пытались определить, существуют ли гендерные особенности критического самоотношения младших школьников. Для этого сопоставлялись уровни реальных оценок отдельных областей своего Я, степень неудовлетворенности собой (расхождения Я-реального и Я-идеального) в отношении отдельных областей своего Я и уровень общей неудовлетворенности собой девочек и мальчиков младшего школьного возраста. Различий по уровню реальных оценок своего Я у мальчиков и девочек обнаружено не было. В отношении степени удовлетворенности различными областями своего Я были установлены различия в разбросе данных мальчиков и девочек по таким параметрам, как удовлетворенность своими физическими характеристиками ( $F = 4,120, p = 0,013$ ) и удовлетворенность своей школьной компетентностью ( $F = 4,592, p = 0,033$ ). Разброс показателей удовлетворенности своими физическими характеристиками больше у девочек, в то время как разброс показателей по удовлетворенности уровнем школьной компетентности больше у мальчиков. Не выявилось различий между

мальчиками и девочками по уровню общей неудовлетворенности собой. Эти данные позволяют сделать вывод, что гендерные различия в критическом самоотношении как основном образовании Я-концепции детей младшего школьного возраста, в общем, незначительны.

С нашей точки зрения, очень важно понять, какие особенности Я-концепции ребенка способствуют развитию его личности, т. е. свидетельствуют о позитивности Я-концепции, а какие — нет. Для этого важно определить, как эти особенности связаны с другими личностными характеристиками ребенка, как они «вписываются» в общую структуру личности. Это и стало следующей задачей нашего исследования. Изучение личностных особенностей младших школьников в данном исследовании осуществлялось с помощью опросника Р. Кеттелла, адаптированного И. Н. Гильяшевой и Э. М. Александровской [1]. Для определения связи между Я-концепцией и личностными особенностями был использован корреляционный анализ.

Структура связей критического самоотношения девочек и мальчиков, согласно полученным нами результатам, имеет различия. Для девочек с высоким уровнем критического отношения к себе характерны возбудимость, нетерпеливость (фактор D), робость, застенчивость (фактор H), напряженность, раздражительность (фактор Q4). Соответственно, девочка с низким уровнем критичности, скорее всего, отличается уравновешенностью, смелостью, дружелюбием в общении, невозмутимостью, внутренней удовлетворенностью. Структура связей критичности в отношении отдельных аспектов своего Я почти полностью повторяет описанные связи. Оказывается, для девочек важна удовлетворенность всеми аспектами своего Я, которые мы обнаружили в общей структуре Я-концепции ребенка данного возраста. Обращает на себя внимание и еще один факт. Обнаруживается, что высокая критичность в отношении своей привлекательности для взрослых характерна для девочек с высокими баллами по показателю «доминантность», т. е. для девочек независимых, настойчивых, своенравных. Все эти данные свидетельствуют о том, что высокая критичность по отношению к себе у девочек имеет неблагоприятные последствия для их эмоционального состояния и отношений с другими людьми, при этом не выявляется связей критичности с отношением девочек к деятельности.

При определении связей частных самооенок своего Я-реального и особенностей личности девочек выяснилось, что именно высота самооценки оказывает влияние на характер их эмоциональных переживаний и отношений с другими людьми. При этом обнаружено, что высота самооценки твердости своего характера у девочек не связана с эмоциональными нарушениями или сложностями в поведении, в то время как оценки себя по остальным параметрам могут приводить к ним.

Иным является характер связей между отдельными параметрами Я-образа мальчиков и их особенно-

стями личности. Мальчиков с высоким уровнем критичности по отношению к себе отличает обособленность, отчужденность (фактор А), эмоциональная неустойчивость (фактор С), озабоченность, пессимистичность (фактор F), недобросовестность, безответственность (фактор G), робость, застенчивость (фактор H), склонность к чувству вины, печаль, уныние (фактор O), низкий самоконтроль поведения, слабая организованность (фактор Q3). Мальчики с низким уровнем критичности к себе, наоборот, доброжелательны и легки в общении, эмоционально устойчивы, жизнерадостны, ответственные, обязательны, смелы в общении, уверены в себе, организованы, хорошо контролируют свои эмоции и поведение. Критичность в отношении отдельных сторон своего Я либо полностью, либо частично повторяет характер связей общей критичности и личностных особенностей. Выявленные связи свидетельствуют о том, что у мальчика высокая степень неудовлетворенности собой имеет негативные последствия для его эмоционального благополучия, отношений с другими, и его отношения к деятельности.

Сопоставление личностных характеристик и реальных оценок отдельных областей своего Я показало, что связей между ними на выборке мальчиков значительно меньше, чем подобных связей с уровнем удовлетворенности собой. Это позволяет говорить о том, что, видимо, для мальчиков, в отличие от девочек, большее значение имеет не сама по себе высота самооценки, а именно сопоставление оценки себя с нормами, в качестве которых выступает Я-идеальное.

При выявлении связей между частными самооценками Я-реального и личностными характеристиками мальчиков обнаружилось, что оценки твердости своего характера не связаны с какими-либо особенностями их личности. Негативные последствия имеет именно неудовлетворенность собой по этому критерию. При этом выяснилось, что низкие самооценки по другим показателям оказались связанными с внутренней напряженностью, раздражительностью, болезненным отношением к критике (фактор Q4). Таким образом, все же можно говорить о том, что низкие самооценки неблагоприятны для мальчиков, так как усиливают их эмоциональную напряженность. Причем по таким показателям, как физическая активность, социальная нормативность, школьная компетентность и привлекательность для взрослых, имеет значение и высота самооценки, и уровень удовлетворенности собой, а в отношении представлений о твердости характера важен лишь уровень критичности, но не высота самооценки.

Итак, полученные данные позволяют утверждать, что в младшем школьном возрасте неблагоприятны для детей высокий уровень неудовлетворенности собой вне зависимости от того, какая область собственного Я-реального оценивается, а также низкие самооценки по таким показателям, как физическая активность, социальная нормативность, школьная компетентность и инфантильная привлекательность. И хотя по уровню общей и частной критично-

сти к себе и по высоте самооценок различий между мальчиками и девочками в данном возрасте не выявлено, все же гендерные различия есть, но связаны они с тем, как особенности критического самоотношения вписываются в общую картину личности девочек и мальчиков. Так, критичность по отношению к себе девочек в большей мере определяет их эмоциональное благополучие и характер отношений с другими. Критическое самоотношение мальчиков связано не только с их эмоциональным неблагополучием и отношениями с другими, но и с отношением к деятельности. Скорее всего, личностные особенности и критическое самоотношение взаимосвязаны, между ними существует обратная связь: личностные характеристики не позволяют ребенку добиваться успеха в деятельности и в установлении удовлетворяющих его отношений с другими, что провоцирует неудовлетворенность собой. В свою очередь, возникшая неудовлетворенность усиливает эмоциональное неблагополучие ребенка и мешает ему ставить перед собой новые задачи, стремиться к тому, чтобы изменить ситуацию. Различия между мальчиками и девочками проявляются еще и в том, что для девочек в большей мере неблагоприятна собственно низкая самооценка, а для мальчиков больше неблагоприятных последствий несет степень их неудовлетворенности собой.

Второй целью нашего исследования было определение, что является факторами и условиями, определяющими развитие критического самоотношения у детей в младшем школьном возрасте.

В психологической литературе делаются многочисленные попытки определить факторы и условия становления самосознания и Я-концепции ребенка [7; 13; 19 и др.]. При этом остается открытым вопрос, в какой мере и каким образом эти факторы оказывают влияние на развитие Я-концепции ребенка, в какие возрастные периоды влияние того или иного фактора будет наиболее значительным. Мы полагаем, что в различные возрастные периоды различные факторы будут создавать своеобразную систему, причем какие-то факторы будут более значимыми, какие-то менее, одни будут ведущими, другие — подчиненными. Единство факторов, влияющих на развитие личности в тот или иной возрастной период, Л. С. Выготский [4] определил как социальную ситуацию развития. Анализируя работы отечественных и зарубежных психологов, О. А. Карабанова [5] утверждает, что основу социальной ситуации развития составляет многообразие имеющихся контекстов («ребенок—близкий взрослый», «ребенок—социальный взрослый», «ребенок—сверстники»). Причем роль социальных контекстов изменяется на различных возрастных стадиях в соответствии со специфической задачей развития. Происходит изменение значимости компонентов социальной ситуации развития как источников развития на протяжении детства.

На наш взгляд, для развития самоотношения важен и еще один аспект, который можно включить в социальную ситуацию развития — аспект успешности ведущей деятельности в те периоды, когда для ре-

бенка, согласно теории Д. Б. Эльконина, главной является система отношений «ребенок — общественный предмет» [12]. Вслед за М. И. Лисиной [8] мы полагаем, что Я-концепция ребенка формируется как под влиянием общения с другими людьми, так и в результате собственной практической деятельности и ее результатов.

В своем исследовании мы исходили из предположения, что именно целостная социальная ситуация развития будет определять развитие Я-концепции ребенка в тот или иной возрастной период, причем в большей мере будет способствовать становлению в ней возрастных новообразований.

Новообразованием в Я-концепции детей младшего школьного возраста является критическое самоотношение. Основываясь на работах отечественных психологов, мы полагаем, что основными факторами его формирования, составляющими целостную социальную ситуацию развития ребенка младшего школьного возраста, являются успешность учебной деятельности, отношения ребенка с родителями (контекст «ребенок—близкий взрослый»), отношения с учителем (контекст «ребенок—социальный взрослый»), и отношения со сверстниками. Перечисленные факторы должны составлять систему детерминант развития как отдельных эго-идентичностей младших школьников, так и общего критического отношения к себе, основанного на расхождении Я-реального и Я-идеального.

Нами было проведено исследование, определяющее особенности детерминации критического отношения к себе у детей младшего школьного возраста. При этом в своем исследовании мы пытались определить как общие черты детерминации, так и специфические для мальчиков и девочек. Исследование социальной ситуации развития осуществлялось нами с помощью методики «Опросник отношений», любезно предоставленной нам М. Линчем с согласия Д. Чиккетти и М. Линча, которые часто применяли данный инструмент в своих исследованиях [18]. Опросник отношений имеет две шкалы: «Поиск психологической близости», «Характер эмоциональных отношений». Шкала «Поиск психологической близости» состоит из пунктов, позволяющих измерить, в какой степени дети желают иметь более близкие отношения с каким-либо человеком, а шкала «Характер эмоциональных отношений» помогает определить, какие положительные или отрицательные эмоции чаще испытывает ребенок, находясь рядом с тем

или иным человеком. Опросник позволяет определить пять типов отношений ребенка с другими людьми: оптимальный, адекватный, депривированный, дезинтегрированный, спутанный. Классификация типов отношений основана на сочетаниях показателей двух шкал опросника.

Д. Чиккетти [18] утверждает, что перечисленные выше типы отношений (см. табл. 1) можно подразделить на группу безопасных отношений, к которой относятся оптимальный и адекватный типы отношений, и на группу небезопасных типов, к которой можно отнести оставшиеся — депривированный, дезинтегрированный и спутанный типы.

В своем исследовании мы изучали отношения ребенка с одноклассниками, его учителем, а также матерью и отцом. Мы полагаем, что таким образом охватили основные социальные контексты, в которые включен ребенок данного возраста.

Важным компонентом социальной ситуации развития ребенка, согласно нашему подходу, является также его успех в учебной деятельности, исследованный нами с помощью школьной успеваемости. Мы подсчитывали средний балл успеваемости на основе оценок ребенка за четверть, предшествующую исследованию.

Данное исследование проводилось нами в два этапа. Первоначально мы попытались определить, какие факторы могут быть детерминантами как общего критического отношения к себе мальчиков и девочек, так и критичности в отношении отдельных характеристик.

В результате корреляционного анализа показателей критического отношения к себе мальчиков и девочек и показателей их отношений с одноклассниками, учителем, матерью и отцом, а также школьной успеваемостью связи между ними были обнаружены, причем выявилась специфика связей на выборке мальчиков и девочек.

Полученные на основе корреляционного анализа результаты позволяют сказать, что критическое отношение к себе младших школьников действительно детерминируется всей системой социальных отношений, в которые включен ребенок, а также его успешностью в учебной деятельности. При этом вклад отдельных показателей не одинаков. Кроме этого, подтверждается гипотеза о том, что имеются различия в детерминации критического отношения к себе мальчиков и девочек.

Исходя из того, что критическое отношение к себе имеет системную детерминацию, на втором этапе нашего исследования мы решили не только выявить роль отдельных факторов и условий в становлении критического самоотношения детей, но и определить те типы целостной социальной ситуации развития, которые являются наиболее неблагоприятными или, наоборот, благоприятными для развития самоотношения ребенка. Для этого мы попытались определить, есть ли схожие варианты социальных ситуаций развития ребенка, используя такой метод математической обработки данных как кластерный анализ.

Таблица 1

**Характеристика типов отношений**

Тип отношений	Уровень эмоционально-положительного отношения	Уровень поиска психологической близости
Оптимальный	Высокий	Низкий
Адекватный	Высокий	Средний
Депривированный	Низкий	Высокий
Дезинтегрированный	Низкий	Низкий
Спутанный	Высокий	Высокий

В результате было выявлено 11 кластеров, описывающих различные варианты социальных ситуаций развития. Они кратко представлены в табл. 2.

Сначала выявлялось, существуют ли гендерные различия в частоте встречаемости каждого типа социальной ситуации развития. Однофакторный дисперсионный анализ показал наличие таких различий ( $F = 6,61, p = 0,00$ ). Обнаружено, что третий тип социальной ситуации развития чаще встречается в выборке мальчиков, в то время как 4-й, 7-й, 8-й, 9-й, 10-й несколько чаще — в выборке девочек. При этом выяснилось, что все же нет таких типов социальной ситуации, которые были бы характерны лишь для девочек или лишь для мальчиков. Различия есть лишь в частоте встречаемости некоторых из этих типов социальной ситуации.

Далее мы с помощью однофакторного дисперсионного анализа исследовали, какие из перечисленных типов социальных ситуаций развития оказывают наиболее сильное влияние на становление критического отношения к себе.

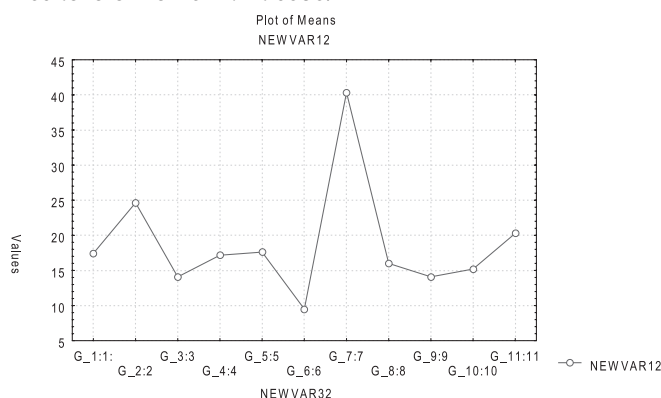


Рисунок. Профиль уровня общего критического отношения к себе у детей, находящихся в различных типах социальных ситуаций развития

Было выявлено, что существует связь между типом социальной ситуации развития и уровнем критического отношения к себе, основанного на расхождении Я-реального и Я-идеального ( $F = 2,94, p = 0,002$ ). Наиболее высокие показатели общего критического отношения обнаруживаются у детей,

имеющих седьмой из описанных типов социальной ситуации развития. Для этих детей характерны нарушенные по типу депривированных отношения с одноклассниками, учителем, матерью и отцом при среднем уровне успеваемости. Умеренное повышение критичности к себе можно обнаружить у детей с социальной ситуацией второго типа, для которой характерны благоприятные отношения со взрослыми (преобладающий тип отношений — адекватный) и спутанные отношения со сверстниками при средне-высокой успеваемости, а также 11-й тип, для которого характерно преобладание спутанных отношений с окружающими при низкой успеваемости. Обращает на себя внимание тот факт, что во всех этих типах отношений наблюдается желание младших школьников иметь более близкие отношения с окружающими. Видимо, это такой тип неудовлетворенности отношениями, когда еще есть желание их перестроить и ребенок видит причину нарушения этих отношений в собственном несовершенстве, что и приводит к повышению критичности к себе.

