

Международный научный журнал

Культурно-историческая психология
Cultural-Historical Psychology

№ 3 — 2013

Московский городской психолого-педагогический университет

Концепция диалога М.М. Бахтина в ее применении к психологической практике

А.Ф. Копьёв

кандидат психологических наук, профессор кафедры индивидуальной и групповой психотерапии факультета психологического консультирования Московского городского психолого-педагогического университета

В статье рассматриваются различные аспекты теории и практики психотерапии в контексте концепции диалога М.М. Бахтина. Показывается, что сам смысл психотерапии в свете данной концепции, данного мировоззрения видится не в достижении тех или иных локальных психотерапевтических целей, но в самом событии восстановления — через диалог — болезненной самозамкнутости человеческой личности как изначальной предпосылки всех проблем (со здоровьем, адаптацией, развитием, обучением и т. п.), которые, собственно, и обуславливают нужду в психологической помощи. Отмечается, что предпосылка, легитимирующая понятие диалога в психотерапевтическом контексте, коренится в более общих антропологических представлениях М.М. Бахтина, предполагающих, с одной стороны, теснейшую связь, а с другой — поляризованность «я» и «ты» как некоторого общечеловеческого, общеродового обстоятельства. Через эту концептуальную «призму» рассматривается и позиция клиента — как человека, нуждающегося в психологической помощи, и позиция психолога-консультанта, психотерапевта — как более или менее адекватного участника психотерапевтического диалога.

Ключевые слова: психотерапия, психологическая помощь, диалог, вневходимость, «я» и «другой», несамодостаточность «я», онтологическая нужда в другом, монологизм, событийность.

К вам всем — что мне, ни в чем не знавшей меры,
Чужие и свои?! —
Я обращаюсь с требованием веры
И с просьбой о любви.
.....
За быстроту стремительных событий,
За правду, за игру...
— Послушайте! — Еще меня любите
За то, что я умру.
М.И. Цветаева

Концепция диалога стала входить в российскую психологическую науку, по существу, синхронно с развитием психологической практики; и этот факт — совершенно не случаен. Категория «диалог», сама идея диалога становится особо ощутимой — почти физически воспринимаемой — именно тогда, когда психолог переходит из области научно-исследовательской в область консультативно-практическую.

История вхождения понятия «диалог» в отечественную психотерапевтическую практику и в опыт ее научной рефлексии связана с поиском некоторого мета-понятия, которое не было бы тесно привязано к той или иной психотерапевтической «конфессии», и

при этом фиксировало то, что происходит между консультантом и клиентом, опираясь на какие-то удобопонятные — родственные, теоретически близкие и узнаваемые — представления о природе человеческого общения (безотносительно к тем или иным «транскрипциям» этого общения в терминах той или иной психотерапевтической доктрины).

Понятие «диалог» апеллирует именно к непосредственной реальности, *событийной* реальности, происходящей между клиентом и консультантом, взятой вне установочных представлений и понятий (М.М. Бахтин называет это «теоретическими транскрипциями») соответствующих психотерапевтических доктрин (таких, как, например, «перенос»,

«контрперенос», «рабочий альянс», «раппорт», «эмпатическое слушание» и т. п.).

Этот переход между, казалось бы, понятными нам психологическими сущностями, с одной стороны, и некоторым продуктивным — терапевтическим — эффектом на полюсе клиента, с другой стороны, весьма проблематичен. Этот переход порой затруднителен и неочевиден и, более того, он никак не вытекает из, казалось бы, самых что ни на есть серьезных психологических представлений и весьма основательных психодиагностических методик. Здесь мы сталкиваемся с пространством взаимодействия между людьми (между психотерапевтом и пациентом), взаимодействия, которое не имеет своего однозначного направления, вектора и, строго говоря, своих фиксированных содержания и формы. Это ситуация, когда «побеждает не тот, кто лучше бежит, а тот кто лучше бежит в мешке». И как бег в мешке — это своеобразный бег, так и «психотерапевтическая психология» — это своеобразная психология: это *психология диалога*. Тот тип отношений, те стили, жанры — с присущими им ограничениями, — которые устанавливаются у конкретного психолога с конкретным клиентом и становятся как бы тем самым «мешком», в котором надо «добежать» до цели.

Концепция диалога М.М. Бахтина последние два — три десятка лет весьма активно цитируется в отечественных работах, посвященных практической психологии. Но, на наш взгляд, она пока что воспринята главным образом лишь в той части, которая согласуется с уже известными истинами зарубежной практической психологии. В концепции диалога видится, скорее, отечественный аналог американской гуманистической психологии, нежели самобытный и — подчеркнем — *непсихологический* по своей сути (если не сказать антипсихологический) взгляд на человека и его взаимоотношение с другим. Концепция М.М. Бахтина «трансгрессиентна», внеположена конкретным психологическим теориям и (благодаря этому) приложима к самым разным явлениям психологической практики (независимо от сферы ее действия и теоретической основы) в той мере, в какой эти явления соотносимы с предельно общим принципом: психологическая помощь (психотерапия, психокоррекция, консультирование и пр.) предполагает взаимопознание и взаимодействие человека с человеком.

Отношения М.М. Бахтина с психологией (как научной, так и современной ему практической — в лице психоанализа) представляют собой специальную историко-психологическую и методологическую проблему. Однако для нас несомненным является то, что общегуманитарные и психологические идеи М.М. Бахтина, разбросанные в его различных литературоведческих текстах и порой лишь пунктирно обозначенные, являются компонентами стройной и внутренне цельной антропологической концепции. Эта концепция имеет для психологии личности, для теории психотерапии и консультирования исключительное значение и потому нуждается в своеобразной реконструкции.

* * *

Попробуем произвести подобную реконструкцию в виде системы тезисов с соответствующими комментариями и экскурсами в психологическую проблематику.

- Существует фундаментальное различие между двумя позициями в подходе к личности: изнутри и извне.

Личность изнутри самого себя, в своем «я — для себя», никогда не сводима к некоей данности (физико-соматической, социально-статусной, экономической, морально-этической, характерологической и пр.), она всегда предстоит некоторой задаче, миссии, внутреннему требованию, и потому она всегда *задана*. Личность, переживаемая изнутри, лишена «алиби в бытии», ей еще предстоит дать отчет, как обо всех «вложенных в дело», так и о «зарытых в землю» талантах.

Простой пример, приводимый М.М. Бахтиным, может прояснить суть отношения человека к себе и к другому: «Я люблю другого, но не могу любить себя, другой любит меня, но себя не любит; каждый прав на своем месте, и не субъективно, а ответственно прав. С моего единственного места только я — для — себя, а все другие — другие для меня (в эмоционально-волевом смысле этого слова). Ведь поступок мой (и чувства — как поступок) ориентируются именно на том, что обусловлено единственностью и неповторимостью моего места. Другой, именно на своем месте, присутствует в моем эмоционально-волевом участвующем сознании, поскольку я его люблю как другого, а не как себя. Любовь другого ко мне эмоционально совершенно иначе звучит для меня — в моем личностном контексте, чем эта же любовь ко мне для него самого, и к совершенно другому обязывает меня и его» [3, с. 116].

Человек нуждается во внешнем взгляде, в *другом* человеке, который просто в силу своей «другости», своей естественной *внеаходимости* по отношению к нему может воспринять его как данность, как некоторую завершенность, как что-то определенное и состоявшееся.

- Итак, изнутри своего «я — для себя» личность всегда не завершена. И чем более в поверхностно-защитной плоскости своего самосознания человек цепляется за те или иные удовлетворяющие его определенности (напр.: «я — богатый», «я — простой», «я — искренний», «я — серьезный», «я — игривый» и т. п.), тем более в своей глубине он чувствует их тщетность, тем более он восприимчив к внешнему мнению, тем более он стремится найти себя «в отражениях» (и тем более он боится этих отражений).

- Вместе с тем всякая попытка внешнего определения человека как данности — попытка *завершения* личности — всегда обречена на неполноту. С одной стороны, позиция другого — позиция *внеаходимости* — потенциально имеет большие преимущества. Всем известна банальная истина: «со стороны виднее». Действительно, со стороны можно увидеть

принципиально не видимые изнутри внешние атрибуты той жизненной ситуации, в которой находится человек, можно в деталях рассмотреть все, что относится к его телесному образу, к его жестам, манере говорить, действовать и пр. Извне можно услышать те интонации, акценты и оговорки в высказываниях человека, которые ему изнутри принципиально не слышны. Это преимущество внеаходимости всегда составляет соблазн завершения личности, конечного определения ее как некой данности¹.

Вместе с тем внешний взгляд, ориентирующийся на данность и пытающийся ее наилучшим образом «расшифровать» (именно как данность), принципиально не видит той заданности, которая предстает человеку изнутри его свободно поступающего «я». Внешний взгляд может пленяться очевидностью и торопиться с суждением, тогда как изнутри все представляется совсем не столь определенным и ясным. «Подлинная жизнь личности, — пишет М.М. Бахтин, — доступна только диалогическому проникновению в нее, которому она сама ответно и свободно раскрывает себя. Правда о человеке в чужих устах, не обращенная к нему диалогически, то есть заочная правда, становится унижающей и умерщвляющей его ложью...» [2, с. 69].

В качестве примера коллизии внешнего и внутреннего взгляда на человека М.М. Бахтин приводит реакцию Макара Девушкина из «Бедных людей» Ф.М. Достоевского, когда тот прочитал гоголевскую «Шинель» и, узнав себя в Акакии Акакиевиче, оскорбился и возмутился: «Прячешься иногда, прячешься, скрываешься в том, чего не взял, боишься нос подчас показать — куда бы там ни было, потому что пересуды трепещешь, потому что из всего, что ни есть на свете, из всего тебе пасквиль сработают, и вот уже вся гражданская и семейная жизнь твоя по литературе ходит, все напечатано, прочитано, осмеяно, пересужено!». Особенно, — отмечает М.М. Бахтин, — возмутило Девушкина, что Акакий Акакиевич так и умер «таким же, каким был» [там же, с. 67].

• Итак, попытка внешнего определения личности, попытка «завершения» ее всегда ограничена и неполна, так как в корне противоречит той свободе, неопределенности и незавершенности, тому «не алиби в бытии» (бахтинский термин), которое выступает как очевидная внутренняя данность для любого искреннего самоотчета. И вместе с тем личность, особенно находящаяся в критической ситуации, остро нуждается в реакции на себя, в ином мнении о себе, которого она одновременно, порой, не менее сильно боится. Практически, другой выступает в качестве того самого волшебного зеркальца, которое так радовало, но и так огорчало злую царицу из пушкинской «Сказки о мертвой царевне». Другой призван успокоить, утешить, подтвердить, что все в порядке, что «ты на свете всех милее» и т. п. Но вместе с тем другой — это всегда опасность разоблачения, он может

не подтвердить желаемого, может обнаружить наше самозванство, может обидеть нас, не поддержав нашего душегрейного желания, и это тем вероятнее и тем опасней, чем более мы сами (в глубине своего «я») подозреваем подобное.

Для того чтобы выступать в качестве зеркала, другому вовсе не обязательно говорить что-либо о нас, выносить те или иные конкретные суждения. В конце концов, за любой реакцией или ее отсутствием можно усмотреть то или иное отношение, мнение, суждение и пр. Обостренное ощущение собственной негарантированности заставляет человека настойчиво вглядываться в других, сравнивать себя с ними, порой, мучительно переживать свое несоответствие, завидовать и т. п.

Суждение человека о человеке никогда не может быть подлинным «завершением». Оно всегда ограничено его кругозором, пристрастиями, «злостью дня» и пр. Тем более оно не полно, пока «завершаемый» человек жив и не сказал еще своего последнего слова. Вместе с тем человек нуждается в «завершении» и ищет (боится) его.

Такова изначальная антропологическая коллизия, с которой имеет дело практический психолог (консультант, психотерапевт и др.) внутри — и благодаря которой — он имеет возможность действовать.

Пространством и условием деятельности практического психолога является *диалог — конкретное событие «пересечения» того, что может сказать о себе сам человек, и того, что становится понятным о нем психологу как другому.*

«Овладеть внутренним человеком, — пишет М.М. Бахтин, — увидеть и понять его нельзя, делая его объектом безучастного и нейтрального анализа, нельзя овладеть им и путем слияния с ним, вчувствования в него. Нет, к нему можно подойти и его можно раскрыть, точнее, заставить его самого раскрыться — лишь путем общения с ним, диалогически» [2, с. 293].

Психологическая помощь становится возможной не благодаря тому, что психолог может выступить по отношению к человеку — своему клиенту — в роли проницательного «эксперта» или «учителя», «врача» или «проповедника», в роли «эхо» или «гипнотизера», «тренера» или «ученого» и т. п. и т. д. Она возможна постольку, поскольку он *другой*.

Всю полноту этой функции (функции другого), как правило, не могут реализовать для человека люди из его окружения: члены его семьи, близкие, с которыми его связывают жизненно-практические отношения. Именно в силу своей близости, своей реальной включенности в жизнь человека они недостаточно *авторитетны как другие* (при всех возможных достоинствах ума и характера). Их взгляд неизбежно фрагментарен и прагматически заострен ввиду большего или меньшего пересечения их жиз-

¹ Особые психологические познания и специальные диагностические процедуры могут усиливать это чувство собственной компетентности внешнего наблюдателя и, соответственно, усиливать соблазн завершения.

ни с жизнью клиента. Поэтому их позиция как других — позиция венаходимости по отношению к нему — недостаточно последовательна, недостаточно целостна и «упруга» и, если и возможна применительно к частностям жизни человека, то почти всегда несостоятельна применительно к пространству всей его жизни, к основным «силовым линиям» его бытия.

Разумеется, в зависимости от конкретной профессиональной задачи и собственной «системы ориентации» психолог-консультант, психотерапевт может выступить в какой-либо из названных (или неназванных) выше ролей, однако базовой предпосылкой его деятельности является *фундаментальное преимущество внешнего взгляда*, которым он в той или иной степени может делиться со своим собеседником (клиентом, пациентом). Помогать он может не в силу своей профессиональной подготовки (познаний, навыков, технологий, умения ставить диагнозы и т. п.), но в силу своего объективного положения как *другого*. Соотношение данных факторов (профессионализма и «другости») здесь примерно такое же, как соотношение конкретных навыков морехода с самим существованием морей, выталкивающей силой воды, розой ветров и т. п. Собственные профессиональные и личностные качества психолога будут проявляться в том, какую позицию он займет по отношению к своему собеседнику.

Итак, любая реакция или, шире, акция психолога (психотерапевта, консультанта) в отношении клиента, какими бы профессионально-техническими или иными соображениями она ни мотивировалась, всегда несет в себе существенный момент *отображения и оценки*. Это позволяет компенсировать или, наоборот, обострить и усилить тот комплекс переживаний, который связан с принципиальной *несамодостаточностью* человеческого «я» как с базальным антропологическим обстоятельством. Потому не столь важно, какой теоретической ориентации придерживается тот или иной психолог; главное — насколько соответствующая ориентация помогает (или препятствует) ему в понимании сути конкретных проблем данного человека и в выстраивании адекватного ответа.

В свою очередь, у профессиональных специалистов психологической практики возникает вопрос: за счет чего психотерапевт, консультант может выступать в своей помогающей роли, оказываясь достаточно полезным и востребованным?

С одной стороны, всегда есть некоторые явления, представленные в симптоматике клиента, в озвученной им жалобе, в его хабитусе и манере себя вести, во всей совокупности информации, воспринятой от него. Ее можно анализировать, относить к той или иной категории, оценивать в тех или иных диагностических понятиях и т. д. Это, в свою очередь, может адресовать психолога к тем или иным алгоритмам профессиональных действий, актуализировать те или иные практические навыки и подходы соответственно его представлениям о том, что в той или иной конкретной ситуации следует делать.

С другой стороны, можно задаться и иным вопросом. А произошло ли, собственно, нечто по-настоящему значимое, ценное, терапевтически перспективное во взаимодействиях психолога с клиентом, имело ли место то, что призвано стать реальным оправданием, реальной (практической) *легитимацией* этого общения? Произошло ли действительное событие взаимодействия или имело место некоторое — более или менее почтенное — заполнение времени (нечто вроде «бесконтактного каратэ», когда психолог просто показал, что он кое-чему научен и может вполне квалифицированно исполнять свой профессиональный «танец»)? Или же в этих отношениях с клиентом реально возник некоторый «привод»?

Возникновение этого «привода» вовсе не обязательно вытекает из тех психологических понятий и технологий, которых придерживается соответствующий специалист, а может быть связано с иными обстоятельствами. Психологи-консультанты, психотерапевты могут в действительности оказываться значимыми и существенными для своих клиентов в той степени, в какой во взаимодействии с ними тот почувствовал реальный отклик, «рефлекс» на нечто существенное и значительное для него.

Этот взгляд извне, взгляд «другого» может быть более или менее воодушевляющим и обнадеживающим, но он может быть и подчеркнуто нейтральным, «объективистским», может быть резко негативным и раздражающим, и — главное — провокативным: заставляющим человека предпринимать во взаимодействии какие-либо собственные «ходы», быть может, оправдываться, чтобы как-то совладать с неудовлетворительным для него вариантом «завершения».

* * *

Избыток «другого» по отношению к «я», переживаемому изнутри, всегда создает некоторый потенциал, который может в той или иной степени использоваться во взаимодействии между людьми, проявляясь в разнообразных формах «обратной связи». Этот «холодный», технологический, кибернетический термин уже достаточно «прописан» в практической психологии и потому нет смысла изобретать что-либо иное. Что бы ни было предпринято (или не предпринято) со стороны «другого» по отношению к «я» — все это является формой обратной связи: от проявления любви до полного безразличия или ненависти, от ласки до удара топором. Между «я» и «другим» всегда есть некоторая энергия и интрига. С одной стороны, всегда имеется более или менее артикулированный запрос, а с другой — возможность некоторого ответа на него. Все это — на «стыке», на взаимодействии двух личностей, двух «я».

В ситуации психологического консультирования, в психотерапии, — предлагая в связи с проблемами клиента свои образы и суждения, выстраивая свое интегральное эмоционально-ценностное отношение к нему, — психолог, по существу, предлагает те или

иные варианты «завершения» его личности, его ситуации (того, что изнутри неясно и тревожит, что преисполнено разомкнутых в будущее возможностей и пр.), эти «завершения», в свою очередь, в той мере, в какой они восприняты, услышаны, прочувствованы клиентом, становятся фактором его внутренней динамики, т. е. тем, что объясняет, озадачивает, примиряет, возмущает, утешает, раздражает, вдохновляет и т. д.

Фундаментальная соотношенность людей друг с другом, потенциально бесконечная возможность их отражения друг в друге всегда содержит в себе и исцеляющую, «терапевтическую» перспективу — возможность преодоления некоторых, казалось бы, неизменных, «окаменевших» внутренних преград и «полос отчуждения».

Именно это обстоятельство представляется нам конституирующим для всякой консультативной, психотерапевтической ситуации, позволяющим людям оказывать друг другу психологическую помощь, в том числе и вне ее сугубо профессиональных, «регулярных» форм.

Нельзя не учитывать, что существует стихийная, естественная, спонтанная психотерапия, которая может происходить независимо от специальных психологических познаний и даже вне осознанных терапевтических задач. Онтологическая нужда в «другом» создает некоторую внутреннюю — природную — предпосылку, делающую феномены психотерапии возможными, порой независимо от специальной профессиональной «оснащенности» условных «терапевта» и «пациента».

«Что в первую очередь важно для лечения, — писал К. Юнг, — так это личное участие, серьезные намерения и отдача, даже самопожертвование врача. Я видел несколько поистине чудесных исцелений, когда внимательные сиделки и непрофессионалы смогли личным мужеством и терпеливой преданностью восстановить психическую связь с больным и добиться удивительного целебного эффекта» [7, с. 292].

Разумеется, никто не принижает специальных психологических, психотерапевтических познаний и усматривает в соответствующем образовании и технологической «оснащенности» чуть ли не негативный фактор. Это попросту не подлежит обсуждению. Но тем не менее именно в той степени, в какой психолог-консультант, психотерапевт адекватен как партнер по диалогу, в какой он способен чувствовать его реальность и полагаться на нее в своей консультативной терапевтической работе, его способность использовать преимущества своей профессионально-психологической подготовки может проявиться наилучшим образом и, соответственно, наоборот [5].

К реальности диалога обращают нас обстоятельства рассогласования, казалось бы, внешне «плотного» и «самодовлеющего» внешнего образа человека, с внутренней — текучей, неустойчивой, колеблемой, проблематичной, трагически-комичной — сутью. Реальность диалога позволяет зафиксировать это

рассогласование и объяснить его природу, связанную не только (и не столько) с интрапсихическими детерминантами личности, но и с реальным коммуникативным контекстом, в который она включена. В свою очередь, инерция привычного «психологизма», готовность и соответствующий интеллектуальный навык интерпретации личности другого человека изнутри ее самой — как детерминированной внутренней динамикой — представляется спорной, уязвимой. Она не может помыслить диалога. Даже, казалось бы, делая его предметом специального изучения. Традиционный психологизм стремится уйти от реального диалога между личностями и как можно скорее найти его внутриспсихические «корреляты»: отсюда наивный интерес к проблематике *внутреннего диалога* (интересно было бы еще узнать, встречается ли он в реальности — «в природе» — и если встречается, то где, если не в специально организованных исследовательско-терапевтических процедурах («юнгианских», «гештальтистских» и т. п.).

Концепция диалога исходит не из «самодостаточного», оплотненного существования человеческой личности, вступающей в те или иные — потребностно мотивированные взаимодействия с некими другими (в соответствии с теми или иными своими потребностями и желаниями), но рассматривает взаимодействие людей как *событие*, принципиально не сводимое к «полюсу» лишь одного из участников этого взаимодействия, этого события. Можно ли адекватно помыслить себе электрический ток на основании «самодостаточности» одного из «полюсов» (неважно, «плюса» или «минуса»)? Возможно ли адекватно описать какую-либо сборную инженерную конструкцию, например арочный свод (составленный из двух неустойчивых частей, как бы заваливающих друг на друга и образующих в итоге устойчивое сооружение), исходя лишь из одной части этого сооружения? Возможно ли понимание половой любви и зачатия новой жизни при рассмотрении лишь одного рождающего начала — мужского или женского? Все это риторические вопросы с очевидным ответом.

Кстати, специалисты по сексологическому консультированию прекрасно знают, какую печальную роль в интимной жизни их пациентов играют фетишистские фиксации на тех или иных элементах сексуальных отношений, когда готовность проявлять исключительную осведомленность, прецизионное внимание, любознательность и упорство в попытках добиться осуществления своих фантазий и грез одновременно обуславливает неспособность этих пациентов вступать в отношения. Вообще, сфера сексуального взаимодействия является превосходной моделью — очень наглядной и понятной метафорой — диалогического общения: настолько наглядной, что в истории психологии возник мощный соблазн принять эту метафору за суть дела, а в свою очередь, в иных видах взаимоотношений между людьми видеть не более чем «метафору» секса.

Однако подобный же вопрос о том, в состоянии ли традиционный — «монадический» — психологизм адекватно описывать реалии терапевтического диалога, вовсе не представляется риторическим и может рассматриваться чуть ли не как некоторая методологическая «экзотика».

Здесь следует отметить, что предпосылка, легитимирующая понятие «диалога» в психотерапевтическом контексте, лежит в более общих антропологических представлениях, предполагающих, с одной стороны, теснейшую связь, а с другой — поляризованность «я» и «ты» как некоторого общечеловеческого, общеродового обстоятельства.

Диалогическое взаимодействие не может быть введено «срежиссировано», «декретировано» консультантом (пусть и сколь угодно опытным и способным). Оно предполагает серьезную *встречную активность клиента*.

В диалог можно вступить только *свободно*. И, точно также, при наличии диалогического посыла со стороны партнера по общению, от него можно устранить — свободно избегать диалога, используя разнообразные формы сопротивления и защиты.

Отношение к диалогу и в диалоге — это личностное отношение. Оно предполагает участие высшего — интегрального — уровня самосознания человека, уровня нравственной рефлексии. Человек может определять себя на этом уровне или избегать такого самоопределения, стремясь к всевозможным самообъективациям более низкого: скажем, «социально-индивидуального» или «организмического» порядка. (Напр.: «Ну а кто бы иначе вел себя в моем положении?», «У меня такой характер — я этого не могу выносить!», «Поймите, перед вами просто больной человек» и т. п.). И в том, и в другом случае — это результат определенного выбора, в котором человек достаточно свободен и автономен, здесь его суверенная «территория». Для психолога, консультанта важна не столько та конкретная форма, в которой выражается в данный момент самоопределение клиента, — значение сказанных слов, сколько общий, суммарный вектор его воли — его *диалогическая интенция*.

То что в консультировании терапевт имеет дело со свободным человеком — с клиентом, который свободен тем или иным образом оценивать себя, свою жизнь и обстоятельства этой жизни, оценивать ситуацию общения с консультантом, как и его самого, и занимать по отношению ко всему этому свою позицию, — это определенный и совершенно непреложный факт. Свобода отношения клиента в реальности консультативной беседы выступает как диалогическая интенция, как *большая или меньшая готовность и серьезность* в намерении решать свои

проблемы и обсуждать их в данной конкретной ситуации с данным конкретным консультантом: как *большая или меньшая потребность в психологической помощи*.

Последовательная попытка психотерапевта реализовать в консультировании медицинскую модель взаимоотношений: «врач—больной» (где больной — есть пассивный реципиент терапевтических усилий врача), приводит к появлению негласных (но от того еще более тягостных) «обязательств» терапевта перед клиентом — к избыточной и потому ложной ответственности консультанта за результат, который, в самом деле, в огромной степени зависит от серьезности усилий клиента. Невнимание к его диалогической интенции, попытка строить психотерапевтические отношения с клиентом, минуя силы диалогического напряжения (а подчас и вопреки им), приводит к глубокому нарушению энергетического баланса в общении, к очевидной неравномерности «творческих вкладов»².

Наличие или отсутствие у клиента диалогической интенции в ситуации общения с консультантом есть вещь объективная, не связанная с тем, сознает это консультант или нет. Сам по себе психолог может быть сколь угодно серьезным и старательным по отношению к клиенту, но если последний не серьезен и внутренне пассивен, а психолог никак не учитывает этого обстоятельства в своих действиях, стоит сомневаться в том, будет ли такая «работа» иметь хоть какой-либо смысл.

Вместе с тем психотерапевт, консультант — сам по себе — тоже являет — более или менее адекватную, более или менее адаптированную, но вполне *живую, несамодостаточную* личность со своими эмоциональными рефлексиями, своим опытом и жизненно-биографическими обстоятельствами. Все это — хочет он того или нет — присутствует в его взаимодействии с клиентом. Таким образом, важнейшим аспектом, характеризующим диалогическую готовность консультанта (психотерапевта), является *полнота его присутствия* в консультативном процессе. Препятствием этому в реальном консультативно-психотерапевтическом процессе является *монологизм*.

«Монологизм, — читаем у М.М. Бахтина, — в пределе отрицает наличие вне себя другого равноправного и ответно-равноправного сознания, другого равноправного Я (Ты). При монологическом подходе (в предельном или чистом виде) другой всецело остается только объектом сознания, а не другим сознанием. От него не ждут такого ответа, который мог бы все изменить в мире моего сознания. Монолог завершен и глух к чужому ответу, не ждет его и не признает за ним решающей силы. Монолог обходится без другого

² Кстати, распространенность у психотерапевтов, консультантов «синдрома выгорания» заставляет искать более экономные стратегии консультативной и психотерапевтической работы, находящиеся в большем согласии с глубинными закономерностями человеческого общения. Альтернативный вариант, представляющий собой попытку преодолеть описанное профессиональное бессилие за счет радикализации собственных профессиональных интервенций, оставаясь при этом на тех же позициях, т. е. игнорируя свободу клиента, приводит к современным формам наукообразной магии и является уже, по существу, последовательным и осознанным *насилием* над диалогической природой общения.

и потому в какой-то мере овеществляет всю действительность» [1, с. 318].

М.М. Бахтин считает, что «укреплению монологического принципа и его проникновению во все сферы идеологической жизни в новое время содействовал европейский рационализм с его культом единого и единственного разума и особенно эпоха Просвещения. <...> Весь европейский утопизм, — пишет он, — также зиждется на этом монологическом принципе. Таков утопический социализм с его верой во всеобщие убеждения. Представителем всякого смыслового единства повсюду становится одно сознание и одна точка зрения. Эта вера в самодостаточность одного сознания во всех сферах идеологической жизни (по мнению М.М. Бахтина) не есть теория, созданная кем или другим мыслителем, нет, — это *глубокая структурная особенность идеологического творчества нового времени, определяющая все его внешние и внутренние формы*» (курсив мой. — А.К.) [2, с. 93–94].

Таким образом, согласно М.М. Бахтину, монолизм — это не просто некоторое заблуждение одного или нескольких мыслителей, но это нечто несравнимо более глубокое, связанное с фундаментальной мировоззренческой «мутацией». Именно в Новое время формируется тот познавательный рационализм, который вовсе не предполагает диалога; он «знает лишь один вид познавательного взаимодействия между сознаниями: научение знающим и обладающим истиной не знающего и ошибающегося, то есть взаимоотношение учителя и ученика, и, следовательно, только педагогический диалог» [2, с. 93], т. е. трансляцию тех или иных знаний и идей от одного — «знающего» к другому — «незнающему», «учащемуся», «профану».

Начав с оптимистического слогана: «знание — сила» самодовлеющий субъект — носитель и жертва рационалистического мировоззрения — распространил его, это мировоззрение, на все сферы жизни и к XIX в. — в русле все той же «монологической» методологии — обратился к изучению и собственного «я», и другого «ты», и разнообразных «мы», положив начало психологии как науке. В свою очередь, специфика практической психологии (психотерапии и других видов психологической помощи) предполагает вступление в отношение с другим «ты»: как в реальное, вполне ответственное и не имеющее «обратного хода» жизненное отношение.

Вместе с тем вся соответствующая система психологических знаний, сформированная в русле «рационалистического проекта», начало которого связано с отмеченной выше мировоззренческой мутацией, в свою очередь, обуславливает тот методологический кризис психологии (или как удачно назвал его Ф.Е. Василюк — схизис), который проявляется в фундаментальном несовпадении, рассогласовании системного целого психологической науки с реальностью и задачами психологической практики [4].

Собственно, то с чем мы сталкиваемся в психологической практике, превосходно зафиксировано в

приведенных выше словах К.Г. Юнга. Здесь действительно результат достигается порой не столько за счет наших специальных профессионально-психологических познаний, сколько за счет особого контакта, встречи, в которой преодолеваются как болезненная, проблематичная самозамкнутость личности пациента/клиента, так и практически бесперспективная, профессиональная самозамкнутость консультанта. Однако исторически выработанный в русле традиционного, системно-монологического (позитивистского) подхода основной корпус психологических познаний порой не столько помогает состояться этой встрече, сколько мешает ей, становясь тем самым пресловутым «богатством», своеобразным бременем, с которым трудно (как минимум для профессиональной самооценки) расстаться и в то же время с которым трудно пройти сквозь «игольное ушко» другого Ты.

Рожденные в духовных «ретортах» Нового времени и благополучно перешедшие в научную психологию представления о некотором вполне «оплотненном» — рациональном и самотождественном — субъекте проходят особое «испытание на прочность» при переходе от психологической науки к практике. И, как нам кажется, они не выдерживают этого испытания.

В свое время мы попытались рассмотреть наиболее глубокие — духовно-аксиологические — предпосылки монолизма, понимаемого как некоторый общегуманитарный синдром [5]. Если же рассмотреть проблему монолизма в его относительно знакомых, наблюдаемых, практически значимых аспектах, то можно выделить и описать следующие, эмпирически наблюдаемые его варианты, от которых практическому психологу — как от собственной тени — трудно освободиться.

1. «Диагностический» монолизм. Он исходит из некоторого сугубо научного, сциентистского представления о личности и рассматривает другого человека — другое «ты» — как нечто, лишенное своей субъектности и полностью, без остатка «растворяемое» в тех или иных психологических диагностических представлениях.

2. «Этический» монолизм. В подобных случаях клиент рассматривается через призму той или иной этической системы и — вольно или невольно для консультанта — становится объектом этической оценки.

3. «Технологический» монолизм. Здесь мы сталкиваемся со своеобразным *монолизмом метода*, когда специалист в первую очередь апеллирует к самому методу и в большей степени полагается на него и его методические предписания, чем на характер складывающихся взаимоотношений с клиентом (отсюда, кстати, жесткие требования к сеттингу и порой неадекватное, нетерпимое отношение к неспособности-неготовности клиента данного сеттинга поддерживать).

4. «Эстетический» монолизм. Это особо изысканная форма монолизма, когда более простые

(представленные выше) варианты, казалось бы, уже преодолены, и к другому человеку, к его душевным содержаниям возникает отношение, казалось бы, предельно индивидуализированное, и более того, возможно, весьма ярко подчеркивается уникальность данного человека. Однако здесь это другое «я» рассматривается скорее как *эстетический объект*, а не как свободно действующая, *свободно поступающая личность*.

* * *

Попытаемся выделить основные иллюзии, порождаемые монологической установкой в понимании реалий психологической помощи.

Монологическая иллюзия на уровне понимания другого человека, его личности, его обстоятельств и прочего состоит в «автоматической» гипотезе о «*самодостаточности личности*», как о фактическом или по крайней мере искомом ее качестве. Она коренится в том предположении, что здоровый, «правильный» человек вполне самостоен и органичен, что его психологическая «сущность» предшествует его существованию, а производимые им жизненные выборы, манифестации его воли (как в пространстве его жизни в целом, так и в пространстве взаимодействия с консультантом) не более чем эпифеномены. Импульсивность и страстность человека, неопределенность и неотъемлемый от самой жизни трагизм, с одной стороны, и как следствие этого — нужда в некоторой встречной активности (понимающей, вопрошающей, провоцирующей, утешающей и т. п.) со стороны другого: все это может рассматриваться скорее как проявления психологической дезадаптации, требующей «лечения», но не как адекватное представление о человеческой природе вообще.

В свою очередь, понимание *позиции психотерапевта*, психолога ограничивается главным образом ее *служебной* функцией. Проявления его субъектности, его способности *вступить в отношения* — как прямого следствия его *несамодостаточности* и *онтологической нужды* в другом — рассматриваются, скорее, как необходимость специальной помощи со стороны более опытных коллег, но не как здоровое и вполне естественное, как называли прежде, *физиологическое* обстоятельство психотерапевтического диалога. В зависимости от конкретных теоретических установок той или иной школы психотерапии и консультирования содержание этой служебной позиции психотерапевта может быть существенно разным: это и носитель «принципа реальности», и экзальтированный все принимающий «гуманист», и альтер-эго клиента, и «инструктор», и персонифицированное суггестивное начало («гипнотизер», «маг», «гуру» и т. п.), словом, кто угодно, но только не *реальный субъект* в спонтанности, полноте и многообразии своих непосредственных реакций.

На уровне понимания *процесса* психологической помощи, «монологическая» иллюзия приводит к преобладающей методу, к готовности выстраивать и воспринимать консультационный, терапевтический процесс, скорее, как *технологическую* процедуру, чем как живое столкновение свободных личностей, имеющее всегда открытый, непредреженный финал и всякий раз взыскующее ответственного свободно-самоопределения как от клиента, так и от психолога.

* * *

Таким образом, концепция диалога позволяет обозначить ту реальность, которая несводима ни к какой специфической, психологической доктрине, ни к какой простроенной системе практической работы или к каким-либо — весьма формальным — разделениям типа: «психотерапия — консультирование», «директивность — недирективность», «ментальное — бихевиоральное», «раскрывающая» — «поддерживающая» и т. п., но апеллирует к некоторой безусловной реальности, которая имеет «внеконфессиональный» (с точки зрения тех или иных психотерапевтических доктрин) характер.

Понятие диалога представляет собой некоторое обобщенное имя того, что происходит или должно происходить во всем, что имеет право называться консультированием и психотерапией. Это момент некоторого соединения, воссоединения, преодоления внутреннего самоотчуждения и болезненной замкнутости, которые присущи всякому человеку и в особенности тому, кого мы рассматриваем как пациента, как клиента, т. е. человека, нуждающегося в психологической помощи.

В сущности, реальное противоречие имеет место не столько между различными психотерапевтическими подходами, сколько между психологической практикой, выступающей как реально помогающая, взыскваемая, воспринимаемая, и всем тем, что можно обозначить понятием «психологический фитнес», что, в свою очередь, может рядиться и в психотерапию, и в консультирование, и в коучинг, и во что угодно, но, в сущности, не имеет к реальности диалога никакого существенного касательства.