На наш взгляд, важно заметить, что нарушения отношений по типу дезинтегрированных не приводят к росту критического отношения к себе: у детей, чья социальная ситуация развития относится к 6-му и 10-му типам, которые характеризуются дезинтегрированными отношениями с окружающими, не обнаруживается повышения критичности к себе. Однако это не означает, что такие отношения являются благоприятными. Скорее всего, они приводят к другим последствиям для ребенка. Кроме того, по всей видимости, влияние взрослых на ребенка при таких отношениях оказывается крайне затруднительным.

Низкий или средний уровень критического самоотношения также можно обнаружить в тех случаях, когда отношения с окружающими являются благоприятными — построенными по типу адекватных или оптимальных.

Сопоставляя данные, полученные нами в результате двух этапов исследования — во-первых, корреляционного, во-вторых, однофакторного анализа, основанного на выделении типов социальной ситуации, можно видеть, что развитие критического отношения к себе у детей младшего школьного возраста

Таблица 2

Описание кластеров, характеризующих тип социальной ситуации развития

Номер кластера	Уровень успеваемости	Тип отношений с одноклассниками	Тип отношений с учителем	Тип отношений с матерью	Тип отношений с отцом
1	3,64	Адекватный и депривированный	Адекватный	Спутанный	Депривированный
2	4,17	Спутанный	Адекватный	Адекватный	Адекватный
3	4,00	Адекватный	Адекватный	Спутанный	—
4	4,24	Адекватный	Адекватный	Оптимальный	Адекватный
5	3,84	Дезинтегрированный	Дезинтегрированный	Адекватный	Адекватный
6	4,01	Адекватный	Дезинтегрированный	Дезинтегрированный	Дезинтегрированный
7	3,08	Депривированный	Депривированный	Депривированный	Депривированный
8	3,86	Депривированный	Адекватный	Спутанный	Спутанный
9	4,57	Адекватный	Адекватный	Спутанный	Спутанный
10	3,41	Дезинтегрированный	Дезинтегрированный	Дезинтегрированный	Дезинтегрированный
11	3,49	Спутанный	Спутанный	Спутанный	Спутанный

имеет сложную систему детерминации. Анализ результатов воздействия каждого фактора социальной ситуации позволил сделать вывод, что есть некоторые ведущие факторы, в большей мере, чем остальные аспекты ситуации, оказывающие воздействие на развитие тех или иных аспектов самооотношения, но при этом их действие опосредствуется другими составляющими социальной ситуации развития. Так, эмоциональные отношения с матерью являются, действительно, важным фактором становления критического отношения к себе у детей независимо от пола: положительно окрашенные отношения приводят к снижению критичности, отрицательно окрашенные — ее повышают. При этом выявляется, что так бывает не всегда. В случае неудовлетворенности ребенка своими отношениями с одноклассниками даже при благоприятных отношениях со взрослыми, в том числе с матерью, у него наблюдается умеренное повышение уровня неудовлетворенности собой. Выявлено также, что низкий уровень критического отношения к себе может быть и при неблагоприятных отношениях с матерью в том случае, когда у детей снижена потребность в поиске психологической близости с ней и другими людьми.

Мы также определили, что отношения с отцом в меньшей мере влияют на уровень расхождения между Я-реальным и Я-идеальным у детей младшего школьного возраста. Даже при отсутствии отца при благоприятных отношениях с одноклассниками, учителем и при желании близости с матерью уровень критического отношения к себе остается умеренным. Отношения с отцом определяют не столько общий уровень самооотношения, сколько его отдельные характеристики. Влияние отца имеет некоторую специфику в зависимости от пола ребенка: у девочек он определяет уровень ее удовлетворенности силой характера, у мальчиков — показателями его активности.

Отношения с учителем, согласно нашим данным, играют важную роль в становлении критического отношения к себе у детей. Но особенно велика роль этих отношений в становлении удовлетворенности собой как школьником. Существует и гендерная специфика такого влияния — роль отношений с педагогом более значительна для развития отношения к себе мальчиков. Видимо, все же отношения с педагогом имеют не решающее влияние на детей, но в отдельных случаях можно обнаружить, что благоприятные отношения с педагогом смягчают неудовлетворенность ребенка его отношениями с родителями и одноклассниками.

Отношения с одноклассниками также играют определенную роль в становлении самооотношения младшего школьника, определяя уровень удовлетворенности как отдельными сторонами своей личности — уровнем своей физической активности и умением придерживаться социальных норм, так и об-

щий уровень удовлетворенности собой. Отношения с одноклассниками становятся в этот период самостоятельным фактором влияния на самооотношение детей. Даже при неблагоприятных отношениях со всеми взрослыми, но при наличии хороших отношений с одноклассниками у детей наблюдается низкий или умеренный уровень критичности по отношению к себе. Мы обнаружили гендерные особенности влияния отношений с одноклассниками на уровень удовлетворенности собой у детей: у девочек они в большей мере определяют удовлетворенность ее возможностями придерживаться социальных норм, у мальчиков — уровень удовлетворенности своей физической активностью.

Школьная успешность, действительно, становится важной детерминантой критического отношения к себе ребенка. Особенно сильно ее влияние на идентификацию детей с социальной ролью ученика. Но при этом совершенно очевидно, что влияние школьной успеваемости опосредствуется целостной системой отношений. При удовлетворенности отношениями с окружающими влияние низкой успешности на становление критического самооотношения становится меньше, при неудовлетворенности отношениями это влияние в значительной мере усиливается. При нарушенных — дезинтегрированных — отношениях с окружающими низкая успеваемость не может повлиять на становление самооотношения у детей. Выявлена и гендерная специфика влияния школьной успешности на самооотношение детей. Для мальчиков значимость этого фактора больше, чем для девочек. У девочек он определяет лишь степень ее идентификации с социальной ролью ученика, у мальчиков — еще и общий уровень удовлетворенности собой.

Таким образом, полученные нами результаты свидетельствуют о том, что детерминация критического отношения носит системный характер. Были выявлены те типы социальной ситуации развития, которые способствуют повышению уровня критичности к себе. Наиболее высокий уровень критического отношения к себе развивается у детей, социальная ситуация которых характеризуется депривированными отношениями с матерью, отцом, учителем и одноклассниками и средним уровнем школьной успеваемости. Причем не всегда неблагоприятная социальная ситуация приводит к повышению критичности в самооотношении ребенка. При определении роли каждого элемента, составляющего социальную ситуацию развития младшего школьника, было показано, что некоторые факторы в большей мере, чем остальные, оказывают воздействие на развитие самооотношения, но при этом их действие опосредуется другими составляющими социальной ситуации развития. Результаты позволяют говорить лишь о небольших гендерных различиях в детерминации критического самооотношения.

### Литература

1. Александровская Э. М., Гильяшева И. Н. Верификация адаптированного личностного опросника Р. Кеттелла (СРQ) // Психологические методы исследования личности в клинике. Л., 1978.
2. Андреева Е. Н. Противоречия в самоотношении и проблемные переживания в подростковом возрасте: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. СПб., 2003.
3. Архиреева Т. В. Самосознание и Я-концепция ребенка. Великий Новгород, 2002.
4. Выготский Л. С. Собрание сочинений: В 6 т. Т. 4. М., 1984.
5. Карабанова О. А. Социальная ситуация развития ребенка: структура, динамика, принципы коррекции: Дисс. ... д-ра психол. наук. М., 2003.
6. Клецина И. С. Гендерная социализация: Учеб. пособие. СПб., 1998.
7. Крайг Г. Психология развития. СПб., 2000.
8. Лисина М. И. Проблемы онтогенеза общения. М., 1986.
9. Прихожан А. М. Психологическая природа и возрастная динамика тревожности: (Личностный аспект): Автореф. дис. д-ра психол. наук. М., 1995.
10. Сарджвеладзе Н. И. Личность и ее взаимодействие с социальной средой. Тбилиси, 1989.
11. Столин В. В. Самосознание личности. М., 1983.
12. Эльконин Д. Б. Избранные психологические труды. М., 1989.
13. Coopersmith S. The Antecedents of Self-Esteem. San-Francisco, 1967.
14. Donahue E. M., Robns R. W., Roberts B. W., & John O. P. The divided self: Concurrent and longitudinal effects of psychological adjustment and social roles on self-concept differentiation // Journal of Personality & Social Psychology. 1993. № 64.
15. Gergen R. J. The Saturated Self: Dilemmas of Identity in Contemporary Life. N. Y., 1991.
16. Kernis M. H. Toward a conceptualization of optimal Self – Esteem // Psychological Inquiry. 2003. № 14.
17. Linville P. W. Self-complexity and affective extremity // Social cognition. 1987. № 3.
18. Lynch M., Cicchetti D. Patterns of relatedness in maltreated and non maltreated children: connections among multiple representational models// Development and Psychopathology. 1991. №3.
19. Rosenberg M. Society and adolescent Self-Image. Princeton, New-Jersey. 1965.
20. Sheldon K. M., Ryan R. M., Rawsthorne L. J. & Ilardy B. Trait self and true self // Journal of Personality & Social Psychology. 1997. № 73.



# Gender Differences of Critical Self-Attitude and Its Determination in Junior School Children\*

T. V. Arkhireeva

Ph.D in Psychology, associate professor at the Psychology chair of the Yaroslav Mudry Novgorod State University

The article provides the results of the investigation aimed at exposure of gender differences of critical self-attitude as the main new psychological formation in the structure of Self-concept in junior schoolchildren as well as peculiarities of its determination in girls and boys. The sample included 147 children aged 9–10, 73 boys and 74 girls. The research did not reveal any differences between boys and girls in the levels of critical self-attitude but it displayed gender differences in the connections between critical self-attitude and personality traits in boys and girls. The definition of critical self-attitude determination is based on the ideas of system approach and cultural-historical theory that regard age-specific new psychological formations as determined with the holistic social situation of a child's development. The results allow to speak about slight gender differences in determination of critical self-attitude in junior school children.

**Keywords:** critical self-attitude, gender differences, determination, junior school age.

## References

1. *Aleksandrovskaia E. M., Gil'yasheva I. N.* Verifikaciya adaptirovannogo lichnostnogo oprosnika R. Kettella (CPQ) // Psihologicheskie metody issledovaniya lichnosti v klinike. L., 1978.
2. *Andreeva E. N.* Protivorechiya v samootnoshenii i problemnye perezhivaniya v podrostkovom vozraste: Avtoref. diss. ... kand. psihol. nauk. SPb., 2003.
3. *Arhireeva T. V.* Samosoznanie i Ya-koncepciya rebenka. Velikii Novgorod, 2002.
4. *Vygotskii L. S.* Sbranie sochinenii: V 6 t. T. 4. M., 1984.
5. *Karabanova O. A.* Social'naya situaciya razvitiya rebenka: struktura, dinamika, principy korrekcii: Diss. ... d-ra psihol. nauk. M., 2003.
6. *Klecina I. S.* Gendernaya socializaciya: Ucheb. posobie. SPb., 1998.
7. *Kraig G.* Psihologiya razvitiya. SPb., 2000.
8. *Lisina M. I.* Problemy ontogeneza obsheniya. M., 1986.
9. *Prihozhan A. M.* Psihologicheskaya priroda i vozrastnaya dinamika trevozhnosti: (Lichnostnyi aspekt): Avtoref. dis. d-ra psihol. nauk. M., 1995.
10. *Sardzhveladze N. I.* Lichnost' i ee vzaimodeistvie s social'noi sredoi. Tbilisi, 1989.
11. *Stolin V. V.* Samosoznanie lichnosti. M., 1983.
12. *El'konin D. B.* Izbrannye psihologicheskie trudy. M., 1989.
13. *Coopersmith S.* The Antecedents of Self-Elsteem. San-Francisco, 1967.
14. *Donahue E. M., Robns R. W., Roberts B. W., & John O. P.* The divided self: Concurrent and longitudinal effects of psychological adjustment and social roles on self-concept differentiation // Journal of Personality & Social Psychology. 1993. № 64.
15. *Gergen R. J.* The Saturated Self: Dilemmas of Identity in Contemporary Life. N. Y., 1991.
16. *Kernis M. H.* Toward a conceptualization of optimal Self – Esteem // Psychological Inquiry. 2003. № 14.
17. *Linville P. W.* Self-complexity and affective extremity // Social cognition. 1987. № 3.
18. *Lynch M., Cicchetti D.* Patterns of relatedness in maltreated and non maltreated children: connections among multiple representational models// Development and Psychopathology. 1991. №3.
19. *Rosenberg M.* Society and adolescent Self-Image. Princeton, New-Jersey. 1965.
20. *Sheldon K. M., Ryan R. M., Rawsthorne L. J. & Ilardy B.* Trait self and true self // Journal of Personality & Social Psychology. 1997. № 73.

\* The research is carried out with the support of the Russian Humanitarian Scientific Fund (grant № 07-06-00409 a).

# Проблемы профессионального образования в сфере «помогающих профессий» в контексте идей Л. С. Выготского и К. Роджерса

**В. Э. Пахальян**

доктор психологических наук, профессор кафедры практической психологии  
Московского института открытого образования

В статье рассматриваются основные проблемы профессионального образования в сфере «помогающих профессий» в контексте идей Л.С. Выготского и К. Роджерса. Обращается внимание на содержательную близость идей этих авторов в понимании некоторых существенных аспектов процесса развития личности, в присвоении опыта, роли и месте самосознания. Отмечается, что выделяемые параметры могут стать критериями работы по профориентации, профотбору и профподбору, при определении психологической готовности личности оказывать помощь людям, при дальнейшем сопровождении профессиональной карьеры такого специалиста, повышении его квалификации, а также при переподготовке в этой сфере. Именно они позволят построить образование в данной сфере как взаимоактивное и взаимонаправленное отношение субъектов образовательных сред (преподаватель-слушатель, студент) в направлении открытия созидательных возможностей обеих сторон. Обращается внимание, что принципы «экологичности» и «безопасности» являются неотъемлемой частью методологии и методики высшего профессионального образования в этой сфере. Отдельно выделяется вопрос о профессиональном сопровождении и поддержке, роли интеллектуальных систем (ИС), позволяющих имитировать деятельность профессионального наставника, супервизора и через всемирную сеть обеспечивать доступ любого специалиста в области помогающих профессий к имеющемуся интегрированному профессиональному опыту.

**Ключевые слова:** «помогающие профессии»; культурно-историческая теория Л. С. Выготского; человекоцентрированный подход к психологической помощи людям К. Роджерса; психологические орудия; личность; Я-концепция; психологическая готовность личности оказывать помощь людям; система профессионального сопровождения специалистов помогающих профессий.

Попытки решения методологических и методических вопросов образования в области помогающих профессий подтверждают связь между рядом положений культурно-исторической теории Л. С. Выготского и концепцией К. Роджерса<sup>1</sup>. В частности, это связь между идеями о присвоении человеком опыта через процессы «интериоризации-экстериоризации», понятиями «зоны актуального развития» и «зоны ближайшего развития», роли и месте самосознания в становлении личности, с одной стороны, и понятиями «открытость опыту», «самоактуализирующаяся тенденция», «конгруэнтность» — с другой. Обнаружение взаимопересечений и взаимодополнений этих взглядов на развитие личности позволяет по-иному увидеть проблемы организации работы и поиска ресурсов в подготовке, переподго-

товке и повышении квалификации специалистов помогающих профессий (педагогических работников системы образования, практических психологов, социальных педагогов и работников социальных служб и др.) в условиях современного отечественного профессионального образования.

\*\*\*

Описывая сущность того, что он называл «полным кругом культурно-исторического развития психической функции в онтогенезе», Л. С. Выготский писал:

«В поведении человека встречается... ряд искусственных приспособлений, направленных на овладе-

<sup>1</sup> Впервые в отечественной психологии на эту связь обратил внимание А. Б. Орлов, который так об этом написал: «И психологи-марксисты, и психологи-гуманисты рассматривают развитие психики как закономерный процесс» (Орлов А. Б. Психология личности и сущности человека: Парадигмы, проекции, практики. М., 2002, с. 9.)

ние собственными психическими процессами. Эти приспособления по аналогии с техникой могут быть... условно названы психологическими орудиями» [3, с. 103].

Рассматривая «психологические орудия» как элементы культуры, он обращает внимание, что они, изначально повернутые «вовне», к партнеру, затем оборачиваются «на себя», т. е. становятся средствами управления собственными психическими процессами, а далее — «вращаются внутрь». После этого психическая функция опосредствуется «изнутри», т. е. отпадает необходимость во внешнем, по отношению к ней, стимуле-средстве.

Для последующего анализа важно уточнить содержание ряда употребляемых далее понятий. В частности, «специалисты помогающих профессий» (если говорить о педагогах—воспитателях и учителях, практических психологах) в контексте обсуждения выделенной темы — это те, кому общество поручает помогать людям присвоить все богатство человеческого опыта, закрепленного в культуре. В том числе — обнаружить «психологические орудия» и овладеть ими, а также помочь «врастить их внутрь».

Когда мы используем понятие «личности», то имеем в виду человека как субъекта общественных отношений, т. е. людей, у которых избирательность и активность, выделение и выбор деятельности, действий и способов их реализации связаны со способностью делать это с учетом последствий для других членов общества и принимать на себя ответственность за совершенные выборы [9]. В таком контексте становится очевидным, что по отношению к современному обществу речь идет об определенной стадии психологической зрелости человека, который не изолирован от других людей, а вырос в особых условиях — культуре — и тем или иным способом «присвоил» ее в определенном объеме и качестве. Последнее, несомненно, включает в себя овладение «психологическими орудиями», с помощью которых человек начинает осуществлять те или иные выборы и принимать ответственность за них. Такое понимание дает возможность, в частности, адекватно интерпретировать и то, что имеется в виду, когда в нашей речи применяются словосочетания типа «личность преступника».

Здесь важно отметить, что данная характеристика позволяет человеку менять не только поведение, но и самого себя, т. е. принимать решения по поводу собственного внутреннего мира. Поэтому один из признаков психологически зрелого человека — «овладение собой». Если данный вопрос рассмотреть в контексте психологии развития, то можно сослаться на работы наиболее известных отечественных последователей Л. С. Выготского. В частности, Л. И. Божович, исследуя проблему формирования личности в детском возрасте, выделяла следующие критерии личности: *наличие иерархии мотивов и способности к сознательному соподчинению мотивов* [1]. Продолжая развитие основных идей культурно-исторического подхода, Д. Б. Эльконин [22] обращал внимание

на важность аспекта развития, который связан с понятием «отношения». В его работах объектом развития был не отдельный индивид, а система отношений детей и взрослых. При этом он подчеркивал, что данная система создается (строится) как самим ребенком, так и взрослым. Взрослое сообщество им никогда не понималось как «среда обитания» ребенка, а следовательно, и пребывание ребенка в этом обществе не понималось как его адаптация к существующим группам (родственников, сверстников и т. п.). Он так считал и так писал об этом — дети есть часть общества. Наверное, поэтому Д. Б. Эльконин избегал использовать термины типа «социализация», так как исходил не из того, что ребенок и социум — разные, рядоположенные миры, каждый из которых построен по своим собственным законам. Он считал, что не ребенка надо адаптировать к сложившейся и как бы вне его существующей системе воспитательных учреждений, а, наоборот, преобразовывать саму систему воспитания в направлении построения взаимности, общности детей и взрослых, в направлении открытия их созидательных возможностей в отношениях друг с другом. По его мнению, сущность человека обнаруживается в его развитии, и только в развитии можно рассмотреть любое психическое явление.

Эта идея нашла свое продолжение в работах В. И. Слободчикова, который рассматривает образовательную среду как место «... где происходит **встреча** (сретенье) образующего и образуемого: где они совместно начинают ее проектировать и строить — и как предмет, и как ресурс своей совместной деятельности: и где между отдельными институтами, программами, субъектами образования, образовательными деятельностями начинают выстраиваться определенные связи и отношения» [20, с. 20].

В рамках гуманистической парадигмы человек понимается как живое существо, рождающееся с бесконечными возможностями своего развития и естественной потребностью реализовывать себя, свою сущность в каждый момент жизни. По мнению К. Роджерса [18; 19], у человека имеется естественная потребность в самоактуализации, которая является основным «механизмом» его позитивных изменений, личностного роста. Важно отметить, как здесь решается вопрос о ресурсах изменения личности: через создание специфических отношений между специалистом и его подопечным. Отмечается, что такие отношения не могут быть результатом контакта профессионала, знающего технику воздействия, так как специалист представлен в такой работе как человек, а контакт осуществляется как контакт человека с человеком. Это значит, что такую работу нельзя оценивать как «манипуляцию эксперта».

В целом, говоря о сущности данного подхода и его главных отличиях от других направлений, можно отметить, что специалист, работающий в данной парадигме, стремится:

- создать психологически необходимые и достаточные условия, которые помогут высвободить у человека присущую ему (как и всем людям) тенден-

цию двигаться в направлении самоактуализации, личностного роста и здоровья;

- обеспечить психологические, личностные предпосылки для последующего самостоятельного движения человека в направлении самоактуализации.

Специальные многолетние исследования К. Роджерса и его коллег показали, что в результате такой работы в людях происходят следующие изменения:

- повышается открытость опыту;
- углубляются переживания;
- повышается доверие к собственным проявлениям, к самому себе;
- формируется внутренний локус оценки;
- усиливается готовность войти в «процесс жизни»;
- углубляется знание о себе в процессе переживания.

Открытость к опыту рассматривается здесь как готовность ввести в собственную «Я-концепцию» новый опыт. Важно допускать, что доверие к себе связано и с «нежелательными» аспектами опыта: человек дает себе право быть нелогичным в поведении и право на ошибку. Подчеркивается, что не менее важное качество личности — готовность всегда, в каждый момент жизни быть в процессе самоактуализации. Это предполагает способность человека отказаться от собственных жестко фиксированных (окончательных) целей, планов и ожиданий, от «однозначных» определений жизни и т. п. У такого человека изначально существует установка на то, что «жизнь ВСЕГДА богаче наших планов». В этом смысле личность не сводит все многообразие своей жизни к одной из имеющихся на сегодняшний день у нее позиций (родитель, учитель, сын, дочь и т. п.). В работе с людьми это, например, означает, что фасилитатор не является «сценаристом», не он «делает» процесс. Основное отличие данного подхода в оценке результатов работы заключается в том, что здесь на первое место ставятся не поведенческие изменения, а изменения субъективного мира обратившегося за помощью. Обобщенно это отражено в понятии «полностью функционирующая личность», которое означает присутствие у личности следующих качеств:

- конгруэнтность;
- внутренняя готовность преодолевать преграды и трудности жизни;
- готовность реализовывать себя творчески;
- позитивная «Я-концепция»;
- эффективное социальное функционирование;
- готовность организма отзываться на любые внешние воздействия.

Однако не следует забывать, что подопечный фасилитатора вправе остановить процесс в любой момент и вынести из него ровно столько, сколько может. Поэтому одним из важнейших условий изменения личности в такой работе является ее *готовность к этому изменению*.

Если все вышеописанное отнести к образованию людей, выбирающих «помогающие профессии», то **выделенные аспекты могут стать критериями эф-**

**фективности работы не только при профориентации, профотборе и профподборе, при дальнейшем сопровождении профессиональной карьеры такого специалиста, повышении его квалификации, но и при осуществлении переподготовки к работе в этой сфере.**

\*\*\*

Л. С. Выготский в «Педологии подростка» пишет: «... то, что принято обычно называть личностью, является не чем иным, как самосознанием человека» [4, с. 227]. Обсуждая вопрос о генезе самосознания, он отмечает, что «...возникновение самосознания представляет собой не что иное, как известный момент в процессе развития сознательного существа. Этот момент присущ всем процессам развития, в которых сознание начинает играть сколько-нибудь заметную роль» [4, с. 231–232]. Рассматривая вопрос о возможностях развивающейся личности, он пишет, что самосознание существенно расширяет ресурсы человека, делает неизмеримо более глубоким и широким понимание других людей [4, с. 238]. Этот вывод можно прямо отнести к вопросу о критериях определения образовательных результатов, связанных со спецификой «помогающих профессий».

В некоторых работах представления о личности, отраженные в трудах К. Роджерса, называют «Я-концепцией», тем самым выделяя один из аспектов его профессионального мировоззрения, в котором речь идет об конгруэнтности/инконгруэнтности «Я-реального» и «Я-идеального». Анализ литературы по данной проблематике показывает, что этому аспекту уделяется пристальное внимание в большинстве работ современных авторов, занимающихся вопросами развития личности. В частности, у некоторых авторов это целые классы, комплексы «Я»:

- «Я-Авторское», «Я-Превращенное», «Я-Воплощенное», «Я-Вторящее» (Л. Я. Дорфман);
- «подлинное Я» (сущность) и множество его самоотжествлений (А. Б. Орлов);
- «основные Я» и «элементарные Я» (И. Польштер);
- «Я-настоящее», «Я-динамическое», «Я-фантастическое», «Я-идеализированное» (М. Розенберг) и т. п.

У других же — полюса внутреннего пространства «Я»: «Я-не-Я» (Э. Ильенков); «Я-Ты» (М. Бубер); «Я реальное-Я идеальное» (К. Роджерс) и т. п.

Возвращаясь к работам Л. С. Выготского, обратимся к таким понятиям как «зона актуального развития» и «зона ближайшего развития». Именно в контексте этих понятий «Я» выступает не как нечто застывшее, неживое, а как динамичное, имеющие собственное незамкнутое пространство развития. Опираясь на данные рассуждения, можно провести аналогию с указанными выше понятиями теории Л. С. Выготского и ввести термин «Я-актуальное», включив в его содержание те характеристики личности, которые отражают ее нынешней внутренний ре-

сурс и его проявления во взаимодействии с окружающим человека миром. Здесь речь идет о той внутренней составляющей сегодняшней («здесь и теперь») жизни человека, которая относительно постоянно проявляет себя в разнообразных ситуациях его деятельности и общения. Также по аналогии можно говорить и о «Я-перспективном», рассматривая его как то, что есть в личности как потенциал, как то, что могло бы быть (завтра, через месяц, через год и т. п.), если бы человек с помощью другого (например, педагога, воспитателя, психолога) стал преодолевать, расширять, изменять, развивать внутренний ресурс своего «Я-актуального». Конечно же, в данном случае речь идет о некоем континууме внутреннего мира человека, целостном пространстве «Я», предполагающем не только полюса, но и промежуточные составляющие, структурные компоненты, их постоянное взаимодействие и взаимовлияние.

В связи с вышеизложенным следует обратиться к понятию «дивергенция» (лат. *divergere* — расходиться). Известно, что в биологии им обозначают расхождение признаков организма, вызываемое искусственным или естественным отбором в процессе эволюции [12]. Опираясь на данное понимание этого термина, Л. Я. Дорфман [6] подчеркивает, что принцип дивергенции имеет важное значение для понимания процессов самоорганизации вообще и эволюции живого мира, в частности. В отношении развития личности он предполагает, что дивергенция «Я» и происходит от общего прототипа, сопряжена с созреванием и развитием личности в онтогенезе и уходит своими корнями в раннее детство. Исследования показывают, что дивергенция «Я» выражена у детей в меньшей степени, чем у взрослых: в дошкольном возрасте одни его субмодальности выражены существенно слабее, чем другие [21], а к юношескому возрасту различия в степени выраженности различных субмодальностей не исчезают, но в значительной степени сглаживаются [7]. Отмечается, что диапазон «типичных» субмодальностей «Я» на этом же возрастном отрезке (от дошкольного к юношескому возрасту) расширяется. По мнению Л. Я. Дорфмана, такого рода сдвиги дают основание для следующих выводов: во-первых, как свидетельства в пользу дивергенции полимодального «Я»; во-вторых, с возрастом дивергенция «Я» предположительно возрастает. При этом подчеркивается, что у взрослого человека несколько частных «Я» каким-то образом сочетаются и вступают в отношения между собой, но каждое из них выполняет функцию целого. Также отмечается, что в норме границы между субмодальностями «дивергентного Я» прозрачны, разные его субмодальности «знакомы» друг с другом, и между ними существует диалог.

Л. Я. Дорфман [6] сравнивает «полимодальное Я» с многоканальным процессором, отвечающим за движение информации и распределение ее по отдельным потокам — по субмодальностям «Я». Он подчеркивает, что обмен совершается здесь не по формуле «сменить одно на другое», здесь не предпо-

лагаются превращения одного в другое, хотя имеют место переходы от одних субмодальностей «Я» к другим. По его мнению, своеобразие обмена субмодальностей «Я» уместнее выразить метафорой «встречи и презентации»: персонифицированные субмодальности «встречаются» и презентуют друг другу информацию о себе; информация не переходит от одной субмодальности к другой, однако в рамках другой субмодальности в представления индивидуальности о себе могут вноситься (или не вноситься) какие-то изменения в свете информации от другой субмодальности.

В таком контексте «Я-актуальное» рассматривается как множество диалогизирующих субмодальностей полимодального «Я» личности, отражающих некую устойчивую картину той психологической реальности, в которой живет человек [6]. А «Я-перспективное» — как множество диалогизирующих субмодальностей полимодального «Я» личности, отражающих некий потенциал психологической реальности, т. е. того, что у человека может быть реализовано при определенных условиях. Здесь следует отметить, что полимодальность этих аспектов «Я» предполагает одновременное проживание, переживание и актуализацию в настоящем субмодальностей, включенных в три основных сферы внутреннего мира личности — когнитивную, аффективную и регулятивную. Также понятно, что между «Я-актуальным» и «Я-перспективным» нет границы, а если и есть условное разделение, то оно достаточно подвижно и может меняться в каждый момент жизни. Здесь могут быть и различные промежуточные переменные «Я». Например, «Я-отраженное», о котором пишет в своих работах Е. Н. Васина [2].

Развитие личности предполагает постоянный диалог, позволяющий человеку отражать и оценивать как актуальное как с позиций перспектив, так и перспективное с позиций актуального. Те или иные характеристики такого диалога (например, «активность-пассивность», «конструктивность-деструктивность» и т. п.) могут служить критериями психологического здоровья личности. В каждый момент своего развития мы приобретаем некий опыт: одни люди делают это более активно (ни дня без открытий, познания нового, проб себя в новых ролях и т. п.), другие же — не спешат, долго собираются, готовятся к тому, чтобы открыть для себя что-то новое, попробовать себя в иных ролях и т. п. В любом случае новый опыт либо «литически» продолжает, расширяет то, что уже было накоплено во внутреннем опыте личности, либо «критически» начинает входить в противоречие с ним. Трудности внутреннего диалога полимодального «Я» побуждают человека сконцентрировать внимание на внутреннем мире, становятся поводом для рефлексии, подталкивают человека к поиску ответа на такие экзистенциальные вопросы как: «Что делать?», «Как быть?», а их преодоление порождает новые мотивы поведения. Если отнести это к образованию людей, выбирающих помогающие профессии, то **характеристики их «Я-**

**концепции» могут стать критериями, с помощью которых обнаружатся особенности динамики личностного роста и психологической готовности личности оказывать помощь людям.**

\*\*\*

Все изложенное показывает, что теория и практика двух подходов к пониманию развития личности (Л. С. Выготский, К. Роджерс) согласуются и взаимодополняются по ряду параметров. Синтез этих подходов может стать основанием для решения важных вопросов организации профессионального образования в сфере «помогающих профессий». В частности, профессиональной подготовки специалистов помогающих профессий (воспитателей дошкольных образовательных учреждений, учителей школ, практических психологов, социальных педагогов и работников социальных служб и т. п.). Для этого исходя из понимания движущих сил как противоречия между «имеющимся» и «возможным» требуется найти критерии определения уровней и характера этих противоречий как необходимых и достаточных для психологически безопасного и эффективного развития личности будущего специалиста.

Как преподаватель системы переподготовки и повышения квалификации, я убежден, что конкретное воплощение этих идей не только необходимо, но и возможно в условиях современного высшего профессионального образования при подготовке специалистов «помогающих профессий». В частности, опора на идеи о развитии как сущностной характеристике человека, его естественной потребности в самоактуализации и о «психологических орудиях» присвоения позволяет построить образование в области помогающих профессий как **взаимоактивное и взаимонаправленное отношение субъектов образовательных сред** (преподаватель-слушатель, студент) **в направлении открытия созидательных возможностей обеих сторон.** Именно таким образом построенная модель подготовки обеспечит «вращивание внутрь» того отношения к людям, которым будет оказывать помощь будущий специалист этой сферы.