* * *

Хотя психология и была в сфере научных интересов М.М. Бахтина, мы не находим в его наследии каких-либо работ (из достоверно принадлежащих его перу), которые непосредственно были бы посвящены психологии и психотерапии. В его состоявшихся, дошедших до нас исследованиях затрагивались главным образом проблемы общеэстетические и литературоведческие. Однако они рассматривались им не непосредственно, а как конкретные проявления *выразительного* и *говорящего* бытия, того, что он считал

подлинным предметом гуманитарных наук. «Это бытие, — писал он, — никогда не совпадает с самим собой и потому неисчерпаемо в своем смысле и значении» [1, с. 410]. Неисчерпаемость эта коренится в той — в широком смысле — *культуре*, через призму которой рассматривает бытие тот или иной человек (исследователь, читатель, зритель, собеседник и пр.). «Существует, — пишет М.М. Бахтин, — очень живучее, но одностороннее и потому неверное представление о том, что для лучшего понимания чужой культуры надо как бы переселиться в нее и, забыв свою, глядеть на мир глазами этой чужой культуры. Такое представление <...> односторонне. Конечно, известное вживание в чужую культуру, возможность взглянуть на мир ее глазами, есть необходимый момент в процессе ее понимания; но если бы понимание исчерпывалось одним этим моментом, то оно было бы простым дублированием и не несло бы в себе ничего нового и обогащающего. *Творческое понимание* (здесь и далее курсив автора. — А.К.) не отказывается от себя, от своего места во времени, от своей культуры и ничего не забывает. Великое дело для понимания — это *внезаходимость* понимающего — во времени, в пространстве, в культуре — по отношению к тому, что он хочет творчески понять. Ведь даже свою собственную наружность человек сам не может по-настоящему увидеть и осмыслить ее в целом, никакие зеркала и снимки ему не помогут; его подлинную наружность могут увидеть и понять только

другие люди, благодаря своей пространственной внезаходимости и благодаря тому, что они *другие*» [1, с. 334].

Проецируя эти — в высшей степени характерные для М.М. Бахтина идеи — в область психологической практики, мы получаем важнейшее условие продуктивного психотерапевтического диалога, в котором потребна не только максимальная представленность психологических содержаний клиента, но и полноценное *присутствие* консультанта, психотерапевта. Именно его *другость — внезаходимость* — становится предпосылкой подлинного понимания и творческого отображения.

* * *

Представленный выше текст — это попытка приложить некоторые — общегуманитарные — идеи М.М. Бахтина к области психологической практики. Разумеется, идеи М.М. Бахтина несопоставимо шире, масштабнее и многозначнее, чем предложенный нами вариант их интерпретации в контексте психотерапии и психологического консультирования. Их креативный потенциал огромен, интерес современных психологов к М.М. Бахтину закономерен и является залогом иных — как уже существующих, так и новых — взглядов и теоретических построений.

Литература

1. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества. М., 1979.
2. Бахтин М.М. Проблемы поэтики Достоевского. М., 1979.
3. Бахтин М.М. Философия поступка // Философия и социология науки и техники. М., 1986.
4. Василюк Ф.Е. Методологический смысл психологического схизиса // Вестник психологии. 1996. № 6.

5. Копьёв А.Ф. О духовно-аксиологических предпосылках монологизма // Труды по консультативной психологии и психотерапии. 2009. Вып. 2.

6. Копьёв А.Ф. Потребность в психологической помощи в контексте диалогического подхода // Консультативная психология и психотерапия. 2010. № 1.

7. Юнг К.Г. Работы по психиатрии. Психогенез умственных расстройств. СПб., 2000.

Bakhtin's Concept of Dialogue in its Application to Psychological Practice

A.F. Kopyev

PhD in Psychology, Professor at the Chair of Individual and Group Psychotherapy, Department of Psychological Counseling, Moscow State University of Psychology and Education

The paper reviews different aspects of psychotherapeutic theory and practice in the context of M. Bakhtin's concept of dialogue. As it is shown, in the light of this concept, of this worldview the very sense of psychotherapy appears not in the achievement of any particular local psychotherapeutic goals, but in the event of reconstruction – through the dialogue – of the morbid self-restraint of human personality as the initial precondition of all those problems (with health, adaptation, development, learning etc.) that actually determine one's need for psychological help. The paper states that the roots of what makes it possible to employ the notion of dialogue in the psychotherapeutic context lie in Bakhtin's general anthropological notions in which 'I' and 'You' are strongly interconnected and at the same time polarized, thus constituting a universal situation, common for all mankind. Through the prism of this concept the paper then explores both the position of the client, i.e. the person seeking psychological help, and the position of the psychologist or psychotherapist, i.e. the more or less adequate participant of the psychotherapeutic dialogue.

Keywords: psychotherapy, psychological help, dialogue, 'outsidedness', 'I' and 'the other', 'non-self-sufficiency of "I"', ontological need for the other, monologism, 'eventness'.

References

1. *Bahtin M.M.* Estetika slovesnogo tvorchestva. M., 1979.
2. *Bahtin M.M.* Problemy poetiki Dostoevskogo. M., 1979.
3. *Bahtin M.M.* Filosofiya postupka // Filosofiya i sociologiya nauki i tehniki. M., 1986.
4. *Vasilyuk F.E.* Metodologicheskii smysl psihologicheskogo shizisa // Vestnik psihologii. 1996. № 6.
5. *Kop'ev A.F.* O duhovno-aksiologicheskikh predposylkakh monologizma // Trudy po konsul'tativnoi psihologii i psihoterapii. 2009. Vyp. 2.
6. *Kop'ev A.F.* Potrebnost' v psihologicheskoi pomoshi v kontekste dialogicheskogo podhoda // Konsul'tativnaya psihologiya i psihoterapiya. 2010. № 1.
7. *Yung K.G.* Raboty po psihiatrii. Psihogenez umstvennykh rasstroistv. SPb., 2000.

Организационная методология психологии труда В.М. Мунипова и стратегическое проектирование развития им эргономики и дизайна

И.Н. Семенов

доктор психологических наук, профессор факультета психологии
Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики»

Целью статьи является обзор истории российской психологии труда и на этом фоне — анализ научной деятельности крупного ученого в области психологии труда В.М. Мунипова как одного из создателей отечественной эргономики. Выдвигается и обосновывается гипотеза о том, что сутью его деятельности является организационная методология проектирования развития эргономики как междисциплинарной прикладной науки нового типа. Эта гипотеза верифицируется и доказывается посредством привлечения ряда историко-научных фактов (из истории развития философии деятельности, психологии труда, инженерной психологии, эргономики и дизайна) и их науковедческой и концептуальной интерпретации. Для это использовались методы историко-научного, источниковедческого, культурно-исторического, деятельностного, системно-междисциплинарного подходов. В результате делается вывод о ведущей роли В.М. Мунипова в проектировании российской эргономики и дизайна и о конструктивном значении его научной деятельности не только для развития прикладной инженерной психологии, но и формирования организационной методологии труда для прогресса фундаментальных разделов обшей, инженерной психологии и психологии труда.

Ключевые слова: наука, культура, техника, эргономика, психология, методология, системный подход, деятельность, культурно-исторический подход, стратегия, организация, В.М. Мунипов.

Фундаментальные достижения культурно-исторического подхода в психологии связаны не только с разработкой общепсихологических проблем развития личности, сознания, деятельности, различных психических функций (от ощущений и восприятия до мышления и рефлексии), но и с конструктивным решением прикладных задач: от когнитивной нейронауки и клинической патопсихологии до педагогической и социальной психологии, а также психологии труда и эргономики.

Зародившаяся в начале XX в. в трудах А.А. Богданова, В.М. Бехтерева, Л.С. Выготского, А.К. Гастева, С.Г. Геллерштейна и других отечественная психология труда прошла в том столетии путь от абстрактного теоретизирования о социальной детерминации труда и эмпирического анализа трудовых операций водительских профессий через изучение содержания и способов трудовой деятельности (А.Н. Леонтьев, Ю.В. Котелова, В.Д. Шадриков) до инженерно-психологического исследования труда операторов (В.Ф. Венда, В.П. Зинченко, А.А. Крылов, Б.Ф. Ломов, В.Ф. Рубахин и др.) и эргономического проектирования (В.В. Зефельд, В.П. Зинченко, В.М. Мунипов и др.) трудовой деятельности в социотехнических системах. В результате этого не только дифференцировалась классическая психология труда (Д.А. Ошанин, Д.Ю. Панов, К.К. Платонов и др.), ин-

тегрировавшаяся потом с организационной психологией (А.Б. Леонова, Е.Ю. Пряжников, Ю.К. Стрелков), но и возникла такая самостоятельная научно-практическая дисциплина, как эргономика (Г.М. Зараковский, В.П. Зинченко, В.И. Медведев, В.М. Мунипов, Г.Л. Смолян и др.).

Колыбелью российской эргономики стали психологический факультет психологии МГУ им. М.В. Ломоносова (где кафедру инженерной психологии возглавлял В.П. Зинченко, а спецкурс по эргономике читал В.М. Мунипов) и особенно Институт технической эстетики (ВНИИТЭ), где по инициативе его замдиректора по науке В.М. Мунипова был организован отдел эргономики во главе с В.П. Зинченко (об их творческом содружестве см.: [27]). Создание и развитие в нашей стране этой инновационной науки осуществлялось посредством трансформации классической психологии труда и инженерной психологии в эргономику как неклассическую дисциплину нового типа, базирующуюся на организационной методологии (А.А. Богданов, В.М. Мунипов) взаимодействия системного (Г.П. Щедровицкий, Э.Г. Юдин) и деятельностного подходов (А.Н. Леонтьев, П.Я. Гальперин, А.В. Запорожец, В.П. Зинченко и др.). На наш взгляд, именно развитая В.М. Муниповым проектно-организационная методология стратегического планирования и такти-

ческой реализации эргономических разработок во ВНИИТЭ сыграла ведущую роль в создании российской эргономики во взаимодействии с психологией (в трудах с В.П. Зинченко) и дизайном (с Ю.Б. Соловьевым).

В период брежневского застоя одним из креативных центров общественной мысли и научно-технического творчества был Институт технической эстетики (ВНИИТЭ), где работали яркие личности и видные профессионалы: культурологи (К.М. Кантор, Л.Б. Переверзев, С.О. Хан-Магомедов), философы (Г.П. Щедровицкий, О.И. Генисаретский), методологи (Н.Г. Алексеев, Э.Г. Юдин), дизайнеры (В.Л. Глазычев, Г.Б. Минервин), эргономисты (В.В. Зефельд, В.М. Мунипов), психологи (В.П. Зинченко, Д.А. Ошанин), социологи (А.Б. Гофман, А.Г. Левинсон), управленцы (Ю.Б. Соловьев).

Некоторые из них взаимодействовали с философами, ибо, как отмечает один из основоположников системной методологии В.Н. Садовский: «В то... время произошло важное событие... — потребность в философско-психологических исследованиях остро почувствовали некоторые отрасли индустрии, связанные прежде всего с космонавтикой и оборонной промышленностью. Возникли соответствующие сильные в творческом отношении исследовательские группы (Ф.Д. Горбов, Д.Ю. Панов, В.П. Зинченко, В.А. Лефевр, В.М. Мунипов, О.И. Генисаретский, Г.Е. Журавлев, Д.А. Поспелов, Г.Л. Смолян и др.)... Психологи старшего поколения (А.Н. Леонтьев, А.Р. Лурия, Б.М. Теплов, П.А. Шеварев, П.Я. Гальперин, Д.Б. Эльконин и др.) и молодые психологи (В.М. Мунипов, В.В. Давыдов, В.П. Зинченко, В.Н. Пушкин, О.К. Тихомиров, А.В. Брушлинский, Я.А. Пономарев и др.) — все они были глубоко заинтересованы в реальном развитии философии и максимально способствовали этому» [24, с. 409—410]. В этой инновационной социокультурной среде Институт технической эстетики (где я работал в 1975—1984 гг.) славился царившим в нем непринужденным и свободным общением, смелым мышлением и оригинальным дискурсом, поиском новых художественно-прикладных форм и проектно-технических решений. Этот творческий стиль высокого профессионализма во многом сложился благодаря не только интеллигентности института, но и мудрой и тактичной организационной деятельности его руководства в лице директора дизайнера Ю.Б. Соловьева и его заместителя по науке эргономиста В.М. Мунипова, который знал меня по МГУ и принял на работу в ВНИИТЭ.

Будучи в середине 1960-х гг. студентом факультета психологии МГУ, я обратил внимание на основательный рассказ профессора Е.И. Рудневой (на одной из ее лекций) об интересной кандидатской диссертации В.М. Мунипова, посвященной научному творчеству глубокого ученого-энциклопедиста В.М. Бехтерева. Читая автореферат диссертанта, я понял, что он анализировал не только широко известную и традиционно характеризующую рефлексоло-

гию В.М. Бехтерева — как его методологическую, общепсихологическую и психиатрическую концепцию, — но также и те ее малоизученные аспекты, которые интересны в контексте актуального изучения во время хрущевской оттепели теоретико-прикладных проблем педагогической, социальной психологии и психологии труда. Как оказалось в дальнейшем, в профессиональном развитии В.М. Мунипова именно этот интерес стал доминировать в комплексной проблематике психологии труда в широком диапазоне различных аспектов: от историко-научоведческого через теоретико-методологические и информационно-методическое и до организационно-практических.

Поскольку я был выпускником родного для В.М. Мунипова МГУ и в психологии был учеником П.Я. Гальперина (который разрабатывал психолого-педагогическую версию проектно-нормативной методологии в человекознании, реализованной им в теории поэтапного формирования умственных действий — см.: [29]), то Г.П. Щедровицкий, набирая группу для изучения проблематики проектно-исследовательской деятельности, представил мою кандидатуру хорошо ему знакомому по философскому факультету и по психологическому отделению МГУ В.М. Мунипову, который не только входил в круг молодых талантливых ученых-психологов (с В.В. Давыдовым, В.П. Зинченко), но и стал к тому времени ученым секретарем ВНИИТЭ. Однако Г.П. Щедровицкий — как оригинальный философ, руководитель ММК (Московского методологического кружка при Комиссии по мышлению Общества психологов) да еще «подписант» протеста против ввода советских войск в Чехословакию — вскоре летом 1968 г. был вынужден уйти из ВНИИТЭ, а я поступил в аспирантуру в Институт истории естествознания и техники АН СССР.

Здесь под патронатом директора ИИЕиТ академик Б.М. Кедрова (интересовавшегося, как Я.А. Пономарев и я, проблематикой решения творческих задач) мне довелось учиться в секторе логики развития науки во главе с Н.И. Родным и позднее — работать с крупными историками философии, науки и техники (А.В. Ахутиным, Я.А. Ляткером, В.Л. Рабиновичем, И.Д. Рожанским С.В. Шухардиным, А.П. Юшкевичем), науковедами (И.Я. Дорфманом, Б.Г. Кузнецовым, Н.И. Кузнецовой, С.Р. Микулинским), философами (В.С. Библиером, П.П. Гайденом, Б.С. Грязновым, А.Ф. Зотовым, А.П. Огурцовым), а также с психологами — специалистами по изучению деятельности и творчества (Н.Г. Алексеевым, А.Н. Леонтьевым, Я.А. Пономаревым, М.Г. Ярошевским) и с зачинателями системного подхода в российской методологии (И.В. Блаубергом, Э.М. Мирским, В.Н. Садовским, Б.Г. Юдиным, Э.Г. Юдиным). Бесценный опыт междисциплинарного общения с этими корифеями отечественной философской, научной и технической мысли пригодился мне с Н.Г. Алексеевым позднее — при разработке во ВНИИТЭ системно-деятельностной методологии эргоно-

мики в соответствии с вынашиваемой многие годы В.М. Муниповым предметно-организационной стратегией проектирования ее развития как прикладной междисциплинарной науки нового типа. Ибо этот круг общения пересекался с теми философствующими психологами-новаторами, о коих писал В.Н. Садовский и которых сближало силовое поле философа Э.Г. Юдина во многом благодаря организации их сотрудничества в работе над Большой советской энциклопедией. Кстати говоря, В.М. Мунипов из скромности анонимно опубликовал статью «Эргономика» в «Большой советской энциклопедии» (3-е издание), о чем я узнал случайно, придя по приглашению Э.Г. Юдина в БСЭ подписывать верстку своей статьи «Выготский Л.С.» в «Философском энциклопедическом словаре» (М., 1983).

Именно в этом социокультурном контексте благодаря поддержке Э.Г. Юдина состоялась моя встреча с В.М. Муниповым, который весной 1975 г. — уже в статусе заместителя директора ВНИИТЭ по научной работе — пригласил Юдина, как крупного системного методолога, организовать лабораторию по методологии исследования деятельности в отделе эргономики ВНИИТЭ, руководимом профессором МГУ В.П. Зинченко (близким другом и многолетним соратником Владимира Михайловича по развитию инженерной психологии и созданию отечественной эргономики). Важно отметить, что на рубеже 1960—1970-х гг. благодаря переводу ряда фундаментальных книг по системотехнике (Х.М. Боуэн, У. Вудсон, Дж. Джонс, Мейстер и Рабидо, Э. Сингтон, А. Холл и др.), а также изданию трудов советских ученых (В.Ф. Венда, Г.М. Зараковский, В.П. Зинченко, А.А. Крылов, Ю.В. Котелова, А.Н. Леонтьев, Б.Ф. Ломов, В.М. Мунипов, Д.А. Ошанин, К.К. Платонов, В.Ф. Рубахин, Г.Л. Смолян и др.) сложилась тенденция к обогащению классической психологии труда достижениями новейшей инженерной психологии.

Стремившийся к их систематизации и обобщению (с целью эффективного использования в практике проектирования и освоения техники), В.М. Мунипов прозорливо уловил тенденцию методологической трансформации такой традиционной монистической области психологической науки, как психология труда, в современную эргономику как комплексную междисциплинарную область системного взаимодействия техникосознания с человекознанием (подробнее см.: [28]). Реализация подобной стратегии предполагала развертывание не только собственно нормативно-прикладных эргономических разработок и экспериментально-психологических исследований трудовой деятельности, но также теоретико-методологических разработок и их историко-научных обоснований.

Построение этой организационно-методологической стратегии создания отечественной эргономики потребовало как кадровой кооперации (с В.П. Зинченко, Г.М. Зараковским, А.Н. Леонтьевым, В.И. Медведевым, Г.Л. Смоляном, Л.Д. Чайновой

и др.), так и научно-предметного проектирования эргономики с соответствующим нормативно-стандартизированным обеспечением и системно-методологическим обоснованием. Именно в этом социокультурном контексте — логики развития практической психологии через трансформацию психологии труда, ассимиляцию инженерной психологии и дизайна с целью проектирования теоретической эргономики и развития ее экспериментально-прикладных разработок и нормативных стандартов — стало необходимо обращение к философам-системщикам (прежде всего к Э.Г. Юдину, А.П. Огурцову, В.С. Швыреву, Б.Г. Юдину и др.) и методологизирующим психологам (к Н.Г. Алексееву, В.В. Давыдову, В.П. Зинченко, А.Н. Леонтьеву, Я.А. Пономареву, И.Н. Семенову и др.) для разработки методологических средств эргономики и кодификации определений ее основных концептуальных понятий. Поэтому в целях инновационного обеспечения развития эргономики В.М. Мунипов пригласил в ВНИИТЭ лидера отечественной системной философии Э.Г. Юдина, предложив ему организовать лабораторию методологии исследования деятельности в отделе эргономики, руководимом В.П. Зинченко, который привлек также психологов МГУ к сотрудничеству по разработке эргономической проблематики (В.И. Беспалов, А.Б. Леонова, О.Г. Носкова, Ю.К. Стрелков, О.Н. Чернышова и др.).

Необходимо подчеркнуть гражданское мужество В.М. Мунипова, добившегося принятия Э.Г. Юдина в штат ВНИИТЭ, который в то время непосредственно входил в систему Правительства СССР, подчиняясь Госкомитету СССР по науке и технике во главе с зятем премьер-министра (А.Н. Косыгина) академиком Д.М. Гвишиани. Дар общения, логика аргументации и дипломатический такт, которыми обладал В.П. Зинченко и В.М. Мунипов, пригодились им не только стратегически — для продвижения идей эргономики и инженерной психологии, но и тактически — в частности, для привлечения к развитию этих передовых в то время инновационных областей техникосознания и человекознания передовых ученых, среди которых блистал системный методолог Э.Г. Юдин (1930—1976). Важно отметить его методологическое мастерство, энциклопедическую образованность, интеллектуальную культуру, широту взглядов, глубину мысли, но и суровую судьбу.

За свои прогрессивные взгляды Эрик Григорьевич в конце 1950-х гг. был безвинно осужден по идеологическим соображениям и после отбытия тюремного срока не мог из-за этих репрессий иметь стабильной профессиональной работы философа. Поэтому на рубеже 1960—1970-х гг. он подрабатывал почасовиком в вузах, был совместителем в редакции философии, психологии, педагогики Большой советской энциклопедии (БСЭ), а также с большим трудом — в Институте истории естествознания и техники АН СССР (ИИЕиТ) в секторе логики развития науки, из которого выделились вскоре новые секторы «Системного исследования науки» (во главе с

И.В. Блаубергом) и «Психологии научного творчества» (руководимого М.Г. Ярошевским). Будучи крупным методологом, внештатным автором и редактором ряда фундаментальных статей в Философской энциклопедии и в БСЭ, Э.Г. Юдин был в то время одним из центров интеллектуального притяжения в философской страте и поддерживал мыслящую молодежь.

Так, приглядевшись к моим поискам в сфере науковедения и психологии творчества, он в 1969 г. как-то посетовал, что в силу сверхзанятости крупные специалисты отказались от написания статей для БСЭ о В.М. Бехтерева и П.П. Блонском и внезапно предложил мне восполнить этот пробел в «горящем энциклопедическом производстве». С благодарностью согласившись с этим лестным предложением, я все же поинтересовался — у кого же не хватило времени на авторство в БСЭ? Услышав громкие фамилии «энциклопедических отказников» — В.М. Мунипова и Г.П. Щедровицкого, — я пожалел о своей торопливости. Да было поздно, так как Э.Г. Юдин уже звонил в БСЭ заведующему философской редакцией Н.М. Ланде, что нашел нужного автора и одновременно советовал мне при анализе литературы о В.М. Бехтерева не забыть про диссертацию В.М. Мунипова. Разумеется, я с заочной благодарностью воспользовался материалом его диссертации для подготовки психологической части статьи о В.М. Бехтерева, физиологическую часть которой написал А.И. Беленький (см.: [БСЭ, 1970]). Так произошло мое дистанционное взаимодействие с Владимиром Михайловичем, опосредованное научным текстом.

Весной же 1975 г. я был немало удивлен благожелательным откликом В.М. Мунипова об уровне моих энциклопедических статей, когда Э.Г. Юдин представил ему меня в качестве будущего сотрудника организации им в ВНИИТЭ лаборатории методологии исследования деятельности. Оказалось, что В.М. Мунипов помнил меня не только студентом по семинарским занятиям (которые он вел на факультете психологии МГУ), но и как автора психологической части статьи в БСЭ о В.М. Бехтерева. Уже тогда меня поразили не только обширная энциклопедическая эрудированность В.М. Мунипова, но и его глубокие, конкретные познания в специальных вопросах: по взаимодействию науки и техники, по методологическим проблемам психологии труда, по теоретико-экспериментальным аспектам инженерной психологии и системотехники, по проектированию деятельности в области эргономики и дизайна. Этот интеллектуальный базис позволял В.М. Мунипову десятки лет мастерски и дипломатично вести сквозь рифы в сложных условиях застойной экономики не только флагман советской эргономики, но также и строптивый корабль отечественного дизайна, вынужденного стыдливо маскироваться в то время под противоречивым слоганом «техническая эстетика». Наиболее ярко единство интеллекта и дипломатии В.М. Мунипова проявилось на моей памяти в трех прецедентах.

Первый из них был связан с преодолением различных, порой неожиданно возникавших, трудностей при подготовке и проведении в 1975 г. в Москве Международного конгресса дизайнеров. При разработке стратегий и тактических шагов их преодоления В.М. Мунипов часто в моем присутствии советовался с Э.Г. Юдиным, В.П. Зинченко, Н.Г. Алексеевым. Поскольку в ту пору я был далек от дизайнера, то мог пока рефлексивно наблюдать за ходом их мозговых штурмов. В то время лишь однажды под патронатом Владимира Михайловича мне довелось проработать с Э.Г. Юдиным творческую концепцию визуализации содержательных тематизмов (по дизайну и эргономике) в идее динамичного подбора и концептуально-афористического комментария мозаичного ряда, призванного сопровождать положения ряда пленарных докладов советских специалистов. Хотя директор ВНИИТЭ Ю.Б. Соловьев и его заместитель В.М. Мунипов одобрили предложенный нами проект, однако высшее руководство из ЦК КПСС его в конце концов отвергло по идеологическим соображениям буквально накануне открытия конгресса. При этом мне запомнилось, как виртуозно убеждал В.М. Мунипов комиссию допустить этот проект на открытие, но даже убедив ее, так и не мог преодолеть инерции и опасений партийного руководства.

Второй — более успешный — прецедент интеллектуальной дипломатии В.М. Мунипова был вызван трагичным событием: безвременной кончиной Эрика Григорьевича Юдина — личного друга В.М. Мунипова, В.П. Зинченко, Н.Г. Алексеева — и их соратника по проектированию развития таких междисциплинарных областей, как инженерная психология, эргономика и дизайн. Ассимилируя достижения отечественных концепций психологии деятельности (Л.С. Выготский, П.Я. Гальперин, В.В. Давыдов, А.В. Запорожец, В.П. Зинченко, А.Н. Леонтьев, А.Р. Лурия, А.В. Петровский, С.Л. Рубинштейн, В.Д. Шадриков, Д.Б. Эльконин, М.Г. Ярошевский и др.) и, отталкиваясь — часто критически, порой творчески — от ее философско-методологических трактовок (Г.С. Батищев, Э.В. Ильенков, В.А. Лекторский, М.С. Каган, В.С. Швырев, Г.П. Щедровицкий), Э.Г. Юдин выдвинул — с культурно-исторических и системно-методологических позиций — программу междисциплинарного изучения структуры и способов деятельности в прикладных контекстах ее психологического исследования, эргономического проектирования и дизайнерских разработок.

Эта стратегическая программа начала реализовываться под руководством В.М. Мунипова с подготовки в 1975 г. в лаборатории Э.Г. Юдина (перед самой его кончиной) учеными-эргономистами (Г.М. Зарковский, В.М. Мунипов) в содружестве с философами (В.А. Лекторский, А.П. Огурцов, В.С. Швырев, Н.С. Юлина и др.) и психологами (Н.Г. Алексеев, В.В. Давыдов, В.П. Зинченко, И.Н. Семенов) коллективной монографии «Методологические проблемы исследования деятельности», опубликованной в

1976 г. в качестве 10-го выпуска Серии «Эргономика. Труды ВНИИТЭ». Поскольку соавторами этой книги были видные философы весьма передовых (для самого разгара Брежневской эпохи застоя) взглядов, а сам ее инициатор Э.Г. Юдин был на рубеже 1950–1960-х гг. безвинно репрессирован за демократические взгляды на развитие философии (см.: послесловие Б.Г. Юдина к второму изданию книги его брата), то она все же вышла в свет в начале 1976 г. лишь благодаря научной принципиальности и дипломатическим усилиям научных редакторов этой книги В.П. Зинченко и В.М. Мунипова. По их ответственному поручению мне пришлось челночно возить рукопись этой — дискуссионной и новаторской по тем временам — книги для паллиативного редактирования и идеологического согласования по экспертам, цензорам и инстанциям. В результате тогда все-таки удалось добиться публикации этой книги при поддержке друзей и соратников покойного Э.Г. Юдина, в особенности В.В. Давыдова, В.П. Зинченко, В.М. Мунипова, а также А.Н. Леонтьева, согласившегося войти в ее редколлегию, несмотря на разнообразие в этой, по сути, коллективной монографии философских, психологических, социологических трактовок деятельности.

Согласно появившимся в отечественных журналах «Вопросы философии» и «Техническая эстетика» рецензиям, эта книга явилась существенным продвижением в междисциплинарной разработке философской, эстетической, методологической, социологической, психологической, эргономической проблематики деятельности, о чем также свидетельствует изданный вскоре в США перевод ряда ее разделов. Наряду с другой книгой В.П. Зинченко, В.М. Мунипова «Методологические проблемы эргономики» [4], указанная монография стала первым шагом в систематическом изучении методологических проблем эргономики. Оно было развернуто в ВНИИТЭ при поддержке В.М. Мунипова и В.П. Зинченко в организованной — после кончины Э.Г. Юдина — Н.Г. Алексеевым группой методологических проблем эргономики, которой я заведовал в 1976–1984 гг. По их заданию эта группа методологов (Н.Г. Алексеев, В.К. Зарецкий, Н.Б. Ковалева, И.Н. Семенов, А.Б. Шеин, А.Г. Шубаков) при поддержке психологов (В.В. Давыдов, А.Н. Леонтьев, Я.А. Пономарев, Г.Л. Смолян), системотехников (Е.П. Велихов, В.Я. Дубровский, Г.М. Зараковский, В.И. Медведев, Л.П. Щедровицкий) и философов (В.А. Лекторский, И.С. Ладенко, М.К. Мамардашвили, В.Н. Садовский, В.С. Швырев, Г.П. Щедровицкий, Б.Г. Юдин) стала разрабатывать методологические средства системного анализа проблем эргономики, в том числе проектирования, исследования и оптимизации познавательной и исполнительской деятельности в процессе принятия оперативных решений.

Параллельно изучению этой методологической проблематики мною в ВНИИТЭ завершалось начатое еще в МГУ (под руководством П.Я. Гальперина

на кафедре Н.Ф. Талызиной) и продолженное в ИИ-ЕиТ АН СССР (под руководством Н.Г. Алексеева и М.Г. Ярошевского) теоретико-экспериментальное исследование такой новой — считавшейся в то время довольно экзотичной — проблемы, как рефлексивная организация творческого мышления. Наша первая работа [28], специально посвященная изучению рефлексивного аспекта принятия решений, была взята В.П. Зинченко и В.М. Муниповым для публикации в 14-й выпуск трудов ВНИИТЭ. Несмотря на связь разработки мною этой проблемы со считавшимися тогда «одиозными» трудами эмигранта В.А. Лефевра и философского «изгоя» Г.П. Щедровицкого, В.М. Мунипов и В.П. Зинченко — в силу присущих им широты научных интересов и смелости гражданских взглядов — поддержали своим научным авторитетом эту работу и создали благоприятные производственные условия для завершения мной кандидатской диссертации, за что я им глубоко благодарен. Более того, В.М. Мунипов поддержал выбор своим аспирантом в ВНИИТЭ А.В. Советовым разработанной мною (И.Н. Семенов, 1976) модели рефлексивной организации творческого мышления и реализующих ее методов категориально-нормативного анализа нестандартных задач и структурно-функционального анализа процесса их дискурсивного решения. В результате под руководством В.М. Мунипова и при моем научном консультировании А.В. Советовым в 1986 г. была успешно защищена в МГУ кандидатская диссертация по рефлексивной организации проектировочного мышления. В дальнейшем развитие этого исследования (см.: [9]) явилось конструктивным вкладом в созданную нами научную школу (И.Н. Семенов, 1983) рефлексивной психологии творчества.

На рубеже 1970–1980-х гг. наша группа разрабатывала в ВНИИТЭ теоретические проблемы и методологические средства эргономики, издав ряд сборников (Эргономика. Вып. 17, 20 и др.) и пособие «Эргономика в определениях» [33] под редакцией В.М. Мунипова. При этом группа энергично и конструктивно участвовала (в особенности Н.Г. Алексеев, В.К. Зарецкий, Н.Б. Ковалева-Сазонтьева, И.Н. Семенов) в создании и реализации инновационного и масштабного для того времени международного проекта — разработке во ВНИИТЭ по линии сотрудничества с учеными стран Совета Экономической Взаимопомощи (СЭВ) двух фундаментальных руководств «Техническая эстетика: принципы и рекомендации» и «Эргономика: Принципы и рекомендации», опубликованных первым (1981) и вторым дополненным (1983) изданием под редакцией В.М. Мунипова и Ю.Б. Соловьева. Методологическое обеспечение создания этих руководств и дальнейшего развития эргономики — как становящейся научной дисциплины интегративного типа — привело к оформлению созданной Э.Г. Юдиным и Н.Г. Алексеевым при поддержке В.М. Мунипова и В.П. Зинченко Останкинской методологической школы (см. о ней: [25]) системного психолого-эргономического анализа концептуальных схем деятельности поиска и принятия

решений (см.: Н.Г. Алексеев и др., 1991; Н.Г. Алексеев, Б.Г. Юдин, 1996; Н.Г. Алексеев, Э.Г. Юдин, 1977; П. Бошев, В.П. Зинченко, И.Н. Семенов и др., 1981, 1983; В.К. Зарецкий, 1981, 1989; В.М. Мунипов, Н.Г. Алексеев, И.Н. Семенов, 1979; И.Н. Семенов, 1981; Э.Г. Юдин, 1976, 1978, 2002; Б.Г. Юдин, 2002 и др.).

Отправным пунктом для системно-методологического изучения в этой научной школе междисциплинарной проблематики деятельности послужили, с одной стороны, критика на руководимом Э.Г. Юдиным методологическом семинаре абстрактной системно-диалектической трактовки деятельности М.С. Каганом и социотехнической теории нормативно-внесубъектной деятельности Г.П. Шедровицкого (см.: В.П. Зинченко, 2004), а с другой — анализ и обобщение в нашей лаборатории общепсихологической концепции деятельности А.Н. Леонтьева и ее дальнейшее теоретико-методическое развитие В.П. Зинченко в его концепции взаимодействия познавательной и исполнительской деятельности, а также системно-методологическая трактовка оперативной деятельности и теоретических положений эргономики (Н.Г. Алексеев, И.Н. Семенов, 1977, 1981).

Это послужило психологическим базисом для эргономических исследований и разработок, планирование которых осуществлялось средствами организационной методологии В.М. Мунипова, нацеленной на стратегическое проектирование поступательного развития эргономики как инновационной прикладной междисциплинарной науки, интегрирующей достижения человекознания и техникзнания. Результаты этих разработок публиковались в журналах «Вопросы философии», «Вопросы психологии», «Техническая эстетика» и в серийных изданиях ВНИИТЭ: «Техническая эстетика. Труды ВНИИТЭ», «Эргономика. Труды ВНИИТЭ» и «Эргономика. Принципы и рекомендации». Аннотации публикаций по эргономике и дизайну размещались в организованных В.М. Муниповым информационном бюллетене и аналитических обзорах НИР, которые десятилетиями издавались во ВНИИТЭ. В целом все это составило концептуально-информационный и предметно-дидактический базис для создания ряда учебных пособий в целях совершенствования преподавания общей, инженерной психологии и психологии труда в МГУ и МИРЭА, а также теоретико-методологическую базу для научного обеспечения во ВНИИТЭ прикладных инженерно-психологических исследований и развертывания системотехнических проектов и нормативных стандартов в таких новых интегративных научно-практических областях, как эргономика и дизайн. Именно в этих областях знания ярко выражена технико-технологическая ориентация современной науки.

С нашей точки зрения [28], техническая ориентация современной науки имеет сложно функционирующую, хотя и двухплоскостную, но единую целостную структуру. С одной стороны, это техникзнание как теоретическое, обобщенное знание о технике

(т. е. о технических системах: от устройств, машин, механизмов до роботов, компьютеров, сетей информации и интернета), а с другой — реализующие его прикладные, инструментальные технологии не только оперирования этой техникой, но и шире — организации рациональной деятельности (от инструкций и нормативов до ориентиров и алгоритмов оперирования знаниями, овладение которыми составляет компетенции специалиста и мастерство профессионала).

В плане методологии техникзнания нами (с Н.Г. Алексеевым и В.К. Зарецким) разрабатывались методологические проблемы и строились на базе системного подхода концептуальные схемы изучения оперативной деятельности в контексте взаимодействия технических наук с естественными и общественными дисциплинами. Эти схемы апробировались на материале анализа и развития таких комплексных областей современного научного познания, как эргономика (с Н.Г. Алексеевым, В.К. Зарецким, Н.Б. Ковалевой-Сазонтъевой) и позднее (с А.А. Деркачом, О.Д. Ковшуро, С.Ю. Степановым) акмеология, изучающая развитие мастерства и профессионализма в деятельности, а также патопсихология (А.Б. Холмогорова, В.К. Зарецкий) и методология психологии (Н.Г. Алексеев, В.К. Зарецкий, В.А. Мазилев, И.Н. Семенов, Э.Г. Юдин, Б.Г. Юдин). В педагогическом плане разработанные концептуальные схемы применялись позднее на рубеже 1990—2000 гг. в качестве методологических средств постановки и проведения циклов психолого-педагогических исследований (творческого мышления, продуктивной рефлексии, креативной личности, управленческой деятельности), а обобщение их оснований и интерпретация результатов использовались в практике преподавания нами ряда как стандартных курсов по «Общей и организационной психологии», так и инновационных спецкурсов («Эргономика и психология труда», «Теоретико-прикладные основы современной психологии», «Естественнонаучные основы психологии», «Психология рефлексии и творческого мышления»), в университетах (Москвы, Запорожья, Орла, Тамбова), педвузах (Бийска, Бреста) и академиях госслужбы (Москва, Брянск, Сыктывкар, Новосибирск, Киев) в системе вузовского (в НИУ ВШЭ) и последиplomного (в РАГС) профессионального образования на базе соответствующих учебных программ, методических пособий и тематических словарей.

Необходимый опыт для разработки этих пособий и словарей был приобретен нами ранее — на рубеже 1970—1980-х гг. в ВНИИТЭ при подготовке к изданию под руководством В.М. Мунипова двух фундаментальных руководств по эргономике и дизайну для стран-членов СЭВ, а также глоссария «Эргономика в определениях» (что продолжило — вслед за БСЭ — мой интерес к энциклопедизму: см.: [31]). Их замысел, проектирование, разработка и издание составили третий успешный прецедент «интеллектуальной дипломатии» В.М. Мунипова и одновремен-

но — явились ярким примером осуществления им организационной методологии стратегического проектирования поступательного развития эргономики. При этом В.М. Мунипов осуществил не только концептуальное проектирование структуры обоих фундаментальных руководств (призванных интегрировать методически-знаниевые достижения эргономики и дизайна с их теоретико-методологическим обоснованием), но и приложил титанические усилия по организации обобщения практически эффективных наработок в сфере эргономики и дизайна множеством отечественных и зарубежных специалистов с разными взглядами и подходами. В качестве заведующего группой методологических проблем эргономики, проводившей под непосредственным руководством В.М. Мунипова техническое осуществление данного проекта, я частенько бывал свидетелем его изощренной, вежливой и успешной дипломатии, направленной на достижение разумных компромиссов с интернациональным (из СССР и стран СЭВ) коллективом авторов, яростно отстаивающих свое узкоспециальное видение тех или иных противоречивых аспектов теории или методики эргономики и дизайна. Альтернативой этому явилась стратегия В.М. Мунипова на комплексное проектирование развития эргономики на основе взаимодействия таких подходов, как культурано-исторический, предметно-деятельностный, научно-технический, системно-интегративный, которые в своей совокупности явились методологическими средствами организации эргономического знания.

Необходимо подчеркнуть профессиональное и международное значение этой успешной миссии во главе с В.М. Муниповым, выразившееся в том, что оба фундаментальных руководства были изданы по линии СЭВ и ВНИИТЭ дважды в 1981 и 1983 гг. Причем эти руководства явились конструктивной базой для дальнейшего поступательного развития дизайна и эргономики (а также инженерной, организационной и психологии труда), усложнившегося, к сожалению, после развала СЭВ и при переходе к рыночным отношениям в нашей стране. В этот период на рубеже 1990—2000-х гг. академик РАО, профессор В.М. Мунипов (как и многие эргономисты) сосредоточивается на теоретико-методологических проблемах обобщения достижений эргономики и смежных наук (в том числе инженерной и психологии труда), а также на их преподавании в МИРЭА и Международном университете в г. Дубне. Эта социокультурная востребованность организационно-эргonomической концепции В.М. Мунипова проявилась, в частности, в приглашении его в 2010 г. Оргкомитетом ежегодно проводимой в Высшей школе экономики Международной конференции «Модернизация экономики и общества» — как одного из веду-

щих российских экспертов в области научного изучения роли человеческого фактора в социоэкономическом прогрессе — для руководства секцией «Человеческие факторы роста производительности труда». В моем докладе на этой секции были не только обобщены психолого-экономические трактовки человеческого капитала, но также использованы сделанные в группе методологии эргономики ВНИИТЭ наработки о психолого-эргonomических аспектах роли человеческого фактора в техническом прогрессе с позиций [28] рефлексивного взаимодействия человекознания и техникoзнания.

Важно подчеркнуть, что В.М. Мунипов разрабатывал методологические средства системного построения эргономики как научно-прикладной дисциплины неклассического типа (интегрирующей достижения человекознания и техникoзнания) на всех уровнях современной науки: социокультурной актуальности, философско-мировоззренческой аксиологии, историко-научного обоснования, системно-методологического проектирования, концептуально-предметной онтологии, теоретико-экспериментального исследования, проектно-системотехнического моделирования, инженерно-психологического конструирования, нормативно-технологического стандартизирования, информационно-методического обеспечения, производственно-прагматического внедрения, научно-прикладной популяризации, стратегияльно-организационного управления развитием эргonomического знания. В дополнение к продуктивности этой проектно-организационной методологической деятельности по стратегическому развитию эргономики В.М. Мунипов в целях его эффективной реализации также умело подбирал необходимые кадры из специалистов по психологии труда и смежным наукам и тактично, но и целенаправленно руководил их междисциплинарной кооперацией и профессиональной деятельностью.

При этом личность Владимира Михайловича отличали: уважительность и доверие к сотрудникам, учет их исследовательских интересов и творческих позиций, щепетильная скромность по вопросам соавторства, целеустремленность и тактичность руководства, огромное трудолюбие. Все это явилось комплексом тех воистину человеческих факторов, которые обеспечили выполнение В.М. Муниповым его выдающейся миссии по развитию отечественной науки эргономики, создание которой стало делом всей его жизни.

(Исследование осуществлено в рамках Программы «Научный фонд НИУ ВШЭ» в 2013—2014 гг., проект № 12-01-0120. This study was carried out within «The National Research University Higher School of Economics' Academic Fund Program in 2013—2014, research grant No. 12-01-0120»)

Литература

1. Алексеев Н.Г., Зарецкий В.К., Ладенко И.С., Семенов И.Н. Методология рефлексии концептуальных схем деятельности поиска и принятия решений. Новосибирск, 1991.
2. Алексеев Н.Г., Мунипов В.М., Семенов И.Н. К анализу методологической ситуации в современной эргономике // Тезисы III Международной конференции стран-членов СЭВ по эргономике. Будапешт 28 августа – 1 сентября 1978 г. М., 1978.
3. Горохов В.Г., Зинченко В.П., Мунипов В.М. Методологические проблемы эргономики // Системные исследования. Методологические проблемы. Ежегодник-1982. М., 1982.
4. Зинченко В.П., Мунипов В.М. Методологические проблемы эргономики. М., 1974.
5. Зинченко В.П., Мунипов В.М. Эргономика и проблемы комплексного подхода к изучению трудовой деятельности // Эргономика. Труды ВНИИТЭ. Вып. 10 / Под ред. В.П. Зинченко, А.Н. Леонтьева, В.М. Мунипова, Э.Г. Юдина. М., 1976.
6. Зинченко В.П., Мунипов В.М. Основы эргономики. М., 1979.
7. Зинченко В.П., Мунипов В.М. Эргономика. Ориентированное на человека проектирование. М., 1995.
8. История советской психологии труда: Тексты (20–30-е годы) / Под ред. В.П. Зинченко, В.М. Мунипова, О.Г. Носковой. М., 1983.
9. Ладенко И.С., Семенов И.Н., Советов А.В. Рефлексивная организация проектировочного мышления. Новосибирск, 1990.
10. Мунипов В.М. Эргономика на службе производства. М., 1970.
11. Мунипов В.М. Проблемы изучения истории взаимодействия психологии труда со смежными науками // Методология историко-психологического исследования. М., 1974.
12. Мунипов В.М. Эргономика и психологическая наука // Вопросы психологии. 1976. № 5.
13. Мунипов В.М. Дизайн и наука // Вопросы философии. 1976. № 9.
14. Мунипов В.М. Состояние и тенденции развития эргономики (по зарубежным материалам). Обзор. М., 1978: 1982.
15. Мунипов В.М. Гражданин и философ свободы // Эрик Григорьевич Юдин. М., РОССПЭН. 2010. С. 188–210.
16. Мунипов В.М., Алексеев Н.Г., Семенов И.Н. Становление эргономики как научной дисциплины // Проблемы методологии в эргономике. Труды ВНИИТЭ. Вып. 17 / Отв. ред. В.П. Зинченко. М., ВНИИТЭ. 1979.
17. Мунипов В.М., Даниляк В.И., Оше В.К. Стандартизация, качество продукции и эргономика. М., 1982.
18. Мунипов В.М., Иванова Е.М., Леонова А.Б., Зинченко В.П. Актуальные проблемы психологии труда, инженерной психологии и эргономики. М., 1980.
19. Мунипов В.М., Оше В.К., Чудесенко О.П. Методологические проблемы процесса терминологического образования в эргономике // Проблемы инженерной психологии. Вып. IV. Эргономика / Под ред. В.М. Мунипова, В.П. Зинченко, И.Н. Семенова. М., 1979.
20. О современных методах проектирования трудовой деятельности / Под ред. В.М. Мунипова. М., 1983.
21. Оценка социально-экономической эффективности от внедрения достижений эргономики в организацию труда / Под ред. В.М. Мунипова. М., 1980.
22. Реферативный сборник НИР, выполненных в 1976–1980 гг. по проблеме 1–37 СЭВ / Под ред. В.М. Мунипова. М., 1982.
23. Руководство по эргономическому обеспечению разработки техники / Под ред. В.М. Мунипова. М., 1979.
24. Садовский В.Н. Философия в Москве в 50-е и 60-е гг. // Как это было: воспоминания и размышления / Под ред. В.А. Лекторского. М., 2010.
25. Семенов И.Н. Останкинская методологическая школа концептуальных схем деятельности в психологии и эргономике // Методологические концепции и школы в СССР (1951–1991). Ч. 2. Новосибирск, 1992.
26. Семенов И.Н. Производительность труда и человеческий капитал: психологические аспекты // Развитие экономики и общества. Т. 1 / Под ред. Е.Г. Ясина. М., 2010.
27. Семенов И.Н. Экзистенциально-рефлексивная персонология жизнотворчества и профессиональной деятельности В.П. Зинченко // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2011. № 3.
28. Семенов И.Н. Человекознание, техникзнание и рефлетехнологии как средства развития мышления и творчества в инновационном образовании // Мир психологии. 2012. № 2.
29. Семенов И.Н. Кафедра общей психологии МГУ как колыбель университетского профессионального образования и исследований рефлексии // Психология. Историко-критические обзоры и современные исследования. 2012. № 5–6.
30. Семенов И.Н., Сиротина Е.А., Зарецкий В.К. Исследование рефлексивного аспекта принятия решений // Эргономика. Труды ВНИИТЭ / Под ред. В.П. Зинченко, А.Н. Леонтьева, В.М. Мунипова и др. Вып. 14. М., 1977.
31. Семенов И.Н., Сорин Ю.А. Энциклопедизм: вчера, сегодня, завтра // Психология. Историко-критические обзоры и современные исследования. 2012. № 5–6.
32. Семенов И.Н., Степанов С.Ю. Становление методов комплексного подхода к изучению человеческого фактора (на примере развития эргономики) // Философия рефлексивного мышления / Отв. ред. И.С. Ладенко. Новосибирск, 1992.
33. Шадриков В.Д. Проблемы системогенеза профессиональной деятельности. М., 1982.
34. Щедровицкий Г.П. Дизайн и его наука – «художественное конструирование» сегодня, что дальше? // Щедровицкий Г.П. Избранные труды. М., 1995.
35. Эргономика в определениях: Методические материалы / Под ред. В.М. Мунипова. М., 1980.
36. Юдин Б.Г. Методологическое содержание эргономической теории // Проблемы методологии эргономического исследования. Эргономика. Труды ВНИИТЭ. Вып. 20 / Под ред. В.П. Зинченко, В.М. Мунипова, И.Н. Семенова и др. М., 1981.
37. Юдин Э.Г. Принцип деятельности в эргономике // Тезисы III Международной конференции стран-членов СЭВ по эргономике (Будапешт, 1978) / Под ред. В.П. Зинченко, В.М. Мунипова, И.Н. Семенова. М., 1978.
38. Юдин Э.Г. Деятельность как предмет проектирования в эргономике // Юдин Э.Г. Системный подход и принцип деятельности. Методологические проблемы современной науки. М., 1978.

Organizational methodology of V.M. Munipov labour psychology, and strategic planning of ergonomics and design development by him

I.N. Semenov

PhD in Psychology, professor at the Faculty of Psychology, National Research university "Higher School of Economics"

In this paper, the authors consider the multi-faceted scientific and organizational activity of one of the creators of ergonomic science. We analyze the historical and scientific background, theoretical framework, methodological tools and socio-cultural context of the formation of ergonomics. We show the strategic role of V.M. Munipov in planning and implementation of ergonomics development as a scientific and applied discipline of a new system integrative type based on the interaction of cultural-historical, subject-activity, scientific, technical and system-methodological approaches.

References

1. *Alekseev N.G., Zareckii V.K., Ladenko I.S., Semenov I.N.* Metodologiya refleksii konceptual'nyh shem deyatel'nosti poiska i prinyatiya reshenii. Novosibirsk, 1991.
2. *Alekseev N.G., Munipov V.M., Semenov I.N.* K analizu metodologicheskoi situatsii v sovremennoi ergonomike // Tezisy III Mezhdunarodnoi konferentsii stran-chlenov SEV po ergonomike. Budapesht 28 avgusta – 1 sentyabrya 1978 g. M., 1978.
3. *Gorohov V.G., Zinchenko V.P., Munipov V.M.* Metodologicheskie problemy ergonomiki // Sistemnye issledovaniya. Metodologicheskie problemy. Ezhegodnik-1982. M., 1982.
4. *Zinchenko V.P., Munipov V.M.* Metodologicheskie problemy ergonomiki. M., 1974.
5. *Zinchenko V.P., Munipov V.M.* Ergonomika i problemy kompleksnogo podhoda k izucheniyu trudovoi deyatel'nosti // Ergonomika. Trudy VNIITE. Vyp. 10 / Pod red. V.P. Zinchenko, A.N. Leont'eva, V.M. Munipova, E.G. Yudina. M., 1976.
6. *Zinchenko V.P., Munipov V.M.* Osnovy ergonomiki. M., 1979.
7. *Zinchenko V.P., Munipov V.M.* Ergonomika. Orientirovannoe na cheloveka proektirovanie. M., 1995.
8. *Istoriya sovsotskoi psikhologii truda: Teksty (20–30-e gody)* / Pod red. V.P. Zinchenko, V.M. Munipova, O.G. Noskovoi. M., 1983.
9. *Ladenko I.S., Semenov I.N., Sovetov A.V.* Refleksivnaya organizatsiya proektirovochnogo myshleniya. Novosibirsk, 1990.
10. *Munipov V.M.* Ergonomika na sluzhbe proizvodstva. M., 1970.
11. *Munipov V.M.* Problemy izucheniya istorii vzaimodeistviya psikhologii truda so smezhnymi naukami // Metodologiya istoriko-psihologicheskogo issledovaniya. M., 1974.
12. *Munipov V.M.* Ergonomika i psihologicheskaya nauka // Voprosy psikhologii. 1976. № 5.
13. *Munipov V.M.* Dizain i nauka // Voprosy filosofii. 1976. № 9.
14. *Munipov V.M.* Sostoyanie i tendentsii razvitiya ergonomiki (po zarubezhnym materialam). Obzor. M., VNIITE. 1978: 1982.
15. *Munipov V.M.* Grazhdanin i filosof svobody // Erik Grigor'evich Yudin. M., ROSSPEN. 2010. S. 188–210.
16. *Munipov V.M., Alekseev N.G., Semenov I.N.* Stanovlenie ergonomiki kak nauchnoi discipliny // Problemy metodologii v ergonomike. Trudy VNIITE. Vyp. 17 / Otv. red. V.P. Zinchenko. M., VNIITE. 1979.
17. *Munipov V.M., Danilyak V.I., Oshe V.K.* Standartizatsiya, kachestvo produkcii i ergonomika. M., 1982.
18. *Munipov V.M., Ivanova E.M., Leonova A.B., Zinchenko V.P.* Aktual'nye problemy psikhologii truda, inzhenernoi psikhologii i ergonomiki. M., 1980.
19. *Munipov V.M., Oshe V.K., Chudesenko O.P.* Metodologicheskie problemy processa terminoobrazovaniya v ergonomike // Problemy inzhenernoi psikhologii. Vyp. IV. Ergonomika / Pod red. V.M. Munipova, V.P. Zinchenko, I.N. Semanova. M., 1979.
20. O sovremennykh metodakh proektirovaniya trudovoi deyatel'nosti / Pod red. V.M. Munipova. M., 1983.
21. Ocenka social'no-ekonomicheskoi effektivnosti ot vnedreniya dostizhenii ergonomiki v organizatsiyu truda / Pod red. V.M. Munipova. M., 1980.
22. Referativnyi sbornik NIR, vypolnennykh v 1976–1980 gg. po probleme 1–37 SEV / Pod red. V.M. Munipova. M., 1982.
23. Rukovodstvo po ergonomicheskomu obespecheniyu razrabotki tehniki / Pod red. V.M. Munipova. M., 1979.
24. *Sadovskii V.N.* Filosofiya v Moskve v 50-e i 60-e gg. // Kak eto bylo: vospominaniya i razmyshleniya / Pod red. V.A. Lektorskogo. M., 2010.
25. *Semenov I.N.* Ostankinskaya metodologicheskaya shkola konceptual'nyh shem deyatel'nosti v psikhologii i ergonomike // Metodologicheskie koncepcii i shkoly v SSSR (1951–1991). Ch. 2. Novosibirsk, 1992.
26. *Semenov I.N.* Proizvoditel'nost' truda i chelovecheskii kapital: psihologicheskie aspekty // Razvitie ekonomiki i obshestva. T. 1 / Pod red. E.G. Yasina. M., 2010.
27. *Semenov I.N.* Ekzistentsial'no-refleksivnaya personologiya zhiznetvorchestva i professional'noi deyatel'nosti V.P. Zinchenko // Psihologiya. Zhurnal Vyshei shkoly ekonomiki. 2011. № 3.
28. *Semenov I.N.* Chelovekoznanie, tehnikoznanie i reflektologii kak sredstva razvitiya myshleniya i tvorchestva v innovatsionnom obrazovanii // Mir psikhologii. 2012. № 2.

29. *Semenov I.N.* Kafedra obshei psihologii MGU kak kolybel' universitetskogo professional'nogo obrazovaniya i issledovaniy refleksii // *Psihologiya. Istoriko-kriticheskie obzory i sovremennye issledovaniya.* 2012. № 5–6.

30. *Semenov I.N., Sirotnina E.A., Zareckii V.K.* Issledovanie refleksivnogo aspekta prinyatiya reshenii // *Ergonomika. Trudy VNIITE / Pod red. V.P. Zinchenko, A.N. Leont'eva, V.M. Munipova i dr. Vyp. 14. M., 1977.*

31. *Semenov I.N., Ssorin Yu.A.* Enciklopedizm: vchera, segodnya, zavtra // *Psihologiya. Istoriko-kriticheskie obzory i sovremennye issledovaniya.* 2012. № 5–6.

32. *Semenov I.N., Stepanov S.Yu.* Stanovlenie metodov kompleksnogo podhoda k izucheniyu chelovecheskogo faktora (na primere razvitiya ergonomiki) // *Filosofiya refleksivnogo myshleniya / Otv. red. I.S. Ladenko. Novosibirsk, 1992.*

33. *Shadrikov V.D.* Problemy sistemogeneza professional'noi deyatel'nosti. M., 1982.

34. *Shedrovickii G.P.* Dizain i ego nauka – "hudozhestvennoe konstruirovaniye" segodnya, chto dal'she? // *Shedrovickii G.P. Izbrannye trudy. M., 1995.*

35. *Ergonomika v opredeleniyah: Metodicheskie materialy / Pod red. V.M. Munipova. M., 1980.*

36. *Yudin B.G.* Metodologicheskoe sodержanie ergonomicheskoi teorii // *Problemy metodologii ergonomicheskogo issledovaniya. Ergonomika. Trudy VNIITE. Vyp. 20 / Pod red. V.P. Zinchenko, V.M. Munipova, I.N. Semenova i dr. M., 1981.*

37. *Yudin E.G.* Princip deyatel'nosti v ergonomike // *Tezisy III Mezhdunarodnoi konferencii stran-chlenov SEV po ergonomike (Budapesht, 1978) / Pod red. V.P. Zinchenko, V.M. Munipova, I.N. Semenova. M., 1978.*

38. *Yudin E.G.* Deyatel'nost' kak predmet proektirovaniya v ergonomike // *Yudin E.G. Sistemnyi podhod i princip deyatel'nosti. Metodologicheskie problemy sovremennoi nauki. M., 1978.*

Патриотизм и национализм в России: механизмы влияния на экономическую самостоятельность¹

Л.К. Григорян

аспирант, младший научный сотрудник Международной научно-учебной лаборатории социокультурных исследований Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики», преподаватель кафедры организационной психологии Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики»

В статье анализируются данные исследования, целью которого была проверка двухфакторной модели гражданской идентичности на российской выборке и тестирование модели прямого и опосредованного отношения к иммигрантам влияния двух форм гражданской идентичности (патриотизма и национализма) на установку на экономическую самостоятельность. Модель была протестирована на выборке русских (N = 856) из четырех регионов России (медиана по возрасту – 36 лет, 51 % женщин) с помощью метода опроса. Шкалы для измерения национализма, патриотизма и отношения к иммигрантам были адаптированы из опросника International Social Survey Program (ISSP) 2003 г. Для измерения установки на экономическую самостоятельность респондентов просили оценить степень своего согласия с утверждением: «Я знаю, что мое благосостояние зависит в основном от моих усилий». Было обнаружено, что гражданская идентичность в России представлена не в двух, а в трех измерениях: национализм, гордость достижениями нации и гордость социально-политической системой в стране. Было выявлено, что гордость достижениями нации не связана с отношением к иммигрантам, гордость социально-политической системой страны ведет к позитивным установкам по отношению к иммигрантам, тогда как национализм – к негативным. Было доказано, что патриотизм, выраженный в гордости социально-политической системой в стране, напрямую позитивно влияет на установку на экономическую самостоятельность, а позитивное влияние национализма на эту установку опосредовано негативными установками по отношению к иммигрантам.

Ключевые слова: гражданская идентичность, патриотизм, национализм, предубеждения, установки по отношению к иммигрантам, экономические установки, экономическая самостоятельность.

Экономические установки стали предметом изучения в психологии не так давно. Известные работы Канемана и Тверски [19], которые эмпирически доказали огромную роль иррациональных психологических процессов в принятии экономических решений, привлекли внимание социальных наук к вопросу влияния экономических установок и представлений на экономическое поведение людей [17].

Установка на экономическую самостоятельность, противопоставляемая установке на экономический патернализм, является одной из самых значимых и в то же время одной из самых малоизученных установок в экономической психологии. Здесь мы понимаем установку на экономическую самостоятельность как готовность брать на себя ответственность за свое

экономическое благополучие в противоположность установке на экономический патернализм, который выражается в возложении ответственности за свое экономическое благополучие на государство и другие внешние факторы.

Говоря о детерминантах установки на экономическую самостоятельность, следует помнить, что данная экономическая установка является частным случаем более широкого психологического явления – локуса контроля. Если мы говорим о предикторах установки на экономическую самостоятельность, понимая ее как частный случай внутреннего локуса контроля, связанный с экономической ситуацией в стране, то, предположительно, такими предикторами могут быть, во-первых, чувства, связанные с осознанием своей принадлежности к данной стране, и, во-

¹ Исследование осуществлено в рамках Программы фундаментальных исследований НИУ ВШЭ в 2013 г.

вторых, отношение к представителям других стран, претендующих на экономические ресурсы этой страны. Первое в психологии может быть определено как гражданская идентичность, второе — как отношение к иммигрантам.

Согласно теории социальной категоризации и социальной идентичности Тэшфела и Тернера [18], идентичность предшествует оценке аут-групп (в данном случае — иммигрантов). Соответственно, теоретическая модель влияния гражданской идентичности и толерантности на установку на экономическую самостоятельность является медиативной: гражданская идентичность влияет на отношение к иммигрантам, которое, в свою очередь, влияет на установку на экономическую самостоятельность.

В данной работе мы опираемся на такой подход к пониманию гражданской идентичности, когда она представляется двумя базовыми измерениями (национализм и патриотизм), которые зачастую противопоставляются. Так, национализм представляет собой позитивную оценку ин-группы, основанную на сравнении своей страны с другими странами, оценке ее как превосходящей другие страны, и, следовательно, имеющей право на доминирование [16]. Патриотизм же определяется как позитивная оценка своей принадлежности к ин-группе, вне сравнения своей страны с другими странами [6].

В западной традиции можно выделить два направления в исследованиях связи гражданской идентичности и экономики:

- Исследования гражданской идентичности как компонента социального капитала. В этих исследованиях гражданская идентичность оценивается как однозначно позитивный феномен, способствующий сплоченности общества, и ее готовности работать на благо страны [9; 3].

- Исследования так называемого «экономического национализма». Здесь изучается такое явление, как покупательский этноцентризм [4; 2; 13], а также стремление к сохранению рабочих мест [13]. Экономический национализм рассматривается как явление неоднозначное для экономики страны: негативным аспектом такой установки является некоторая степень экономической ригидности.

Исследований, рассматривающих влияние гражданской идентичности именно на установку на экономическую самостоятельность, не представлено. Следовательно, мы можем только строить предположения о характере этого влияния, исходя из понимания природы гражданской идентичности в двух ее измерениях, о которых говорилось ранее, и установки на экономическую самостоятельность. Если мы понимаем патриотизм как гордость своей страной, без сравнения ее с другими странами, то, предположительно, он должен позитивно влиять на установку на экономическую самостоятельность, так как такая гражданская идентичность является индикатором того, что человек воспринимает

условия, в которых принимаются экономические решения, как благоприятные. При таком восприятии более вероятно, что человек будет готов проявлять экономическую самостоятельность, чем если условия будут восприниматься как неблагоприятные.

Что касается национализма, то здесь основой гордости своей страной является сравнение ее с другими, поэтому механизмы влияния здесь должны быть иными. Предположительно, национализм также может позитивно влиять на установку на экономическую самостоятельность при условии, что экономическая самостоятельность воспринимается как средство доминирования над другими. Если данное предположение верно, то эмпирически влияние национализма на установку на экономическую самостоятельность должно быть опосредовано негативным отношением к иммигрантам. Таким образом, если «другие» воспринимаются как враждебная группа, установка на экономическую самостоятельность может возрастать как реакция на конкурентную среду.

Признавая отношение к иммигрантам в качестве опосредующей переменной относительно влияния гражданской идентичности на установку на экономическую самостоятельность, мы обязаны рассмотреть природу влияния гражданской идентичности на отношение к иммигрантам. Исследования связей национализма и патриотизма с отношением к иммигрантам показывают, что национализм негативно влияет на толерантность по отношению к иммигрантам (Adorno et al., 1950; Blank&Schmidt, 1993, 1997, 2003; De Figueiredo&Elkins, 2003; Billiet, Maddens & Beerten, 2003; Weiss, 2003; Wagner et al., 2010), а роль патриотизма до конца не ясна: в одних исследованиях найдено негативное влияние патриотизма на толерантность (Heyder&Schmidt, 2002; Blank&Schmidt, 2003), в других — позитивное (Cohrs et al., 2004; Wagner et al., 2010), а в третьих и вовсе связи не обнаружено (Citrin, Wong&Daff, 2001; Karasawa, 2002).

Целью данного исследования является проверка двухфакторной модели гражданской идентичности на российской выборке и тестирование модели влияния гражданской идентичности (прямого и опосредованного отношением к иммигрантам) на установку на экономическую самостоятельность.

Гипотезы исследования:

1. Гражданская идентичность в России имеет двухфакторную структуру и представлена в двух измерениях: национализм и патриотизм.

2. Патриотизм напрямую позитивно влияет на установку на экономическую самостоятельность.

3. Патриотизм по отношению к иммигрантам ведет к позитивным установкам, тогда как национализм — к негативным;

4. Национализм, опосредованный негативными установками по отношению к иммигрантам, позитивно влияет на установку на экономическую самостоятельность.

Методика

Выборка исследования. Социально-психологический опрос проводился в четырех федеральных округах России: Центральном, Северо-Кавказском, Приволжском и Дальневосточном. Эмпирическое исследование проводилось в 2011 г. Всего опрошено 1286 человек. Выборка была сформирована методом «снежного кома», данные собирались специалистами с психологическим образованием. Респонденты заполняли анкеты письменно. Так как в данном исследовании изучалось отношение к иммигрантам, то из выборки были отобраны представители принимающего населения данных округов (русские). Социальный и половозрастной состав всей выборки представлен в табл. 1.

Возраст респондентов от 16 лет до 71 года, медиана — 36 лет. Выборка уравнивалась по гендерному составу и включала в себя 439 женщин и 417 мужчин. Образовательный статус респондентов: 14 % — имеют общее среднее образование, 8,9 % — среднее специальное образование, 19,3 % — неоконченное высшее образование, 7 % — имеют диплом бакалавра, 40,1 % — высшее образование и 1,4 % — имеют ученую степень.

Дополнительно в исследовании использовались данные по 12 европейским странам из базы данных ISSP-2003: Россия ($N = 2383$), Великобритания ($N = 873$), Австрия ($N = 1006$), Нидерланды ($N = 1823$), Ирландия ($N = 1065$), Швеция ($N = 1186$), Чехия

($N = 1276$), Словения ($N = 1093$), Испания ($N = 1212$), Словакия ($N = 1152$), Франция ($N = 1669$), Дания ($N = 1322$).

В исследовании использовались три группы переменных, которые будут описаны ниже.

1. Гражданская идентичность

Для оценки двух измерений гражданской идентичности — национализма и патриотизма — были использованы два блока вопросов, заимствованных из вопросника программы Международного социального опроса (ISSP). В табл. 2 приведены пункты, входящие в каждую из двух шкал.

2. Отношение к иммигрантам

Данная шкала, также заимствованная из Международного социального опроса (ISSP), содержит четыре утверждения: 1. Иммигранты влияют на рост преступности. 2. Иммигранты, как правило, способствуют развитию российской экономики. 3. Иммигранты занимают рабочие места людей, которые родились в России. 4. Количество иммигрантов в России должно быть... (от «значительно сокращено» (1) до «значительно увеличено» (5)). Испытуемых просят выразить степень своего согласия с каждым из пунктов по шкале от «Абсолютно не согласен» (1) до «Абсолютно согласен» (5).

3. Установка на экономическую самостоятельность

Установка на экономическую самостоятельность измерялась с помощью вопроса «Отметьте

Таблица 1

Социальный и половозрастной состав выборки

Русские, принимающее население четырех округов	Объем выборки, чел.	Пол		Возраст		
		муж. число, %	жен. число, %	медиана	среднее	σ
Центральный федеральный округ	321	178 (55,5)	143 (44,5)	40	37,1	14,0
Северо-Кавказский федеральный округ	129	59 (45,7)	70 (54,3)	33	34,0	14,0
Приволжский федеральный округ	183	79 (43,2)	104 (56,8)	38	38,0	13,0
Дальневосточный федеральный округ	223	101 (45,3)	122 (54,7)	26	31,0	13,0
N	856 человек					

Таблица 2

Пункты шкал «Национализм» и «Патриотизм»

Национализм (Просим Вас оценить степень Вашего согласия со следующими утверждениями) От «Абсолютно не согласен» (1) до «Абсолютно согласен» (5)	Патриотизм (Просим Вас оценить, насколько Вы гордитесь своей страной по следующим параметрам) От «Совсем не горжусь» (1) до «Очень горжусь» (2)
1. Я скорее предпочту быть гражданином России, чем любой другой страны 2. Сегодня в России есть вещи, которые заставляют меня испытывать чувство стыда за Россию 3. Мир был бы намного лучше, если бы люди из других стран были больше похожи на россиян 4. Говоря в целом, Россия лучше большинства других стран 5. Люди должны поддерживать свою страну, несмотря на ее неправоту 6. Когда моя страна хорошо выступает на международных спортивных соревнованиях, это заставляет меня испытывать чувство гордости за то, что я россиянин	1. Как работает демократия 2. Политическое влияние на мировое сообщество 3. Российские экономические успехи 4. Система социального обеспечения 5. Научные и технические достижения 6. Достижения в спорте 7. Достижения в области искусства и литературы 8. Российские вооруженные силы 9. История 10. Честное и равноправное отношение ко всем слоям общества

степень согласия с утверждениями: Я знаю, что мое благосостояние зависит в основном от моих усилий» по шкале от «не согласен» (1) до «согласен» (5).

Для анализа структуры гражданской идентичности будет использован эксплораторный факторный анализ (метод выделения факторов — максимальное правдоподобие, метод вращения — прямой обликмин), для проверки надежности и согласованности шкал — конфирматорный и эксплораторный факторный анализ, для выявления структуры взаимосвязей — моделирование структурными уравнениями.

Результаты исследования

Анализ структуры гражданской идентичности в России

Первый исследовательский вопрос касался структуры гражданской идентичности. Проанализировав с помощью эксплораторного факторного анализа эмпирические данные, полученные в 2011 г., мы получили следующую структуру гражданской идентичности (см. табл. 3).

Таким образом, эмпирические данные свидетельствуют о наличии трех, а не двух измерений гражданской идентичности. Теоретическая двухфакторная модель, которая легла в основу выбранного инструментария, не подтвердилась. Национализм выделился как отдельный фактор почти без изменений, а вот шкала патриотизма оказалась представлена двумя факторами. Если попытаться содержательно проинтерпретировать основание выделения этих двух факторов, то можно предположить, что одна форма патриотизма выражает гордость достижениями нации, народа, другая — гордость за социально-политическую ситуацию в стране.

Данные результаты заставили нас задуматься о том, специфичен ли данный паттерн для России, или мы можем найти подобные формы патриотизма и в других европейских странах. Мы обратились к базе данных ISSP-2003, где были использованы те же вопросы для измерения гражданской идентичности, что и в нашем эмпирическом исследовании 2011 г. Важно отметить, что в анкете 2003-го года в шкале «Национализма» был еще один вопрос, который в анкете 2011 г. представлен не был: «Я горжусь <своей страной> меньше, чем мне хотелось бы».

По базе 2003 г. было отобрано двенадцать стран для анализа: Россия, Великобритания, Австрия, Нидерланды, Ирландия, Швеция, Чехия, Словения, Испания, Словакия, Франция, Дания. По результатам эксплораторного факторного анализа в восьми из двенадцати стран (Россия, Великобритания, Ирландия, Швеция, Чехия, Словения, Словакия, Дания) была обнаружена структура гражданской идентичности, похожая на структуру, полученную по результатам исследования 2011 г. Результаты представлены на рис. 1.

На рисунке 2 представлена структура гражданской идентичности, которая была получена для других четырех стран, вошедших в анализ (Австрия, Нидерланды, Испания, Франция).