Не менее важный аспект обсуждаемого подхода — это психологическое здоровье специалистов помогающих профессий. В этом смысле система подготовки, повышения квалификации и переподготовки таких работников предполагает ее опору на принципы «психологической экологичности», «психологической безопасности». Гуманистически понимаемая организация обучения человека, в принципе, исключает возможность деструктивных влияний образовательной среды на его развитие. Отчетливо представляя сложность такой задачи, я все же пока не представляю иного пути, чем установление критериев психологической безопасности развития всех субъектов образовательных сред на основе уже имеющихся знаний о закономерностях развития личности и открытия новых знаний в этой области. Именно

это позволяет говорить о целесообразности разработки нового направления практической психологии — *превентивной психологии развития*, понимаемой как направление прикладной психологии, предметом изучения и практики которой являются психологические феномены, закономерности и факторы, определяющие состояние и динамику психологического здоровья личности, обеспечивающие ее психологическую безопасность в условиях тех или иных сфер деятельности, знание чего создает возможность своевременного предупреждения неблагоприятных тенденций ее развития.

Зарубежный опыт показывает, что данный вопрос сегодня весьма актуален. В то же время М. Перре и У. Бауманн отмечают низкую эффективность превенции в медицине:

на *общественном и экономическом уровнях* профилактика до сих пор не приводила к значительным структурным изменениям. Структура современной системы обеспечения систематически укрепляется в отношении терапии, чего нельзя сказать о профилактике; это касается и отдельных лиц, которые хотят индивидуально улучшить свое собственное «здоровое поведение», и людей, профессионально занимающихся профилактикой. Без решительной перестановки структурных акцентов в нынешней системе обеспечения в пользу профилактики трудно ожидать каких-либо изменений нашего «здорового поведения», ориентированного на болезнь [15, с. 493].

Особо обратим внимание, что имеющийся на сегодняшний день в профессиональной литературе материал показывает — существует явное противоречие между нормативными (заданными в юридических документах) и профессиональными (определенными в профессиональной литературе) критериями подготовки специалистов «помогающих профессий». В частности, это касается требований к их личности, которые никак не обозначены в нормативных документах, определяющих содержание отбора и оценки квалификации специалистов (например, в образовательных стандартах высшего профессионального образования). В свою очередь, практически в любой работе, освещающей данную проблематику, установлены профессиональные критерии оценки личности специалиста в этой области. В области практической психологии отмечается (Бондаренко А. Ф., 1997; Кочюнас Р., 1999; Меновщиков В. Ю., 1998; Пахальян В. Э., 2006 и др.), что *личность практического психолога* — это и **условие, и результат профессионального практикоориентированного психологического образования.** Но пока, к сожалению, это никак не отражается в нормативных требованиях к подготовке и переподготовке практических психологов в России. В то же время если рассматривать все вышеобозначенное с позиций наличия в современном отечественном высшем профессиональном образовании объективных условий для обеспечения психологической безопасности развития субъектов образовательных сред, то можно отметить ряд позитивных моментов. В частности, в проекте Феде-

ральных государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования (2009) выделены очень важные идеи: повышения роли учреждений образования в формировании учебных планов и их ориентации на реальные запросы практики; активной роли самого обучаемого. Очень наглядно это представлено, например, в объемах тех или иных видов работы студентов:

- предполагаемая доля интерактивных форм учебных занятий у бакалавра — 25 %, а у магистра — 40 %;

- объем самостоятельной работы студентов: занятия лекционного типа должны составлять не более 25 % аудиторной нагрузки бакалавров и магистров. При этом максимальный объем аудиторно-учебных занятий должен быть не более 27 академических часов в неделю для бакалавра и не более 14 — для магистра.

В подготовке же психологов впервые в официальном документе выделен параметр «личностные качества» (компетенция — способность применять знания, умения и личностные качества для успешной деятельности в определенной области). Но по-прежнему остается открытым вопрос о «личностной готовности» человека к освоению данной профессии.

В этом контексте понятно, что качество профессиональной подготовки, повышения квалификации и переподготовки специалистов помогающих профессий напрямую зависит от наличия у организаторов такой работы точной информации об уровне противоречий между «имеющимся» и «возможным», как оснований, позволяющих обеспечивать и границы «безопасного», «недеструктивного» расхождения между ними, и использовать это в качестве критерия при организации работы по профподбору, профотбору и профподготовке.

Все это требует:

- 1) реализации дифференцированного подхода к профподбору, профотбору и профподготовке в сфере «помогающих профессий», построенного не только на критериях образованности, но и на критериях личностной готовности каждого потенциального специалиста;

- 2) создания особых условий обучения, качественно отличающихся от условий традиционного академического обучения не столько образовательной программой, сколько а) специальной практикоориентированной подготовкой профессорско-преподавательских кадров; б) учебно-профессиональной базой, позволяющей проводить полноценную, максимально приближенную к реальности профессиональной деятельности практику; в) соответствующей требованиям (критериям) заказчика оценкой результатов учебно-профессиональной практики.

Без качественного изменения всей существующей системы подготовки (повышения квалификации и переподготовки) и аттестации специалистов в области практической психологии будет сохраняться и углубляться противоречие между формальным

правом осуществлять профессиональную деятельность на основе полученного образования и реальной возможностью выпускника вуза оказывать качественную и эффективную помощь людям.

Особый вопрос — подготовка, переподготовка и повышение квалификации специалистов помогающих профессий в отдельных регионах. Помимо кадровых проблем, трудностей материально-технического обеспечения специфики учебного процесса (особенно практических занятий и практики), комплектования библиотек профессиональной литературой и т. п., есть то, что является, пожалуй, самым слабым звеном в этой системе — профессиональное сопровождение молодых специалистов и супервизия. Конечно же, в России есть определенные наработки и опыт решения таких задач, в частности, в Московском городском психолого-педагогическом университете (МГППУ) успешно апробирована система первичного повышения квалификации молодого специалиста, которая включает руководство наставника и помощь в сборе методического материала для портфолио молодого специалиста. Однако пока это только частный опыт мегаполиса, который впоследствии может стать элементом единой стратегии и тактики работы в данном направлении.

Вероятно, одним из современных способов решения данной проблемы является разработка интеллектуальных систем (ИС), позволяющих имитировать деятельность профессионального наставника и супервизора [13]. Возможности интернета и его развитие в регионах позволяют использовать этот ресурс в любом учебном заведении или профессиональном образовательном-методическом центре. Первые шаги уже делаются в МГППУ, где создана лаборатория, сотрудники которой вместе со специалистами Российской ассоциации искусственного интеллекта разрабатывают программы, позволяющие решать указанные выше задачи. В частности, в рамках Инновационного образовательного проекта была разработана экспертная система «Психология»<sup>2</sup>, представляющая собой комплекс аппаратно-программных средств, обеспечивающий доступ начинающего практического психолога к интегрированному знанию опытных специалистов.

Итак, обобщая все вышеизложенное, можно сказать следующее.

- 1) Содержательная близость идей Л. С. Выготского и К. Роджерса позволяет использовать их как основание построения работы по организации подготовки специалистов «помогающих профессий» в условиях современного отечественного высшего профессионального образования;

- 2) опора на идеи о развитии как сущностной характеристике человека, его естественной потребности в самоактуализации и о «психологических орудиях» присвоения, о роли самосознания, существенно расширяющего ресурсы человека, делает неизмеримо более глубоким и широким понимание других

<sup>2</sup> Руководители проекта — д-р психол. наук, профессор Ю. М. Забродин, д-р физико-матем. наук, профессор Г. С. Осипов.

людей, позволяет построить образование в сфере помогающих профессий как взаимоактивное и взаимонаправленное отношение субъектов образовательных сред (преподаватель-слушатель, студент) в направлении открытия созидательных возможностей обеих сторон;

3) система подготовки, повышения квалификации и переподготовки специалистов «помогающих профессий» предполагает опору на принципы «психологической экологичности» и «психологической безопасности», являющиеся частью методологии и методики современного высшего профессионального образования в сфере «помогающих профессий»;

4) качество профессиональной подготовки, повышения квалификации и переподготовки специали-

тов «помогающих профессий» напрямую зависит от возможностей реализации дифференцированного подхода к профподбору, профотбору и профподготовке, построенного на критериях не только образованности, но и *личностной готовности* каждого потенциального специалиста к такой работе;

5) решение проблем профессионального сопровождения и поддержки предполагает наличие системы профессионального сопровождения, института супервизии, разработку интеллектуальных систем (ИС), позволяющих имитировать деятельность профессионального наставника, супервизора и через всемирную сеть обеспечивать доступ любого специалиста в области «помогающих профессий» к имеющемуся интегрированному профессиональному опыту.

### Литература

1. Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте. М., 1968; СПб., 2008.
2. Васина Е. Н. Отраженное «Я» и новый прием самосознания у детей // Журнал прикладной психологии. 2006. № 5.
3. Выготский Л. С. Инструментальный метод в психологии. // Собр. соч.: В 6 т. Т. 1. М., 1982.
4. Выготский Л. С. Педология подростка // Там же. Т. 4. М., 1984.
5. Выготский Л. С. Орудие и знак в развитии ребенка // Там же. Т. 6. М., 1984.
6. Дорфман Л. Я. Дивергенция и конструкт Я // Личность, креативность, искусство / Отв. ред. Е. А. Малянов, Н. Н. Захаров, Е. М. Березина, Л. Я. Дорфман, В. М. Петров, К. Мартиндейл. Пермь, 2002.
7. Дорфман Л. Я., Рябикова М. В., Щебетенко С. А. и др. Особенности Я студентов провинциальных вузов (на материалах Перми, Ижевска, Кирова) // Провинция: процесс международной интеграции в XXI веке / Отв. ред. В. С. Сизов. Киров, 2001.
8. Железнякова О. М. Взаимодействие базового и дополнительного образования как условие полноты и целостности образовательной траектории // Дополнительное профессиональное образование. 2006. № 12.
9. Забродин Ю. М. Проблемы разработки практической психологии // Психологический журнал. 1982. Т. 1. № 2.
10. Иванников В. А. Основы психологии. Курс лекций. СПб., 2010.
11. Иванников В. А. Проблемы подготовки психологов // Вопросы психологии. 2006. № 1.
12. Крысин Л. П. Толковый словарь иноязычных слов. М., 2009.
13. Осипов Г. С. Искусственный интеллект: состояние исследований и взгляд в будущее. Электронная версия: <http://www.robo-psychologist.ru/node/23>
14. Пахальян В. Э. Каким должен или каким может быть психолог, работающий в условиях современного образования? // Вопросы психологии. 2002. № 6.
15. Перре М., Бауманн У. Клиническая психология. СПб., 2006.
16. Проект ФГОС ВПО по направлению «Психолого-педагогическое образование» // Школьный психолог. 2009. № 1.
17. Смит Н. Современные системы психологии. СПб.; М., 2003.
18. Роджерс К. Становление человека. М., 1994.
19. Роджерс К. Клиентцентрированный / Человекоцентрированный подход в психотерапии // Вопросы психологии. 2001. № 2.
20. Слободчиков В. И. Что развивается в образовании, что образуется в развитии? // Развитие и образование особенных детей: проблемы, поиски. М., 1999.
21. Усова О., Дорфман Л. Эффекты полимодального Я на двигательную память у дошкольников // Личность, креативность, искусство. Пермь, 2002.
22. Эльконин Д. Б. Избранные психологические труды. М., 1989.



# The Issues of Professional Education of Professional «Helpers» in the Context of ideas of L. S. Vygotsky and C. Rogers

V. E. Pakhalyan

Doctor in Psychology, professor at the Applied psychology chair of the Moscow Open Education Institute

The article deals with the main issues in professional education in the sphere of so-called helping professions in the context of ideas of L. S. Vygotsky and C. Rogers. Proximity of the contents of these authors' ideas in understanding of some essential aspects of personality development process, experience acquisition, role of self-consciousness is emphasized. The described parameters are suggested as the criteria for the work on professional orientation, selection and recruiting; diagnosing a personality's psychological readiness for helping people; further professional support of a helping specialist; his/her postgraduate training and retraining in that sphere. Development of professional education in that sphere according to the suggested criteria will facilitate active and unidirectional mutual activity of the subjects of educational environment (trainers and students) aimed at discovery of creative potential of the both sides. Attention is drawn to the principles of «ecological compatibility» and «security» that are an unalienable part of methodology and methods of professional education in that sphere. Special emphasis is laid on the problem of professional maintenance and support, the role of Intelligent Systems (IS), enabling to simulate the activity of a professional mentor, supervisor, and thus to provide an access to any specialist in the field of adjuvant professions to the existing integrated professional experience through a worldwide network.

**Keywords:** professional helpers, cultural-historical theory by L. S. Vygotsky, human-centered approach to psychological support by C. Rogers, psychological tools, personality, self-concept, personality's psychological readiness for helping people, system of professional support of specialists in helping professions.

## References

1. *Bozhovich L. I.* Lichnost' i ee formirovanie v detskom vozraste. M., 1968; SPb., 2008.
2. *Vasina E. N.* Otrazhennoe «Ya» i novyi priem samosoznaniya u detei // Zhurnal prikladnoi psikhologii. 2006. № 5.
3. *Vygotskii L. S.* Instrumental'nyi metod v psikhologii // Sob. soch.: V 6 t. T. 1. M., 1982.
4. *Vygotskii L. S.* Pedologiya podrostka // Tam je. T. 4. M., 1984.
5. *Vygotskii L. S.* Orudie i znak v razvitiu rebenka // Tam je. T. 6. M., 1984.
6. *Dorfman L. Ya.* Divergenciya i konstrukt Ya // Lichnost', kreativnost', iskusstvo / Otv. red. E. A. Malyanov, N. N. Zaharov, E. M. Berezina, L. Ya. Dorfman, V. M. Petrov, K. Martindeil. Perm', 2002.
7. *Dorfman L. Ya., Ryabikova M. V., Shebetenko S. A. i dr.* Osobennosti Ya studentok provincial'nyh vuzov (na materialah Permi, Izhevsk, Kirova) // Provinciya: process mezh-dunarodnoi integracii v XXI veke / Otv. red. V. S. Sizov. Kirov, 2001.
8. *Zheleznyakova O. M.* Vzaimodeistvie bazovogo i dopol-nitel'nogo obrazovaniya kak uslovie polnoty i celostnosti obrazovatel'noi traektorii // Dopolnitel'noe professional'noe obrazovanie. 2006. № 12.
9. *Zabrodin Yu. M.* Problemy razrabotki prakticheskoi psi-hologii // Psichologicheskii zhurnal. 1982. T. 1. № 2.
10. *Ivannikov V. A.* Osnovy psikhologii. Kurs lektsii. SPb., 2010.
11. *Ivannikov V. A.* Problemy podgotovki psikhologov // Voprosy psikhologii. 2006. № 1.
12. *Krysin L. P.* Tolkovyi slovar' inoyazychnyh slov. M., 2009.
13. *Osipov G. S.* Iskustvennyi intellekt: sostoyanie issle-dovaniya i vzglyad v budushee. Elektronnyaya versiya: <http://www.robo-psychologist.ru/node/23>.
14. *Pahal'yan V. E.* Kakim dolzhen ili kakim mozhet byt' psiholog, rabotayushii v usloviyah sovremennogo obrazo-vaniya? // Voprosy psikhologii. 2002. № 6.
15. *Perre M., Baumann U.* Klinicheskaya psikhologiya. SPb., 2006.
16. Proekt FGOS VPO po napravleniyu «Psichologo-peda-gogicheskoe obrazovanie» // Shkol'nyi psikholog. 2009. № 1.
17. *Smit N.* Sovremennye sistemy psikhologii. SPb.; M., 2003.
18. *Rodzher K.* Stanovlenie cheloveka. M., 1994.
19. *Rodzher K.* Klientcentrirovanniy / Cheloveko-cen-trirovanniy podhod v psihoterapii // Voprosy psikhologii. 2001. № 2.
20. *Slobodchikov V. I.* Chto razvivaetsya v obrazovanii, chto obrazuetsya v razvitiu? // Razvitie i obrazovanie osobenn-nyh detei: problemy, poiski. M., 1999.
21. *Usova O., Dorfman L.* Effekty polimodal'nogo Ya na dvigatel'nyu pamyat' u doshkol'nikov // Lichnost', kreativnost', iskusstvo. Perm', 2002.
22. *El'konin D. B.* Izbrannye psichologicheskie trudy. M., 1989.

## Реконструкция семантических пространств основных цветов на примере трех культур (англоязычной, русскоязычной и немецкоязычной)

А. В. Кудрина

соискатель ФПК, МГППУ, научный руководитель — д-р психол. наук Б. Г. Мещеряков

Проведено кросс-культурное исследование по реконструкции семантических пространств основных цветов в трех разноязычных культурах. В статье представлены результаты исследования и реконструкция семантического пространства на примере одного цвета. В основу реконструкции положены литературные данные и данные эмпирического исследования (ассоциативный эксперимент), проведенного на англоязычной, русскоязычной и немецкоязычной выборках (всего 456 человек в возрасте от 20 до 65 лет). Полученные данные согласуются с гипотезой о схожести значений для разных культур в ядре семантического пространства и наличии на его периферии культурно-специфических значений цвета, отражающих культурно-историческое развитие каждого народа.

**Ключевые слова:** цвет, семантика цвета, психология цвета, семантическое пространство цвета, ассоциации с цветом, ассоциативный эксперимент, прототипические референты цвета.

Будучи важным фактором жизни и деятельности человека, цвет является также частью его образа мира на всех уровнях, выделенных А. Н. Леонтьевым (1975) в структуре сознания, — и чувственной ткани, и значений, и личностного смысла [11].

Психофизиологические механизмы формирования ощущений цвета, т. е. цвета как чувственной ткани, являются едиными для всего человечества, равно как и многие психофизиологические эффекты цвета. Экспериментально доказано, что цвет одинаково воздействует на физиологические процессы у всех людей, например, красный учащает пульс и дыхание [1]; [20]; [22]. Психологическое воздействие цвета на человека нередко считается универсальным, что положено в основу различных психологических тестов, использующих цвет в качестве основного диагностического средства, например, в тесте Люшера. Другими словами, цвет как чувственная ткань выступает одинаково для всех людей. Напротив, как компонент личностного смысла цвет всегда несет уникальные значения, которые формируются непосредственно в процессе жизни и деятельности человека.

Уровень значений цвета далеко не так однозначен. Возникает вопрос об идентичности восприятия и понимания цвета различными народами. У всех ли людей как представителей одного биологического вида с общими физиологическими данными имеется общий цветовой «образ мира»? Еще А. Р. Лурия в своих экспериментах, проведенных в Средней Азии в 1931—1932 гг. и направленных на выявление куль-

турных различий в интеллектуальной деятельности человека, показал, что способы категоризации и классификации цвета культурно обусловлены; при этом он признавал, что цветоощущение является универсальной функцией [12].

С самого детства человек благодаря органам чувств и опыту начинает не просто воспринимать цвет, но через него и другие свойства предметов, фиксируя их с помощью речи. Со временем из наиболее существенных свойств мира в сознании индивида начинают складываться устойчивые значения, которые, в свою очередь, связываются друг с другом в устойчивые ассоциации. По мнению А. Н. Леонтьева, в значениях представлена «преобразованная и свернутая в материи языка идеальная форма существования предметного мира, его свойств, связей и отношений, раскрытых совокупной общественной практикой» [11, с. 41]. Человек усваивает значения цвета из культуры, в которой он живет: начинает оперировать символами и переносными значениями цвета, представленными в языке. Но в мире существует множество культур. В какой мере допустима однотипная интерпретация субъективных реакций на цвет, ведь значения и символика цвета не одинаковы в разных культурах, а личностный смысл всегда индивидуален? Этот вопрос очень актуален в наши дни, особенно в рамках межкультурной компетенции психологов-консультантов и психиатров, поскольку психологические интерпретации значений цвета используются в рисуночных тестах и в арт-те-

рапии, в том числе популярной сейчас на Западе цветотерапии.

В нашем исследовании мы ставим цель реконструировать семантику цвета в трех культурах. Сделать это возможно только при обращении к языку каждой конкретной культуры путем изучения значений, представленных в языке, т. е., строго говоря, не совсем психологическими методами. Правоммерно ли это? Чтобы ответить на вопрос, обратимся еще к одной точке зрения на образ мира, представленной Ф. В. Василюком [3]. Опираясь на модель структуры сознания А. Н. Леонтьева, Ф. Е. Василюк предложил модифицированное представление об образе сознания в виде модели «психосемиотического тетраэдра структуры образа сознания» (рис. 1).

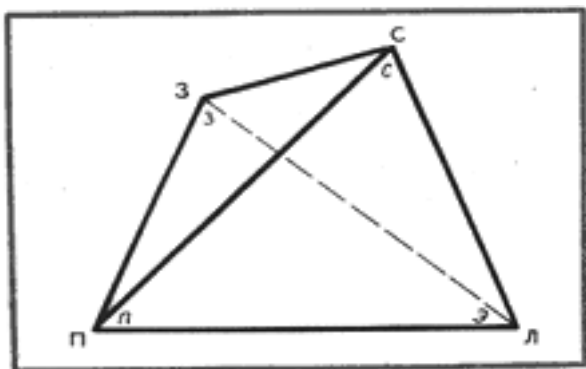


Рис. 1. Психосемиотический тетраэдр — модель образа сознания (по [3]):

П — предметное содержание образа; п — чувственная ткань предметного содержания; Л — личностный смысл; э — (эмоция), чувственная ткань личностного смысла; З — значение; з — чувственная ткань значения; С — слово или знак; с — чувственная ткань слова (знака), т — полюс тела

Внешний мир, внутренний мир, культура, язык являются основаниями тетраэдра как детерминанты сознания человека и отдельных его образов. В каждом конкретном образе сознания «внешний мир представлен предметным содержанием, мир культуры — значением, представителем языка является слово, а внутреннего мира — личностный смысл» [там же, с. 17].

Таким образом, вместо трех образующих (значение — личностный смысл — чувственная ткань) образа Ф. Е. Василюком предложена структура, включающая пять измерений: значение, личностный смысл, слово (знак), предмет и чувственная ткань. Четыре компонента (значение, личностный смысл, слово и предмет) являются «своего рода магнитными полюсами образа» [с. 19]. Что же касается пятой составляющей сознания — чувственной ткани, то, в отличие от теории А. Н. Леонтьева, в теории Ф. Е. Василюка не только предметное содержание образа, но и остальные его полюсы обладают особой чувственной тканью.

Чувственная ткань, являясь представителем мира человеческого тела, выполняет в образе функцию интегрирования мира слова (языка), мира культуры,

предметного мира и внутреннего мира личности. Таким образом, в тетраэдре выделяются восемь полюсов и девятый полюс — полюс тела — помещается, согласно модели, в середине тетраэдра. Цвет как компонент образа мира присутствует в каждом из этих полюсов: он не отделим от предметного содержания образа и является частью чувственной ткани предметного содержания; у каждого человека один и тот же цвет может вызывать разную эмоциональную реакцию в зависимости от личностного смысла, вкладываемого человеком.

**Полюс значения:** каждый цвет обладает своим значением, закрепленным в культуре, а значение это, по нашей гипотезе, основывается на чувственной ткани значения (так, например, согласно М. Люшеру, красный повышает давление и пульс, прилив крови к коже, потому что символизирует опасность [3, с. 11]).

**Полюс слова:** самые значимые цвета имеют свое словесное выражение; если по какой-то причине цвет не является значимым для данной культуры, в ее языке не будет для него термина [21], что же касается чувственной ткани слова (знака), то в лингвистике и психоллингвистике есть ряд работ, выдвигающих гипотезу о соответствии, например, цветов и звуков [6]. Явление синестезии тоже можно отнести к этому полюсу.

Обсуждая все полюсы тетраэдра, Ф. Е. Василюк делает важный (в том числе и в контексте данной статьи) вывод: «так же, как значение является единицей мира культуры, слово — мира языка, а смысл — внутреннего мира личности, чувственная ткань выступает как единица тела, представитель мира человеческого тела в образе сознания» [3, с. 18].

Для нашего исследования также очень важна мысль, что значение как единица мира культуры и слово являются полюсами одного целого, и тогда принятое в лингвистике как аксиома положение, что мир культуры, т. е. значение, и образ мира каждой конкретной культуры могут быть изучены при помощи обращения к языку данной культуры, получает свое психологическое обоснование.

Существует два наиболее эффективных способа выявления значений каждого цвета. Первый из них связан с использованием лингвистических методов. Сюда входят сравнительное изучение художественной литературы и различных литературных и научных источников, посвященных цвету, а также сравнительный анализ фразеологических единиц с компонентом цветообозначения [7]; [14]; [10]; [14]; [5]. Второй способ — проведение ассоциативного эксперимента с представителями каждой из культур [18; 19]; [2]; [15].

По мнению А. П. Василевича, «ассоциативное поле слова — вещь вполне реальная и самым тесным образом связанная с культурно-исторической традицией данного народа» [2, с. 29]. В ассоциативном эксперименте ответы респондентов в своем большинстве стандартны, типичны, отражают характерные для данного социума бытовые и культурные реалии и поэтому его результаты воспроизводимы.

Таким образом, первый способ позволяет выявить все значения, приписываемые цвету в культуре, и построить структуру семантического пространства цвета; второй позволяет уточнить эти значения (выявить уже утраченные или, наоборот, новые значения, которые есть в сознании говорящих на языке, но еще не отмечены в словарях и художественной литературе), а также уточнить структуру семантического пространства цвета и произвести окончательную реконструкцию. В нашем исследовании по реконструкции семантического пространства цветов используются оба метода. Результаты первого этапа были уже представлены в статьях «Семантика цвета в разных культурах на примере анализа фразеологизмов с компонентом цветообозначения» [9] и «Реконструкция семантических пространств цветов в русском, английском и немецком языках» [8]. Данная статья посвящена второму этапу нашего исследования, а именно данным ассоциативного эксперимента. Отметим, что в окончательной реконструкции семантического пространства цветов на примере желтого цвета использовались данные обоих этапов.

### Метод

В качестве стимульного материала для ассоциативного эксперимента использовался список цветоименований (6 основных цветов) либо устно, либо в письменном виде. Эксперимент проводился очно и заочно с 2004 по 2009 г. в России, Европе, США и других странах с использованием ресурсов электронной почты и социальных сетей (Одноклассники, Facebook и др.). В России в эксперименте приняли участие 145 человек в возрасте от 20 до 65 лет. Эксперимент проводился на факультетах иностранных языков, филологии, художественно-графическом ЧПУ им. И. Я. Яковлева (г. Чебоксары Чувашской республики), в Москве – в МПГУ им. В. И. Ленина на факультете иностранных языков, в МПГУ им. М. А. Шолохова на факультете филологии, на всех факультетах МВШСЭН, в коммерческих фирмах. Заочно (по электронной почте и в социальных сетях) в эксперименте приняли участие испытуемые

из Новосибирска, Санкт-Петербурга, Нижнего Новгорода, Казани и других городов России.

В Европе и США эксперимент проводился в основном в виде опроса по электронной почте, за исключением трех очных серий (двух в Великобритании и одной в США). Все принявшие участие в эксперименте являлись студентами или уже имели высшее образование. Возраст участников от 20 до 59 лет. В эксперименте на немецком языке приняли участие граждане Германии, Австрии и Швейцарии, всего 136 человек. В эксперименте на английском языке – жители США, Великобритании, Канады, Австралии, всего 110 человек. Из респондентов, дававших свои ответы на английском языке, но указавших в качестве родного другие языки, была составлена отдельная группа из 65 человек, выступившая в качестве контрольной, представлявшей «смешанную европейскую культуру». В нее вошли жители Франции, Италии, Испании, Мальты, Греции, Бельгии, Финляндии.

Испытуемым предлагалось назвать свои вербальные ассоциации (не менее трех) на цвета: красный, желтый, зеленый, синий, белый, черный. И каждый участник опроса свободно излагал их. Выбор цветов обусловлен тем, что это основные цвета спектра, формирующиеся первыми в последовательности 11 универсальных базисных цветовых терминов по Б. Берлину и П. Кею [21]. Именно с их помощью человек может описать все известные цвета [23]; [4].

Полученные результаты были подвергнуты процедурам контент-анализа и семантической группировки.

### Результаты и обсуждение

Ниже представлена табл.1, дающая представление о количественной стороне данных, полученных в результате ассоциативного эксперимента. Далее будут даны их комментарии и пояснения. В заключение будет представлена реконструкция семантического пространства одного цвета (желтого) во всех трех изучаемых культурах. Подробная реконструкция семантических пространств всех других цветов представлена в нашей диссертационной работе.

Таблица 1

**Сводные количественные данные ассоциативного эксперимента, показывающие частоты (абсолютные и относительные) для четырех категорий ассоциаций с шестью цветами у разных групп респондентов (в скобках приведены процентные данные)**

Цвет	Всего	Ассоциации с объектами и явлениями живой и неживой природы	Ассоциации с предметами человеческой культуры и социокультурными явлениями	Ассоциации с абстрактными понятиями	Ассоциации с понятиями, обозначающими эмоции, чувства и эмоциональные состояния
Русскоязычная культура (ответы давались на русском языке), N = 145, всего ответов 2849					
Черный	472	153 (32.4)	170 (36)	109 (23.1)	38 (8.1)
Белый	478	170 (35.6)	143 (29.9)	145 (30.3)	18 (3.8)
Красный	496	209 (42.1)	177 (35.7)	43 (8.7)	64 (12.9)
Желтый	463	319 (68.9)	76 (16.4)	31 (6.7)	32 (6.9)
Зеленый	459	279 (60.8)	88 (19.2)	69 (15)	20 (4.4)
Синий	481	276 (57.4)	111 (23.1)	85 (17.7)	8 (1.7)

Англоязычная культура (ответы давались на английском языке), N = 110, всего ответов 2218					
Черный	368	94 (25.5)	100 (27.2)	138 (37.5)	31 (8.4)
Белый	363	110 (30.3)	116 (31.9)	132 (36.4)	5 (1.4)
Красный	387	176 (45.5)	112 (28.9)	45 (11.6)	52 (13.4)
Желтый	368	223 (60.59)	63 (17.1)	45 (12.2)	33 (8.9)
Зеленый	366	233 (63.7)	59 (16.1)	48 (13.1)	25 (6.8)
Синий	366	240 (65.6)	65 (17.8)	41 (11.2)	19 (5.2)
Немецкоязычная культура (ответы давались на немецком языке), N = 136, всего ответов 2729					
Черный	465	139 (29.9)	140 (30.1)	121 (26)	61 (13.1)
Белый	463	146 (31.5)	172 (37.2)	131 (28.3)	8 (1.7)
Красный	474	241 (50.8)	115 (24.3)	30 (6.3)	87 (18.4)
Желтый	437	295 (67.5)	86 (19.7)	36 (8.2)	19 (4.35)
Зеленый	450	273 (60.7)	93 (20.7)	50 (11.1)	31 (6.9)
Синий	440	299 (67.9)	91 (20.7)	45 (10.2)	2 (0.5)
Европейская культура (ответы давались на английском языке), N = 65, всего ответов 1303					
Черный	217	56 (25.8)	31 (14.3)	90 (41.5)	36 (16.6)
Белый	224	39 (17.4)	54 (24.1)	124 (55.4)	5 (2.2)
Красный	226	93 (41.6)	33 (14.6)	40 (17.7)	58 (25.7)
Желтый	209	135 (64.6)	20 (9.6)	39 (18.7)	12 (5.7)
Зеленый	214	122 (57)	30 (14)	39 (18.2)	19 (8.9)
Синий	213	127 (59.6)	28 (13.2)	52 (24.4)	5 (2.4)

При анализе представленных в табл. 1 частотных данных можно обратить внимание на несколько наиболее заметных фактов. Среди ассоциаций с объектами и явлениями живой и неживой природы наибольшее количество ответов во всех группах респондентов получено с триадой цветов: желтый, зеленый, синий. Напротив, среди ассоциаций с абстрактными понятиями во всех культурах наибольшее количество ответов было получено с черным и белым цветами. В категории эмоциональных ассоциаций во всех культурах лидирует красный цвет. Последний факт можно объяснить тем, что в сознании людей европейской культуры красный связан с такими понятиями как любовь, страсть, ярость, гнев и др.