Теоретическая модель

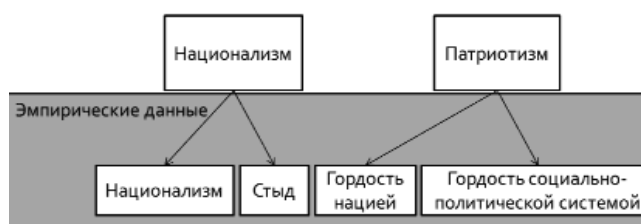


Рис. 1. Структура гражданской идентичности в России, Великобритании, Ирландии, Швеции, Чехии, Словении, Словакии, Дании по базе ISSP-2003

Таблица 3

Результаты эксплораторного факторного анализа пунктов двух шкал для измерения гражданской идентичности

	Фактор		
	1	2	3
Я скорее предпочту быть гражданином России, чем любой другой страны			.658
Сегодня в России есть вещи, которые заставляют меня испытывать чувство стыда за Россию		.443	
Мир был бы намного лучше, если бы люди из других стран были больше похожи на россиян			.503
Говоря в целом, Россия лучше большинства других стран			.723
Люди должны поддерживать свою страну, несмотря на ее неправоту			.499
Когда моя страна хорошо выступает на международных спортивных соревнованиях, это заставляет меня испытывать чувство гордости за то, что я россиянин			.477
Как работает демократия		-.720	
Политическое влияние на мировое сообщество		-.453	
Российские экономические успехи		-.613	
Система социального обеспечения		-.634	
Научные и технические достижения	.603		
Достижения в спорте	.637		
Достижения в области искусства и литературы	.750		
Российские вооруженные силы			
История			
Честное и равноправное отношение ко всем слоям общества		-.653	

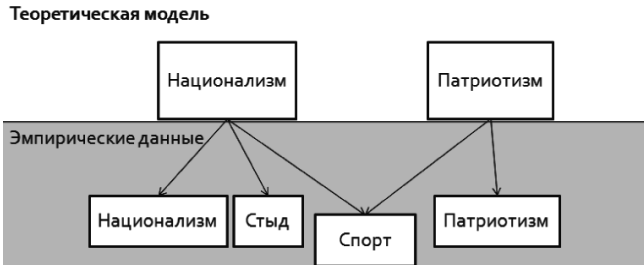


Рис. 2. Структура гражданской идентичности в Австрии, Нидерландах, Испании, Франции по базе ISSP-2003

Основная специфика данных стран заключается в том, что в них патриотизм образует единый конструкт, как и предполагалось в теории. Эти результаты представляют собой отдельный предмет для анализа, который выходит за рамки данного исследования, однако они помогли ответить на наш вопрос о специфичности структуры российской гражданской идентичности. Мы можем утверждать, что различия в отношении к своей нации и ее достижениям и к социально-политической системе страны типичны для многих европейских стран.

Проверка согласованности и надежности шкал

Возвращаясь к нашему основному исследовательскому вопросу о влиянии гражданской идентичности на установку на экономическую самостоятельность, мы переходим к следующему этапу анализа данных. По результатам эксплораторного анализа, полученным на базе 2011 г., мы сформировали шкалы, которые будут использоваться в дальнейшем. В шкале «Национализм» был исключен второй пункт («Сегодня в России есть вещи, которые заставляют меня испытывать чувство стыда за Россию»), так как теоретически он относится к одному конструкту, а эмпирически — к другому, а также пункт о спортивных достижениях страны, так как он может быть тесно связан с пунктом о гордости спортивными достижениями из шкалы «Патриотизм». Первый фактор по шкале патриотизма был назван «Гордость достижениями нации», вто-

рой — «Гордость социально-политической системой». Далее был проведен конфирматорный факторный анализ с целью проверки согласованности и надежности шкал. Результаты конфирматорного факторного анализа представлены на рис. 3.

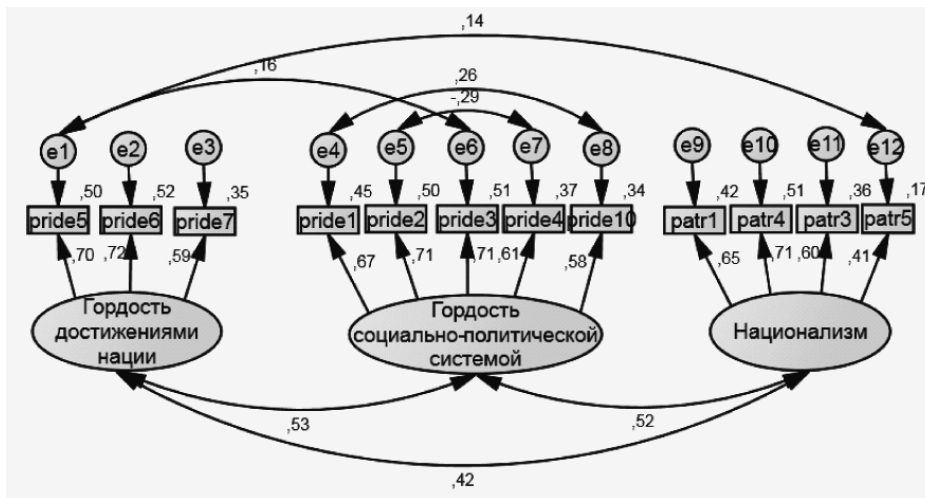
Модель имеет достаточно хорошие показатели, и, следовательно, шкалы могут быть использованы в дальнейшем для анализа прямого и опосредованного влияния компонентов гражданской идентичности на установку на экономическую самостоятельность.

Последним этапом подготовки к анализу интересующих нас взаимосвязей является проверка согласованности и надежности шкалы отношения к иммигрантам.

Эксплораторный факторный анализ подтвердил, что все четыре вопроса представляют собой один фактор. Альфа Кронбаха шкалы с четырьмя пунктами составил .672. Самым слабым пунктом в шкале оказался вопрос «Иммигранты, как правило, способствуют развитию российской экономики» (факторный вес — .419). После удаления данного пункта Альфа Кронбаха шкалы составила .685, что выше, чем в случае использования всех четырех вопросов. Таким образом, было решено взять последний вариант шкалы с тремя вопросами (метод выделения — максимальное правдоподобие, вращение — прямой облимин, объясненная дисперсия — 42.2 %).

Тестирование модели частично опосредованного отношением к иммигрантам влияния гражданской идентичности на установку на экономическую самостоятельность

Последним этапом анализа данных, который должен ответить на основной вопрос о прямом и опосредованном влиянии компонентов гражданской идентичности на установку на экономическую самостоятельность, является моделирование структурными уравнениями. В модель были также включены для контроля социально-демографические переменные, такие, как пол, возраст и образование. Так как мы теоретически предполагаем как прямое, так и опосредованное влияние гражданской идентичности на ус-



Примечание: CMIN/DF = 2.80, GFI = .98, CFI = .97, RMSEA = .046, PCLOSE = .76

Рис. 3. Результаты конфирматорного факторного анализа шкал гражданской идентичности

тановку на экономическую самостоятельность, то была протестирована модель частичной медиации, которая представлена на рис. 4.

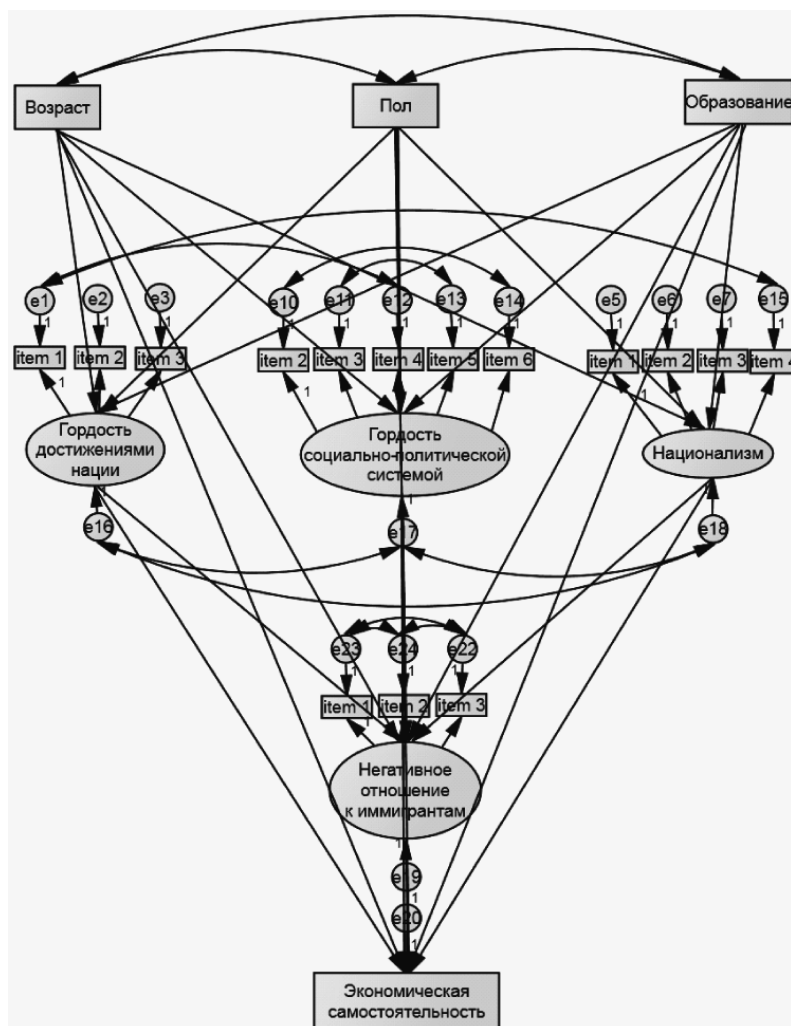
Показатели модели соответствуют принятым стандартам ($1 < CMIN/DF < 3$; $CFI > .90$; $RMSEA < .05$; $PCLOSE > .50$), что позволяет нам утверждать, что данная структура взаимосвязей отражает структуру наших эмпирических данных. Ниже, на рис. 5, представлены стандартизированные коэффициенты регрессий, отражающие значимые связи между анализируемыми конструктами.

Таким образом, анализ показал, что национализм ведет к негативным установкам по отношению к иммигрантам, а гордость социально-политической системой в стране — к позитивным. Данная форма патриотизма напрямую позитивно связана с установкой на экономическую самостоятельность, тогда как национализм также ведет к большей выраженности установки на экономическую самостоятельность, но только опосредованно, через негативное отношение к иммигрантам. Оказалось, что образование не связано ни с одним из анализируемых конструктов, а две другие социально-демогра-

фические переменные обнаружили следующие взаимосвязи: женщины более склонны к национализму и к гордости достижениями нации, чем мужчины. Люди старшего возраста также более склонны к национализму, но у них слабее выражена установка на экономическую самостоятельность. Полученные результаты будут проинтерпретированы в следующем разделе.

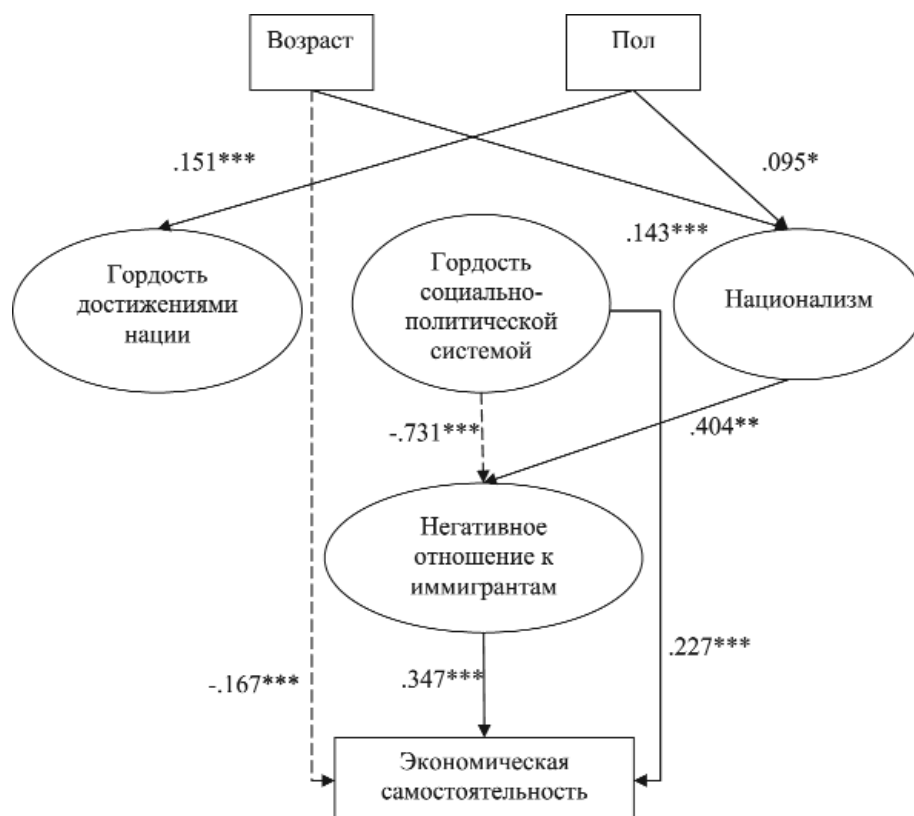
Обсуждение результатов

Результаты исследования показали, что структура гражданской идентичности в России и во многих других европейских странах только частично подтверждает двухфакторную модель гражданской идентичности, согласно которой национализм и патриотизм представляют собой два измерения гражданской идентичности. В России (по результатам опросов в 2003 и 2011 гг.) и в большинстве других проанализированных стран Европы (по результатам опроса в 2003 г.) патриотизм не образует единого конструкта, а представлен двумя формами гордости



Примечание: $CMIN/DF = 2.761$, $CFI = .934$, $RMSEA = .045$, $PCLOSE = .903$

Рис. 4. Модель частично опосредованного отношением к иммигрантам влияния компонентов гражданской идентичности на установку на экономическую самостоятельность



Примечение: Сплошная линия — позитивное влияние, пунктирная — негативное влияние. Представлены только значимые стандартизированные коэффициенты регрессии.

Рис. 5. Структура взаимосвязей в модели частично опосредованного отношением к иммигрантам влияния компонентов гражданской идентичности на установку на экономическую самостоятельность

за свою страну: гордость достижениями нации и гордость социально-политической системой, которая существует в стране. Данное разделение логично, так как гордость социально-политической системой представляет собой фактически удовлетворенность руководством страны. В случае с Россией люди, идентифицируя себя со страной, как ин-группу рассматривают нацию, но не правительство страны, и гордость нацией и ее достижениями в сфере науки, техники, искусства и т. д. при достаточно критическом отношении к правительству — распространенное сочетание.

Если говорить о влиянии компонентов гражданской идентичности на отношение к иммигрантам, то разделение патриотизма на две формы, описанные выше, может быть ключом к разгадке противоречивости прежних результатов анализа связи патриотизма и отношения к представителям аут-групп, имеющихся в литературе. Негативное влияние национализма на отношение к иммигрантам — факт, стабильно подтверждающийся во многих исследованиях (Adorno et al., 1950; Blank&Schmidt, 1993, 1997, 2003; De Figueiredo&Elkins, 2003; Billiet et al., 2003; Weiss, 2003; Wagner et al., 2010). В нашем исследовании эта взаимосвязь также подтвердилась. Что же касается роли патриотизма в установках относительно иммигрантов, то здесь эмпирические данные разнятся: в одних исследованиях установ-

лено негативное влияние патриотизма (Heyder&Schmidt, 2002; Blank& Schmidt, 2003), в других — позитивное (Cohrs et al., 2004; Wagner et al., 2010), а в третьих и вовсе связи не обнаружено (Citrin, Wong&Daff, 2001; Karasawa, 2002). Результаты, полученные в нашем исследовании, предлагают следующую трактовку данной взаимосвязи: если речь идет о том патриотизме, который представляет собой гордость своей нацией и ее достижениями, то он никак не связан с установками по отношению к иммигрантам. Если патриотизм — это гордость (или удовлетворенность) существующей социально-политической ситуацией в стране, то он будет вести к позитивным установкам по отношению к иммигрантам. На наш взгляд, механизм, лежащий в основе этой взаимосвязи, в следующем: люди, которые на данный момент могут сказать, что довольны существующей социально-политической ситуацией в России, скорее всего, являются успешными и достаточно удовлетворенными своим положением гражданами, для которых иммигранты не являются конкурентами и поэтому не представляют угрозы. Скорее, для таких людей иммигранты будут представлять собой дешевую рабочую силу, способствующую экономическому развитию страны. Такое прочтение данных форм патриотизма может объяснить различия в их влиянии на отношение к иммигрантам.

Было выявлено, как и ожидалось, что измерения гражданской идентичности связаны с экономическими представлениями как напрямую, так и опосредованно, через установки по отношению к иммигрантам. Влияние национализма на установку на экономическую самостоятельность оказалось опосредованным негативными установками по отношению к иммигрантам: влияние национализма на данную установку напрямую является незначимым. Можно предположить, что люди, у которых гражданская идентичность выражена именно в форме национализма, т. е. люди, склонные возвышать свою страну в сравнении с другими странами, имеют несколько заниженную самооценку и через принадлежность к ин-группе, которую оценивают крайне позитивно именно в сравнительном контексте, пытаются компенсировать внутреннюю неуверенность. При такой интерпретации становится понятным, почему только через негативные установки к представителям аут-групп национализм позитивно влияет на экономическую самостоятельность: иммигранты воспринимаются как угроза не только своему экономическому благосостоянию, но и самооценке, поэтому «националисты» стремятся к экономической самостоятельности из чувства самозащиты, как к форме борьбы. То есть установка на экономическую самостоятельность в данном случае имеет некоторый оттенок социального цинизма: «окружение враждебно, и мне никто не поможет, всего нужно добиваться самому». Очевидно, что связь национализма с экономической самостоятельностью имеет непродуктивную в контексте поликультурности общества природу. Если в традиционной гомогенной культуре такая форма экономической самостоятельности могла бы быть весьма продуктивна, так как неважно, на какой почве она возникла (такая стратегия как нахождение «общего врага» давно и стабильно пользуется популярностью у политиков), то для поликультурного общества такое основание для продуктивных экономических установок может быть весьма опасно, ведь в данном случае «враг», против которого борется «националист», проявляя экономическую самостоятельность, — это иммигрант, находящийся внутри страны и являющийся потенциалом для экономики данной страны.

Литература

1. Adorno T.W. et al. The Authoritarian Personality. New York: Harper. 1950.
2. Akhter S.H. Globalization, expectations model of economic nationalism, and consumer behavior // Journal of Consumer Marketing. 2007. Vol. 24/3. P. 142–150.
3. Asari E.-M., Halikiopoulou D., Mock S. British National Identity and the Dilemmas of Multiculturalism // Nationalism and Ethnic Politics. 2008. Vol. 14. P. 1–28.
4. Baughn C.C., Yaprak A. Economic nationalism: conceptual and empirical development // Political Psychology. 1996. Vol. 17. P. 759–778.

Та форма патриотизма, которая была названа «Гордость социально-политической системой», напрямую позитивно влияет на установку на экономическую самостоятельность. Ранее (в связи с анализом результатов влияния данного конструкта на отношение к иммигрантам) мы говорили о том, что эта форма патриотизма представляет собой степень удовлетворенности положением дел в стране, и такое понимание данного конструкта может объяснить также его влияние на установку на экономическую самостоятельность. Так, удовлетворенность положением дел в стране — это отчасти индикатор субъективного благополучия, ощущение себя в стране, как в безопасной и комфортной среде, которое, конечно, будет способствовать стремлению проявлять экономическую самостоятельность.

Выводы

Гипотеза 1 подтвердилась частично: гражданская идентичность в России имеет не двухфакторную, а трехфакторную структуру, и представлена в трех измерениях: национализм, гордость достижениями нации и гордость социально-политической системой в стране. Данная структура не является специфичной для России: анализ двенадцати европейских стран по базе ISSP-2003 показал, что в большинстве проанализированных стран структура гражданской идентичности повторяет паттерн, наблюдаемый на российской выборке.

Гипотеза 2 подтвердилась: та форма патриотизма, которая была названа «Гордость социально-политической системой», напрямую позитивно влияет на установку на экономическую самостоятельность.

Гипотеза 3 подтвердилась частично: гордость достижениями нации не связана с отношением к иммигрантам, гордость социально-политической системой страны ведет к позитивным установкам по отношению к иммигрантам, тогда как национализм — к негативным.

Гипотеза 4 подтвердилась: национализм, опосредованный негативными установками по отношению к иммигрантам, позитивно связан с установкой на экономическую самостоятельность.

5. Billiet J., Maddens B., Beerten R. National identity and attitude toward foreigners in a multinational state: a replication // Political Psychology. 2003. Vol. 24. P. 241–257.

6. Blank T. and Schmidt P. Konstruktiver Patriotismus im vereinigten Deutschland? Ergebnisse einer repräsentativen Studie [Constructive patriotism in the reunified Germany? Results of a representative study] // Mummendey, A. and Simon, B. (Eds.), Identität und Verschiedenheit. Zur Sozialpsychologie der Identität in komplexen Gesellschaften [Identity and Difference. Social Psychology of Identities in Complex Societies]. Bern, Switzerland: Huber, 1997. P. 127–148.

7. Blank T. and Schmidt P. National identity in a united Germany: nationalism or patriotism? An empirical test with

representative data // *Political Psychology*. 2003. Vol. 24, P. 259–288.

8. *Blank T. and Schmidt P.* Verletzte oder verletzende Nation? Empirische Befunde zum Stolz auf Deutschland [Injured or violating nation? Empirical results to national pride] // *Journal für Sozialforschung*. 1993. Vol. 33. P. 391–415.

9. *Bond R., McCrone D., Brown A.* National identity and economic development: reiteration, recapture, reinterpretation and repudiation // *Nations and Nationalism*. July 2003. Vol. 9. Is. 3. P. 371–391.

10. *Citrin J., Wong C. and Duff B.* The meaning of American national identity: patterns of ethnic conflict and consensus // Ashmore R.D., Jussim L. and Wilder D. (Eds.), *Social Identity, Intergroup Conflict, and Conflict Reduction*. New York: Oxford University Press, 2001, P. 71–100.

11. *Cohrs C.J., Dimitrova D., Kalchevska T.*, et al. Ist patriotischer Nationalstolz wünschenswert? Eine differenzierte Analyse seiner psychologischen Bedeutung [Is patriotic national pride desirable? A differentiated analysis of its psychological meaning] // *Zeitschrift für Sozialpsychologie*. 2004. Vol. 35. P. 201–215.

12. *De Figueiredo R.J. P.Jr and Elkins Z.* Are patriots bigots? An inquiry into the vices of ingroup pride // *American Journal of Political Science*. 2003/ July 2003. Vol. 47. P. 171–188.

13. *Glowik M., Smyczek S.* Ethnocentrism of Polish consumers as a result of the global economic crisis // *Journal of Customer Behaviour*. 2011. Vol. 10. № 2. P. 99–118.

14. *Heyder A. and Schmidt P.* Deutscher Stolz. Patriotismus wäre besser. [German proud. Patriotism would be better] // In Heitmeyer, W. (Ed.). *Deutsche Zustände, Folge 1* [German States, sequel 1]. Frankfurt, Germany: Suhrkamp, 2002. P. 71–82.

15. *Karasawa M.* Patriotism, nationalism, and internationalism among Japanese citizens: an eticemic approach // *Political Psychology*. 2002. Vol. 23. P. 645–666.

16. *Kosterman R., Feshbach S.* Toward measure of patriotic and nationalistic attitudes. *Political Psychology*. 1989. Vol. 10. № 2. P. 257–274.

17. *Soper J.C., Walstad W.B.* On measuring economic attitudes // *Journal of Economic Education*. 1983. №14. P. 4–17.

18. *Tajfel H., Turner J.C.* The Social Identity Theory of Intergroup Behavior // *Psychology of Intergroup Relations / S. Worchel, W.G. Austin* (Eds.). Chicago, 1986. P. 33–47.

19. *Tversky A., Kahneman D.* Judgment under uncertainty: Heuristics and biases // *Science*. 27 September 1974. Vol. 185. No. 4157. p. 1124–1131.

20. *Wagner U., Becker J.C., Christ O., Pettigrew T.F., Schmidt P.* (2012) A longitudinal test of the relation between German nationalism, patriotism, and outgroup derogation // *European Sociological Review*. 28, 319–332.

21. *Weiss H.* A cross-national comparison of nationalism in Austria, the Czech and Slovak Republics, Hungary, and Poland // *Political Psychology*. 2003. Vol. 24. P. 377–401.

Patriotism and Nationalism in Russia: Influence on Economic Independence

L.K. Grigoryan

PhD student, junior research fellow at the International Scientific and Educational Laboratory of Sociocultural Research, lecturer at the Department of Organizational Psychology, National Research University "Higher School of Economics"

The aim of this research was to test a two-factor model of civil identity on the Russian sample and a model of direct and indirect (i.e. mediated by the attitude to immigrants) impact of two forms of civil identity, patriotism and nationalism, on the attitude towards economic independence. The model was tested on the sample of Russians (N = 856) from four regions of Russia (average age 36 years, 51 % female) using a survey method. The scales for measuring nationalism, patriotism and attitudes to immigrants were adapted from the International Social Survey Program (ISSP, 2003). In order to measure the attitude towards economic independence the respondents were also asked to evaluate the following statement: "I know that my well-being depends mostly on my own efforts". As it was revealed, civil identity in Russia is represented not in two, but in three dimensions: nationalism, pride for the nation's achievements, and pride for the country's social and political system. It was found that while pride for the nation's achievements has no connections with the attitude to immigrants, pride for the country's social and political systems leads to positive attitudes to immigrants, whereas nationalism leads to negative ones. The data obtained in the study prove that patriotism as expressed in the individual's pride for the country's social and political system has a direct and positive impact on his/her attitude towards economic independence, while positive impact of nationalism on the same attitude is mediated by the individual's negative attitudes towards immigrants.

Keywords: civil identity, patriotism, nationalism, prejudices, attitudes to immigrants, economic attitudes, economic independence.

«Психика» или «психическое тело» человека?

А.А. Мелик-Пашаев

доктор психологических наук, заведующий лабораторией психологических проблем художественного развития Психологического института Российской академии образования

В статье обосновывается понимание психики как «психического тела» человека, не тождественного ему самому, в котором общие, объективные психологические закономерности телеологически преобразуются и индивидуализируются, реализуя внутреннюю активность человеческого Я. С этой точки зрения рассматривается причина отчуждения общей психологии в традиционном ее понимании и психологии личности с ее духовно-практической направленностью, обсуждаются принципиальные отличия их предмета и методов, а также возможности их взаимодействия и взаимообогащения.

Ключевые слова: психическое тело; общая психология; психология личности; «Я» и «Мое»; иноматод; причинная логика и телеология; детерминация и свобода.

Несколько лет назад на заседании ученого совета Психологического института прозвучала мысль, может быть, не такая уж неожиданная, но остро сформулированная видным исследователем: психология личности живет сегодня как бы в своем измерении, независимо от «психологии процессов». То есть, добавлю от себя, независимо от главного направления общей психологии, на котором накоплен неизмеримый научный материал. Этому авторитетному суждению Н.И. Чуприковой то ли вторит, то ли оппонирует голос с другой стороны разделенной территории: «За рамками объективной психологии остается внутренний мир личности» [13, с. 23]. И это не единичное мнение Т.А. Флоренской: к нему присоединились бы многие педагоги-воспитатели, консультанты, терапевты, исследователи сферы «духовно-практического» в широком смысле слова, трудам которых «академическая» психология склонна отказывать в статусе научности.

Сама проблема, впрочем, далеко не нова. Можно даже предположить, что она — почти ровесница научной психологии в современном ее понимании. У нас она в течение длительного времени, по понятным причинам, не могла обсуждаться, но ещё сто лет назад С. Франк так высказался по этому поводу: «...живой, целостный внутренний мир человека, человеческая личность, то, что мы вне всяких теорий называем нашей «душой», нашим «духовным миром», в них (в разветвлениях психологической науки того времени. — А.М.) совершенно отсутствует. Они заняты чем-то другим... Кто когда-либо лучше понял себя самого ... из трудов психологических лабораторий?» [14, с. 8].

Общие, объективные знания о психике и реальная внутренняя жизнь конкретного человека отчуж-

дены друг от друга. Каковы корни сложившегося отчуждения, и не связаны ли перспективы развития психологии с его преодолением? Рискну поделиться самыми предварительными, эскизными соображениями по этому поводу, ясно сознавая, что каждый выдвигаемый тезис мгновенно «обрастает» множеством вопросов и возражений, большинство из которых в рамках этой статьи нельзя не только обсудить, но даже упомянуть.

Начало этим размышлениям положило событие повседневной жизни, внезапно высветившее тайную глубину человеческого существа. Старая и больная женщина, которая с трудом могла уследить за развернутой речью других, а сама давно обходилась несколькими нечетко произносимыми словами, начала день за днем, а точнее — ночь за ночью, в так называемом просоночном состоянии, внятно, логично и свободно говорить о различных сторонах культурной и общественной жизни того времени. В том числе и о тех, которые в прошлом лежали, казалось бы, на далекой периферии ее сознательных интересов. Просыпаясь, она вновь оказывалась пленницей суженного сознания, затрудненной и скудной речи.

И становилась почти осязаемой нетождественность человека и его отслужившего организма, изношенного физического тела, с которым он как будто составлял одно целое, пока оно служило проводником его сознания, адекватно выражало его внутреннюю жизнь, послушно осуществляло его намерения. Скажу даже так: проявлялась нетождественность тела — и «того, кто в нем живет». Обветшание телесного организма, которое мы склонны принимать за угасание и исчезновение самого человека, в этом (уверен, далеко не единичном!) случае засвидетель-

ствовало обратное: непроецируемость, субстанциональность, онтологическую прочность человеческого Я, которое не исчезает, даже не терпит ущерба само в себе, но словно скрывается за непрозрачным пологом обветшавшего физического тела; теряет возможность произвольно и постоянно проявляться на физическом плане действительности. (Предполагаю, с помощью каких привычных объяснительных схем можно при желании защититься от этой догадки, но в рамках данной статьи не имею возможности предпринимать дискуссию на подобную тему.)

Если отстраниться от ошеломляющей очевидности непосредственного опыта, мы, пожалуй, не найдем в описанном событии ничего такого, что на уровне здравого смысла и повседневного самосознания опрокидывало бы наши представления о человеке. Кто не согласится, что реальный человек, с которым мы общаемся, окликаем по имени, считаемся с его характером, угадываем его неповторимую внутреннюю жизнь, *не тождественен и не равен своему телесному организму*? Тем более это несомненно в отношении самих себя. Для большинства не составит труда провести такой мысленный эксперимент: представить себя как бы не заключенным в собственном теле, вне места и времени его пребывания. Речь идет не о каком-то экстраординарном мистическом опыте, а лишь об *осознании* того, чем все мы занимаемся постоянно и произвольно, мысленно перемещаясь во времени и пространстве. Эта способность, которую мы даже не замечаем, поскольку без нее вообще немислим человеческий способ существования, подтверждает тезис выдающегося философа и психолога Н.О. Лосского [8] и ряда других мыслителей о *вневременной и внепространственной* сущности человеческого Я, со всеми вытекающими из этого философско-антропологическими, да и чисто психологическими последствиями.

Нетождественность, о которой идет речь, не только подразумевается повседневным сознанием, не только постулируется религиозными и философскими доктринами всех времен и народов, — она давно «прописана» и в психологии. Так, уже У. Джемс различал в человеческом сознании две составляющие: «Я» и «Мое», и в область «моего», наряду с добрым именем, детьми, произведениями включил и «мое тело» [3, с. 80–81]. (Сложные и в большой степени терминологические вопросы, связанные с различием в работе Джемса «эмпирического» и «чистого» его, соотнесения первого из них с понятием «личность» и т. д. мы сейчас не будем затрагивать.)

Утверждением несовпадения «Я» и «Моего», а также их иерархического отношения пропитана повседневная речь. Ее бытовой, как бы не обязывающий к точности, характер не должен заслонить психологической реальности, которая в ней «выговаривается». Мы говорим: «*моя* рука», «*мой* организм», «*моя* группа крови», не обращая на этот *незаменимый* оборот речи и малой доли того внимания, которого он заслуживает. Такой оборот просто *не мог бы возникнуть* в человеческом сознании, если бы само

оно было порождением организма, выполняющим некую отражательно-приспособительную функцию. То есть, если бы изначально *оно, самосознающее Я, принадлежало телу*, а не наоборот. Значит, при всей неотделимости живущего человека от телесного организма, при всей эмпирически очевидной зависимости от него, человек относится к нему как к *своему*, интуитивно позиционирует себя как его «хозяин».

Больше того: человек в значительной мере является и его ответственным *автором*. Мы ведь не просто движемся в русле и в пределах природных, от нас не зависящих особенностей организма, но постоянно строим, создаем его: стихийно — самим образом жизни, целенаправленно — режимом питания, упражнениями, укрепляющими те или иные группы мышц и т. д.; созидательно или, напротив, разрушительно воздействуем на него. Мы делаем его избирательно пригодным (или непригодным) для определенного образа жизни, определенных нагрузок, для решения тех или иных задач, насквозь индивидуализируем его.

Тело атлета и тело аскета с их физическими, биологическими, динамическими особенностями и возможностями — не объективная данность, не следствие развёртывания генетических программ (которые, конечно же, «в снятом виде» реализуются в каждом конкретном случае); это внешнее выявление духовно-психологического облика хозяев и авторов этих тел, их личностного выбора, их представления о цели жизни, об идеале человека. Яркий пример «авторской» деятельности по отношению к собственному телу (с моей точки зрения, гротескный и граничащий с абсурдом, зато очевидный и неопровержимый) — это бодибилдинг, «телостроительство».

«Авторство» человека распространяется, конечно, не только на внешнее строение или физическую выносливость тела. Существуют исследования, показывающие, что человек способен управлять показателями своей ЭЭГ [10, с. 25]; обширнейшие восточные практики посвящены целенаправленным «диалогам» человека с собственным телом, влияющим на текущие в нем процессы.

Опытный врач не отождествляет человека и его большой организм; он опирается на реабилитационный потенциал пациента, находит в нем союзника в борьбе с его же болезнью. Эти факты достаточно общеизвестны, чтобы более на них не останавливаться.

Итак, мысль о том, что человек нетождествен своему физическому телу, не вызывает отторжения; больше того: она помогает осознать то, что как бы само собою разумеется на интуитивно-практическом уровне. Сложнее обстоит дело с тем, что мы называем психикой. Вот как, например, характеризует предмет своей науки С.Л. Рубинштейн: «Специфический круг явлений, который изучает психология, выделяется отчетливо и ясно — это наши *восприятия, мысли, чувства*, наши *стремления, намерения, желания...*» [12, с. 12]. Казалось бы, все, на самом деле, «отчетливо и ясно». Но переставим авторский курсив с перечисления психических процессов на слово «наши», и обнажится главный вопрос: *чьи?*

«По умолчанию» мы склонны принимать, что совокупность *наших* восприятий, мыслей, эмоциональных реакций и т. д. — это и есть *мы сами*. Да и мысленный эксперимент, аналогичный предложенному выше, т. е. попытку представить себя вне и независимо от своей психики, осуществить куда труднее, чем в случае с физическим телом. Но человек не равен и не тождественен своей психике. Он также не является ее порождением и стоит по отношению к ней в той же позиции видимой зависимости и невидимого «авторства», как это имеет место в отношении тела физического. Поэтому будем в дальнейшем называть психику *психическим телом человека*.

Сказанное выше об отношении человека к своему физическому организму может быть отнесено и к плану психического. Мы можем плыть в неуправляемом потоке мыслей, ассоциаций, эмоциональных состояний, лишь поневоле сохраняя некую формальную самоидентичность Я. А можем ограничивать «степени свободы» своей психики подобно тому, как, согласно Н. Бернштейну, младенческий организм развивается путем ограничения бесчисленных степеней беспорядочной свободы движений [2]. Можем удерживать и переключать внимание; думать (или не думать) о том, о чем считаем нужным; сознательно вовлекаться (или не вовлекаться) в ту или иную цепочку ассоциаций, особенно — эмоционально заряженных; можем упражнять и специализировать память, учиться сосредоточиваться, медитируя на избранную тему, или, напротив, останавливать всякую мыслительную активность; приобретать опыт созерцания, опыт безоценочного наблюдения жизни, развивать способности и органы восприятия, не актуализируемые в повседневности — одним словом, овладевать и формировать все качества *психики как системы и органы своего психического тела*. То есть занимать по отношению к собственной психике творческую позицию «внезаходимости» (термин М.М. Бахтина, означающий видение предмета «извне» при сохранении внутреннего единства с ним, что позволяет творчески преобразовывать сам предмет).

Можем мы, по аналогии с физическим, и расстраивать «психическое тело», допуская атрофию «интеллектуальной мускулатуры», т. е. мыслительных способностей, притупление эмоциональной отзывчивости, или, напротив, неоправданно перенапрягая или придавая ошибочное направление своей мыслительной активности, эксплуатируя эмоциональность ради ложной цели, и т. п. Возможен и «психический бодибилдинг» — сомнительный с ценностной точки зрения тренаж «психической мускулатуры».

Чтобы признать описанные факты, надо лишь осмелиться посмотреть на самого себя как на свободное и целеполагающее Я, которое облечено «психическим телом», неотделимо от него, но и не тождественно ему, им не ограничено и не им порождено. И которое, под свою «авторскую» ответственность, произвольно и непроизвольно строит и модифицирует его, пропитывает и запечатлевает личностной

неповторимостью, приобщая, по выражению того же М.М. Бахтина, «к своей единственной жизни».

Во избежание недоразумений нужно оговориться, что мы лишь условно, ради внятности изложения основной мысли статьи, разделяем физическое и психическое «тела» человека. В реальности они, разумеется, неразрывны, изоморфны, взаимопроницаемы; они накладываются друг на друга; в частности — образуют, по удачному выражению В.И. Слободчикова, области «оплотнения психического».

Глубину их взаимопроникновения обнаружило и недавнее исследование английских ученых. Оно показало, что у шоферов лондонского такси, обязанных держать в памяти взаимное расположение огромного количества улиц города, увеличивались отделы мозга, в которых локализуется пространственная информация, причем эти изменения были тем значительнее, чем большим был стаж работы таксиста [11]. Заметим: активность человека направлялась не на мозговой субстрат, а на развитие профессионально необходимых качеств *памяти — органа психического тела*, а это вело за собой соответствующие изменения мозгового субстрата и поддерживалось ими. К аналогичным результатам ведут углубленные занятия музыкой и, скорее всего, любой деятельностью, на которую направлено то, что В.В. Зеньковский называл «внутренней активностью души» [5].

Поэтому в дальнейшем следует, наверное, говорить о разных «слоях», или уровнях, или даже степенях материальности единого тела, которое облекает собой и реализует внутреннюю активность души человека и в физическом, и в психическом планах. Но сейчас задача не в том, чтобы подбирать новые ключи к старой загадке различия и нераздельности психических реалий и материального субстрата, а в том, чтобы обосновать взгляд на психику как на психическое тело человека и указать на нетождественность этого тела и самого человека как *реальностей разного порядка*. А это имеет прямое отношение к вопросу, поставленному в начале статьи — о взаимном отчуждении «двух психологий» с их предметами и методами.

Известно, что понятие «общая психология» обычно не получает лаконичной и однозначной детерминации. Чаще всего им обозначают обширную, жестко не ограниченную территорию объективных, подтвержденных и подлежащих трансляции знаний о человеческой психике, которые сгруппированы вокруг проблем или процессов, признаваемых в данное время наиболее важными и существенными. Но если «общая психология» существует наряду с «психологией» как таковой и терминологически с ней не отождествляется, значит, предполагается и другая, «не общая», но тоже психология, какой-то другой полюс единой области знания о человеке. Попытки определить, т. е. *поставить пределы*, ограничить область общей психологии, обычно и начинаются словами: «общая психология — *один из разделов психологической науки*». Далее ее отличают от ряда специальных психологий, перечень которых со-

ставляется чисто эмпирическим путем, остается поэтому принципиально открытым и в некоторых словарях включает уже более сорока разделов. Но все они, по сути, представляют собой приложения к разным специальностям, сферам и ситуациям человеческой жизни тех же объективных закономерностей, которыми занимается общая психология. Поэтому, сколько бы их ни насчитать, они все вместе не смогут уравновесить общую психологию, стать ее диалектической противоположностью; планета психологической науки остается «однополярной».

Что же могло бы стать вторым полюсом, равноправной контрпозицией общей психологии? Первое, что приходит на ум — *психология индивидуального*. И это по существу верно, но установка научного мышления такова, что мы и тут сводим дело к приложению знаний, добытых общей психологией, пользуемся ее же методами. Индивидуальность редуцируется до совокупности *индивидуальных различий* по объективным и сопоставимым признакам, составляющим предмет исследований общей психологии. В результате неповторимая индивидуальность человека выступает как вторичный факт, как статистически неизбежный результат сочетания бесчисленных психофизиологических свойств и объективных средовых факторов.

Подчеркну: это не отрицание ценности самих исследований, а выяснение границ области, которую они могут или не могут осветить. Измерение совокупности признаков может иметь опосредованное значение для познания человеческой индивидуальности, но не есть «оно само» и его не заменяет. Подобно тому, как обмеры пропорций лица и тела не могут заменить цельный и живой облик человека, хотя что-то о нем говорят.

Так, может быть, назовем «необщую» психологию *психологией личности*? Ведь именно она, как говорилось в начале статьи, вступает в драматическое противостояние с «психологией процессов»! На это следует дежурное возражение: «психология личности — один из важнейших разделов *общей психологии*». На практике это похоже на то, что в мире бизнеса называют «недружеским поглощением». Исчезает принципиальное различие предметов исследования: о личности говорят не как о *человеке*, а как об *одном из элементов*, пусть даже главном элементе *психики человека*. И отводят личности одну из глав учебника: восприятие, мышление, эмоции, способности... личность.

Но личность как предмет исследования непреодолимо противится такой редукции, и существенная несоизмеримость элементов ряда, вопреки намерению авторов, тотчас дает о себе знать: несравненно меньшей внятностью и убедительностью изложения и самого определения предмета, отсутствием строгости и однозначности формулировок и терминов, доказательности и проверяемости утверждений, периферийностью экспериментальных «набегов» на территорию, в принципе не подвластную экспериментированию в привычном смысле слова.

Желание говорить о личности в контексте и стилистике традиционных проблем общей психологии неизбежно ведет к тому, что она предстает именно как *элемент психического тела*: как детерминированный объект в его «телесных», или вещных, а следовательно, измеримых характеристиках. В каких-то вспомогательных отношениях эти попытки могут быть полезны, но, выражаясь парадоксально, они схватывают в личности как раз то, в чем она не есть личность. В таких текстах человек себя не видит и не узнаёт, и (вспомним С. Франка!) едва ли обратится к ним, пытаясь разрешить свои действительно значимые, *личностные* проблемы.

Психология личности никогда не подружится с общей психологией, пока та будет считать ее одним из своих разделов и проецировать на человека — хозяина и автора своего психического тела — методы и критерии изучения *самого этого тела как такового*, стирая различие между «я» и «мое». Не подружится хотя бы потому, что психологии личности, существующей в сфере духовно-практического, имеющей дело с невыводной «внутренней активностью души», а значит — со свободой конкретного человека, даже самые доброкачественные безлично-объективные знания мало чем могут помочь.

Попытаемся отчетливо сформулировать, наверное, с определенным упрощением и некоторыми неизбежными повторами, основные, принципиальные различия «двух психологий» и их предметов.

Предмет общей психологии — психика как таковая, или, учитывая выше сказанное, теоретическая «модель» психического тела человека в его объективно-всеобщей форме. *Предмет психологии личности* — «хозяин» и «автор» психического тела, тот, кто внутри себя осознается как Я.

В первом случае цель исследователя — выявление общих законов (или, осторожнее, закономерностей) строения и функционирования психики и *детерминирующих* ее объективных факторов. Ученый работает в монологической позиции, в причинной логике и отвечает на вопросы «что», «как» и «почему».

Во втором случае цель — постижение *свободы уникального человеческого Я*, которое действует *по внутренней необходимости* (т. е. свободно), и прокладывает себе дорогу в условиях любых объективных воздействий, благодаря или вопреки им. И которое произвольно и произвольно модифицирует, индивидуализирует общую модель человеческой психики, создавая *свое психическое тело*. Ученый работает в позиции диалога, в логике цели, известной со времен Аристотеля как *causa finalis*, и ищет ответа, в первую очередь, на вопросы «кто» и «для чего». Психология с этой точки зрения — *наука о целестремительности внутреннего мира человека* [9]. В первом случае адекватны традиционные методы психологии, которую В. Дильтей назвал «объяснительной», включая построение и проверку гипотез, экспериментирование, повторяемость результата, стремление к его измеримости, и т. д. Психология в этом ее аспекте тяготеет к области *естественных наук*.

Во втором случае работают методы «описательной», или «понимающей», психологии, когда главное в «мощной действительности душевной жизни» постигается благодаря общности человеческой природы, внутреннего мира и душевного опыта людей [4]. Выдающиеся отечественные ученые С.С. Аверинцев и М.М. Бахтин обосновали понятие *инонаучности* как метода всякой *гуманитарной* науки [1], что созвучно давней мысли В. Дильтея, полагавшего, что создаваемая им описательная психология должна стать ядром всех наук о человеке.

Означает ли все это, что «две психологии» разделены пропастью и что им, подобно Западу и Востоку в стихотворении Р. Киплинга, не сойтись до самого Страшного Суда?

Удивительно — но обсуждаемая психологическая проблема была с предельной четкостью поставлена, если даже не решена Иммануилом Кантом задолго до рождения научной психологии как таковой. В труде 1798 г. он различает то, что делает из человека природа, и то, «что он, как свободно действующее существо, делает или может и должен делать из себя сам». С точки зрения «прагматической антропологии», рассуждение по поводу объективных законов, определяющих, например, деятельность памяти, — это, по Канту, бесплодные умствования, потому что сам человек остается при этом пассивным наблюдателем и все «должен предоставить природе». Если же он использует эти знания, чтобы усовершенствовать свою память (т. е. — скажем от себя — становится хозяином и автором своей памяти как органа психического тела и творчески, из позиции «внезаходности», преобразует ее), тогда это делается предметом прагматической антропологии, т. е. *практического человекознания* [6, с. 351—352].

Заметим: объективные знания тут не отрицаются, не обесцениваются, а, напротив, приобретают реальный смысл и ценность для человека, свободно реализующего себя в объективных условиях своего существования. Это чрезвычайно важно! Психологу бывает именно *психологически* трудно признать, что человеческое Я (личность, «субстанциальный деятель» и т. д. — различия терминов в данном случае не существенны) в главном не детерминировано объективными законами психики, которые он изучает; что оно не производно от нее (т. е. от своего «психического тела»), а, напротив, творчески владеет им, или, во всяком случае, как Кант и говорит в приведенном фрагменте, может и должно владеть; трудно согласиться с тезисом персоналиста: ничто из того, что обуславливает личность, ее не *определяет* [15]. Кажется, что, разжав тиски детерминизма, мы обеспечим громадные знания объективных законов психики, фактов психической жизни и сам научный метод, которым они накапливались. На самом деле речь может идти лишь об изменении точки зрения, интерпретации материала.

Позволю себе вольную аналогию. Разве, к примеру, ценность общих законов цветоведения и знания психологии восприятия цвета ставится под сомне-

ние признанием того, что художники, одновременно и следуя этим объективным, *общим* закономерностям, и трансформируя, подчиняя их себе, свободно, т. е. по внутренней необходимости воплощают *уникальные* колористические замыслы? По-моему, наоборот: эти области знания, которые сами по себе, согласно Канту, ничего не значат для «прагматической антропологии», обогащаются новым измерением и смыкаются с чисто личностной проблематикой творческой самореализации, в данном случае — в области живописи.

Подобно этому, осмысление психики как психического тела человека не предполагает отказа от каких бы то ни было данных науки, но оно связано с критическим осознанием и пересмотром некоторых установок, априори принимаемых аксиом и координат, с тем, что принято называть сменой парадигмы [7].

Нужно отойти (страшно сказать!) от исторически сложившегося и долго питавшего науку понимания психики как *функции высокоорганизованной материи* и как *субъективного отражения объективной реальности* (хотя и то, и другое *ограниченно верно* и при смене позиции *в снятом виде сохранится*). То есть отойти от понимания, чреватого неизбежной деонтологизацией психики, а с ней и человеческого Я, появляющегося из небытия «потом», как некий диспетчерский пункт отражательно-приспособительной системы организма (психики в привычном значении слова). А мы, задним числом, приписываем этой производной и зависимой инстанции возможности, полномочия и обязанности высшего порядка, которых у нее, в силу ее «выводной» природы, просто быть не может.

Что означают такие внутренне противоречивые формулы, такие «научные оксюмороны», как «опережающее отражение» или «активное приспособление», если не попытку выйти из теоретического тупика, де юре прописать в рамках «отражательной» парадигмы существующую де факто спонтанность, инициативность, «трансцендирующую» направленность человеческого существа? И тем самым сохранить право говорить о творчестве, саморазвитии, ответственности...

Предлагая понимать предмет, которым реально занимается общая психология, как «психическое тело человека», мы акцентируем нашу нетождественность и «авторскую» позицию по отношению к тому, что обозначается словом «психика». Сам этот термин как бы не противится отражательно-приспособительному его пониманию; а «психическое тело человека» — это нечто телеологически управляемое изнутри, орган самореализации внутренней активности души; при этом отражение наличной действительности сохраняется как *абсолютно необходимый, но подчиненный момент*. Психическое тело, или психический организм человека — не то, что порождает его как личность, Я, «субстанциального деятеля», а то, «в чем» и благодаря чему этот «субстанциальный деятель» существует и действует в плане психическо-

го — аналогично и во многом изоморфно тому, как он живет и действует в физическом плане благодаря своему физическому организму.

С этой точки зрения, в частности, такие привычные психологические понятия, как мыслительная деятельность, действие в уме, в идеальном, или внутреннем плане и т. д., нужно понимать буквально, аналогично физическому действию, жесту, поступку — и с той же мерой ответственности. Как говорил М.М. Бахтин, мыслить — значит поступать мыслью. (За этими утверждениями стоит тысячелетняя проблема онтологического статуса того, что мы называем психическим планом действительности, которая, конечно, не может стать предметом рассмотрения в этой статье. Равно как и связанные с ней проблемы психических аналогов анатомии и физиологии телесного организма, функциональных органов как органов психического тела по преимуществу и многие другие вопросы, уводящие нас в разные области знания, от медицины до богословия.)

Завершая изложение, выскажу надежду, что предлагаемый подход позволит наметить территорию, где исследователи всеобщей модели человеческой психики могут встретиться и вступить в диалог с теми, кто ищет постижения внутренней жизни уникальной личности.

Вступая на этот мостик с личностного берега, мы сможем увидеть и применить к себе данные психологии не просто как более или менее систематизированную совокупность объективных закономерностей, которым мы подчиняемся и к которым приспосабливаемся. Мы увидим психику как то, чем мы облечены, что мы телеологически преобразуем и индивидуализируем, одновременно и подчиняясь ее общим, объективным законам, и формируя ее как свое, уникальное психическое тело. И реализуем таким

образом «внутреннюю активность души», собственное внутреннее Я.

Подойдя к тому же мостику с «общепсихологического» берега, мы сможем увидеть предмет совокупных усилий ученых — общую модель человеческой психики «как таковой» — не как схему, полученную путем отвлечения от множества живых случаев, а как универсальное психическое тело Человека, потенциально способное и готовое облечь собою любую индивидуальность, внутреннюю активность любой души.

Увидеть не как «ничье», а как *всеобщее* психическое тело. Не как коллективную фотографию, на которой никто не запечатлен и никто не узнает себя, а скорее как универсальный мифологический и религиозный образ Всечеловека, в бесчисленных гранях которого каждый может найти и свое, потенциально присутствующее отражение. Не как номиналистическую общую схему, а как общее в реальном, от Платона идущем смысле.

Как замечательно сказал, если не ошибаюсь, Н.О. Лосский, «лошадь Платона (то есть идея-образ «лошади как таковой») не пасется ни на каком лугу». Но она существует, и именно поэтому существуют и пасутся бесчисленные лошади, в которых воплощается изначальный эйдос. Так и универсальная модель психического тела не воплощена ни в каком отдельном человеке, но каждый человек, осознанно или неосознанно, произвольно или непроизвольно, «самим собой» актуализирует одну из неисчислимых возможностей этой модели.

Вероятно, на этом пути наметится перспектива плодотворного взаимодействия научной психологии в традиционном ее понимании — с «инонаучной» психологией личности, с психологической практикой в разных ее аспектах, и далее — со сферой «духовно-практического» опыта в более широком смысле слова.

Литература

1. Бахтин М.М. К методологии гуманитарных наук // Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества. М., 1979.
2. Бернштейн Н.А. Биомеханика и физиология движений. М.; Воронеж. Институт практической психологии, 1997.
3. Джемс У. Психология. М., 1991.
4. Дильтей В. Описательная психология. СПб., 1996.
5. Зеньковский В.В. Проблема психической причинности. Киев, 1914.
6. Кант И. Антропология с прагматической точки зрения // Собр. соч.: В 6 т. Т. 6. М., 1996.
7. Кун Т. Структура научных революций. М., 1997.

8. Лосский Н.О. Чувственная, интеллектуальная и мистическая интуиция. М., 1995.
9. Лосский Н.О. Основные учения психологии с точки зрения волюнтаризма. СПб., 1903.
10. Маслоу А.Г. Дальние пределы человеческой психики. СПб., 1997.
11. Наймарк Е. Увидеть мысль // Новый мир. 2010. № 11.
12. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии: В 2 т. Т. 1. М., 1989.
13. Флоренская Т.А. Диалог в практической психологии. Наука о душе. М., 2001.
14. Франк С.Л. Реальность и человек. М., 1997.
15. Mounier E. Le Personnalisme. Paris, 1951.

'Human Mind' or 'Human Mental Body'?

A.A. Melik-Pashayev

PhD in Psychology, head of the Laboratory of Psychological Problems of Art Education, Psychological Institute of the Russian Academy of Education

The paper provides an understanding of the mind as of the 'mental body' of individual, the one that is not identical with him/her, but in which the general, objective psychological laws are teleologically transformed and individualized implementing the inner activity of the Self. From this perspective the paper explores the reasons underlying the estrangement of general psychology in its traditional sense and of personality psychology with its spiritual and practical orientations, reviews the fundamental differences in their objects and methods and the possibilities for their interaction and mutual enrichment.

Keywords: mental body; general psychology; personality psychology; 'I' and 'Mine'; 'other than scientific' method; causal logic and teleology; determination and freedom.

References

1. Bahtin M.M. K metodologii gumanitarnykh nauk // Bahtin M.M. Estetika slovesnogo tvorchestva. M., 1979.
2. Bernshtein N.A. Biomehanika i fiziologiya dvizhenii. M.; Voronezh, 1997.
3. Dzhems U. Psihologiya. M., 1991.
4. Dil'tei V. Opisatel'naya psihologiya. SPb., 1996.
5. Zen'kovskii V.V. Problema psihicheskoi prichinnosti. Kiev, 1914.
6. Kant I. Antropologiya s pragmaticheskoi tochki zreniya // Sobr. soch.: V 6 t. T. 6. M., 1996.
7. Kun T. Struktura nauchnykh revolyucii. M., 1997.
8. Losskii N.O. Chuvstvennaya, intellektual'naya i misticheskaya intuiciya. M., 1995.
9. Losskii N.O. Osnovnye ucheniya psihologii s tochki zreniya volyuntarizma. SPb., 1903.
10. Maslou A.G. Dal'nie predely chelovecheskoi psihiki. SPb., 1997.
11. Naimark E. Uvidet' mysl' // Novyi mir. 2010. № 11.
12. Rubinshtein S.L. Osnovy obshei psihologii: V 2 t. T. 1. M., 1989.
13. Florenskaya T.A. Dialog v prakticheskoi psihologii. Nauka o dushe. M., 2001.
14. Frank S.L. Real'nost' i chelovek. M., 1997.
15. Mounier E. Le Personnalisme. Paris, 1951.

О значении искусства в контексте развития взрослого человека

М.В. Ермолаева

доктор психологических наук, заведующая кафедрой возрастной психологии
Московского психолого-социального университета

Д.В. Лубовский

кандидат психологических наук, профессор факультета психологии образования кафедры педагогической психологии Московского городского психолого-педагогического университета

Актуальнейшей для человека является потребность в осознании и переживании способности влиять на ход собственной жизни. В статье рассматривается роль восприятия произведений искусства в жизни личности как деятельности, которая способствует созданию человеком среды саморазвития через насыщение актуальности смыслом и потенцирование времени. Вслед за многими исследователями, потребность в создании своего мира, в котором человек ощущает себя творцом, рассматривается как одна из базовых на протяжении жизни. По мнению авторов, восприятие художественного произведения позволяет удовлетворить эту потребность. Как один из основных механизмов воздействия художественного произведения на человека авторы называют создание его автором атмосферы недосказанности и тайны. При восприятии художественных произведений человек вовлекается в создание своего мира как средства саморазвития, что позволяет ему насыщать жизнь экзистенциальным смыслом, создавать свое жизненное пространство и возможности для самоосуществления.

Ключевые слова: среда саморазвития, восприятие художественного произведения, механизм воздействия, смыслообразование, саморазвитие.

Среди важнейших потребностей и жизненных необходимых взрослого человека значительную роль играет потребность в осознании и переживании своей способности влиять на ход собственной жизни. Это влияние обеспечивается не столько предсказуемостью хода своей жизни и способностью управлять ею, сколько эмоциональным переживанием включенности в жизнь и ее осмысленности. Чувство включенности и осмысленности позволяет переживать жизнь как подлинно свою, вписывает смысл жизни в контекст временной перспективы, создает возможность строить свое будущее, конструировать и сравнивать разные варианты поведения, искать экзистенциальный смысл своей жизни [13]. По нашему мнению, немаловажную роль в формировании открытого смыслового горизонта взрослого человека играет искусство.

Проблема развития взрослого человека не раз была охарактеризована как неоднозначная и концептуальная. Очевидно, что с определенного этапа жизни человек начинает самостоятельно строить свою индивидуальную линию жизни, он сам определяет ее траекторию, самостоятельно осуществляет выборы возможных вариантов развития. В экзистенциально-

гуманистической психологии акцент на проблеме саморазвития связан с тезисом о свободе человека, реализуемой в его выборах. В современной позитивной психологии также постулируется потребность человека в осознании себя субъектом собственной жизни. Реализация потребности в самодетерминации осуществляется человеком при планировании собственной жизни, выборе образовательной траектории и т. д. [24]. Аутентичное бытие предполагает исследование возможностей, предоставляемых каждой ситуацией, и осуществление выбора, который выражает действительные ценности и чувства человека.

Однако продуктивный и ответственный выбор предполагает не только развитую ориентацию человека в его собственном потенциале, но и обнаружение пространства выбора. Таким образом, если саморазвитие взрослого человека осуществляется через постоянный и ответственный выбор и способов деятельности, и способов жизни в целом, то предпосылкой саморазвития является его открытость по отношению к экзистенциальному смыслу (смыслу возможностей, смыслу альтернатив) и в целом к максимизации потенциальных смыслов, которые может нести жизненная ситуация. По мнению Д.А. Леонть-

ева, такое движение уже обеспечивает смысловую горизонталь развития, которая должна быть уравновешена движением по вертикали — преодолением избыточности возможностей через осуществление выбора и приход к реализации [13; 14]. В психологии проблема интеграции, реинтеграции и качественного смыслового развития, а также реализации смысла в ходе саморазвития человека неоднократно обсуждалась [1; 14; 21]. Намного менее изученным остается вопрос о потенциальной обращенности человека к обнаружению пространства выбора, об ориентации его на смысл альтернатив и на расширение смысловой перспективы.

Широко распространенным видом эмоционального дискомфорта у современного человека является ощущение «колеи», в которую «вогнана» его жизнь — ощущение безальтернативности, жесткой детерминированности его жизненного пути со стороны поставленных целей и привычного образа жизни. В.П. Зинченко говорит о том, что свобода предполагает наличие огромного числа путей развития и неограниченное пространство выбора [5]. Однако человек значительно больше озадачен жизненным, а не экзистенциальным смыслом, который служит адаптации личности в меняющемся мире и отличается упорядоченностью и императивностью [13]. Редуцированным вариантом онтологического смысла является цель, которая часто подчиняет себе жизнь и придает ей переживание детерминированности, несвободы, отсутствия осмысленности и подлинности. Возникает вопрос о том, что обеспечивает обращенность человека к экзистенциальному смыслу (смыслу альтернатив) и даже саму ориентировку человека на множественность и обогащение смыслов, на выход за пределы жесткой детерминированности жизни. По нашему мнению, одним из факторов, способствующих такой ориентировке, является именно искусство.

Ю.М. Лотман писал, что искусство есть прохождение не пройденных дорог и возможность пережить не пережитое [15]. Оно позволяет человеку реализовать и пережить все возможности, которые в каждый момент жизни он отвергает, делая единичный выбор. По мнению Ю.М. Лотмана, искусство есть опыт того, что не случилось или того, что могло бы случиться. Оно, с одной стороны, является моделью жизни, а с другой стороны, несет в себе тайну. Тайна проявляется в том, что художественный образ виртуален, он живет в сознании субъекта художественного восприятия как открытый, незаконченный, невоплощенный [15]. Сходно и В.П. Зинченко пишет о том, что недосказанность характеризует любое произведение искусства и составляет его тайну. Эта тайна создает духовную атмосферу и феномены субъектности сотворенного произведения искусства, что обеспечивает возможность духовной субъективации мира [8]. Как это происходит?

Известно, что в цикле работ Л.С. Выготского, изданных под общим названием «Психология искусства», описан механизм воздействия на зрителя/чита-

теля выразительных средств художественного произведения. Суть этого воздействия заключается в следующем: искусство осуществляет метаморфозу чувств субъекта таким образом, что они возвышаются над индивидуальными чувствами, обобщаются, становятся общественными. Содержание произведения создается в нем художником. Процесс создания кристаллизуется в структуре произведения, для чего необходимо преодоление (развоплощение) материала (фабулы, содержания) его формой (сюжетом, смыслом) [4]. Л.С. Выготский характеризует шекспировского «Гамлета» как трагедию одиночества, как великую тайну, в которой это одиночество преодолевается автор и трагедия переходит в молитву. В конце эссе автор пишет, что искусство как бы дополняет жизнь и расширяет ее возможности, когда «не осуществившаяся часть жизни, не прошедшая через узкое отверстие нашего поведения, должна быть так или иначе изжита» [4, с. 314]. Механизм разрядки чувств, взрывного уравновешивания со средой, в критических точках бытия не всегда позволяет подступиться к тайне искусства, которое есть область духовного бытия. Сам Л.С. Выготский пишет о том, что трагедию надо выполнить в своем переживании и «таинственное постигается не отгадыванием, а ощущением, переживанием таинственно» [4, с. 496].

На первый взгляд, с позиций понимания роли и значения искусства как «духовного подвижничества» (П.А. Флоренский) этот механизм представляется частным и относящимся к литературному творчеству, вербальному и, следовательно, поддающемуся концептуализации. Тем не менее в работах П.А. Флоренского показан аналогичный механизм воздействия, но в изобразительном искусстве и архитектуре. П.А. Флоренский [20] рассматривал соотношение композиции как схемы пространственного соотношения частей и изобразительных средств произведения и конструкции как внутреннего единства изображаемого, внутреннего плана художественного произведения со стороны его смысла. Диалектическое противоречие композиции и конструкции произведения изобразительного искусства, как показал П.А. Флоренский, также может создавать атмосферу недосказанности, загадку, «вызов пониманию», по выражению К.Г. Юнга. Будем считать, что ключевым аспектом воздействия искусства на человека является таинственность его атмосферы, в которую оно погружает субъекта восприятия и которая порождает в нем глубокие психологические и духовные эффекты.

Существует мнение, что атмосфера таинственно проявляет себя во внутренней жизни человека очень рано и проходит через весь его жизненный путь. В.П. Зинченко, обсуждая идеи Д. Винникота, выдвинул предположение, что в первые месяцы жизни младенец, благодаря материнскому угадыванию и удовлетворению его потребностей, создает себе маленький Эдем, «протомир», иллюзию сотворенного им самим райского мира и магического контроля над этим миром. Его постоянным ядром являются эмо-

ционально окрашенные ощущения гармонии, тайна, тяга к сказочному миропониманию и ожидание чуда. Автор заключает, что неистребимая у человека способность к мифотворчеству едва ли не в первые дни, недели и месяцы жизни превосходит значительно позже формирующуюся восприимчивость к колдовской силе искусства [7]. Л.С. Выготский относил эту магическую стадию в становлении внутреннего мира ребенка к дошкольному возрасту и связывал ее со значением игры в психическом развитии ребенка. Л.С. Выготский рассматривал игру как воображаемую иллюзорную реализацию нереализуемых желаний [2]. При этом, по его словам, сущность игры заключается в том, что в ней исполняются не единичные желания, а обобщенные аффекты [2]. Это возможно благодаря мнимой (воображаемой) ситуации, которая делает игру необыкновенно насыщенной в эмоциональном отношении: в игре все события как бы пропускаются через эмоциональные переживания. Таким образом, в игре ребенок желает и исполняет желания, пропуская через переживания основные категории действительности. При этом в игре действие выполняется не ради действия, а ради смысла, который оно обозначает. Так возникает смысловое поле, и движение в смысловом поле протекает так же, как в реальном. В результате перечисленных особенностей игра, по мнению Л.С. Выготского, дает возможность осуществить действия в воображаемом (смысловом) поле, способствует созданию произвольного намерения, образованию жизненного плана. Эти характеристики игры позволяют рассматривать ее как средство воображаемого (смыслового) овладения действительностью, сказочного (мнимого) миропонимания, обители сбывшихся желаний [2]. Эти характеристики игры дают возможность рассматривать ее как одну из форм развития магического «протомира» ребенка, наполняющего его внутренний мир чудесными образами, событиями и героями. Некоторые выдержки из работ А.Н. Леонтьева, посвященных детской игре, подтверждают это мнение [10; 11]. А.Н. Леонтьев отмечает, что благодаря воображаемой ситуации в игре происходит «распадение» (несовпадение) смысла и значения предметов, которое, к тому же, является динамичным: в ряде случаев игровой смысл заслоняет собой значение предмета. Это проявляется в том, что ребенок всецело погружен в игру, мотив которой лежит в самом ее процессе и содержании. «В играх реализуется конкретное мотивированное действие, имеющее аффективный смысл. Этот особый аффективный смысл и подчиняет себе значение [11, с. 289]. Благодаря этому «в играх удовлетворяются желания, эмоциональный план его личности» [там же]. Таким образом, оба автора подчеркивали, что основное значение игры заключается в многообразных переживаниях, важных для ребенка, что в процессе игры происходят глубокие преобразования первоначальных аффективных тенденций и замыслов, сложившихся в его жизненном опыте. Это, в свою очередь, делает возможным ребенку почувствовать по-

следствия своих поступков, выявить новые смыслы своей деятельности. Другими словами, игра создает внутренние условия для обобщения эмоциональных переживаний ребенка и возникновения у него эмоционально-смысловой ориентировочной основы поступка. Таким образом, благодаря игре на рубеже дошкольного и школьного возраста у ребенка возникает новая внутренняя жизнь, жизнь переживаний, которая влияет на внешнюю жизнь, хотя и не совпадает с ней. Происходит то, что В.П. Зинченко называет взаимодействием внутреннего и внешнего мира, их взаимным узнаванием друг друга [6; 7; 8].

Далее сотворенный сказочный мир, создающий переживание овладения жизнью, находит себя и получает продолжение в фантазии подростка. Еще Л.С. Выготский отмечал сходство детской игры и фантазии подростка, при множественности их различий. В дальнейшем догадка Л.С. Выготского была подтверждена данными исследований детского творчества о двух сензитивных периодах развития креативности, один из которых приходится на старший дошкольный и младший школьный возраст, другой — на старший подростковый и ранний юношеский возраст (Д.Б. Богдавленская, В.Н. Дружинин). По словам Л.С. Выготского, подросток «находит живое средство направления эмоциональной жизни, овладение ею. Подобно тому, как взрослый человек при восприятии художественного произведения ... преодолевает собственные чувства, так точно и подросток с помощью фантазии просветляет, уясняет сам себе, воплощает в творческих образах свои эмоции, свои влечения. Неизжитая жизнь находит выражение в творческих образах. Мы можем... сказать, что творческие образы, создаваемые фантазией подростка, выполняют для него ту же функцию, которую художественные произведения выполняют по отношению к взрослому человеку» [3, с. 269—270].

Анализ работ классиков детского психоанализа, трудов Л.С. Выготского и В.П. Зинченко, других исследований по психологии развития позволяет предположить возникновение на ранних стадиях онтогенеза особой аффективной (впоследствии — аффективно-смысловой) сферы жизни. Это область иллюзорного владения миром, фантазии и грез, эмоционального воображения, мнимой реальности, где сбываются мечты, возникают и реализуются желания, рождаются множественные смыслы, разрешаются их конфликты, смыслы эти обобщаются и надо всем этим царит господство тайны. Л.С. Выготский отмечал в этой связи, что фантазия подростка «впервые обращается в интимную сферу переживаний, которая скрывается обычно от людей, которая становится исключительно субъективной формой мышления, мышления исключительно для себя». Подросток прячет свои фантазии «как сокровеннейшую тайну», однако «именно в фантазиях подросток впервые нащупывает свой жизненный план» и «творчески приближается к его построению и осуществлению», что позволяет ему осознавать себя как «известное единство» [3]. Таким образом, в этой иллюзорной таинст-

венной сфере внутреннего мира всё возможно, всё сбывается и разрешается, здесь находится источник понимания и переживания всего мира как Моего, здесь рождается экзистенциальный смысл, который создает пространство смыслов — пространство возможностей, опосредующее Мой выбор и Мое вложение себя в каждый момент Моего бытия.

Правомерно предположить, что переживание человеком сказочного, таинственного мира возникает спонтанно в рубежные моменты жизни человека (в аспекте не только возрастных, но и личностных кризисов) и становится важнейшей духовной потребностью — потребностью в эмоциональном присутствии в собственной жизни, в ее вибрации и течении, потребностью в овладении этим течением. Эта потребность каждого человека в мифотворчестве, тяга к сказочному миропониманию и ожиданию чуда проявляет себя в народных сказках. В волшебных сказках воплощен вечный порыв к счастью. При этом счастье в сказках — это смысл всех исканий и одновременно взлет над действительностью, подъем над обыденностью. Смысл счастья в сказках познается в самом стремлении к нему. Воображению героя, поднявшемуся над житейским, счастье рисуется как чудесная страна, где время остановилось и солнце никогда не заходит. Сказочное счастье — это стремление к неизбыточному добру, немеркнувшей красоте, негаснущей радости, к вечному солнечному свету. Восприятие и переживание сказки, незаметно отодвигая завесу туч над полоской солнечного света, не позволяет мириться с серыми красками обыденной жизни, побуждает стремление к совершенству и готовность к подвигу.

Таким образом, переживание и ожидание таинственного неуловимо присутствует в каждом мгновении человеческого существования как душевное и, позднее, духовное бытие, обращенное к области смыслов, в котором эти смыслы рождаются и позднее «экзистенциализируются». Эта область глубоко укоренилась в эмоциональных переживаниях особого рода, которые сопровождают становление человеческой индивидуальности, субъективности и самости, образуют фон, на котором бытие и время приобретают более глубокий смысл, делают жизнь жизнью, персонифицируют ее. Переживания таинства жизни поднимают человека над обыденностью, над скучной «колеей» будней, потенцируют время и становятся его потребностью. В зрелые годы их удается пережить спонтанно в моменты критической перестройки сознания (в экзистенциальные моменты, в ходе встречи с «другим Я» (В.С. Соловьев, П.Д. Успенский, Ф.Д. Горбов, Д.А. Леонтьев) и осознанно — в творчестве (Р. Мэй¹), в любви (В.С. Соловьев²), в эс-

тетическом переживании колдовской магии искусства (В.П. Зинченко). Здесь мы сознательно не касаемся религиозных чувств, поскольку это тема слишком сложная и объемная для данной публикации.

Все эти смыслообразующие моменты жизни человека характеризуются одной особенностью, которая только и исходит из сказочного, таинственного в нас — они потенцируют время, создают «зазоры для щегося опыта». Этот термин использует В.П. Зинченко для описания некоторых особенностей хронотопа [7]. Он утверждает, что пауза — место для рефлексии, абсолютный зазор — для творчества, поскольку в нем есть напряжение действия, посредством которого только и может перейти эта точка, где слиты все три цвета времени — это точка усиления, держания их вместе, по логике М.К. Мамардашвили, усиления человека быть, это точка, одухотворяющая сознательное время [6]. В.П. Зинченко говорит, что это мгновение может останавливаться, если у человека есть силы держать его, здесь осуществляются акты развития, это точка интенсивности на стреле содержательного времени, которая вбирает энергию из актуального будущего и прошедшего [6].

Потенцирование времени в процессе творческого акта, насыщение его энергией важно не только само по себе, но и с точки зрения иницирующихся в такие моменты процессов смыслостроительства, т. е. процессов соподчинения, соизмерения и упорядочивания отношений человека с миром и творческой перестройки прежних смысловых связей. Д.А. Леонтьев указывает на роль воздействия искусства в виде художественного переживания в процессах смыслостроительства и подчеркивает, что смысловые перестройки необходимы для поступательного развития личности: они выступают условием сохранения ее психологической ценности в долгосрочной перспективе позитивной дезинтеграции ригидных смысловых структур и реинтеграции смыслов на новой основе. Таким образом, переживание моментов потенцирования времени является важным аспектом развития личности взрослого человека (К.А. Абульханова-Славская), в то время как переживание «колеи», сверхдетерминированности настоящего прошлым и будущим, неспособность реализовать возможности единичного момента жизни, «выхваченного» из ее потока, обедняет человека, делает его жизнь будничной и тусклой. А. Кемпинский указывал, что творчество требует огромной напряженности, выхода за пределы ежедневного ритма, за пределы отлаженных структур [9]. Однако именно сверхдетерминация со стороны прошлого и будущего (т. е. жизненных планов) порождает депрессию и хрононевроз, т. е. страх безвозвратно ускользающего времени. Автор указы-

¹ Р. Мэй, отмечал, что творчество — это мольба о бессмертии и страстное стремление человека продолжить жизнь после собственной смерти. Тайна неизменно сопутствует творческому процессу: в творчестве происходит порождение нового смысла, а небытие становится бытием. Творчество себя — это упорядочивание своего внутреннего мира, внутреннего хаоса и беспорядка [16].