Из более культурно специфических фактов обращает на себя внимание высокий процент эмоциональных ассоциаций с синим цветом в английском языке (5,2 % против 0,4 у немецкоязычных (различия значимы  $p < 0,001$ ) и 1,2 % у русскоязычных респондентов (различия значимы  $p < 0,001$ )). Можно предположить, что причина в том, что в английской культуре в семантическое пространство синего цвета входят понятия грусти и печали, и хотя в других культурах эти понятия также связаны с синим цветом, однако они не являются характерными и представлены единичными ответами. Обращает также на себя внимание негативная семантика синего цвета в английской культуре. Так, процент ассоциаций с негативной коннотацией составляет для английского языка 6,3 %, для русского 2,7, тогда как в немецком получено всего два ответа с ярко выраженной негативной коннотацией, что составляет 0,4 %. Оговоримся, что в немецкой культуре синий цвет связан с пьянством и алкоголем (3,9 %), однако мы не можем утверждать, что ассоциации, отнесенные нами в эту семантическую группу, несут негативную коннотацию.

Наибольший процент ответов во всех рассматриваемых группах получили значения, которые в терминологии А. Вежбицкой [4] могут быть названы «прототипическими референтами» цвета, поскольку они являются наименованиями явлений живой и неживой природы, окружавших человека с самого начала его культурно-исторического развития. Именно они составляют ядро семантического пространства цвета, к которому нами также был отнесен ряд значений, имеющих невысокие проценты, но непосредственно указывающих на «прототипические референты» цвета, т. е. предметы и явления природы, с которыми цвет тесно связан в сознании людей, говорящих на том или ином языке, и которые определяются климатом, природой, географическим положением страны проживания. Ниже в качестве примера представлены гистограммы значений (рис. 2, 3), входящих в ядро семантического пространства белого и красного цветов по результатам ассоциативного эксперимента для каждой из рассматриваемых групп.

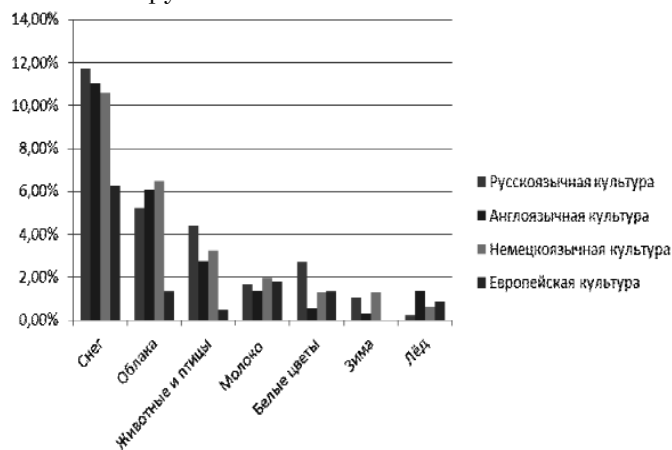


Рис. 2. Значения, входящие в ядро семантического пространства белого цвета (по результатам ассоциативного эксперимента)

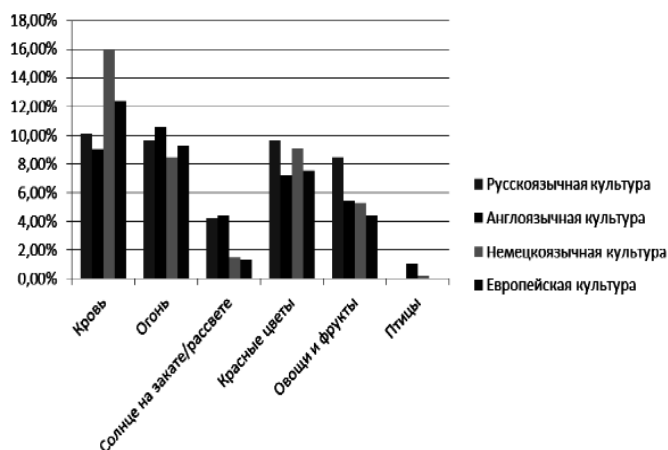


Рис. 3. Значения, входящие в ядро семантического пространства красного цвета (по результатам ассоциативного эксперимента)

Опираясь на результаты первого этапа нашего исследования, заключавшегося в построении семантического пространства цветов на основе литературных данных и контент-анализа фразеологизмов, мы выдвинули гипотезу, что ядра семантического пространства одного и того же цвета в разных культурах будут содержать схожие значения, представленные прототипическими референтами цвета (хотя здесь могут наблюдаться и небольшие различия из-за разницы в географическом положении и климате, что подтверждается данными ассоциативного эксперимента), тогда как приядерные образования и периферия семантического пространства могут содержать культурно-специфические значения, появившиеся в сознании народа в ходе его культурно-исторического развития.

К приядерным образованиям в структуре семантического пространства цвета мы относим такие значения, которые опосредованно можно свести к прототипическим референтам или вывести из психологических свойств цвета.

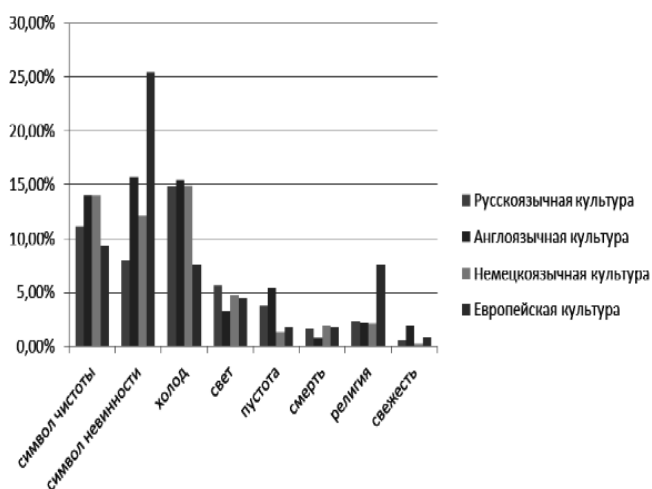


Рис. 4. Значения, входящие в приядерную область семантического пространства белого цвета (по результатам ассоциативного эксперимента)

Ниже в качестве примера представлены гистограммы (рис. 4, 5) значений, входящих в приядерную область семантического пространства белого и красного цветов по результатам ассоциативного эксперимента, для каждой из рассматриваемых групп.

Как мы видим на рис. 2–5, в ядерных и приядерных значениях цвета в русскоязычной, англоязычной и немецкоязычной культурах наблюдается единообразие. Это относится и к другим изучаемым цветам. В целом полученные данные также коррелируют с данными, полученными в смешанной группе людей, обозначенной нами как жители Европы. Один из выводов этого сравнения состоит в том, что в отношении значений, приписываемых основным цветам, русскоязычная культура является вполне европейской, поскольку разделяет общие с ней значения цвета. Этот вывод получил бы дополнительное подтверждение при наличии сопоставимых данных об ассоциациях у людей из неевропейских культур, однако в литературе такие данные отсутствуют, а мы не имели возможности провести подобное исследование.

Обратимся теперь к культурно-специфическим значениям, так как именно они наиболее важны для нашего исследования. Культурно-специфические значения отражают культурно-историческое развитие того или иного народа и представлены на периферии семантического пространства цвета. По нашему предположению, такие значения не будут иметь большой процент ответов в ассоциативном эксперименте, однако условимся считать значение актуализированным при пороговой частоте ассоциаций в три ответа при  $N \geq 100$  [16, с. 245], а также при пороговой частоте в два ответа, если значение было выявлено нами на первом этапе нашего исследования в ходе анализа литературы и контент-анализа фразеологизмов.

Ниже в качестве примера представлена табл. 2 культурно-специфических значений для каждого цвета по результатам ассоциативного эксперимента для трех групп.

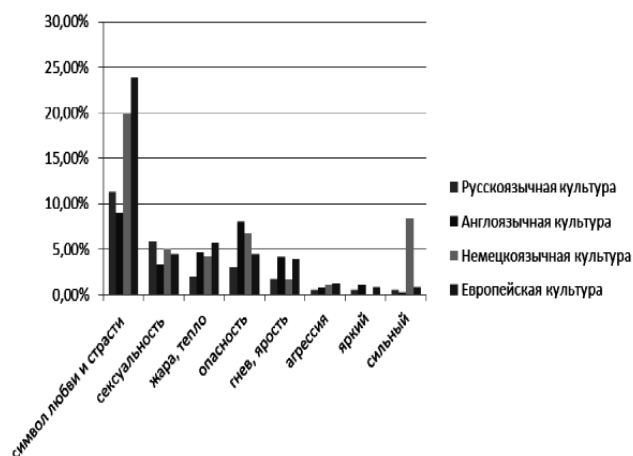


Рис. 5. Значения, входящие в приядерную область семантического пространства красного цвета (по результатам ассоциативного эксперимента)

**Культурно-специфические значения цветов  
(по результатам ассоциативного эксперимента)**

Цвет	Русскоязычная культура	Англоязычная культура	Немецкоязычная культура
Красный	СССР, коммунизм 32 ответа — 6.4 % коррида, Испания 10—2 % скорость, автомобили 9—1.8 % символ опасности и запрета 16—3.2 % красота 6—1.2 % футбольные клубы 5—1 % праздник, торжество 3—0.6 % война 3—0.6 % смерть 2—0.4 %	Символ опасности и запрета 31—8 % Лондон (почта, автобусы, телефонные будки) 10 ответов—2.6 % Рождество 9—2.3 % скорость, автомобили 8—2.0 % коррида, Испания 7—1.8 % социализм, коммунизм 7—1.8 %	Автомобили, скорость 22 ответа—4.6 % левые партии 10—2.1 % СССР 7—1.4 % коррида 4—8.4 % дьявол 2—0.4 %
Желтый	Предупреждение, привлекающий внимание 8 ответов—1.7 % детства 6—1.3 % измена 6—1.3 % болезнь 4—0.9 % сумасшествие 3—0.6 %	Привлекающий внимание, предупреждение 11 ответов — 2.9 % покой 5—1.4 % трусость 4—1.1 % бледность 3—0.8 % желтая лента (знак поддержки войск) 3—0.8 % «желтая подводная лодка» «yellow submarine» 3—0.8 %	Привлекающий внимание, предупреждение 17 ответов — 3.9 % почта 16—3.7 % болезнь 11—2.5 % зависть 8—1.8 % отпуск 5—1.1 % желтый цвет как символ организаций: цвет почты в Германии 16—3.7 % Borussia Dortmund (Германия) 3—0.7 % FDP (Швейцария) 3—0.7 % Пчела Майя 5—1.1 %
Зеленый	Молодость и неопытность 11 ответов — 2.4 % разрешение 8—1.7 % ислам 5—1.1 % новый год 5—1.1 % тоска 4—0.9 % надежда 3—0.6 % экология и защита животных 3—0.6 %	Движение в защиту окружающей среды 10 ответов—2.7 % зависть 9—2.5 % деньги 7—1.9 % ревность 5—1.4 % надежда 5—1.4 % Ирландия 5—1.4 % удача 4—1.1 %	Надежда 27 ответов—6.0 % экология, партия зеленых 18—4 % разрешение 11—2.4 % счастье, удача 9—2 % здоровье 4—0.9 % цвет армии и полиции 4—0.9 % новый 3—0.7 % деньги 3—0.7 %
Синий	Мужской цвет 7—1.4 % положительные качества характера 6 ответов — 1.2 % свобода 6—1.2 % грусть 5—1 % мечта 4—0.8 % сила, мощь 3—0.4 %	Печаль, меланхолия 20 ответов—5.5 % спокойствие, мир 17—4.5 % мужской цвет 9—2.5 % джаз 3—0.8 %	Алкоголь, пьяный 17 ответов—3.8 % доверие и надежность 11—2.5 % отпуск на море 11—2.5 % мужской цвет 5—1.1 % ясность, простота 4—0.9 % положительные качества характера 4—0.9 % бизнес, деловые отношения 3—0.7 % геи 3—0.7 %
Черный	Элегантный, стильный и понятия, опосредованно связанные с богатством, роскошью, торжественностью, официальностью 52 ответа — 11 % черный квадрат Малевича 13—2.7 % глубина 9—1.9 % черная дыра 7—1.5 % Африка, негры 7—1.5 % сексуальность 5—1 % религия 4—0.8 % спокойствие 3—0.6 % горе 2—0.4 %	Элегантный, стильный и понятия, опосредованно связанные с богатством, роскошью, торжественностью, официальностью 22 ответа — 5.9 % сексуальность 5—1.4 % холод 4—1 % сила, мощь 4—1 % плохое настроение 4—1 % прибыль 2—0.5 %	Элегантный, стильный и понятия, опосредованно связанные с богатством, роскошью, торжественностью, официальностью 27 ответов— 5.8 % молодежные движения 12—2.6 % одиночество 6—1.3 % музыкальные направления 5—1.1 % католическая церковь 5—1.1 % угрюмый 4—0.9 % забота, тревога 4—0.9 % трубочист 4—0.9 % криминальный 3—0.6 % ничто 3—0.6 %

Белый	Больница, врачи, стерильный 13 ответов — 2.7 % религия 11—2.3 % воздух, прозрачность 9—1.9 % смерть 8—1.7 % детство 6—1.3 % нечто бесконечное 5—1.1 % добро 5—1.1 % нечто неизвестное 4—0.8 % радость 4—0.8 % перемирие 3—0.6 % страх 3—0.6 % седина 3—0.6 % белый медведь 3—0.6 %	Пустота 20 ответов—5.5 % религия 8—2.2 % простота 6—1.6 % новый 5—1.4 % больница, врачи 4—1.1 % мягкий 3—0.8 % смерть 3—0.8 % Белоснежка 3—0.8 %	Больница, врачи, стерильный 25 ответов — 5.4 % религия 10—2.2 % покой, мир 10—2.2 % смерть 9—1.4 % нейтралитет 8—1.7 % печаль, скорбь 3—0.6 % скука 3—0.6 % пустота 6—1.3 % злость 2—0.4 % белый медведь 3—0.6 %
-------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Из таблицы 2 можно увидеть, что на периферии семантического пространства представлен ряд значений, общих для изучаемых культур, что, возможно, свидетельствует, что данные культуры являются частью одной большой общеевропейской культуры и поэтому семантика одного и того же цвета отчасти совпадает. Примером таких значений является ассоциирование белого цвета с больницей, врачами и стерильностью, зеленого цвета с надеждой, красного цвета с Испанией и корридой, скоростью и автомобилями, черного цвета с богатством, роскошью, элитностью и стилем, имеющее место во всех трех изучаемых культурах. С другой стороны, наше исследование позволило выявить значения цвета, уникальные для каждой культуры, которые сформировались в результате ее культурно-исторического развития и которые не находят параллелей даже в таких близких культурах, как англоязычная и немецкоязычная. Таким, например, является связь синего цвета с пьянством и алкоголем в немецкой культуре, красного цвета с красотой, праздником и торжественностью в русской культуре, зеленого цвета с ревностью и завистью в английской. Примеры для желтого цвета подробнее описаны в следующем разделе.

Обратимся непосредственно к анализу структуры семантического пространства. Как уже было отмечено, оно реконструируется нами в два этапа: вначале в результате анализа толковых словарей, научной и художественной литературы, а также анализа фразеологизмов с компонентом цветообозначения выявляются возможные значения каждого цвета. Далее эти данные уточняются результатами ассоциативного эксперимента. В силу ограниченных рамок статьи приведем пример реконструкции семантического пространства только желтого цвета в трех изучаемых культурах.

### Желтый цвет и его семантика в русскоязычной культуре

Предварительный анализ позволил выделить следующие значения желтого цвета в русскоязычной культуре.

**ядро:** солнце, свет, осень, желтые цветы (одуванчики, подсолнухи) и фрукты (лимон), яичный желток, золото;

**приядерные образования:** яркий, сверкающий; незрелость; молодость, неопытность; болезненный, нездоровый; увядающий; зрелый, спелый; азиатский, восточный;

**периферия:** сумасшествие, умопомрачение; измена, разлука; соглашательский, реформистский; продажный, предательский; отравляющий, вредный для здоровья; связанный с радиоактивностью.