² П.Д. Успенский писал, что «любовь — это глубоко мистический момент. Человек высшего развития должен очень много понимать через любовь. Ощущение любви должно давать ему новые и необыкновенные постижения. Любовь всегда для него будет чудом, в ней никогда для него не будет ничего простого. Он будет ощущать в любви тайну, и эта тайна будет для него главной притягательной силой, возбуждающей творческую деятельность по всем направлениям» [19, с. 425].

вал, что человек, способный жить настоящим, чувствует себя свободным в окружающем его пространстве и способным к его проецированию. Так, А. Кемпинский писал: «Стоит задуматься, какое богатство чувств оказывается недоступным человеку из-за того, что он более живет прошлым и будущим, чем настоящим» [9, с. 159]. Неспособность человека жить в настоящем и поглощенность прошлым и будущим рассматривается в психотерапии как предпосылка невроза. Так, родоначальник гештальттерапии Ф. Перлс рассматривал эту совокупность черт как основную проблему души современного человека, приводящую к развитию невроза³. Н.Н. Толстых при анализе психологических аспектов хронолога также указывает на пагубное влияние сверхдетерминированности жизни со стороны прошлого и будущего.

Таким образом, творчество и переживание встречи с искусством потенцируют, как бы останавливают время, сгущают и энергетизируют его. Слово «встреча» в контексте восприятия искусства выбрано нами намеренно. Концепция творчества, созданная в традиции экзистенциально-гуманистической психологии [16; 22], рассматривает творческий акт как встречу (encounter) художника с предметом творчества. В этой традиции творчество рассматривается как вдохновляющая сила, заряжающая человека энергией и жаждой жизни. Р. Мэй [16] пишет, что созидательность творца позволяет ему ощущать жизнь и быть открытым тому, о чем говорит с ним бытие [15]. Встреча не только с предметом творчества, но и с объектом художественного переживания является экзистенциальным моментом, в котором творец и созерцатель чувствуют свою активность вибрирующую, определяющую, созидующую. На эту особенность переживания встречи с произведением искусства указывает В.П. Зинченко. Обсуждая взгляды Г.Г. Шпета на искусство как вид познания, он пишет: «Недосказанность характеризует любое произведение искусства и оставляет его тайну. Тем самым оно оставляет воспринимающему пространство или степени свободы для восполнения собственным переживанием, в котором может родиться свой собственный, «второй смысл» произведения... свободы угадывать заложенный художником смысл или конструировать свой собственный «второй», «третий» смысл... Именно эти «вторые смыслы» оказывают самое сильное влияние на его жизнь, ибо способны менять сам смысл человеческой жизни» [7, с. 343–344]. В.П. Зинченко подчеркивает, что механизм претворения эмоций и смыслов остается тайной, но очевидно, что субъект художественного восприятия является сотворцом произведения искусства. Будучи захваченным и заряженным энергией произведения, он переживает мощные движения в своей душевной сфере (сфере чувств и смыслов), его творчество ре-

зультуруется чувством порождения смысла, т. е. чувством движения и занимания позиции. Тем самым, по В.П. Зинченко, искусство создает духовную атмосферу и феномен субъективности сотворенного произведения искусства. Это сотворчество заключается в «уподоблении» воспринимающего произведению в форме вчувствования как духовной практики, «в расширении самой жизни и формировании культурного самосознания» [7, с. 344]. «Воспринять, созерцать художественно, эстетически означает осуществить, завершить, найти себя в форме, найти свою продуктивную ценность оформляющую активное движение, живо почувствовать свое созидующее предмет движение... В результате этой грандиозной работы эстетического восприятия наступает стадия вживления произведения в себя. Оно превращается из «чужого» в «чужое-свое», затем в «свое-чужое», и, наконец, в «свое» [там же, с. 367]. В результате «важнейшими особенностями подлинного произведения искусства являются его недосказанность, множественность вариантов извлечения и толкования смысла, содержащаяся в нем тайна» [там же, с. 368], которая провоцирует творческую работу субъекта художественного восприятия. Здесь важны оба тезиса — субъект восприятия является сотворцом художественного произведения и для этого он должен пережить встречу с ним как таинство, т. е. как тайну, преисполненную особого смысла.

Подобные идеи мы находим также в литературоведческих работах У. Эко. Восприятие художественного текста он рассматривает как активный поиск, где читателю приходится выбирать-домысливать, т. е. читатель («идеальный») сам создает литературное произведение [23]. Однако для того чтобы «запустить» подобный процесс творчества, текст должен содержать в себе нереальность, сказочность, таинственность⁴.

В этом моменте изложения следует подчеркнуть центральную идею того, что необходимое для развития личности обобщение переживаний, смыслопорождение, рефлексивный выбор способа существования возникают в экзистенциальные моменты встречи с чудом и тайной. Эти моменты сопровождают жизнь человека с первых ее мгновений, спонтанно побуждают возникновение мистического «протомира» младенца и творческой воображаемой ситуации игры дошкольника. Затем подросток уже достаточно рефлексивно воссоздает эту творческую атмосферу переживания таинства в своих грезах, а юноша — во влюбленности. Для зрелого человека переживание тайны становится духовной потребностью, которая побуждает разнообразные формы духовной деятельности — творчество, переживание встречи с искусством как сотворчество. Окрашенная переживанием тайны работа над произведением искусства,

³ Психотерапевтам хорошо известны случаи потери интереса к жизни, которые часто возникают не в силу тяжелых переживаний в ситуации невозможности именно в связи с оскудением смысла жизни. Подобные переживания лучше всего выразимы фразой «Если жизнь не чудо, то жить не стоит».

⁴ У. Эко пишет о том, что люди должны ощущать тайну, иначе для чего жить, если всё таково, каким представляется [23].

а, соответственно, работа над созданием самого себя есть основная и важнейшая часть духовной практики, вносящая неоценимый вклад в оформление души и, конечно, в подъем уровня духовной жизни [7, с. 368].

В обсуждаемом контексте важным является вопрос о том, какими средствами произведение искусства провоцирует переживание тайны (мистического, мнимого, колдовского), столь необходимого для «запуска» процессов порождения смысла как творчества. Применительно к литературному творчеству и театру Л.С. Выготский исследовал один механизм, казавшийся ему универсальным, — механизм развоплощения содержания (материала, фабулы) формой (сюжетом, смыслом) [4]. Аналогичный механизм воздействия П.А. Флоренский выявил в изобразительном искусстве. К средствам создания мнимости он относил и обратную перспективу, применяемую в канонической иконописи. Позднее В.Н. Прокофьев проанализировал художественные средства живописи П. Сезанна, благодаря которым постимпрессионизму и последующим экспрессионизму, кубизму, конструктивизму и футуризму удалось «взорвать» статический мир неподвижного и неизменного пространства и вызвать энергичное чувство душевного подъема и расширяющейся безмерности воспринимаемого, бесконечной глубины, вместительности и весомости окружающей действительности, ее сфероидности и динамичности — бесконечного разнообразия всего сущего, мощной концентрации душевных сил и переживаний человека [17].

Д.А. Леонтьев выделяет восемь видов психологических средств, которые служат для воплощения смысла в структуре художественного произведения (и которые, вероятно, предполагают их диссоциацию и противопоставление): тематика, хроника, хронотопия, метафорика, семантика, символика, архетипика и архитектуроника. Все они в совокупности способны обеспечить необходимый эффект порождения у субъекта художественного восприятия нового ценностного отношения к действительности, эффект расшатывания смысловых стереотипов и возможность прожить вместо одной несколько жизней и этим обогатить опыт действительной жизни [12].

У. Эко указывает, что нереальность (сказочность) создается в литературном тексте самыми нетривиальными способами: «расслаиванием» повествователя, когда становится неясно, от чьего лица ведется повествование, «расслаиванием» времени повествования (нарративного — ретроспективного — перспективного, а также фабульного времени — времени дискурса — времени чтения); созданием вымыш-

ленного мира, «паразитирующего» на реальном мире [23]. Для чего такие сложности автору? Почему реальный, «фотографический» мир не обеспечивает эффект сотворчества субъекту художественного восприятия? Ответ на этот вопрос, вероятно, может быть таким: именно миф (сказочное, таинственное) способен сообщить форму, структуру человеческому опыту, поскольку он (используем термин В.П. Зинченко) обладает большим числом степеней свободы. Так У. Эко отмечает, что читать литературное произведение означает принимать участие в игре, позволяющей нам придать осмысленность бесконечному разнообразию вещей, которые произошли, происходят или еще произойдут в настоящем мире [23]. Следовательно, любую «прогулку в литературных лесах» можно рассматривать как функционально приближенную к детской игре, где дети знакомятся с закономерностями социального мира и с поступками, которые придется совершить в будущем. Ориентируясь в литературном тексте, читатель моделирует смысловой контекст собственного опыта (онтологического и экзистенциального), приходит к формированию новых личностных конструктов, в которых будет воспринимать действительность.

Таким образом, чтобы произведение искусства могло способствовать непосредственному и непринужденному обогащению человеческого опыта (в частности, системы связей человека с миром), оно должно характеризоваться недосказанностью, множественностью вариантов извлечения из него смысла, неоднозначностью его толкования, в нем должна содержаться загадка, тайна, провоцирующая такую работу. В связи с этим подлинное произведение искусства всегда условно, и эта условность создает множественность его толкования и переживания, расшатывает смысловые стереотипы. В анализе произведений изобразительного искусства также имеются указания на это, например, в уже упомянутой нами непревзойденной статье В.Н. Прокофьева о творчестве П. Сезанна.

Проблема развития личности взрослого человека далека не только от ее разрешения, но даже от ее постановки. Очевидна неоднократно обсуждавшаяся в зарубежной и отечественной психологии мысль о том, что это прежде всего сфера духовного развития. Однако дальнейшее исследование этого процесса предполагает изучение не только того, в каких формах оно осуществляется (смыслорождение, рефлексивный выбор траектории собственной жизни), но и того, в каких сферах это движение возможно — в творчестве и переживании встречи с произведением искусства, которые, как мы видим, духовно близки и которые дают человеку свободу для самоосуществления и переживания вовлеченности в жизнь.

Литература

1. *Анциферова Л.И.* Развитие личности и проблемы генетопсихологии. М., 2006.
2. *Выготский Л.С.* Игра и ее роль в психическом развитии ребенка // Вопросы психологии. 1966. № 6. С. 62–76.
3. *Выготский Л.С.* Педология подростка // Выготский Л.С. Собр. соч.: В 6 т. Т. 4. М., 1983.
4. *Выготский Л.С.* Психология искусства. Изд. 2-е, испр. и доп. М., 1968.
5. *Зинченко В.П.* Психологическая педагогика: Материалы к курсу лекций. Часть I. Живое Знание. Самара, 1998.
6. *Зинченко В.П.* Посох Осипа Мандельштама и Трубка Мамардашвили: К началам органической психологии. М., 1997.
7. *Зинченко В.П.* Психология доверия. Изд. 2-е, испр. и доп. Самара, 2001.
8. *Зинченко В.П., Пружинин Б.И., Щедрин Т.Г.* Истоки культурно-исторической психологии: философско-гуманитарный контекст. М., 2010.
9. *Кемпинский А.* Меланхолия / Пер. с польского. СПб., 2002.
10. *Леонтьев А.Н.* К вопросу об эмоциональных элементах детской игры // А.Н. Леонтьев. Психологические основы развития ребенка и обучения. М., 2009.
11. *Леонтьев А.Н.* Психологические основы дошкольной игры / А.Н. Леонтьев. Избранные психологические произведения: В 2 т. Т. I. М., 1983.
12. *Леонтьев Д.А.* Введение в психологию искусства: Учеб. пособие. М., 1998.
13. *Леонтьев Д.А.* Новые горизонты проблемы смысла в психологии // Проблема смысла в науках о человеке (к 100-летию Виктора Франкла). Материалы международной конференции (Москва, 19–21 мая 2005 г.). М., 2005.
14. *Леонтьев Д.А.* Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности. 2-е изд., исправл. М., 2003.
15. *Лотман Ю.М.* О природе искусства // Ю.М. Лотман и тартуско-московская семиотическая школа. М., 1994.
16. *Мэй Р.* Мужество творить: Очерк психологии творчества. М., 2001.
17. *Прокофьев В.Н.* Подвиг великого упряма // Перрюшо А. Сезанн. Серия «ЖЗЛ». Вып. 20 (432). М., 1966.
18. *Толстых Н.Н.* Хронотоп: культура и онтогенез. Смоленск; М., 2010.
19. *Успенский П.Д.* Искусство и любовь // Русский Эрос, или философия любви в России / Сост. В.П. Шестаков. М., 1991.
20. *Флоренский П.А.* Анализ пространственности и времени в художественно-изобразительных произведениях // Флоренский П.А., священник. Статьи и исследования по истории и философии искусства и археологии. М., 2000.
21. *Чудновский В.Э.* Смысл жизни и судьба человека. М., 1997.
22. Экзистенциальная психология // А. Маслоу, Р. Мэй, Г. Оллпорт, К. Роджерс. М., 2005.
23. *Эко У.* Шесть прогулок в литературных лесах. М.: Симпозиум, 2002.
24. *De Bilde J., Vansteenkiste M., Lens W.* Understanding the association between future time perspective and self-regulated learning through the lens of self-determination theory // Learning and Instruction, 2011, № 21, p. 332–344.

On the Meaning of Art in the Context of Adult Development

M.V. Yermolayeva

hD in Psychology, professor, head of the Chair of Developmental Psychology, Moscow Psychological and Social University

D.V. Lubovsky

PhD in Psychology, professor at the Department of Educational Psychology, Chair of Pedagogical Psychology, Moscow State University of Psychology and Education

The authors focus on the perception of art in the life of an individual and on its role as a special activity that contributes to a greater sense of meaningfulness of reality and time potentiation. Following those many researchers who have done the same before, the authors consider the individual's need for the construction of his/her own world in which s/he may feel himself/herself the creator of everything one of the fundamental human needs in life. In the authors' opinion, the perception of art can truly fulfill this need. One of the main mechanisms by which the artist aims to affect the perceiver is the creation of an atmosphere of mystery and incompleteness. Thus the individual becomes involved in the creation of his/her own world, which enables him/her to enrich his/her life with existential meanings and to create his/her own life space and possibilities for self-fulfillment.

Keywords: perception of art, mechanism of affection, meaning-making, self-fulfillment.

References

1. *Ancyferova L.I.* Razvitie lichnosti i problemy gerontopsihologii. M., 2006.
2. *Vygotskii L.S.* Igra i ee rol' v psicheskome razvitiie rebenka // Voprosy psihologii. 1966. № 6. S. 62–76.
3. *Vygotskii L.S.* Pedologiya podrostka // Vygotskii L.S. Sobr. soch.: V 6 t. T. 4. M., 1983.
4. *Vygotskii L.S.* Psihologiya iskusstva. Izd. 2-e, ispr. i dop. M., 1968.
5. *Zinchenko V.P.* Psihologicheskaya pedagogika: Materialy k kursu lekcii. Chast' I. Zhivoe Znanie. Samara, 1998.
6. *Zinchenko V.P.* Posoh Osipa Mandel'shtama i Trubka Mamardashvili: K nachalam organicheskoi psihologii. M., 1997.
7. *Zinchenko V.P.* Psihologiya doveriya. Izd. 2-e, ispr. i dop. Samara, 2001.
8. *Zinchenko V.P., Pruzhinin B.I., Shedrina T.G.* Istoki kulturno-istoricheskoi psihologii: filosofsko-gumanitarnyi kontekst. M., 2010.
9. *Kempinskii A.* Melanholiya / Per. s pol'skogo. SPb., 2002.
10. *Leont'ev A.N.* K voprosu ob emocional'nyh elementah detskoj igry // A.N. Leont'ev. Psihologicheskie osnovy razvitiya rebenka i obucheniya. M., 2009.
11. *Leont'ev A.N.* Psihologicheskie osnovy doskol'noi igry / A.N. Leont'ev. Izbrannye psihologicheskie proizvedeniya: V 2 t. T. I. M., 1983.
12. *Leont'ev D.A.* Vvedenie v psihologiyu iskusstva: Ucheb. posobie. M., 1998.
13. *Leont'ev D.A.* Novye gorizonty problemy smysla v psihologii // Problema smysla v naukah o cheloveke (k 100-letiyu Viktora Frankla). Materialy mezhdunarodnoi konferencii (Moskva, 19–21 maya 2005 g.). M., 2005.
14. *Leont'ev D.A.* Psihologiya smysla: priroda, stroenie i dinamika smyslovoi real'nosti. 2-e izd., ispravl. M., 2003.
15. *Lotman Yu.M.* O prirode iskusstva // Yu.M. Lotman i tartusko-moskovskaya semioticheskaya shkola. M., 1994.
16. *Mei R.* Muzhestvo tvorit': Ocherk psihologii tvorchestva. M., 2001.
17. *Prokof'ev V.N.* Podvig velikogo upryamca // Perryusho A. Sezann. Seriya `ZhZL`. Vyp. 20 (432). M., 1966.
18. *Tolstyh N.N.* Hronotop: kul'tura i ontogenez. Smolensk; M., 2010.
19. *Uspenskii P.D.* Iskusstvo i lyubov' // Russkii Eros, ili filosofiya lyubvi v Rossii / Sost. V.P. Shestakov. M., 1991.
20. *Florenskii P.A.* Analiz prostranstvennosti i vremeni v hudozhestvenno-izobrazitel'nyh proizvedeniyah // Florenskii P.A., svyashennik. Stat'i i issledovaniya po istorii i filosofii iskusstva i arheologii. M., 2000.
21. *Chudnovskii V.E.* Smysl zhizni i sud'ba cheloveka. M., 1997.
22. *Ekzistencial'naya psihologiya // A. Maslou, R. Mei, G. Ollport, K. Rodzhers.* M., 2005.
23. *Eko U.* Shest' progulok v literaturnyh lesah. M., 2002.
24. *De Bilde J., Vansteenkiste M., Lens W.* Understanding the association between future time perspective and self-regulated learning through the lens of self-determination theory // Learning and Instruction, 2011, № 21, p. 332–344.

Развивая культурно-историческую теорию: четвертое поколение приходит?

Николай Вересов

Ass. Professor, Monash University, Faculty of Education, Australia

Анна-Луиза Бустаманте Смолка

Professor, Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Brazil

Рут Парадиз

Professor in the Department of Educational Research, Centre of Research and Advanced Studies of the National Polytechnic Institute, Mexico City

Этот специальный раздел очередного номера журнала «Культурно-историческая психология» является специальным в нескольких смыслах.

Во-первых, в нем представлены статьи, созданные на основе лучших докладов молодых ученых, сделанных на Третьем Международном Конгрессе ISCAR (Международное общество культурно-деятельностных исследований), который состоялся в Риме летом 2011 г. Впервые в истории ISCRAT/ISCAR в рамках конгресса был проведен День аспиранта (Pre-Congress PhD. Day). Это было специальное мероприятие, на котором аспиранты и молодые исследователи из более 20 стран получили возможность не только представить доклады по темам своих диссертационных исследований, но и получить развернутые комментарии, советы и рекомендации со стороны ведущих ученых, работающих в русле культурно-исторической психологии. В этом смысле данный раздел нашего журнала является своеобразным отражением этого специального события (special event).

Во-вторых, этот раздел является особым в том смысле, что главная его идея состоит не только в том, чтобы представить лучшие доклады аспирантов и молодых ученых. Для нас, соредкторов, главной целью является возможность представить и обсудить новую тенденцию в развитии научного дискурса в сообществе исследователей, работающих в русле культурно-исторических, социокультурных и деятельностных исследований. Молодое поколение исследователей, обретающих свой голос в научном сообществе, — это будущее нашей научной школы. Способы научного мышления, которое вносит в научное сообщество это молодое поколение, не только отражает современное положение дел, но и показывает новые перспективные линии развития нашего научного направления, открывает поворотные пункты (turning points) этого развития. Полагаем, что статьи, представленные в нашем специальном разделе ярко, отражают эти новые

тенденции. Представляется важным и то, что в своих поисках молодое поколение обращается к истокам. Мы имеем в виду то обстоятельство, что в поисках ответов на свои исследовательские вопросы молодое поколение ученых возвращается к культурно-исторической теории. В определенном смысле можно сказать, что молодое поколение исследователей ищет ответы на свои вопросы, обращаясь непосредственно к теории Л.С. Выготского. Разумеется, это происходит по разным причинам, однако такое возвращение к истокам, к корням становится все более заметным и потому требует серьезного анализа. Несмотря на то, что молодые исследователи работают в разных областях — в психологии, антропологии, образовании, и т. д. и специализируются в различных дисциплинах — лингвистике, культурологии, в области инклюзивного образования, двуязычия, коммуникации и т. д., — они пытаются искать ответы в теории и методологии Выготского.

Продолжая хорошо известную метафору о «трех поколениях в культурно-исторической теории деятельности», мы можем сказать, что четвертое поколение исследователей постепенно обретает собственный голос, и этот голос должен быть услышан и поддержан нашим научным сообществом. Четвертое поколение исследователей предлагает свою повестку дня и это требует не только междисциплинарного, но и межпоколенческого диалога. На наш взгляд, этот раздел данного номера журнала «Культурно-историческая психология» является специальным (особым) еще и в том смысле, что предоставляет возможность этим новым голосам не только звучать, но и быть услышанными.

Статьи, представленные в этом разделе, показывают, что попытки переосмысления теоретического наследия Л.С. Выготского могут выглядеть по-разному и даже порой противоречиво. Некоторые из этих попыток действительно содержательны и многообещающи, другие — полностью или частично ос-

новьяются на «адаптированных» версиях культурно-исторической теории. Однако, как нам кажется, молодые исследователи нуждаются не только в прямом научном руководстве; им нужен вдохновляющий диалог, обратная связь с учителями, им нужно своеобразное и тонкое «наведение», стимулирующее их собственное мышление и направляющее их на пути в сложный мир культурно-исторических исследований. Исходя из этого, мы, соредакторы, решили, что будет замечательно использовать этот случай для того, чтобы инициировать такой межпоколенческий диалог. Мы решили написать эту вступительную статью как серию комментариев, определяя точки согласия и несогласия с авторами представленных статей. Иными словами, мы хотим, чтобы этот специальный раздел журнала стал особым еще и в том смысле, что представляет собой открытую дискуссию представителей различных поколений исследователей. Наши комментарии, разумеется, не сфокусированы на критике, мы считали их, скорее, как дружескими советами и предложениями о том, в каком направлении можно развивать идеи, представленные авторами, как приглашение начать думать вместе.

Иными словами, наша обратная связь — это продуктивные ответы на вопросы, поставленные в исследованиях молодых коллег. Мы делаем это с единственной целью — начать диалог, обращая внимание на интригующие и порой противоречивые моменты в дискуссии, основанной на аргументах и исследовательских результатах, представленных авторами.

Статья **Робин Бабаефф** описывает исследование, построенное в русле культурно-исторической теории и посвященное вопросам родительства в двуязычной двухкультурной семье. Одна из проблем, обсуждаемых в статье, это вопрос о том, что история в своем движении (*history in motion*) создает межпоколенческие пути для индивидуального развития. Автор осознанно выбрал теоретический подход, считая, что он дает необходимые теоретические и экспериментальные средства для изменения традиционного взгляда на язык, исходящего из идеи культурной поддержки. Этот новый взгляд вносит развивающую перспективу в осмысление этой проблемы в силу того, что она начинает рассматриваться через понятие «обогащения» вместо традиционного понятия «поддержки». Это, в свою очередь, делает возможным провести глубокий анализ *процесса в его динамике и развивающей перспективе* и, в то же время, преодолеть ограничения, присущие эмпирическим описаниям, и сделать тем самым в теоретическом осмыслении проблемы.

Автор делает вывод, что Я (Self) развивается через динамический процесс социальных опосредований, которые вносят изменения в практики и совместную деятельность (*participation*), последовательно создавая возможности для изменений в человеческой жизни. Впечатления, полученные от социальных, политических и исторических событий, происходивших с предшествующими поколениями, не

растворяются между поколениями, но формируют уникальную (*emergent*) траекторию развития для последующих поколений» (Babaeff, с. 72).

Наиболее интересным и многообещающим результатом, на наш взгляд, этого исследования является то, что, по словам автора, «формирование и трансформация Я (Self) — это онтологический процесс, опосредованный культурно-историческими артефактами, психологическими орудиями, коллективно-распределенными межпоколенческими историями и переживаниями уникального человеческого существа» (Babaeff, с. 72).

Несомненным достоинством данного исследования является то, что оно основывается на ключевой идее Л.С. Выготского о том, что развитие не должно сводиться к биологическому «измерению». Оно представляет собой социокультурный генезис человеческого сознания и личности, который, если смотреть с философской точки зрения, означает, что *бытие* (*being*) есть ни что иное как исторически переходящая эмпирическая форма *становления* (*becoming*).

В качестве возможного направления дальнейшего развития этого очень интересного и интригующего исследовательского проекта мы предложили бы расширить анализ роли межпоколенческих взаимодействий и посмотреть на него с точки зрения полиязычных и поликультурных контекстов, что, на наш взгляд, позволит углубить психологическое содержание понятия «социальная ситуация развития».

Другое возможное направление развития этого исследования может, как мы думаем, состоять в том, чтобы рассмотреть культурные медиаторы не только как культурные, но и как развивающие средства. На наш взгляд, понятие «опосредствования» относится не только к тем видам деятельности, которые уже сложились и опосредованы культурными орудиями и средствами, но в не меньшей степени и к тем видам деятельности, которые находятся в стадии *становления, возникновения* самого процесса опосредствования, в процессе перехода от не-опосредованной к опосредованной деятельности. Медиаторы создаются и даются детям из окружающей культурной среды; но, с другой стороны, ребенок создает свои собственные медиаторы и культурные орудия в силу того, что ребенок — не пассивный реципиент и усваиватель культурных орудий и средств, но активный участник социальных взаимодействий и отношений, опосредованных культурными орудиями.

Статья **Невены Димитровой** (Dimitrova) посвящена исследованию развития ранних форм общения. Теоретической основой данного исследования являются понятие Выготского о высших психологических функциях и подход, известный как «Объектная прагматика» (Object Pragmatics). Статья представляет собой обоснование того, что если ранние формы интенционального общения рассматривать только с «инструментальной» точки зрения, то это существенно ограничивает возможности анализа когнитивных процессов, необходимых для эффективного общения.

Инференциальная (inferential) модель общения и модель «общего основания» (common ground), как считает автор, позволяют обнаружить, что «общение включает принятие коммуникативного намерения другого участника общения для установления смысла его или ее коммуникативных актов» (Dimitrova).

Статья **Димитровой** (Dimitrova) является интересной попыткой преодоления границ теории Выготского применительно к семиотическим опосредствованиям психического. По мнению автора, теория Выготского недооценивает этап доречевого общения как семиотически опосредованного акта, и эта ограниченность должна быть преодолена. В теории «Объектной прагматики» автор видит новую основу, дающую возможность исследовать, каким образом смысл (meaning) конструируется и распределяется на доречевой стадии общения.

«Объектная прагматика», бесспорно, предоставляет богатые возможности для исследования сложных процессов смыслопорождения и общения на ранних стадиях развития. В некотором смысле можно сказать, что она развивает и обогащает культурно-исторический подход. Более того, она вносит новое «измерение» в треугольник «ребенок—предмет—взрослый», который, с точки зрения Выготского, и является тем пространством, в котором становится возможным и происходит процесс развития.

Однако мы не считаем, что доречевое знаковое опосредствование недооценивается в культурно-исторической теории. Знаменитый пример Выготского о происхождении указательного жеста у ребенка не нуждается в развернутом комментарии; он содержит в себе и смыслопорождение и даже создание «некоторого общего основания» в процессе общения взрослого и ребенка и, следовательно, не может рассматриваться как инструментальный по своему основанию. Мы согласны с тем, что эти аспекты процесса происхождения указательного жеста были не совсем четко артикулированы в исследованиях Выготского, и согласны с тем, что подход Димитровой содержит большой потенциал как возможный шаг вперед в развитии и обогащении некоторых исходных идей культурно-исторической теории. Нам представляется, что в этой связи было бы очень полезным обратиться к исследованиям, проведенным в научной школе Выготского, и, в частности к работам Д.Б. Эльконина о развитии игры дошкольника. Понятие ведущей деятельности, разработанное школой А.Н. Леонтьева, могло бы стать чрезвычайно полезным инструментом, обогащающим исследовательскую стратегию, которую использует Димитрова.

Статьи Бабаефф и Димитровой обращаются к проблеме опосредствования в контексте культурно-исторического подхода, внося свой вклад в современную полемику о позиции Другого и о роли технических и семиотических средств в развитии челове-

ка. Эти темы действительно остаются в центре внимания серьезных дискуссий, представленных, в частности в журнале *Mind, Culture and Activity*¹.

Проблема знакового опосредствования (semiotic mediation) исследуется и в статье **Хельги Фиорани** (Helga Fiorani), посвященной обучению математике в детском саду. Эта проблема рассматривается в статье с определенной социальной и педагогической позиции. Будучи учителем в детском саду и, одновременно, работая в составе исследовательской группы Modena and Reggio Emilia в Италии, автор представляет исследование о конструировании математических значений у дошкольников, которые создаются при помощи специальных дидактических ситуаций, включающих исторические материалы, такие как, например, абаки.

Участники этой исследовательской группы связывают свою работу с принципами Выготского и ведут диалог с другими исследователями, работающими в русле этой научной школы.

В частности, им близка идея Анны Сфард (Anna Sfard), в которой акцент делается на взаимодействии мышления и речи, а общение (communication) и познание (cognition) связываются в единое понятие «commognition».

Теория Вартофского (Wartofsky) об иерархии артефактов и концепция инструментального генезиса Рабардела (Rabardel) также находятся в центре научных дискуссий этой исследовательской группы. Эти дискуссии направлены на развитие последовательного подхода к исследованию использования средств математического мышления и обучения. Разрабатывая метод исследования в виде «педагогического эксперимента», эта исследовательская группа развивает идею Выготского о двух типах обучения как центральную в исследовании социального происхождения мышления.

Целью исследования Фиорани является изучение того, как исторически созданные объекты, исторические знания и специальные знания учителя (в области математики, детского развития, истории и т. д.), а также различные интерактивные учебные ситуации вплетаются в деятельность учителя.

Создание специального математического инструментария, средств и орудий, связанных со специфическими способами постановки вопросов и ориентирующих мышление ребенка, находится в центре дидактического процесса. Автор статьи не только раскрывает потенциал и практическую значимость выбранного теоретического подхода для педагогической практики, но и показывает его влияние на обучение математике детей 3–5 лет через краткий анализ частного случая использования абаков.

С точки зрения представленного теоретического подхода и описанных в статье дидактических процедур очевидно, что автор выступает за последователь-

¹ *Mind, Culture and Activity*, Special issue: Perspectives on the Object of Activity, vol. 12, n. 1, 2005.

Gillespie, A. and Zittoun, T. Using Resources: conceptualizing the Mediation and Reflective Use of Tools and Signs. *Culture and Psychology*, vol. 16, n.1, 2010.

ность в исследовании и обучении. Статья побуждает к дальнейшим размышлениям по многим направлениям, среди которых мы бы выделили следующие: 1. Сущность понятия «опосредствования» или, иными словами, понимание опосредствования не как частного явления, но как ведущего принципа. Роль знакового опосредствования представляется нам интересной темой для дальнейших исследований. 2. Если предметная деятельность пронизывает все процессы материального производства и общественной жизни, то вопрос о статусе «другого» и статусе знака и языка требует, как нам представляется, дальнейших дискуссий и более глубоких исследований.

Исследовательский проект **Деборы Даниез** (Deborah Danieš) может рассматриваться как еще один из возможных вариантов переосмысления теоретического наследия Л.С. Выготского. Исследование посвящено понятию Выготского о компенсации и его роли в педагогических практиках. В своем подходе автор опирается не только на исследования современных авторов; в поисках истоков этого понятия автор обращается непосредственно к оригинальным текстам Выготского, одновременно с этим проводя эмпирические исследования в области инклюзивного образования в школах. Даниез показывает, что многие современные подходы к пониманию компенсации очень близки идеям Выготского. В поисках более глубокого понимания позиции Выготского автор, в частности, обращается к идеям Адлера. Как известно, Адлер придавал фундаментальное значение социальным основам личности; его теория позиционирования прямо связана с идеей социальной позиции личности. Он говорит о чувстве неполноценности, которое, в принципе, может побуждать человека преодолевать собственную слабость или дефект. Даниез показывает, что действительное влияние психоаналитических идей на подход Выготского состоит, в частности, в том, что, принимая подход Адлера, Выготский подчеркивал *социальную природу* личности, указывая на решающую роль социальных отношений в ее генезисе и, в силу этого, на исключительную роль образовательных процессов в создании целей и условий для переориентации процессов развития.

Анализируя эмпирический материал, Даниез показывает действительную плодотворность понятия «компенсация» с точки зрения того, каким образом оно может использоваться для изучения важнейших системообразующих аспектов социальных отношений и условий.

Внимательное прочтение текстов Выготского в поисках внутренней теоретической и методологической последовательности в использовании культурно-исторического подхода в сочетании с тщательной работой с эмпирическим материалом позволяют значительно расширить и в то же время усилить систему исследовательских средств, используя которые ученые и педагоги могут существенно изменить свой взгляд на проблемы специального обучения. Данная статья, на наш взгляд, привлекает внимание тем, что показывает новые пути осмысления понятий и по-

требность в более тщательном анализе понятийных нюансов. Если, как указывал Выготский, понятия изменяются и развиваются, то знание истории их развития может изменить рамки как теоретических, так и эмпирических исследований.

Статьи **Даниэлы Анхос** и **Мириам Микалко Мендес** посвящены анализу личностной, социальной и культурной природы повседневных действий, которые оказывают влияние на успешное разрешение некоторых проблем, с которыми дети сталкиваются в школьной жизни. Эти работы углубляют понимание того, какие аспекты жизни ребенка оказываются под угрозой, когда препятствия возникают из-за недоработки или нехватки информации относительно социальных и культурных реалий, что в конечном счете является основанием для выработки эффективных методов обучения.

Статья Даниэлы Анхос (Daniela Anjos) содержит тщательный обзор концептуальных средств — жанра деятельности и *habitus* — которые создают основу для идентификации и более глубокого понимания некоторых препятствий и дилемм, возникающих в процессе обучения методом повышения эффективности работы школьного консультанта (*school counselor*).

Используя в качестве отправной точки исследование Клоута (Clout) и его коллег, она выявляет процессы, которые имеют место, когда молодые специалисты начинают изучать профессиональный жанр своей деятельности, и которые включают в себя как зафиксированные правила предписания, позволяющие организовать деятельность, так и неписаные правила.

Автор показывает, что такое обучение включает субъективные и социальные аспекты, когда посредством моделирования (понятие, разработанное Клотом и Роджерсом (Rogers)) ученик одновременно и берет, и отказывается от профессиональных предписаний, «диалогизируя» с ними. Понимаемый как своего рода *внутренний* жанр, вовлекающий операциональные, перцептивные, телесные и эмоциональные компоненты, а также субъективные схемы, такой диалог разворачивается *во внешней* безличной профессиональной деятельности. В исследовании показано, что способ, которым этот диалог разворачивается, в значительной степени зависит от специфики самой работы и условий жизни.

В статье Анхос также представлены некоторые результаты эмпирического исследования, выполненного в русле этого теоретического подхода. Исследование, в частности, выявляет и описывает трудности, с которыми сталкиваются учителя, начинающие работу в новой для себя роли школьного консультанта. Исследование построено таким образом, что включает в себя адаптацию методов «самоконфронтации» и «инструкции к двойному» (*instruction to the double*), разработанных Клотом и его коллегами, а также методов, основанных на идее Выготского о том, что «действие, пропущенное через мысль, становится другим действием». Кроме этого, автор использует

понятие М.М. Бахтина об активном понимании в том виде, как оно было развито в исследованиях Файта и Виерия (Faita and Vieria). В статье также анализируется практический опыт работы одного из школьных консультантов с точки зрения психологических, эмоциональных и социальных компонентов, включенных в различные моменты процесса обучения.