По данным ассоциативного эксперимента, в ядро семантического поля входят следующие значения (в скобках даны процентные значения): солнце — 108 ответов (23.3), цветы — 54 ответа (11.6), животные и птицы — 32 ответа (6.9), овощи и фрукты — 29 ответов (6.3), свет и день — 17 ответов (3.7), огонь — 7 ответов (1.5), золото — 7 ответов (1.5), яйцо — 6 ответов (1.3), а также осень — 15 ответов (3.2). Следует отметить, что желтые цветы имеют поразительное разнообразие ответов. Это не только одуванчики и подсолнухи, но и тюльпаны — 7 ответов (1.5), ромашки — 5 ответов (1.1), нарцисс — 3 ответа (0.6), мимоза — 3 ответа (0.6), хотя именно одуванчики являются «прототипическим референтом» желтого цвета среди растений — одуванчики 18 ответов (3.9), тогда как подсолнухи получили 6 ответов (1.3). Среди овощей и фруктов таким референтом является лимон — 13 ответов (2.8). Полученные нами данные позволяют добавить в ядро семантического пространства ряд значений, не отмеченных в литературе, среди них «прототипический референт» цвета среди животных — в русской культуре им является цыпленок — 26 ответов (6.6); песок — 21 ответ (4.6), и помимо осени еще и другое время года — лето — 8 ответов (1.7).

В приядерные образования по результатам ассоциативного эксперимента вошли значения: радость — 21 ответ (5.5), тепло — 12 ответов (2.6), счастье — 3 ответа (0.6), выходцы с востока — 4 ответа (0.9), болезнь — 4 ответа (0.9).

Ответ «молодость» был получен 1 раз, однако близкая по значению семантическая группа детство имеет 6 ответов (1.3). Мы, однако, относим это значение к периферии семантического пространства.

Отметим, что значения, полученные в результате анализа литературы, как «яркий, сверкающий; незрелость; увядающий; зрелый, спелый», не были получены нами, также как и следующие значения, от-



несенные к периферии семантического пространства желтого цвета в русском языке: «соглашательский, реформистский; продажный, предательский; отравляющий, вредный для здоровья; связанный с радиоактивностью». Данный факт, возможно, свидетельствует о неактуализированности этих значений в сознании современных людей, говорящих на русском языке, либо о недостаточной величине выборки респондентов.

Среди полученных нами в ассоциативном эксперименте периферийных значений (в скобках — проценты): измена — 6 ответов (1.3), сумасшествие — 3 ответа (0.6), а также «предупреждение, привлекающий внимание» — 8 ответов (1.7). Отметим также, что желтый цвет в сознании русскоговорящих ассоциируется с выпечкой, в частности, с таким национальным блюдом, как блины (4 ответа — 0.9).

Данные ассоциативного эксперимента показывают, что в целом желтый цвет имеет в сознании людей, говорящих на русском языке, преобладающие положительные коннотации (общий процент таких ассоциаций 8.9, ассоциации с негативной семантикой — 3.7), и связан с такими понятиями помимо вышеназванных, как свежесть, жизнь, бодрость, легкость, отдых, комфорт, оптимизм, удача. Объединив данные первого и второго этапов исследования, можно произвести итоговую реконструкцию семантического пространства желтого цвета в русскоязычной культуре:

**ядро:** солнце, огонь, свет и день, желтые цветы (одуванчики и др.) и фрукты (лимон), животные (цыпленок), яйцо (яичный желток), золото, песок, осень и лето;

**приядерные образования:** радость; тепло; молодость; неопытность; счастье; болезненный, нездоровый; азиатский, восточный;

**периферия:** сумасшествие, умопомрачение; измена, разлука; предупреждение, привлекающий внимание; детство; выпечка (блины).

### Желтый цвет и его семантика в англоязычной культуре

Предварительный анализ позволил выделить следующие значения желтого цвета в англоязычной культуре:

**ядро:** солнце, свет, желтые цветы (одуванчики, подсолнухи) и фрукты (лимон), яичный желток, золото;

**приядерные образования:** молодость, неопытность; болезненный, нездоровый; увядающий, старый; выходцы из Азии, мулаты;

**периферия:** сенсационный (в негативном смысле о прессе); трусливый; завистливый, подлый, низкий; предупреждение об опасности (в том числе о радиации).

По данным ассоциативного эксперимента, в ядро семантического поля входят следующие значения (в скобках приведены процентные показатели): солнце (sun) — 64 ответа (17.4), фрукты — 27 ответов

(7.3), цветы — 64 ответа (17.4), свет (light) — 20 ответов (5.4), животные — 13 ответов (3.5), песок (sand) — 9 ответов (2.4), яйцо (egg) — 7 ответов (1.9), золото (gold) — 5 ответов (1.4), моча (urine) — 4 ответа (1.1).

Среди цветов наибольшее число ответов имеет национальная эмблема Англии — нарцисс (daffodil) — 16 ответов (4.3), а также подсолнух (sunflower) — 13 ответов (3.5) и лютик (buttercup) — 6 ответов (1.6), тогда как одуванчик (dandelion), наиболее распространенный ответ в русском языке, был употреблен только 1 раз (0.3). Таким образом, мы получили подтверждение нашей гипотезе, что «прототипические референты» цвета, составляющие ядро его семантического пространства, могут различаться в разных культурах, сформировавшихся в разных климатических и географических условиях.

Еще одно подтверждение этому мы находим среди ассоциативных групп «фрукты» и «животные». Так, эталоном желтого цвета для англоговорящих людей является банан (banana). Он получил 17 ответов (4.6), тогда как лимон (lemon) только 5 (1.4). Эталоном желтого цвета среди животных стали утка (duck) и канарейка (canary) — 4 (1.1) и 3 (0.8) ответа соответственно. Ответ «цыпленок» не был получен ни от одного респондента. Среди времен года, также относимых нами к ядру семантического значения, были названы весна (spring) — 9 ответов (2.4) и лето (summer) — 6 ответов (1.6), что, видимо, может быть объяснено обилием желтых цветов в эти времена года. Ответ «осень» не был получен ни разу.

В приядерные образования по результатам ассоциативного эксперимента вошли значения: счастье (happy, happiness) — 25 ответов (6.8), радость (joy) — 4 ответа (1.1), тепло (warmth) — 4 ответа (1.1).

Мы полагаем возможным также считать значение «выходцы из Азии, мулаты» актуализированным, поскольку были получены ответы «латиноамериканец» (latino) — 1 ответ (0.3) и «Азия» (Asia) — 1 ответ (0.3). Значение «болезненный, нездоровый» близко по семантике также к полученному ответу бледный (pale) — 3 ответа (0.8), поэтому это значение мы также считаем актуализированным.

Отметим, что следующие значения, полученные в результате анализа литературы, как «молодость, неопытность; увядающий, старый», не были получены нами, также как и следующие значения, отнесенные к периферии семантического пространства желтого цвета в английском языке, — «сенсационный (в негативном смысле о прессе); завистливый, подлый, низкий». Данный факт, возможно, свидетельствует о неактуализированности этих значений в сознании современных людей, говорящих на английском языке, либо о недостаточной величине выборки респондентов, поскольку, например, фразеологизм «желтая пресса» (yellow press) является широко употребительным и вошел во многие другие языки мира, чему подтверждение — его эквивалент-калька в русском языке.

В периферийные значения, полученные нами в ассоциативном эксперименте, входят: привлекающий

внимание, предупреждение (об опасности) — 11 ответов (3.0), покой (calm) — 5 ответов (1.4), трусость (cowardess) — 4 ответа (1.1), а также следующие реалии культуры: Желтая лента (gibbon) — знак поддержки американских войск, находящихся за границей, — получила 3 ответа (0.8). С желтым цветом также ассоциируется известная песня «Yellow Submarine» «Желтая подводная лодка» (3 ответа — 0.8).

Данные ассоциативного эксперимента показывают, что в целом желтый цвет имеет в сознании людей, говорящих на английском языке, преобладающие положительные коннотации (общий процент таких ассоциаций 13, ассоциаций с негативной семантикой — 3.5), и связан с такими понятиями помимо вышеназванных, как энергия, жизнь, свежесть, надежда, комфорт, приятный, интересный и др.

Теперь мы можем произвести реконструкцию семантического пространства желтого цвета в англоязычной культуре, объединив данные первого и второго этапов исследования:

**ядро:** солнце, свет, осень, весна, лето, желтые цветы (нарциссы, лютики, подсолнухи) и фрукты (банан, лимон), яйцо (яичный желток), золото, песок, моча, животные (утка, канарейка);

**приядерные образования:** счастье, радость; тепло; выходцы из Азии, Латинской Америки; болезненный, нездоровый, бледный;

**периферия:** привлекающий внимание, предупреждение (об опасности); покой; трусливый; сенсорный (в негативном смысле о прессе); песня «Yellow Submarine», Желтая лента (в США).

### Желтый цвет и его семантика в немецкоязычной культуре

Предварительный анализ позволил выделить следующие значения желтого цвета в немецкоязычной культуре:

**ядро:** солнце, свет, осень, желтые цветы (одуванчики, подсолнухи) и фрукты (лимон), яичный желток, золото;

**приядерные образования:** зрелый, спелый; болезненный, нездоровый;

**периферия:** зависть, злость, гнев, недоброжелательность; предупреждения об опасности (в том числе о радиации); цвет почты; разложение, увядание, смерть.

По данным ассоциативного эксперимента, в ядро семантического поля входят следующие значения (в скобках приводятся процентные показатели): солнце (Sonne) — 99 ответов (22.6), цветы (Blumen) — 74 ответа (16.9), фрукты и овощи — 41 ответ (9.38), свет (Licht) — 18 ответов (4.1), песок (Sand) — 9 ответов (2.1), золото (Gold) — 7 ответов (1.6), животные — 7 ответов (1.6), яйцо (Ei) — 6 ответов (1.4), огонь (Feuer) — 4 ответа (0.9). Среди ответов респондентов был также получен ответ пчела (Biene). Его дали 5 человек (1.1). Однако у

нас возникли сомнения, могут ли пчелы рассматриваться как прототипический референт желтого цвета. Мы полагаем, что это значение вошло в семантическое пространство желтого цвета под влиянием популярного немецкого мультсериала «Пчела Майя», поэтому относим это значение не к ядру, а к периферии семантического пространства. Отметим, что нам не удалось выявить эталон желтого цвета для немецкого языка среди животных (бабочка (Schmetterling) и утка (Ente) получили по 2 ответа (0.5), остальные значения по одному). Среди фруктов эталоном желтого цвета выступают лимон (Zitrone) — 18 ответов (4.1) и банан (Banane) — 17 ответов (3.9).

Обратившись к желтым цветам, мы снова увидим, что данные эксперимента подтверждают нашу гипотезу об обусловленности прототипических референтов цвета климатом и географическими особенностями местности проживания народа. Так, для немецкоговорящих эталоном желтого цвета является подсолнух (Sonnenblume) — 31 ответ (7.1), рапс (Raps) — 9 ответов (2.1), нарцисс (Narzisse) — 6 ответов (1.4), гвоздика (Nelke) — 3 ответа (0.7).

Среди времен года, также относимых нами к ядру семантического значения, были названы все, кроме зимы: лето (Sommer) — 6 ответов (1.4), весна (Fruehling) — 4 ответа (0.9), осень (Herbst) — 4 ответа (0.9).

В приядерные образования по результатам ассоциативного эксперимента вошли значения: тепло (Wärme) — 14 ответов (3.2), радость (Freude) — 11 ответов (2.5), различные болезни (желтуха, чума, малярия и др.) и болезненные состояния — всего 11 ответов (2.5), китайцы (Chinesen) — 3 ответа (0.7).

Отметим, что значения, полученные в результате анализа литературы, как «зрелый, спелый», не были получены нами, также как и следующие значения, отнесенные к периферии семантического пространства желтого цвета в немецком языке, — «злость, гнев, недоброжелательность; разложение, увядание, смерть». Как уже отмечалось выше, этот факт, возможно, говорит о неактуализированности этих значений в сознании современных людей, говорящих на немецком языке, либо о недостаточной величине выборки респондентов.

В периферийные значения, полученные в ассоциативном эксперименте, входят следующие: привлекающий внимание, предупреждение (об опасности) — 17 ответов (3.9), зависть (Neid) — 8 ответов (1.8), отпуск, отдых (Urlaub) — 5 ответов (1.1). Последнее значение, вероятно, опосредованно связано с обилием солнца в летние месяцы, когда люди проводят отпуск на море.

Желтый для людей, говорящих на немецком языке, также выступает символом следующих организаций: почта в Германии — 16 ответов (3.7), футбольный клуб Borussia Dortmund — 3 ответа (0.7), FDP РДППШ — Радикально-демократическая партия Швейцарии — 3 ответа (0.7).

Данные ассоциативного эксперимента показывают, что в целом желтый цвет имеет в сознании людей, говорящих на немецком языке, положительные коннотации (общий процент таких ассоциаций 7, ассоциации с негативной семантикой составляют 5%) и связан с такими понятиями помимо вышеназванных, как энергия, свежесть, жизнь, бодрость, гармония, хорошее самочувствие, здоровье, дружелюбность, искренность, защищенность, безопасность, удача.

Теперь мы можем произвести реконструкцию семантического пространства желтого цвета в немецкоязычной культуре, объединив данные первого и второго этапов исследования:

**ядро:** солнце, свет, огонь, времена года: лето, весна, осень; желтые цветы (подсолнухи, рапс, нарциссы) и фрукты (банан, лимон), яйцо (яичный желток), песок, золото;

**приядерные образования:** радость; тепло; болезнь, болезненный, нездоровый; выходцы из Азии (китайцы);

**периферия:** зависть; привлекающий внимание (предупреждения об опасности); отпуск, отдых; пчела Майя; желтый цвет как символ организации: цвет почты в Германии, Borussia Dortmund (Германия), FDP (Швейцария).

### Литература

1. Базыма Б. А. Психология цвета: теория и практика. СПб., 2007.
2. Василевич А. П. Исследование лексики в психолингвистическом эксперименте. М., 1987.
3. Василюк Ф. Е. Структура образа // Вопросы психологии. 1993. № 5.
4. Вежбицкая А. Язык. Культура. Познание. М., 1996.
5. Голубь Л. А. Сквозные мотивы языковой картины мира. М., 2007.
6. Журавлев А. П. Звук и смысл. М., 1991.
7. Залевская А. А. Введение в психолингвистику. М., 1999.
8. Кудрина А. В. Реконструкция семантических пространств цветов в русском, английском и немецком языках / Сб. мат-лов международной конференции «Язык, культура, речевое общение», посвященной 85-летию М. Я. Блоха, МПГУ.
9. Кудрина А. В. Семантика цвета в разных культурах на примере анализа фразеологизмов с компонентом цветообозначения / Сб. мат-лов научной сессии по итогам выполнения научно-исследовательской работы на факультете иностранных языков МПГУ за 2009–2010 год. М., 2010.
10. Кульмина В. Г. Лингвистика цвета: Термины цвета в польском и русском языках. М., 2001.

### Выводы

Проведенное исследование по реконструкции семантического пространства основных цветов в трех культурах позволило выявить строение семантического пространства каждого цвета и значения цвета, актуальные для представителей каждой из культур на настоящем этапе их культурно-исторического развития. Результаты подтверждают выдвинутую гипотезу, что в ядро семантического пространства входят значения, представленные прототипическими референтами цвета (в терминологии А. Вежбицкой [4]), и эти значения являются одинаковыми для разных культур, однако и в них имеются незначительные отличия, обусловленные географическим положением и климатом. Установлено, что в приядерные образования входят значения, которые можно вывести из психологических свойств цвета и его прототипических референтов, т. е. значений ядра семантического пространства. Эти значения являются сходными в разных культурах, но не идентичными. Можно сделать также вывод, что на периферии семантического пространства цвета представлены культурно-специфические значения цвета, сформировавшиеся в каждой культуре в ходе ее культурно-исторического развития.

11. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. М., 1975.
12. Лурия А. Р. Культурные различия и интеллектуальная деятельность // А. Р. Лурия. Этапы пройденного пути: Научная автобиография. М., 1982.
13. Люшер М. Цветовой тест Люшера. М., 2006.
14. Мишенькина Е. В. Национально-специфическая характеристика концепта «свет-цвет» в русской и английской лингвокультурной картине мира. М., 2006.
15. Сафуанова О. В. Формы репрезентации цвета в субъективном опыте. М., 1994.
16. Серкин В. П. Методы психологии субъективной семантики и психосемантики. М., 2008.
17. Тер-Минасова С. Г. Язык и межкультурная коммуникация. М., 2000.
18. Фрумкина Р. М. Цвет, смысл, сходство. М., 1984.
19. Фрумкина Р. М. Психолингвистика. М., 2001.
20. Яньшин П. В. Психосемантика цвета. СПб., 2006.
21. Berlin Bren, Kay Paul. Basic colour terms: their universality and evolution. Berkeley and Los Angeles, 1969.
22. Birren Faber. Color Psychology and Color Therapy: A Factual Study of the Influence of Color on Human Life. New Hyde Park, N. Y., 1961.
23. Hurvich Leo. Colorvision. Sunderland, Mass., 1981.