Полученные результаты позволили автору исследования предложить ряд конкретных рекомендаций по поддержке профессиональной деятельности школьных консультантов, особенно в тех случаях, когда они только начинают свою профессиональную деятельность в этой должности. Исследование выявило существенные признаки, на основе которых становится возможным разработать эффективную систему действий по поддержке школьных консультантов в начале их профессиональной деятельности в этой роли.

Из всех статей, представленных в этом специальном выпуске, работа **Мириам Микалко Мендес** (Miriam Micalco Mendez), как нам кажется, наименее связана с теоретическими положениями и понятиями теории Л.С. Выготского. Однако это исследование является своеобразным отражением и выражением общей тенденции в поиске новых путей и способов понимания психологических, социальных и культурных процессов и явлений повседневной жизни как культурно и исторически сложившихся практик.

Ее исследование посвящено тем способам, которыми народ майя в Южной Мексике создает и использует количественные отношения, позволяя людям чувствовать себя участниками Мезоамериканского космовидения (Mesoamerican cosmovision). Особый тип видения, который укоренен в истории этого народа, включает не только познавательные и социальные параметры, но и эмоциональные, телесные, символические и духовные измерения. Основываясь на семиотическом определении культуры Гирца (Geertz) и идеях Лейва (Lave) о социальной практике, автор данного исследования рассматривает математику как вид культурного знания, которое включает концепцию человека, придающего значение действиям, выполняемым в повседневной жизни.

Микалко Мендес описывает, как использование народом майя чисел связано с элементами общинной организации, как подсчитывание связано с именами богов с точки зрения времен года и определенных хозяйственных действий. Автор отмечает связь чисел человеческого тела в понятиях майя, приводя примеры того, как они используются в молитвах, лечебных практиках, а также в повседневной хозяйственной и экономической деятельности. В статье показано, что существует прямая связь между названием числа и самыми важными верованиями и традициями майя.

Теоретико-методологической основой эмпирического исследования Микалко Мендес выступает критический этнографический подход, предложенный Лейвом. Исследование включает в себя всестороннее аналитическое описание того, как женщина майя вышивает «с ее сердцем», когда сам процесс подсчета и создания пропорциональных отношений включает в себя различные личностные измерения — тело, познание, эмоцию и эстетическое чувство прекрасного.

В исследовании установлена ясная связь между тематикой, используемой в деятельности вышивания, и фундаментальным аспектом Космовидения народа майя — человеческим сердцем. Смысл состоит в том, что в деятельность вышивки вовлечен весь человек, а не только его телесные и познавательные структуры. Микалко Мендес завершает свою статью призывом к более внимательному отношению к социокультурным основаниям математических методов майя в образовательной политике и выступает за применение специальных учебных и педагогических стратегий, созданных на основе понимания математики народом майя.

Мы надеемся, что статьи, представленные в этом номере журнала, привлекут внимание исследователей к тому, как теория Л.С. Выготского может работать в качестве теоретической основы эмпирических исследований. Пока, к сожалению, изучение различных видов социальных практик в недостаточной мере использует тот потенциал, который содержится в культурно-исторической теории и психологической теории деятельности. Однако мы видим, что он вполне достаточен для возможности продолжения межпоколенческого диалога исследователей в рамках ISCAR и, в целом, для движения по пути обогащения нашей области исследований.

Expanding the cultural-historical theory: fourth generation is coming?

Co-Editors Feedback

Nikolai Veresov

Ass. Professor, Monash University, Faculty of Education, Australia

Ana Luiza Bustamante Smolka

Professor, Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Brazil

Ruth Paradise

Professor in the Department of Educational Research, Centre of Research and Advanced Studies
of the National Polytechnic Institute, Mexico City

This special section of the Journal of Cultural-Historical Psychology is special in several ways. First of all, it is special because it represents a number of the best papers presented on the PhD Student's day at the International Society for Cultural and Activity Research (ISCAR) Congress in Roma on September, 2011. That pre-Congress PhD day was a special event since it was organised for the first time in the history of ISCAR. So, this special section of the journal is the reflection of that special Congress event.

Yet, the intention of this special section is more than just to present selected papers of PhD students. We, the co-editors, have a common goal to elicit and discover a new tendency in the development of the scientific discourse within the community of cultural-historical, socio-cultural and activity theory researchers. Young generation which is obtaining its own voice in academia is the future of the community. Ways of thinking and research the young generation explores, their considerations and approaches do not only reflect the current state of affairs, but rather indicate the possible lines, perspectives and turning points in the future. We believe that the papers selected for this special section clearly reflect this new tendency.

What is remarkable is that new generation returns to the sources. By this we mean that in order to find answers to their research questions the young generation of researchers return to the origins of cultural-historical and socio-cultural tradition. In certain sense the new generation address their mindful inquires to Vygotsky's theory of cultural development of human mind. There are various reasons for that; however this return becomes recognisable and therefore requires careful analysis. Despite they are working in different areas – psychology, anthropology, education, ethnical studies and others – and specialise in different areas of humanities – linguistics, cultural studies, inclusive education, numeracy/literacy, bilingualism, communication, family studies etc. – they try to find answers in Vygotsky's theory and research methodology.

Following the well-known metaphor of "three generations of cultural-historical activity theory

researchers" we could say that the fourth generation is gradually obtaining its voice and this voice should be heard and supported by the community. Fourth generation is bringing a new agenda, and this requires not only multidisciplinary, but intergenerational dialogue. We believe that this section of the journal is special in such a way that it creates an open space for multiply voices to present themselves and to be heard.

The papers presented in this special section show that attempts of re-conceptualisation of Vygotsky's theoretical legacy might look differently and even controversial. Some of such attempts are really insightful and promising; others are mostly or partly based on simplified pictures of the cultural-historical theory. We believe however, that young researchers need not only a direct supervision, they need an inspiring dialogue, a feedback from their teachers; they need an encouragement and guidance in their journey to the realm of cultural-historical studies. Having all this in mind, we, co-editors, agreed that it would be great to use this opportunity to initiate such an intergenerational dialogue. We agreed to write an Introductory article as a series of comments and feedbacks identifying points of agreements and disagreements with contributors of this special section. In other words, we want this special section to be special in such a way that it looks as an open discussion between generations of researchers. Our comments on the contributor's papers are not focused on criticisms, we see them as friendly advises, suggestions and invitations to think together. In other words, we believe that our feedback will be seen as productive reply to their research work. It is with the aim of pushing forward the dialogue that we raise here some intriguing and controversial points of discussion, based on the authors' arguments and research results.

The paper of *Robyn Babaeff* presents the research situated in a cultural-historical framework and discusses the being and becoming a parent in a bilingual/bicultural family. One of the issues which this paper rises is the idea of history in motion creates an intergenerational pathway for individual development. This theoretical approach was consciously selected by the author

of this paper since it provides necessary theoretical and methodological tools for changing the traditional view based on the idea of language and cultural maintenance to developmental, where the concept of enrichment replaces the concept of maintenance. This allows to undertake deep analysis of *the process* from *dynamic and developmental perspectives* and at the same time, to overcome the limits of empirical descriptions and make a step forward to theoretical explanations.

Author concludes that "the Self develops through a dynamic process of social and experiential mediation that brings change to practices and participation, consequently creating possibilities for change in human life. The impressions from social, political and historical events that occur in earlier generations do not cease between generations, but rather form an emergent trajectory for subsequent generations" (Babaeff, this Volume, p. 72).

The most interesting and promising finding of this research is that "the forming and transforming of Self is an ontological process that is mediated through the cultural-historical artefacts, psychological tools, collectively shared intergenerational histories and lived experiences of the unique human being" (Babaeff, this Volume, p. 72).

The strength of the paper follows from the key idea of Vygotsky's cultural-historical theory that development should not be reduced to the biological dimension, but the socio-cultural genesis of human mind and personality which, if we look on this from philosophical perspective, means that being is nothing else than a historical empirical form of becoming.

As a suggestion for improvement of this very interesting and intriguing research project we would recommend to think prospectively about the role of intergenerational relations within multicultural and multilingual contexts as a source of child development, which corresponds to the Vygotskian concept of a social situation of development. Another possible way to improve this research program we would suggest is to think more about the role of cultural mediators not only as cultural but mostly as developmental tools. We think that the concept of mediation refers not only to activities which are already mediated by cultural tools, but rather it refers to the becoming of the process of mediation, they refer to the transition from non-mediated to mediated activities. Mediators are given to the child by the cultural environment; but, on the other hand the child creates his own mediators, his own cultural tools as the child is not the passive recipient and acceptor of the cultural tools — he also is an active participant of the social relations mediated by cultural means.

The article of *Nevena Dimitrova* is devoted to the early communication development. The theoretical framework of this research includes Vygotsky's concept of higher mental functions and the approach of Object Pragmatics. The paper claims that apprehending inten-

tional communication uniquely from an instrumental perspective does not allow accessing the cognitive processing required for successful communication. The inferential model of communication and the model of the "common ground", as the author argues, allows for discovering "that communication involves accessing the other's communicative intention in order to determine the meaning of his or her communicative acts" (Dimitrova, this Volume).

Dimitrova's paper is an interesting attempt to overcome the limits of Vygotsky's approach to the semiotic mediation of psyche. In the author's opinion, Vygotsky's theory underestimates preverbal development as semiotically mediated and, therefore it should be extended. It is in the approach of Object Pragmatics that she found a theoretical account of how meaning is being constructed and shared in the preverbal stage.

Unquestionably, the Object Pragmatic approach provides rich opportunities to discover the complexity of meaning making and communication in early developmental stages; in certain sense it extends and enriches the cultural-historical theoretical framework. Even more, this approach brings a new dimension to the triangle "child-object-adult" which, according to Vygotsky, is the space where socio-cultural genesis of mind becomes possible.

However, preverbal semiotic mediation does exist and it is not neglected in the cultural-historical theory. The famous Vygotsky's example of the origin of a pointing gesture in child needs deeper interpretation since it includes the meaning-making and the creation of a common ground in preverbal communication of a child and the adult. We agree that these aspects were not well articulated by Vygotsky, we think that *Dimitrova's* approach has a great potential as possible step forward of improving and enriching the original content of these ideas of cultural-historical theory. What we could suggest is to refer to research done within the Vygotskian scientific school, for example, D. El'konin's monograph on development of play in early childhood. The concept of leading activity, developed by A. Leon'ev and his school might be suggested as an extremely useful analytical tool to be explored in order to develop and improve *Dimitrova's* research strategy and methodology.

Babaeff and *Dimitrova's* papers bring to the fore the central issue of mediation in cultural historical approach, contributing to relight the polemics around the status of the other and the status of technical and semiotic instruments in human development. Indeed, these issues have been object of instigating debates as we can follow, for example, through *Mind, Culture and Activity* and *Culture and Psychology* publications¹.

The issue of semiotic mediation is also approached by *Helga Fiorani* in her investigation about teaching and learning mathematics in kindergarten. Her article expands on the issue from a distinct social and pedagog-

¹ Mind, Culture and Activity, Special issue: Perspectives on the Object of Activity, vol. 12, n. 1, 2005.

Gillespie, A. and Zittoun, T. Using Resources: conceptualizing the Mediation and Reflective Use of Tools and Signs. Culture and Psychology, vol. 16, n. 1, 2010.

ical position. Being an early childhood education teacher, and belonging to the Modena and Reggio Emilia Research Group, in Italy, she presents a study on the construction of mathematical meanings by young children, promoted by specifically designed didactic situations that include structured, historical materials such as the abacus.

Participants in the Research Group anchor their work on Vygotskian principles and establish a dialogue with contemporary authors who elaborate on Vygotsky's ideas. They draw, for example, from Anna Sfard's notion of *commognition*, who highlights the interconnections between thought and language and attempts to articulate communication and cognition in just one word, one concept. Wartofsky's theory of hierarchy of artifacts and Rabardel's theory of instrumental genesis do also provide inspiring arguments for the Italian group to develop a consistent approach to the use of tools for mathematical thinking and teaching. In approaching "research as teaching experiments", the group expands on Vygotsky's proposal of taking formal education settings as locus *par excellence* for investigating the social formation of mind.

Exploring the inter-relations between tools and language, signs and symbols, artifacts and instruments, Fiorani points to their mediating feature and discusses their role in the social and cultural formation of mind. She calls special attention to the teacher's mediating activity in the learning process.

The aim of the study is to follow how the uses and possibilities of historically built objects, historical knowledge, the teacher's knowledge – of math, of child development, of history, etc. – and the children's elaborations in interactive situations become weaved in the math teaching activity.

The creation of special mathematical equipment, resources or devices, related to specific ways of questioning and orienting children's thinking and arguing are at the core of the projected didactic procedure. The researcher explores the potential and the implications of the theoretical framework for teaching practice, and the impact of teaching on 3 to 5 year-old children through a brief analysis of the giant abacus case.

From the presented theoretical framework and the explanation of didactic procedures one can indicate the search for a coherent way of teaching and researching. The paper incites the pursuing of many issues, among which we point out: 1. The very core of mediation concept, or the way mediation is conceived, not just as a circumstantial episode, but as a leading principle, comes to the floor once more. Indeed, semiotic mediation, persists as an intriguing matter. 2. If object-related activity pervades the processes of material production of social life, the status of the other and the status of sign/language as mediators, require further discussions and deeper studies.

Among those who revisit Vygotsky's notions and theoretical elaborations we find *Debora Dainez's* ongoing research work. She inquires about the repercussion and the potential of Vygotsky's concept of compensation for present educational practices. To go forward in

her inquiry she not only follows contemporary authors' production, but attempts to trace the emergence and development of this notion going back to Vygotsky's own texts, while conducting, at the same time, an empirical work in an inclusive education public school setting. Dainez points to the many distinct meanings developed and attributed to the notion of compensation, that have been mentioned as derived from Vygotsky's ideas. And in her search for a deeper understanding of Vygotsky's elaborations, she particularly highlights in her article Adler's special contribution to the matter. Adler emphasizes the social basis of personality and proposes a positional theory, referring to a social position of personality. He talks about a person's feeling of inferiority which, in principle, would impel the individual to surpass weakness or defect. Dainez argues for the relevant impact of the psychoanalyst's ideas in Vygotsky's thinking, showing how in assuming Adler's contributions, Vygotsky stressed the *social nature* of personality, strengthening the status of social relations in the constitution of personality as well as the power of education processes in setting meaningful objectives and procedures to (re)orient and produce development. In examining an excerpt from empirical material, Dainez explores the actual fruitfulness of the concept of compensation, discussing its meanings and pondering about the uses of the term in relation to the constitutive aspect of social relations and conditions.

Dainez's attentive (re)readings of Vygotsky's texts in her search for a sounder theoretical and methodological internal consistency with regards to historical-cultural approach, and her careful work in the weaving of theoretical and empirical material, contribute to broaden and at the same time, sharpen, researchers and educators' oriented look to special education conditions and matters. Her paper calls attention to the many ways of appropriation of concepts, and to the need of going deeper into conceptual nuances. If concepts change and develop, as Vygotsky claimed, knowing about their history and development might make a difference within the scope of a theoretical and empirical work.

The papers by *Daniela Anjos* and *Miriam Micalco Mendez* both focus on the personal, social and cultural nature of everyday activities that have an impact on the successful resolution of some problems subjects must face in schools. They provide understanding about what is at stake when obstacles arise due to misunderstandings or lack of information regarding the social and cultural realities that are, ultimately, the basis for developing effective school practices.

Daniela Anjos's paper presents a careful review of the conceptual underpinnings-genre of activity, genre of activity and habitus -that provide her with a useful perspective for identifying and understanding some of the obstacles and human dilemmas involved in learning how to effectively carry out the functions of school counselor. Using the work done by Clot and colleagues as a starting point she identifies the processes that take place when newcomers learn a professional genre that involves clear prescriptions as to appropriate activities,

as well as unwritten and unspoken rules. She develops understanding of how this learning implies both subjective and social processes when through styling (a concept borrowed from Clot and Rogers) the learner simultaneously both takes on and discards professional prescriptions by "dialoguing" with them. Conceived of as a kind of interior genre involving operative, perceptual, bodily, and emotional elements as well as relational and subjective schemes, the dialogue takes place in relation to an external impersonal professional activity/genre. She points out that the way this dialogue unfolds necessarily depends in great measure on specific working and living conditions.

Anjos then presents some of the results of an empirical study inspired by this theoretical perspective. She identifies and describes the challenges faced when a teacher enters into a new professional role as school counselor. The research design includes the adoption of methods (self-confrontation and "instruction to the double") developed by Clot and colleagues in the Clinic of Activity, methods inspired by Vygotsky's insights regarding how "action sifted through thought becomes another action," as well by the Bakhtinian notion of active understanding as developed by Faita and Viera. Anjos presents the experience of one new counselor in particular and points to the psychological, emotional and social aspects of the learning that takes place as well as the different moments of the learning process.

The insights gained allow her to pose specific questions regarding how to best support school counselors' professional activity, especially in the case of newcomers who are entering into and exercising their professional capacities for the first time. The detailed results of the study provide helpful indications as to what kind of activities can be proposed that could support beginning school counselors as they deal with their perceptions, learn how to handle their work responsibilities and find solutions to the dilemmas they must face as new professionals.

Of all the papers presented in this special section, *Miriam Micalco Mendez's* is the one that seems to take us furthest away from specific theoretical positions and concepts relating to Vygotskian theory, yet her work reflects the same shared concern to better understand psychological, social and cultural processes of everyday life as culturally and historically situated practice. Her study focuses on how Mayan people in Southern Mexico construct and use quantitative relations in ways

that allow them to participate in a Mesoamerican cosmivision that is historically grounded and that includes not only cognitive and social dimensions but also affective, corporal, symbolic and spiritual dimensions. She draws on Geertz's semiotic definition of culture and Lave's ideas regarding ongoing social practice, arguing that math is a kind culturally grounded knowledge that includes a conception of human-self that gives meaning to the actions carried out in everyday life.

Micalco describes how the Mayan use of numbers is closely related to elements of community organization, how counting implies the naming of their gods in relation to seasons and specific productive activities. She points to the importance of counting and numbers in Mayan concepts relating to the human body and to how they are used in prayers and medicinal cures as well as everyday productive and economic activities. She maintains that there is a direct relation between the name of a number and the most important Mayan beliefs and traditions.

The theoretical-methodological perspective Micalco Mendez uses to carry out her empirical research derives from a critical ethnographic approach proposed by Lave. She presents an in-depth analytical description of how a Mayan woman embroiders "with her heart," bringing to light the various personal dimensions involved-body, cognition, emotion and aesthetic sense of beauty-in the counting and constructing of proportional relations. A clear connection is established between the mathematics employed in the woman's embroidery activity and a fundamental aspect of the Mayan cosmivision: the human heart. The implication is that the whole person is involved in the activity of embroidery, not just corporal and the cognitive elements. Micalco Mendez concludes her paper with a call for greater appreciation of the socio-cultural grounding of Mayan math practices in the development of educational policy and in the application of specific curricular and pedagogical strategies that make room for Mayan ways of doing math.

We hope these papers will spark interest and encourage others to explore ways of using Vygotskian theory in empirically based research in order to shed light on the many kinds of everyday social practice that up until now have benefited little from the understanding that cultural-historical, socio-cultural and activity theory can bring. This will further the ongoing intergenerational dialogue among ISCAR scholars as well as more generally enrich our field of study.

Learning to be a school counselor: reflections on the development of the subject and the activity

Daniela Anjos

PhD Student – Faculty of Education, University of Campinas, Brazil

The present paper is part of a broader research project that was conducted in Brazil with the aim of investigating teaching work. It proposes a theoretical discussion of three concepts: genre of activity (Clot), genre of discourse (Bakhtin) and habitus (Bourdieu). These concepts not only anchor but are also taken as the object of study in the relations between the theory and the empirical field. The research was conducted under the inspiration of the methodology in the Clinic of Activity (Clot). The selected material for this paper focuses on a school counselor's enunciations about his own activity, based on discussions during the "instruction to the double" methodological procedure. The analysis based on notions of professional genre and style (Clot), contributes to the understanding of a beginner's entry into the *métier*, and gives visibility to how a novice appropriates the genre in operation and participates in its construction, imprinting a personal style to the professional activity.

Keywords: Teaching supervision, genre of activity, habitus, school practices, development.

Introduction

The present research¹ aims at investigating the conditions for accomplishing teaching work in Brazil, also proposing a theoretical discussion of three concepts: genre of activity (Clot), genre of discourse (Bakhtin) and *habitus* (Bourdieu). These concepts, taken as guidelines for the research, will be addressed in their interrelations and also problematized as an object of study in the relations between the theory and the empirical field.

The research proposal derived from a previous investigation (Anjos, 2006) that focused on the conditions for carrying out the teaching activity of novice teachers in the Brazilian public educational system. In that investigation we found relevant contributions from studies that conceive the teaching work as part of a *professional genre* (Saujat, 2004; Faïta, 2004) substantiated on the works of Clot and Faïta, and also from studies that consider it a professorial *habitus* (Ferreirinho, 2005; Silva, 2005) based on the concept of *habitus* proposed by Bourdieu.

These concepts lead us to view the teaching practice as immersed and emerging from/in living conditions, differing from the conceptions that bring a subjectivist notion or even a teleological approach to the profession. They helped us to broaden the understanding of the conditions and difficulties experienced by novice teachers. When talking about their experiences, the teachers we interviewed pointed out the existence of stabilized ways of doing their jobs in the schools they first entered, and reported a series of practices they did not know,

modes of action considered common and natural by those who were already part of the institution. Generally speaking, starting the teaching profession in the public educational system in Brazil represents a huge disappointment as soon as the reality of the school and the limitations of the work are felt and/or identified.

In this sense, our interest is to investigate, from a cultural-historical perspective, how the teaching work is carried out in its many possible ways, taking into account the concrete working and living conditions. Following Vygotsky, we assume that human beings are produced in the web of interpersonal and social relationships and that the constitution of the subjects happens in and is a result of living experiences, which are mediated by the other: "a person's psychological nature is the set of social relations" (Vygotsky, 2000, pp. 21–44²).

Based on these assumptions, we have been raising several research questions with regards to the development/constitution of teachers over the years of professional activity: what happens when novice teachers become experienced teachers, when the modes of doing are "mastered"? What changes in relation to their wishes, aspirations and pedagogical practice? How do the concrete conditions influence the constitution of teachers and the task of teaching? What practices are (re)produced, daily forged in the school and in the history of work relations? What possibilities of (trans)forming the teaching activity are presented? Although we do not intend to answer all these questions here, they have been orienting our investigation.

¹ This work is part of an ongoing doctoral research supported by FAPESP (Fundação de Amparo a Pesquisa do Estado de São Paulo), Brazil.

² All quotes in the text have been translated from Portuguese or French into English.

In order to investigate these issues we have developed an empirical approach inspired by the principles of the Clinic of Activity (Clot, 2008). We intend to think *with* the teachers and school counselors about how they deal with the concrete conditions of carrying out the work, as we search for ways of doing and saying that become stabilized in their school practices.

Given this general frame, in this article we will focus on the entrance of a novice school counselor into the *métier*. We inquire about the appropriation of a *professional genre* (Clot) attempting to understand how this young counselor participates in the genre construction by developing a professional style.

Professional Genre and Style

The concept of professional genre is elaborated from Bakhtin's (2003) concept of genres of discourse. For this author, speech happens through discourse genres, taken as typical forms of utterances produced in the human history, in the different fields of activity. Utterances reflect specific conditions and purposes of the most diverse fields of human activity not only for its content and language style, the selection of lexical, logical and grammatical resources, but also for its compositional construction:

All of these elements – thematic content, style and compositional structure – are indissolubly linked to the whole of the utterance and are equally determined by the specific nature of the particular sphere of communication. Each separate utterance is individual, of course, but each sphere in which language is used develops its own relatively stable types of these utterances, which we call genres of discourse (Bakhtin, 2003, pp. 261–262).

Speech is not an isolated act of the individual activity, but is inscribed in human history. The possibility to speak, to choose words occurs based on what has been uttered before, by the subject himself, by others. "A singular utterance, in spite of all its individuality and creative character, can in no way be regarded as a completely free combination of forms of the language" (Bakhtin, 2003, pp. 285–286). Speech genres are given to us like a first language, which does not come to our knowledge from dictionaries and grammars, but from concrete utterances that we ourselves hear and reproduce in the living discursive communication with others.

We learn to cast our speech in generic forms and, when hearing other's speech, we guess its genre from the very first words; we predict a certain length [...] and a certain compositional structure; we foresee the end; that is, from the very beginning we have a sense of the speech whole, which is only later differentiated during the speech process. If speech genres did not exist and we had not mastered them, if we had to originate them during the speech process and construct each utterance at will for the very first time, speech communication would be almost impossible (Bakhtin, 1986, pp. 282–283).

Genres have a normative character for the subjects. Besides ways of saying that become stabilized in the dif-

ferent fields of human activity, there are also ways of doing that become stabilized (Clot 2006; Clot and Faïta, 2000). According to these authors, the same criticism made by Bakhtin to the dichotomy "prescribed language/real speech" in the Linguistics field may be applied to the sciences of professional work, with the dichotomy "prescribed work/real work." The authors propose a renewal in the francophone tradition in job analysis.

In our understanding, there is not the work organization on one side (...) and, on the other, the subject's activity. Between the work organization and the subject himself there is a work of reorganization of the task by the collective of professionals (...) Between the prescribed work and the real work, there is a decisive third term that we designate as professional genre (Clot and Faïta, 2000, p. 119).

In order to act, workers impose prescribed forms onto themselves, forms that then become resources for the action. Remembering Bakhtin, Clot and Faïta state that.

If it were necessary to create each of our activities at every turn in the action, work would be impossible] (...). Genre is the implicit part of the activity, what workers in a given metier know and see, expect and recognize, appreciate or fear; what they know they have to do thanks to a community of assumed assessments, without the need to re-specify the task each time it presents itself. It is like a "password," known only by those who belong to the same social and professional horizon (Clot and Faïta, 2000, p. 11).

In most cases it concerns unwritten or even unuttered rules, but which are known to those belonging to the same professional horizon. When a novice enters a professional environment, he finds himself facing several assumptions, implicit rules that can define his actions as dislocated. However, genres are always unfinished and their vitality depends on stylistic variations.

The analysis of the arrival of new professionals in a given working environment helps to perceive the existence of a *professional genre* (Anjos, 2006; Saujat, 2004). When someone enters a new working environment, there is a process of appropriation of the professional genre that happens in the relations with the prescribed task, the implicit of the collective work (the genre) and the unexpected concerning the reality. According to Clot and Roger (2005), *styling* begins from the moment the subject dominates the genre in operation, turning it into one's own. This is the process of functional migration, which is placed at the center of Vygotsky's work. According to the authors,

The social is not external to the subject; neither is it merely internal, but it is the movement by which the subject becomes himself by liberating himself from the social in which he is immersed, contrarily to the Piagetian perspective. It is necessary to get rid of the activity of the other in order to develop one's own activity. But, paradoxically, this is not done by denying the social, it is done by means of the development of the social. Here is, we think, the central point of the Vygotskian thesis (Clot and Roger, 2005, p. 5).

Therefore, the appropriation of a genre does not mean setting a certain chain of mandatory actions, but to benefit from a content that allows each one to 'make use' of operative and symbolic schemes already constructed in order to create others (Clot and Roger, 2005). This means repetition without repetition; not merely an adhesion to stocked practices, but a dialogue with them.

Style can be taken as the distance a professional interposes between his action and his own history. In contact with reality, the subject's individual experience acquires an important role. His operative, perceptual, bodily, emotional or even relational and subjective schemes form a kind of interior genre which enters into dialogue with the impersonal dimension of the professional activity and genre. It is at the intersection of these three dimensions that styling can be achieved.

According to Clot and Faita (2000), the existence of genres is sorely mistreated in contemporary organizations. The negligence of the genre is always a sign of a deregulation of the individual action. Whenever it does not exist or is mistreated, personal mental life is affected.

From this perspective, the genre has a decisive role in the psychological mobilization of work, for it is a means through which the subject can have the feeling of belonging to a collective of work. The transpersonal dimension of the genre plays a psychological function in the personal activity. According to Roger (2007),

...[T]he current atrophy of the transpersonal dimension and the lack of generic resources allowing to honor the obligations of the work to be performed can be translated as a deregulation of the interpersonal dimensions of the metier. The professional conflicts can then turn into personal intrapsychic ones with no solution. Similarly, when, for lack of the collective, the personal dimension of the metier and its interpersonal dimension get blurred, the work becomes difficult, too effortful, and sometimes unbearable (Roger, 2007, p. 31).

The methodology in the Clinic of Activity presented below (Clot et al., 2001) proposes professional dialogues and the raising of controversies as a means of revitalizing the collectives of work.

Methodological foundations

The methodological proposal takes as premise the discovery of new possibilities of action, based on the idea that the realized activity is but one among many other possibilities. According to Clot, referring to Vygotsky, the human being is always full of unrealized possibilities, and these possibilities which are not carried out are no less real. Hence,

..... [T]he reality of the activity is also that which is not done; what one cannot do; that which one tries to do but fails — the failures —, that which one would have wanted to do or been able to do, what one thinks of doing or dreams of doing otherwise. It is to be added — which is often a paradox — what one does in order not to do what one has to or even what one does without

wanting to. Not to mention what you have to redo (...) (Clot, 2006, p. 116).

These hindered, suspended, restrained activities, continue acting within the subjects and must be considered in the analysis of the work (2006). However, these activities cannot be directly observed, therefore an indirect method of analysis of the work was created in the Clinic of Activity: simple and crossed auto-confrontation, and "instruction to the double."

In simple auto-confrontation, the worker is filmed when performing his activity. He then he watches some of these scenes, which are previously selected by the researcher, who provokes an intense dialogue on the performed actions. The crossed auto-confrontation is an attempt to put the collective into discussion. Two workers are filmed, and then they both watch some of the scenes and discuss the development of the activity, the differences and similarities in the ways of acting. The crossed auto-confrontation exposes the relations between the reality, the experienced and the representation of the activity pointing to the relations between genres of activity and speech genres (Clot, 2006).

The realized activity is analyzed in another context by the worker himself, allowing its transformation. Clot cites Vygotsky to support the issue, "the action sifted through thought becomes another action upon which it reflects itself" (Vygotsky, 1994 as cited in Clot, 2006, p. 130). But the Bakhtinian notion of active understanding is also at the core of the proposal of auto-confrontation. Understanding, "as an active process (...) is above all to act, in such a way that one anticipates himself to the activity of the other in answer to his own [activity]" (Faita and Vieira, 2003, p. 34).

The "instruction to the double" follows the same assumptions stated above. This method was initially used by Oddone in the 1970s in the formation of the FIAT workers at the University of Turin, and later developed by Clot (2006) as part of the interventions in the Clinic of Activity. The worker is invited to talk about his activity to a supposed double as assigned: "Suppose I am your double and I will replace you at your work tomorrow. What are the instructions you must provide so that no one notices the replacement?" The worker must explain how he performs his activities; what he does, how he does it, what should not be done etc.

According to Clot, Vygotsky emphasized the indirect methods:

[The] methodological problem that was posed to him was to invent a device that would allow the subjects to transform the lived experience into the object of a new experience in order to study the passage from an action into the other, exactly where the activity is realized (Clot, 2008, p. 171).

This is the idea that is pursued in the creation of the methods in the Clinic of Activity. For the author, the central point of a historical-developmental methodology is to allow the subject to transform the actions performed on objects in order to study the actual development — possible and impossible — and its principles. This methodology seeks to understand how the trans-

formation of the action is organized, while it proposes a means of transforming the action. "Therefore, development is, at the same time, its object and its privileged method" (Clot, 2005, p. 7).

According to Clot's elaborations, a key to the development of an activity would be the observation and analysis by the workers themselves of working situations. The idea is that instead of only being determined they can also influence and transform the activity; in conjunction with others they can rediscover other ways of doing things by stretching their power to act in a situation. Simple and crossed auto-confrontation, as well as "instruction to the double" are methodological constructs based on Bakhtin's dialogical principle and Vygotsky's assumption of communication as the source of development used to mobilize the workers' dialogue.

The realization of the empirical work

Inspired by the Clinic of Activity principles explained above, we have developed an empirical study with a group of professionals working in the public educational system in Brazil, in the region of Campinas, Sao Paulo. Four elementary teachers and five school counselors participated in the study. We carried on simple and crossed auto-confrontation sessions with the teachers and worked on "instruction to the double" with School Counselors. The selected material for this article comes from the part of the study that included the five School Counselors, focusing on Pedro³, the one who had less experience in the métier.

Pedro began to work in the institution in April 2009. This was his first experience as a school counselor, as well as in a public educational system in Campinas. He faced difficulties in his professional practice and asked researchers for help in order to reflect upon them. We invited other School Counselors to join the project in order to conduct a co-analysis, providing moments when they could discuss the different ways of carrying out the tutoring work, and could also talk about the dilemmas and solutions they had encountered. An "instruction to the double" was carried out with each one of them, and they also participated in three collective meetings in which the themes they raised in the individual meetings were collectively discussed.

In the next section of this article, we will analyze Pedro's movement towards taking himself into account as a counselor. The analysis will be oriented by the notions of professional genre and style (Clot, 2006, 2010).

The Beginning

Pedro joins the municipal school system in Campinas as school counselor. This is his first experience both in this position and in this municipal school.

Upon his arrival, the only assignments he has are the prescriptions figured in the announcement of the public service exam for that position. However, those prescriptions soon clash with the reality of this activity and its several contradictions.

The school counselor is in charge of coordinating the pedagogical work of a group of 13 teachers, most of them with extensive experience and some about to retire. He takes over the position when the school year is already in progress — classes began in February, but his entry takes place only in April, so when he starts he undertakes activities that are already underway, which had been somehow initiated by the former school counselor.

Among these assignments are:

- Conducting the school council,
- Tutoring organization,
- Organizing the committee for school evaluation,
- Continue preparing a governmental project for the development of the education,
- Concluding the preparation of the political-pedagogical project of the school, to be yearly fulfilled,
- Planning and carrying out the pedagogical weekly meeting that brings all teachers together,
- Other additional daily activities — dealing with disruptive students, absences and/or teachers' delays, organizing and scheduling parent meetings, evaluating meetings, attending the meeting with school managers, and so on.

When performing each of these activities, Pedro feels perplexed and becomes surprised with the practices he finds — with the genre at work... Many of these practices clash with his conceptions of school, education, work.

At the "instruction to the double" session, Pedro points out some of the initial clashes he faces in the outset of his work. Trying to perform his job consistently with what he believes Pedro makes some propositions that conflict with established school practices so far. Several teachers react to his proposals and many times his attempts to act are frustrated. He found both the climate of the discussion and the way people treated each other to be too rough.

Many times Pedro considers quitting and going back to his position as a teacher. When starting as school counselor he had two years to decide whether or not to return to his job as a teacher.

In the context of a research meeting at school, in May 2010, in which some of the school teachers were present, Pedro refers to his work with the teachers:

As for myself, I just realized that if the organization of the work is like this, and I... realize that this difficulty in the relationships is not unique to us, if the relationship is like this, I acknowledge my incompetence, and I made it clear to you, my expiring date of April 2011 is near. I cannot handle this. The work taking place within this sort of relationship, I can't handle.

And I try to make it as explicit as possible to you, in a rare moment of discussion at the conference, which is the

³ The names presented in this paper are fictitious.

pedagogical meeting. I tend to make it clear, you put it there on the paper (...): "This has to be discussed collectively". But then I see that there is a sick collective there too. In the same way that we have difficulties to point things out here, the emotional outbursts that occur there... I doubt that A. is a mentally disturbed person that blows up like that simply because of the discussion that what was going on there. It was the result. That is a lot of... I doubt that R., you know, who blew up the way she did just because of what had happened there... It was the result!! And then, you know... I'm at a crossroads of what is, in this... I understand how much of it is my responsibility (silence). So, in acknowledging this, I understand how much of it is due to my incompetence in conducting this...

I've been in this miserable position since last April and then becoming aware of this perception ... [noticing] the flaws in conducting these meetings in a relationship that happens the way you know it does there, in which there is a huge difficulty in pointing out, perhaps due to the way of (...) but of pointing out, giving feedback. Dude! try imaging yourself, a teacher, in a room where students don't give you feedback. And then, well..., capturing feedback is not simply: "Hi, what's up?" It's not that, but, you know, feedback.