# Reconstruction of Semantic Spaces of the Main Colours at the Example of Three Cultures (English-, Russian- and German-speaking)

A. V. Kudrina

Ph.D student of the Individual and family psychotherapy chair of the Psychological counseling faculty, Moscow State University of Psychology and Education

---

The cross-cultural research on reconstruction of semantic spaces in three cultures with different languages is described. The article presents the results of research and reconstruction of semantic space at the example of one colour. The reconstruction is based on scientific literature review and empirical research data (associative experiment) carried out on English-, Russian- and German-speaking samples. That included 456 respondents aged from 20 to 65. The data obtained adjust with the hypothesis of sameness of meanings in the core of semantic space in different cultures and existence of culturally-specific meanings of colours at its periphery that reflect cultural-historical development of each nation.

**Keywords:** colour, semantic of colour, psychology of colour, semantic space of a colour, associations with a colour, associative experiment, prototypic references of a colour.

## References

1. Bazyma B. A. Psihologiya cveta: teoriya i praktika. SPb., 2007.
2. Vasilevich A. P. Issledovanie leksiki v psiholingvističeskom eksperimente. M., 1987.
3. Vasilyuk F. E. Struktura obraza // Voprosy psihologii. 1993. № 5.
4. Vezhbickaya A. Yazyk. Kul'tura. Poznanie. M., 1996.
5. Golub' L. A. Skvoznye motivy yazykovoi kartiny mira. M., 2007.
6. Zhuravlev A. P. Zvuk i smysl. M., 1991.
7. Zalevskaya A. A. Vvedenie v psiholingvistiku. M., 1999.
8. Kudrina A. V. Rekonstrukciya semanticheskikh prostanstv cvetov v russkom, angliiskom i nemeckom yazykah / Sbornik materialov mezhdunarodnoi konferencii «Yazyk, kul'tura, rechevoe obshenie», posvyashennoi 85-letiyu M. Ya. Bloha, MPGU.
9. Kudrina A. V. Semantika cveta v raznykh kul'turah na primere analiza frazeologizmov s komponentom cvetooboznacheniya / Sbornik materialov nauchnoi sessii po itogam vypolneniya nauchno-issledovatel'skoi raboty na fakul'tete inostrannykh yazykov MPGU za 2009–2010 god. M., 2010.
10. Kul'pina V. G. Lingvistika cveta: Terminy cveta v pol'skom i russkom yazykah. M., 2001.
11. Leont'ev A. N. Deyatel'nost'. Soznanie. Lichnost'. M., 1975.
12. Luriya A. R. Kul'turnye razlichiya i intellektual'naya deyatel'nost' // A. R. Luriya. Etapy proidennogo puti: Nauchnaya avtobiografiya. M., 1982.
13. Lyusher M. Cvetovoi test Lyushera. M., 2006.
14. Mishen'kina E. V. Nacional'no-specificheskaya harakteristika koncepta «svet-cvet» v russkoi i angliiskoi lingvokul'turnoi kartine mira. M., 2006.
15. Safuanova O. V. Formy reprezentacii cveta v sub'ektivnom opyte. M., 1994.
16. Serkin V. P. Metody psihologii sub'ektivnoi semantiki i psihosemantiki. M., 2008.
17. Ter-Minasova S. G. Yazyk i mezhkul'turnaya kommunikaciya. M., 2000.
18. Frumkina R. M. Cvet, smysl, shodstvo. M., 1984.
19. Frumkina R. M. Psiholingvistika. M., 2001.
20. Yan'shin P. V. Psihosemantika cveta. SPb., 2006.
21. Berlin Bren, Kay Paul. Basic colour terms: their universality and evolution. Berkeley and Los Angeles, 1969.
22. Birren Faber. Color Psychology and Color Therapy: A Factual Study of the Influence of Color on Human Life. New Hyde Park, N. Y., 1961.
23. Hurvich Leo. Colorvision. Sunderland, Mass., 1981.

## НАШИ АВТОРЫ

- Архиреева Татьяна Викторовна** — кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии Новгородского государственного университета им. Ярослава Мудрого  
*ArxireevaT@yandex.ru*
- Даниленко Ольга Ивановна** — доктор культурологии, профессор кафедры общей психологии факультета психологии Санкт-Петербургского государственного университета  
*danilenko.olga@gmail.com*
- Дубовская Ирина Сергеевна** — магистр психологии, выпускница кафедры психологии университета «Дубна»  
*irus-ka\_@mail.ru*
- Дубяга Екатерина Владимировна** — магистр психологии, выпускница кафедры психологии университета «Дубна»  
*evkur87@yandex.ru*
- Казми Фархана С.** — доктор психологических наук, доцент в Университете Хазара, Маншера (Пакистан)  
*s.farhanakazmi@yahoo.com*
- Корепанова Инна Александровна** — кандидат психологических наук, доцент кафедры возрастной психологии Московского городского психолого-педагогического университета  
*iakorepanova@gmail.com*
- Кудрина Алена Вячеславовна** — аспирант (соискатель) кафедры индивидуальной и семейной психотерапии факультета психологического консультирования Московского городского психолого-педагогического университета  
*alyonakudrina@gmail.com*
- Маллаби Себастьян** — руководитель Центра геоэкономических исследований Мориса Р. Гринберга при Совете по международным отношениям (США)  
*smallaby@cfr.org*
- Мещеряков Борис Гурьевич** — доктор психологических наук, профессор кафедры психологии университета «Дубна»  
*borlogic@yahoo.com*
- Мунипов Владимир Михайлович** — доктор психологических наук, профессор, действительный член Российской академии образования, профессор кафедры эргономики Московского государственного института радиотехники, электроники и автоматики  
*tunipov@HCL.ru*
- Пахальян Виктор Эдуардович** — доктор психологических наук, профессор кафедры практической психологии Московского института открытого образования  
*vicp2007@gmail.com*
- Первез Тахир** — доктор психологических наук, научный сотрудник и преподаватель Национального научно-технологического университета (Пакистан)  
*drtahir\_56@yahoo.com*
- Сапогова Елена Евгеньевна** — доктор психологических наук, профессор, заведующая кафедрой психологии Тульского государственного университета  
*esapogova@yandex.ru*
- Сафронова Мария Александровна** — кандидат психологических наук, научный сотрудник лаборатории теоретических и экспериментальных проблем культурно-исторической психологии Московского городского психолого-педагогического университета  
*mariasaf@gmail.com*
- Хусид Анастасия Дмитриевна** — аспирантка Психологического института Российской академии образования по направлению «социальная психология»  
*nastyakhusid@gmail.com*
- Чепракова Елена Анатольевна** — аспирантка кафедры возрастной психологии факультета психологии образования Московского городского психолого-педагогического университета  
*cheprelena@yandex.ru*

## OUR AUTHORS

- Arkhireeva Tatyana Viktorovna** – Ph.D in Psychology, associate professor at the Psychology chair of the Yaroslav Mudry Novgorod State University  
*ArxireevaT@yandex.ru*
- Danilenko Olga Ivanovna** – Doctor in Culture, professor at the General psychology chair of the St. Petersburg State University  
*danilenko.olga@gmail.com*
- Dubovskaya Irina Sergeevna** – Master in Psychology, alumni of the the Psychology chair of the «Dubna» University  
*irus-ka\_@mail.ru*
- Dubyaga Ekaterina Vladimirovna** – Master in Psychology, alumni of the the Psychology chair of the «Dubna» University  
*evkur87@yandex.ru*
- Kazmi Farhana S.** – Ph.D in Psychology, assistant professor at the Hazara University, Manserha (Pakistan)  
*s.farhanakazmi@yahoo.com*
- Korepanova Inna Aleksandrovna** – Ph.D in Psychology, associate professor at the Developmental psychology chair of the Moscow State University of Psychology and Education  
*iakorepanova@gmail.com*
- Kudrina Alena Vyacheslavovna** – Ph.D student of the Individual and family psychotherapy chair of the Psychological counseling faculty, Moscow State University of Psychology and Education  
*alyonakudrina@gmail.com*
- Mallaby Sebastian** – head of the Maurice R. Greenberg Center for Geoeconomic Studies at the Council on Foreign Relations (USA)  
*smallaby@cfr.org*
- Meshcheryakov Boris Guryevich** – Doctor in Psychology, professor at the Psychology chair of the «Dubna» University  
*borlogic@yahoo.com*
- Munipov Vladimir Mikhailovich** – Doctor in Psychology, professor, full member of the Russian Academy of Education, professor at the Ergonomics chair of the Moscow State University of Radioengineering, Electronics and Automatics  
*munipov@HCI.ru*
- Pakhalyan Viktor Eduardovich** – Doctor in Psychology, professor at the Applied psychology chair of the Moscow Open Education Institute  
*vicp2007@gmail.com*
- Pervez Tahir** – Ph.D in Psychology, research officer & instructor at the National University of Science and Technology (Pakistan)  
*drtahir\_56@yahoo.com*
- Sapogova Elena Evgenyevna** – Doctor in Psychology, professor, head of the Psychology chair of Tula State University  
*esapogova@yandex.ru*
- Saphronova Maria Aleksandrovna** – Ph.D in Psychology, research fellow of the laboratory of Theoretical and experimental issues in cultural-historical psychology of the Moscow State University of Psychology and Education  
*mariasaf@gmail.com*
- Khusid Anastasiya Dmitriyevna** – Ph.D student in social psychology at the Psychological institute of the Russian Academy of Education  
*nastyakhusid@gmail.com*
- Cheprakova Elena Anatolyevna** – Ph.D student of the Developmental psychology chair of the Educational psychology faculty, Moscow State University of Psychology and Education  
*cheprelena@yandex.ru*

# Содержание

## ПАМЯТНЫЕ ДАТЫ

В. Мунипов открывает себя психологам	
<i>Интервью с В. М. Муниповым</i> .....	2
Поздравления профессору В. М. Мунипову в связи с 80-летием	
Славный юбилей В. М. Мунипова. <i>В. В. Рубцов (Россия)</i> .....	22
Поздравление В. М. Мунипову с 80-летием. <i>Ю. Б. Соловьев (Россия)</i> .....	23
Юбилей выдающегося профессора Владимира Мунипова. <i>Г. Сальвенди (США)</i> .....	24
Новый гуру китайской промышленности	
<i>С. Маллаби</i> .....	25
Поздравление профессору Владимиру Мунипову в связи с 80-летием. <i>Г. Брэдли (Швеция)</i> .....	28
Поздравление талантливому ученому и эффективному организатору с юбилеем. <i>Е. Словиковский (Польша)</i> .....	29
Комментарии к важному событию в жизни Владимира Мунипова с немецкой точки зрения. <i>Х. Луцзак (Германия)</i> .....	30
Поздравление по случаю 80-летия Владимира Мунипова. <i>Д. Корадецка (Польша)</i> .....	32
Слово о Владимире Михайловиче Мунипове. <i>Р. Шейнбергер (Израиль)</i> .....	33
К юбилею Владимира Михайловича Мунипова. <i>К. Самойлов (Англия)</i> .....	35

## ТЕОРИЯ И МЕТОДОЛОГИЯ

Автобиографирование как процесс самодетерминации личности	
<i>Е. Е. Сапогова</i> .....	37
Душевное здоровье как динамическая характеристика индивидуальности	
<i>О. И. Даниленко</i> .....	52
Paradigm of intelligence as a factor of political control	
<i>Т. Первез, Ф.С. Казми</i> .....	60

## ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ

Теория разума без самого понятия разума	
<i>Б. Г. Мещеряков, И. С. Дубовская., Е. В. Дубяга</i> .....	66
Три понятия о реальности детского развития: обучаемость, зона ближайшего развития и скаффолдинг	
<i>И. А. Корепанова, М. А. Сафронова</i> .....	74
Влияние стиля родительского воспитания на развитие агрессивного поведения у подростков	
<i>Е. А. Чепракова</i> .....	84
Проблема социально-психологических и возрастных особенностей восприятия подростками и молодежью мультсериалов пародийного содержания	
<i>А. Д. Хусид</i> .....	94
Гендерные особенности критического самоотношения и его детерминации у детей младшего школьного возраста	
<i>Т. В. Архиреева</i> .....	98

## ПСИХОЛОГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

Проблемы профессионального образования в сфере «помогающих профессий» в контексте идей Л. С. Выготского и К. Роджерса	
<i>В. Э. Пахальян</i> .....	106

## КРОСС-КУЛЬТУРНЫЕ И ЭТНОПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

Реконструкция семантических пространств основных цветов на примере трех культур (англоязычной, русскоязычной и немецкоязычной)	
<i>А. В. Кудрина</i> .....	114

<i>Наши авторы</i> .....	125
--------------------------	-----

# Contents

## MEMORABLE DATES

V. Munipov opens up for psychologists	
<i>Interview with V. M. Munipov</i> .....	2
Congratulations on the 80 <sup>th</sup> anniversary of professor V. M. Munipov	
V. M. Munipov's Honorable Anniversary. <i>V. V. Rubtsov (Russia)</i> .....	22
Congratulations for V. M. Munipov with His 80th Birthday. <i>B. Yu. Solovyev (Russia)</i> ....	23
Anniversary of the Outstanding Professor Vladimir Munipov. <i>G. Salvendi (USA)</i> .....	24
China's New Guru of Productivity	
<i>S. Mallaby</i> .....	25
Congratulations on Professor Vladimir Munipov's 80 <sup>th</sup> Birthday. <i>G. Bradley (Sweden)</i> ....	28
Anniversary Greetings for the Talented Scientist and Effective	
Manager. <i>E. Slovikovsky (Poland)</i> .....	29
Commentaries on an Important Event in Vladimir Munipov's Life from German	
Point of View. <i>H. Luczak (Germany)</i> .....	30
Greetings on Vladimir Munipov's 80 <sup>th</sup> Birthday. <i>D. Koradecki (Poland)</i> .....	32
Some Words about Vladimir Mikhailovich Munipov. <i>R. Sheinberger (Israel)</i> .....	33
On Vladimir Mikhailovich Munipov's Anniversary. <i>K. Samoylov (England)</i> .....	35

## THEORY AND METHODOLOGY

Autobiographic Activities as the Process of Personal Self-Determination	
<i>E. E. Sapogova</i> .....	37
Spiritual Health as a Dynamic Characteristic of Individuality	
<i>O. I. Danilenko</i> .....	52
Paradigm of Intelligence as a Factor of Political Control	
<i>Tahir Pervez, S. Farhana Kazmi</i> .....	60

## DEVELOPMENTAL PSYCHOLOGY

Theory of Mind Without the Concept of «Mind» Itself	
<i>B. G. Meshcheryakov, I. S. Dubovskaya, E. V. DUBYAGA</i> .....	66
Three Concepts Reflecting the Reality of Child Development: Ability to learn, Zone	
of Proximal Development and Scaffolding	
<i>I. A. Korepanova, M. A. Saphronova</i> .....	74
Influence of Parenting Upbringing Style on Development Of Aggressive Behavior	
in Adolescents	
<i>E. A. Cheprakova</i> .....	84
The Issue of Socio-Psychological and Age Differences in Representations of Mock Cartoon	
Series in Adolescents and Youths	
<i>A. D. Khusid</i> .....	94
Gender Differences of Critical Self-Attitude and Its Determination in Junior	
School Children	
<i>T. V. Arkhireeva</i> .....	98

## EDUCATIONAL PSYCHOLOGY

The Issues of Professional Education of Professional «Helpers» in the Context of ideas of	
L. S. Vygotsky and C. Rogers	
<i>V. E. Pakhalyan</i> .....	106

## CROSS-CULTURAL AND ETHNOPSYCHOLOGICAL RESEARCH

Reconstruction of Semantic Spaces of the Main Colours at the Example of Three Cultures	
(English-, Russian- and German-speaking)	
<i>A. V. Kudrina</i> .....	114
<i>Our authors</i> .....	126