Amongst the several instances of astonishment and puzzlement experienced by Pedro while performing his job, here we will highlight his attempts to monitor the work developed by the teachers. Activity which, for him, is what gives meaning to the work of pedagogical tutoring.

Dialogue with pairs

In one of the meetings with the group of school counselors (SC), Andrea, who is SC in another school system, shows how she organizes her work. She presents a different experience, because in her job she really can closely follow the work of students and school teachers. When listening to the account of this experience, Pedro starts questioning his own work.

P: Ah, so check it out. (...). So I made an attempt; during the collective pedagogical meeting, I asked: — How do you register what you do? But I could not talk about the work. The teacher said: 'I have 25 years of experience,' I do not know for how many years, I don't know that, 'I open my closet and everything is there, there is no record, you shall give me a warning. Are you going to give me a warning if I don't do this thing?' So, that was a movement, an attempt of putting me down.

P: I'm really in a moment of trying a relationship with the record, with the teachers, with the weekly records (...). I arrive in 2009 and take this action of... "Gee!," and then, how do you talk to the teacher when having such a short time to work along with the teacher... There was a great resistance last year in this thing of... What are you doing? Going into the classroom was out of the question, even less this year, and then, that's why I stood up and said: — Okay, then, if I'm not doing this what I am doing? Because then you start thinking: what am I doing every

day, what am I busy with and leaving school so tired and destroyed?

Pedro is new in the system, in the school, and a novice as school counselor. He believes it is his responsibility to monitor the work of the teachers more closely, and he seeks to find ways to accomplish this. However, he faces the teachers' open refusal to his proposals. Andrea describes that when she took over the position in the new school, she faced the same movement. Early on she asked the teachers about the planning records of the daily work. She also faced resistance since registering and planning was not a usual practice for teachers in the school system she entered. Andrea, however, had no questions in relation to the value of monitoring the work of teachers, due to her previous experience in another school system; so, she insists and gradually carries out this monitoring work.

Andrea's context is different from Pedro's. She has the support of her fellow management team (principal and deputy principal) to perform her work the way she does. They ensure her the time and conditions to perform the activities related to pedagogical tutoring. This would seem obvious, but considering the reality of public schools today, it is not. Many times the counselor has to deal with bureaucratic and disciplinary issues, and must ensure the implementation of governmental programs, etc.

In face of Andrea's report, Pedro questions what he had been spending his energy and time in school on: *"what sort of energy am I choosing to spend on those relationships and this one thing that I think that, hey, would highlight what the pedagogical part of the job is, and then of my relationship with them, I end up not spending that energy."* By catching a glimpse of other possibilities for carrying out the work as counselor, he questions his work and his priorities. He also raises another issue: the hierarchical position of the counselor and how teachers relate to the figure of the school counselor, especially him.

But from their resistance I also picture this question, ok, even if he says, even with this blah, blah, blah: 'no, it's your record, I want you to do it your way.' But my position is that of the counselor, not the position of a teacher talking to a colleague, saying 'oh, okay, so show me how you're doing this again.

Many issues traverse the school counselor's desire to follow up the teachers' work in a more systematic way. One of them is the very issue of the records. Do the teachers have any sort of record of their daily work? Do they make a written plan of the work to be carried out? The reaction of some of the teachers might be related to the very fact that this type of record does not exist at all. Paulo comments that not even the Classroom Activities Log, which in theory is an official and mandatory record, is frequently written by all the teachers.

Beyond this problem of the record itself, whether it does exist or not, there is the issue of what the recorded work would demonstrate and the relation to the teachers' realized work: to accept the suggestion of doing a weekly registry is to expose the pedagogical work being done, open it to dialogue with someone who is hierar-

chically superior, and, in turn, accept the questionings and suggestions.

Here we could say that we see the school habitus in operation. For quite some time these teachers were not required to show any form of registration, and historically there is no dialogue about work in the school. In a previous research project focusing on teachers who were just starting their careers (Anjos, 2006) this was one of the complaints of the teachers who were interviewed. However, when someone from the school staff proposes to do this monitoring of the work, how is it seen? What meanings are produced? They have to be read in the history of the teacher's relations with the work, with other advisors, etc. In many moments Pedro experiences a sense of impotence and incompetence, and finds himself alone in facing the dilemmas of the profession.

The municipal educational system in Campinas does not provide prior preparation for novice school counselors. Although there are some official regulations for this work and even advice meetings, they do not comprehend the complexity of the daily practice.

When theorizing on the professional genre, Roger (2007) states that currently genres have been devitalizing. They have failed to be a resource for individual action, leaving the professionals to bear the difficulties and dilemmas related to the profession by themselves. The stabilized genres, even momentarily, "are a way to know how to position oneself in the world and how to act (...) Neglecting the genre can generate many irregular individual actions... every time he (the professional) is ignored or mistreated, his personal psychic life is affected" (pp. 47, 48).

According to Clot et Faita (2000), without the resource of common forms of professional life we see a deregulation of the individual action, a decrease in the power of action and of the vital tension of the collective, a loss of effectiveness of the work and of its own organization. These authors state that the difficulty in cultivating a collective history of the profession, and of having a history of shared practices that sets up the genre of activity, may result in the worker becoming ill.

In the dialogues conducted with the school counselors, we see that they do not find a history of shared practices that could assist them in the development of their profession. The responsibility of finding out how to be a school counselor is relegated to each counselor's personal experiences. A complicated point is that the knowledge of practices is poorly shared and each new school counselor who takes the job is "reinventing the wheel," even when there are others who have already experienced the same situations and have experiences they could share about the diverse aspects of daily life on the job.

Hence, when talking about the school counselor's activity and profession, many questions arise: How does one learn to organize the moments of the collective meeting with the teachers? What are the possible ways of following and participating in the teachers' work in the classroom? How does one organize a class/series council? How to manage the construction of the school Political Pedagogical Project?

The mere fact of having already experienced these situations as a teacher does not necessarily offer the required know-how to be responsible for the development of these actions. The change of position involves a series of new responsibilities and perceptions that one does not have when occupying the teacher's role.

As we can notice, the professional dialogues produced at the "instruction to the double" sessions as well as during the meetings with other school counselors can contribute to the development of this work activity, at least in the case of this group of school counselors that has been willing to think collectively about their professional practice.

Change in working conditions

From the end of 2010 on, a working condition similar to Andrea's begins to take shape in Pedro's school, opening a new space and creating new conditions for his work with the teachers. One can read in Pedro's report (Oliveira, 2011):

In October 2010, the school gets a new principal. [Maria], the new principal, was a teacher in early childhood education, with some experience in the municipal teaching system in Campinas. When arriving at school she shows, through her way of taking over the role of principal, her concern with breaking the dichotomy between administrative and pedagogical work. Since the beginning we have been creating a very articulated way of working with many discussions about the decisions and possible ways forward. (...)

The registering and planning of the pedagogical work would be required of all teachers and each counselor would be responsible in his/her group for the implementation of this measure, in order to make this planning effective.

That proposal, which was received in a so tense way when I presented it in many pedagogical meetings during 2009, takes another shape. It is no longer an individual decision of the counselor, or a strategy he created to work with some of the teachers in the school. It becomes a management strategy — a way of action designed for the school as a whole (p. 11).

The way Pedro finds to put the monitoring of the teachers' work into practice is by allocating 50 minutes of the weekly pedagogic meeting so that the teachers write down the plan with their peers who teach the same grade. The possible accomplishment of this part of his job represents a significant change in Pedro's activity and gives meaning to his whole work.

According to Clot (2008), one who enters into a new working situation has no choice but to stick to the prescription that initially serves as a resource so that one can do what he/she has to do. However, the discovery of the obstacles in reality reveals the conflict between the prescription and the range of personal activities one sees developing around them.

In the specific case of Pedro, we can highlight at least two complicating factors — the prescription of his work is extremely vague and he does not work directly with a

group of peers that perform the same activity as he at the school level; his role is to coordinate the work of others.

By participating in the group of school counselors (SCs) on the occasion of this research he had the opportunity to listen to fellow workers talking about the work they perform and the solutions they found to solve everyday problems. The other SCs who participate in the survey reported the ways they monitor the teachers' work. These conversations have led Pedro to think critically about his professional practice and to get a glimpse of other possibilities.

It is only in late 2010, with the arrival of the new school principal who ultimately enabled new working conditions, that Pedro can perform his monitoring work as he had intended to do from the very beginning, which makes us ponder on how the objective conditions of performing the work affect the possibilities of action of the individuals in a situation.

Summing up: the development of the subject, the development of the activity

In this paper we have discussed a young school counselor's process of entering the metier. We attempted to analyze the ways he engaged in daily work, the dilemmas he faced and how his particular ways of performing the job are related to a generic dimension of professional activity.

We could see how the counselors' possibility of talking about their activity was fostered in the context of the proposed methodology — "instruction to the double" interview, collective meetings — allowed them to jointly reflect on the conflicts they face in performing their work.

To invest in situations where professionals can effectively talk about how they carry out their daily work, where they can bring to the fore different ways of facing the problems and where they can make the controversies explicit, may contribute to the broadening of forms of action, to the development of not only the subjects but also of the work activity.

Among the official prescriptions, the implicit generic and the new working conditions, Pedro finds his own and innovative way to perform the activity of monitoring the teachers' work. According to Clot, this "intake" of the prescription makes the novice an experienced worker, able to get rid of the prescribed task and of the genre, because he masters both of them. Paradoxically the professional activity is finally more personal than it was in the beginning

"Professional styling cannot come true unless done by this responsible act that is never a "solo" or solitary break. But the novice transformed into an expert becomes a kind of author in his *métier*" (Clot, 2008, p. 265). He is not merely someone who is part of the *métier*, but appropriates it; the *métier* is in him.

References

1. *Anjos D.* (2006). Como foi começar a ensinar? Histórias de professores, Histórias da profissão docente. Dissertação de Mestrado. Campinas, SP: FE-Unicamp.
2. *Bakhtin M.* (2003). Estética da criação verbal. São Paulo: Martins Fontes.
3. *Bakhtin M.* (1986) Speech genres and other later essays. Edited by Caryl Emerson and Michael Holquist. Austin, US, University of Texas Press.
4. *Clot Y.* (2006). A função psicológica do trabalho. Petrópolis. Petrópolis/RJ: Vozes.
5. *Clot Y.* (2008). Travail et Pouvoir d'agir. Paris: PUF.
6. *Clot Y., & Faïta D.* (2000). Genre e style en analyse du travail. Concepts et méthodes. Travailler, n. 4, pp. p. 7–42.
7. *Clot Y., & Roger J.-L.* (2005). Généricité et stylisation. Un exemple. Cahiers de l'IUFM de Rouen, n. 5, pp. 13–26.
8. *Clot Y., Faïta D., Fernandez G., & Scheller L.* (2011). Entretiens en autoconfrontation croisée : une méthode en clinique de l'activité. Education Permanente, pp. 17–27.
9. *Faïta D.* (2004). Gêneros do discurso, gêneros de atividade, análise da atividade do professor. In: A.R. Machado,

O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva. (pp. 55–80). Londrina: Eduel.

10. *Faïta D., & Vieira M.* (2003). Quando os outros olham outros de si mesmo: reflexões metodológicas sobre a atuação-fronteira cruzada. Polifonia, pp. 27–65.
11. *Ferreirinho V.C.* (2005). Práticas de socialização de professores iniciantes na carreira. Quem é o iniciante? Anais 28ª Reunião Anual da Anped. (pp. 1–17). Caxambu: Anped.
12. *Oliveira P.H.* (2011). De professor a orientador pedagógico: Análise dos modos de constituição através do trabalho. Campinas: Fapesp.
13. *Roger J.-L.* (2007). Refaire son métier. Essais de clinique de l'activité. Toulouse: Erès.
14. *Saujat F.* (2004). Spécificités de l'activité d'enseignants débutants et genres de l'activité professorale. Polifonia, n. 8, pp. 67–93.
15. *Silva M.* (2005). O habitus professoral: o objeto dos estudos sobre o ato de ensinar na sala de aula. Revista Brasileira de Educação.
16. *Vygotski L.S.* (2000). Manuscrito de 1929. Educação e Sociedade, n. 71, pp. 23–44.

Становление школьного психолога: размышления о развитии субъекта и деятельности

Даниела Анхос

аспирантка факультета образования Государственного университета в Кампинасе, Бразилия

Данная статья — часть большого исследовательского проекта, осуществленного в Бразилии и посвященного изучению педагогической деятельности. Статья предлагает теоретическое обсуждение трех понятий: стиля деятельности (Кло), стиля дискурса (Бахтин) и понятия габитус (Бурдьё). Эти понятия не только выступают скрепляющими элементами во взаимосвязи теоретического и эмпирического, но и сами становятся объектами исследования. Проект был во многом вдохновлен идеями и методологией «клиники деятельности» (Clinic of Activity) Ива Кло. Материал, представленный в статье, посвящен описанию школьным психологом своей деятельности, сконструированному им самим в ходе дискуссий в рамках методологического задания «инструкция для дублера» («instruction to the double»). Анализ, базирующийся на понятиях профессионального стиля и жанра (Кло), позволяет лучше понять процесс вхождения начинающего специалиста в профессию (métier) и дает представление о том, как новичок усваивает стиль деятельности и участвует в его конструировании, привнося отпечаток собственной личности в профессиональную деятельность.

Ключевые слова: супервизия учителей, стиль деятельности, габитус, школьные практики, развитие.

The cultural and historical configuring of bilingual/bicultural parent participation

Robyn Babaeff

Monash University Supervisor Dr. Jill Robbins

This article focuses on one of three case study parent's conscious reflections of their own being and becoming as a parent in a bilingual/bicultural family (of young children). The article draws from a research study that aims to understand what parents bring to bilingual/bicultural practices as migrants in an Australian context. The contention for this article is that history in motion creates an intergenerational pathway for individual development beyond their own individual histories in the forming and transforming of Self. This research study is situated in a cultural-historical framework that facilitates a dynamic insight to the formation of the parent Self and the participation and contribution they bring to their current social world from their personal and intergenerational histories. The article discusses the theoretical underpinnings and methods of data generation for this study that enabled consideration of how the bilingual/bicultural parent represents their subjectively configured Self, in their own unique ways of being and becoming as a migrant parent in Australia, maintaining their heritage language and culture.

Keywords: Self, Subjective configurations, Intergenerational family, Language & cultural maintenance/enrichment.

1. Introduction

Assimilate, accommodate, integrate or unite? Australia, as a widely diverse country over many decades has experienced continuous transformation in reforming the way to best function as a nation of multi-cultural heritages. Cultural and linguistic diversity is not unique to Australia, but as one of the world's most diverse nations, policy and implementation has been set forth to work through the multifarious issues that arise, as differing cultures meet for societal, political, and economic function in the approach for unity and harmony. The political and societal grappling as to what extent new immigrants should leave their heritage customs and languages at the door as they enter Australia, or how best to maintain their inherited ways of living and being, has been in political and societal controversy since the post-war immigration wave in 1945 (Clyne, 2005).

Studies of immigrant families maintaining heritage languages (Dopke, 1992; Schecter, Sharken-Taboada, & Bayley, 1996; Saunders, 1988; Shin, 2007; Souto-Manning, 2005) affirm that the interlocutors, or parents in the instance of the family, are one of the major influences to the realisation of heritage language maintenance and childhood bilingualism. However, studies beyond parent language and language maintenance associated with migration have not specifically considered the dynamic development of Self that the parent brings to their bilingual/bicultural participation with their children, and how this influences parents' current day practices of bilingualism and biculturalism with their children and in their community. A cultural-his-

torical approach to investigating parents in their past and present bilingual-bicultural family participation provides a dynamic view to understanding this phenomenon, as part of a process of human development, to illuminate human ontogenetic forming and transforming of Self through social and contextual experience.

The term language and cultural maintenance is widely used in the literature in defining an intergenerational continuation of language as a tool for communication and interaction with others. However, in the scope of a cultural-historical perspective the term maintenance implies a static and transmission approach to the development of language. For this study, the term enrichment replaces maintenance to highlight language and cultural tools that both mediate and communicate a person's way of being in the world.

The term first generation can be defined as the first citizen or resident of a country born in a foreign country, or the first naturally born citizen or resident of immigrant parents who have citizenship or residency in the country of migration. This study honours migrants as Australians, and therefore enlists the term first-generation to those who have migrated to Australia, and second and subsequent generations to those born in Australia through the lineage of first generation (migrant) Australians.

The Problem

Identifying language practices and cultural approaches to everyday living, between generations, is complex and reliant on so much more than the spoken

words and their meaning, or cultural artefacts available. There is no dispute that these are valuable tools for mediating language and culture. However, with each individual's unique way of being, in their approach to enriching children's heritage language and culture, further investigation to insight the subjective disposition of individuals as embedded in their participation, and the choices for participation and contribution in practices is needed. The leading question for this research relates to how intergenerational and personal histories configure with parents' present way of participating and contributing to their family's language and cultural enrichment. This cultural-historical approach to conceptualising migrant parents' subjective way of being is in the early stages of analysis, with all data generation completed at this time. However, at this early stage of data analysis there are very distinct features presented from each case study. It is these features and overlapping themes between participants which have led to further exploration of Self and subjective perspectives.

Theoretical consideration

The intertwined connection between cultural-historical movement and ontogenetic transformation of the individual is founded in historically shared experiences of generations gone by. This article considers the connection between intergenerational life histories and the individual's sense of Self in terms of their subjective present day life participation and contribution. The social and situated nature of development that is presently emerging in today's psychology of human development, enlightens understanding for the role of culture and history in determining how knowledge is generated, and how social practices contribute to the individual's sense of Self in relation to being and becoming in their world, (Stetsenko, 2010). Contemporary researchers (Chaiklin, 2011; Gonzalez Rey, 2007, 2009, 2011; Hedegaard, 1999; Rogoff, 2003; Stetsenko, 2005, 2010) have interpreted and extended on the foregrounding notions of Vygotsky's learning and development of externalisation to internalisation that enables understanding of the interdependence between cultural tools and the cultural/historical contexts of lived experiences.

Vygotsky's theory, according to Stetsenko (2010), was to create a psychology "in which each individual attains freedom autonomy in and through contributing to the freedom and autonomy of others, thus blending one's self-realization with that of others in a truly collaborative endeavour" (p. 8).

Cultural-historical theory

Adopting cultural-historical theory enables a dialectical approach to studying "history in motion" (Vygotsky, 1997); an opportunity to synthesise the phenomena of "development through time, by tracing a person's historical roots and conditions of origination,

including their internal relations with other phenomena as these relations develop and are transformed in history" (Stetsenko, 2010, p. 73).

Ontogenetic analysis is the focus on individualistic attributes in terms of physical and mental ability, age, temperament and the interwoven moments of cultural practice and participation in life activity to form the individual's own history (Palinscar, 2005); it is the development of individuals throughout their life course. Ontogenetic movement for the individual is unique and dynamic in the dialectical relationship between natural and cultural lines of development. The role of mediation and cultural tools as central to Vygotsky's notions for ontogenetic growth of intelligence, enables a perspective to position the role of the external environment and social other in human development; the cultural line of development. The innovative theoretical constructs of Vygotsky's cultural line of development and mediation provide the foundation for interpreting the data of three case studies, to establish a dynamic structure for understanding Self in human development. This study moves beyond the individual's own direct life history to consider the antecedent life experiences of preceding generations to view history in motion across generations, as it has become situated for the individual in the course of their own development.

Subjectivity and Self

Gonzalez Rey (2007) explains Vygotsky's use of the term sense to account for the unity between cognitive and affective processes whereby "the social becomes subjective not because of internalization, but by sense production related to the living experience" (p.9).

The work of Stetsenko (2005, 2010) and Stetsenko & Arievitch (2004) establishes the concept of Self, and Gonzalez Rey (2007, 2009, 2011) brings understanding to psyche of Self through the individual's subjective sense and subjective configurations. Such concepts insight the dynamic process of the individual's external world, and all that comes into being for the developing Self through thinking and emotions. The dialectic relationships that pertain to the formations, reformations and transformations in one's connection between themselves and the world, and recursively, the world and themselves can be embodied as subjective sense of Self. The concept of subjective sense of Self, endorses the contribution of the individual's being in the past and present, and their becoming for the present and future, to connect the dynamic and evolving process of psychological and subjective human development. In the tenet of cultural-historical traditions, Historical Becoming is a lifelong process that ubiquitously emerges as the individual participates and contributes to collective cultural practices, based on their own intentional goals and ideas of the future (Stetsenko, 2010, 2011).

The notion of contribution accounts for the individual's agency and deliberate role in decision making and setting of goals for the future, as a "ceaseless process of

ideological becoming in pursuit of meaningful changes in the world" (Stetsenko, 2010, p. 9).

In viewing the person as implicitly and explicitly embedded in their social, cultural, and historical contexts provides the opportunity to see the multi-perspectives and the dynamic relationships that interweave between the individual as Self and the integrated social dimensions that permeate actions and motives in one's social activity (Stetsenko & Arievitch, 2004). The connection between how the environment is embodied through the awareness, perceptions, interpretations, feelings, and the manner in which the individual relates to situated experience is represented in the term Vygotsky (1994) enlists as *perezhivanie*. *Perezhivanie* has also been defined as *lived experience* and describes the embedded relationship that exists between the individual and their surrounding world, a notion explored further by Ferholt (2010) to be appreciated more dynamically and complexly as "intensely-emotional-lived-through-experience" (p.164). Vygotsky (1994) identifies *perezhivanie* as the emotional experience that results from the way the environment influences the child to connect with their psychological development and conscious personality to impact on their way of being in future participation. Stetsenko (2010) proposes that "people come to know themselves and their world and ultimately come to be human in and through (not in addition to) the processes of collaboratively transforming their world in view of their goals and purposes" (italics in original, p. 9). The generated data in this study is being analysed in terms of González Rey's (2009, 2011) conception of *subjective sense*, a contemporary view deriving from Vygotsky's incomplete work on the notion of sense. González Rey (2009, 2011) extends the idea of sense and *perezhivanie* to move beyond a portrayal of specific links between a single action or event and an affective consequence; rather it is extensively bound between the individual and their previous encounters in living, to develop their current way of being as *subjective sense*. These subjective senses flow in the ongoing human experiences as an interwoven movement of emotional and symbolic processes where the emergence of one of them evokes the other without becoming its cause (González Rey, 2011). The subjective configurations, that are ever transforming based on the newness and changes in the social and action of the momentary present, create tension for modification in aspects of the individual's subjective sense – in turn generating change to the subjective configurations, and therefore adjusting the individual's behaviour that produces motivation through the course of human activity (González Rey, 2011). The actual objective conditions of human life become the psychological motivation through cognitively dealing with the consequences of past experiences to affectively determine possibilities for future participation and contribution in human activity (González Rey, 2009).

Subjective configurations network to form an array of social and historical intergenerational and personal experiences that affectively develops parent agency for

current participation with their family and community daily life. For the diverse parent in the new culture, the past and present aspects of subjective configurations, that are founded in their development of language and cultural ways of being, can illuminate aspects of subjective sense for the parent Self.

Methodology

In this section, I describe the data generation methods developed for this research study and present the data for one of three participants from a multiple case study of three parents from diverse linguistic and cultural family backgrounds living in Melbourne, Australia. Daniels (2008) speaks of establishing empirical data that enables analysis to "invoke an account of the production of psychological tools or artefacts, such as discourse, that will allow for exploration of the formative effects of the social context of production at the psychological level" (p. 152). The multi-level of data tools for this study were designed to invoke the discourse for present and past reflection corresponding to language and culture.

The initial data set was a preliminary questionnaire asking parents about their own heritage language development, language practices from their own heritage background, and their current practices in the home, and the language tool as formed through family and the community.

Interviews commenced with a demographic-language tree (Babaeff, 2009) to generate data in the presence of the interviewer from maternal and paternal family lineage over four generations, incorporating languages spoken and countries of birth and residence (including the years of residence), enabling extended discussion for a dynamic view of cultural-historical and socio-political events from the participant's intergenerational history. Permeating through the interview discussions were specific events and activities of parents and grandparents' personal/family histories, as collectively shared in their family, to portray historical events and resulting influences to the individuals involved. The fortnight break between interviews and reflection journals allowed some time for conscious awareness to continue emerging, facilitating the participants to share any further reflections in relation to their own heritage language/cultural practices, participation, contribution, and memories of earlier experiences, in turn capturing a transformation in awareness of Self.

The spontaneous approach to interviewing allowed the participants to steer the dialogue, as their own thinking and memory recall came to being in moments of the interview. This approach to interviewing provided the opportunity for the interviewer develop shared meaning and seek clarification if necessary without compelling the participants into particular lines of thinking; the ultimate aim for the data generation being for the participant Self to be authentically represented throughout the interview. Using a range of data genera-

tion tools enabled a wide range of representation of past and present forming and transforming from the participant's own historical and cultural experiences, and from the shared understanding they had developed through intergenerational connecting.

Data generation: historical sharing in dialogue

Remarkably each of the participants discussed the political influence of war from their countries of origin (Hungary, Poland and Vietnam), and the significant impact this had on their language and cultural constructions with their family. Participants explicitly and implicitly spoke of the Self they brought to their current participation and contribution, even though there was no line of questioning or comment from the interviewer that was intent in directing to such dialogue. As each participant shared their personal histories and of their predecessors' histories, all three made connections with the social disarray from the past that had created quite obvious long-term impressionable impacts on their formation of Self, and in turn, their way of being in their current participation and contribution to language and culture. There were clear representations of the subjective configurations that indicated moments of forming and transforming of Self within the generated data. Sue, a mother of three and married to a third-generation Australian of Italian heritage, spoke of her own childhood experience as a five year old leaving her country of Vietnam and her becoming of refugee status in Japan, followed by her experience as a non-English speaking child starting school in Australia. Grace is a first generation Hungarian-Australian and her husband is a second generation Australian, they have two children, aged seven and eight at the time of the study. Throughout Grace's story, there are many reflections on the impact of a country changing borders from Hungary to Serbia and personal impacts on the family's Hungarian language and culture through exposure to the newly formed Serbia, arising as a consequence of the Treaty of Triannon.

The data generated with all three participants is significant and abundant in terms of life experiences relating to the forming and transforming of the participants' diverse language and culture, representing a dynamic range of attributes and issues from the participants' reflections and sharing. The data particularly depicts affective insights to being and becoming from the past and present lived experiences of Self. For the purpose of this article, I have chosen to draw from Sarah's story as it prominently identifies intergenerational language shift, almost to the point of cessation, and subsequent language reversal, to explicate intergenerational and social mediation of knowledge as embedded within Sarah's subjective configuration for her ongoing participation.

I acknowledge that the data generated in this qualitative study is emotively described from my perspective as the researcher of this study and author of this article. The data is interpreted in light of the intersubjective

meaning that was established through the research data generation process. Lev Vygotsky argued that research should move beyond causal, objective psychology to entail "a humanistic, subjective, idealistic approach, which sought to describe and understand human experience" (Chaiklin, 2011, p.140). The data generation for this project aimed to represent the human and social experience.

Sarah's story : developing of multilingual Self – A Contextual overview

Sarah

Sarah was raised in a mainly English-speaking home environment in the United States with some phrases and labelling occurring in Yiddish. The origins of Sarah's Jewish language and cultural heritage, travelled in varying forms, intergenerationally, from Eastern Europe to Canada and the United States over two generations.

In Sarah's home, interactions and language support to Hebrew occur largely through religious practices both in and out of the home. Much of the Hebrew language learning occurs through artefacts and prayer. Yiddish interactions and support occur in the home, school, and with the family's Jewish community largely through cultural practices and the sharing of Jewish community and religious values. English interactions and support occur both in and out of the home environment. Sarah estimates (at the onset of the study) around 40% of home interactions occur in Hebrew and Yiddish.

Sarah and her husband migrated to Australia with their four children, aged between one and six years of age (their fifth child was born in Australia). Both parents hold specific personal goals of leadership roles to revitalise Hebrew and Yiddish language, culture, and religion in a predominantly Jewish community in Melbourne that is experiencing language and cultural shift to English and away from practices of Judaism. The revitalisation of Hebrew and Yiddish for Sarah and her husband has seen an active community role undertaken by both these parents to embrace and enrich language and cultural heritage. Sarah leads a Hebrew/Yiddish early learning centre (Sarah has a Diploma of Children's Services) and her husband is the Rabi of a synagogue in suburban Melbourne.

Analysis

A preliminary view of all forms of generated data was undertaken using Rogoff's three foci of analysis, acknowledging that all foci intertwine with each other whilst bringing to the foreground a dialectical view of the unity between the individual and their social world. The analytical purpose of this tool is to enable a view of the individual's participation, over time, that engages a dynamic and interconnected contextual wholeness. As (Robbins, 2007) explains

data generation and analysis that attends to personal, interpersonal and cultural/contextual issues, can reveal

the dynamic nature of children's (read people's) thinking, and how it is constituted with their participation with others in sociocultural activities, is mediated by particular cultural tools, and is inseparable from interpersonal and community or contextual factors (p. 354).

Although Robbins (2007) refers specifically to children's thinking in this instance, the three foci of analysis provide a valuable tool for considering the life span of human development in all its forms of movement.

The personal lens enables the opportunity to consider transformational emergence over time and as they are subjectively presented by the participants

The interpersonal lens makes possible consideration to the intergenerational relationships and collaborative situations of shared stories and experiences that have become embedded in the individual's way of being in their bilingual/bicultural world/s.

The community/contextual lens affords the opportunity to insight the effects of social, cultural, and political events that intertwine with one another and the way in which the individual makes sense for Self in their world and affords ways of being in contribution and participation

(Adapted from Robbins & Jane, 2005).

While one of the three lenses is analytically in focus, there is a constant interplay occurring between all three, to present a dynamic view of the bilingual/bicultural parent's subjective configurations as they are situated in their unique positions of being and becoming. Paradise (2002), emphasises the importance of not seeing particular practices and orientations as being specific to particular cultural groups as homogenous ways of being, but rather " a holistic relational approach to understanding and explaining culture can promote 'looking beyond' cultural particulars in order to include historical, economic, and political realities in the analysis" (p. 231).

This article presents the data as interpreted and conceptualised at the second stage of analysis for this study. The learning and development that has occurred in cultural-historical contexts, the artefacts, social tools, cultural knowledge and language (mediation) provides aspects of a connected whole in which to investigate processes of forming and change in views and approaches to participation and contribution. A dialectical approach to interpreting and triangulating the findings as parts within the unity of the data supports an understanding of the Self as a whole, through participants' conscious awareness of experiences and action.

The Findings

Cultural-Historical Perspectives

The data generation processes for this study brought to light the intergenerational and present day contexts of lived experience and the intergenerational collective knowledge and enlightenment that integrated the participant's way of being and knowing in their world.

With the focus on Sarah for this article, there is an external view showing intergenerational language loss

between generations through migration and then reignited through institutional means in the third generation. However, with further exploration in establishing dialogue with Sarah, the cultural-historical context for this view becomes a dynamic interweaving of complex issues that instigated language shift in Sarah's intergenerational family. The demographic-language family tree (Babaeff, 2009) allowed this movement to be revealed more specifically through the representation of the migratory movement of the family during the times of LaShoa (The Holocaust). Alongside migrating to a country (Canada and the United States) with the dominant language of English being the societal means for communication, it is essential to understand that for personal safety and survival, Sarah's grandparents chose to diminish the use of their heritage language. The subjective decision to minimise Hebrew and Yiddish was a consequence of the contextual traumas that the Jewish cultural communities were experiencing during these times of societal and global disarray (1939–1945). The treacherous events of genocide created the need for many of the Jewish people to assimilate in a context that would not have them targeted for their difference in the Nazi attempts for the eradication of the Jewish people (Wilkinson & Charing, 2004). The cultural-historical consequences of language shift, almost to cessation and cultural blending in the grandparents' 'new' context prevented a valuable language and cultural tool from moving from one generation to the next. However, the *perezhivanie* (lived experience) of Sarah's grandparents and parents embedded from the historical event, resulting in cultural and linguistic transformation, is represented in the cognitive-affective actions of Sarah's own parents motivation to ignite the intergenerational heritage language.

Interview Transcript 1

Sarah: *Most of us didn't grow up speaking much Yiddish in our homes. If you notice from my family background, that neither of my parents grew up with Hebrew [or] Yiddish in their home. So they learned Hebrew and Yiddish that are culturally related only when they were in their twenties. They never really had that deep you know [sic.] but they wanted us children to have it. So my parents struggled to speak to us in those languages that were foreign to them, in order that we should have those languages which they knew would be a big part of our lives. The Yiddish that I use with my children is very strongly related to that which was spoken to me as a child....so the effort my parents did put in definitely paid off.*

Sarah speaks of the languages as being "learnt" by her parents, but in terms of a cultural-historical perspective in attaining Hebrew and Yiddish language use there is a process of development emerging. The language is developmental rather than simply learnt for particular practices because it is utilised for ongoing-everyday interaction in child rearing between parents and their children, in turn creating a change in overall life-long participation. The parents utilisation of Hebrew and Yiddish a cultural tool for education in lin-

guistic and cultural institution, is a subjective representation of parent's choice for Sarah and her siblings. Additionally, this action deriving from her parents' multilingual development transpires to Sarah's generation, and her development in the language, that enables her participation across many dimensions of societal interaction and contribution to her everyday life in schooling and religious practices, and later intergenerationally with her children. Cultural-historical theory assumes the continuation of culture with change occurring over time, a vision supported by Sarah's parents that Hebrew and Yiddish will be a part of their children's lives in the future, as seen in transcript 1. This has been interpreted that Sarah's parents anticipated there will be a continuum in societal and institutional transformation of social attitudes to supporting Judaism practices of religion, culture, and the associated languages, as current day contexts continue emerging to a more societally safe space for active and accessible participation, than experienced during the 1940's.

Language as a cultural tool, and a cultural artefact, changes over time in the context of time and practice. In considering the language tool of Yiddish it becomes possible to appreciate how tools, in this instance a language, transform to meet the needs of the cultural groups for which the tools enable mediation. Sarah provides an in-depth reflection on the importance of Hebrew in terms of learning and appreciating religious teachings, with extensive consideration to her views of Yiddish and the Yiddish language as a transforming language in relation to transnational movement.

Interview Transcript 2

Sarah: *It's [Hebrew] something that we want to pass on to our children so that they will be able to study what His [God's] teachings in the original language, and also to speak his language which is a beautiful thing. So I personally, and there are many like me in my group of Judaism would feel that Yiddish is a strong language but unfortunately it's well known around the world that [pure] Yiddish is a dying language, [pause] because [pause] in general, Yiddish has always been very much a changing type of language – it adapted to the Country it was in...*

... so Yiddish is sort of the, sort of a mixture of Hebrew and the language of the countries where the Jews were at the time ... so there's a, there's a German style Yiddish, there's a Polish style Yiddish, there's a French style of Yiddish and now there's even an English style Yiddish....

Throughout the interviewing process (with particular reference to interview transcript 2), Sarah determines that her perception of Hebrew is still very much to be one of an unchanged language tool, closely affiliated with very particular purpose of religious practice and is a language experiencing very little change. Sarah's perception of Hebrew in terms of Jewish practice is a set in a stable context with very little transformation occurring. However, a language used in the community for interaction within a demographic context of another language spoken by the community, demonstrates a transformation of the language tool (Yiddish) which

Sarah suggests is associated with the language-speakers' experience of migration to many countries. From Sarah's awareness of varying forms of Yiddish, it can be determined that speakers of a particular language transform the language tool to befit their social needs in the community/institutional context of their living. Hence, there is an emergence of language transformation through the language contact with a dominant language mediating change to suit the social requirements on a microcosmic level for the individual, and as a macrocosmic transformation collectively occurring for the community. This transformation identified, exemplifies Rogoff's (2003) recognition of human participation in cultural communities creates change to the ontogeny of human development, correspondingly creating change in these cultural communities through people's participation within them. The impact of socio-political events, resulting in migration as seen in Sarah's intergenerational family language practices and collectively through the societal language changes and shifts, demonstrates the individual's ability to create transformation to cultural-historical contexts and the tools of mediation. The dynamic movement of the languages loss and then reigniting is history in motion that co-exists in the realms of cultural-historical developments and ontogeny.

Ontogenetic Trajectory: Mediation and the social world

Mastering language and culture is a developmental process that forms through psychological tools and inter-relations with others based on the principles of higher mental functions, and although more dynamically configured, the psychological development for learning and developing in more than one language is set within these same principles. According to Kozulin (2005) Vygotsky enlisted the term developmental psychology to explain these processes, but "Vygotsky meant much more than a mere analysis of the unfolding of behaviour in ontogenesis...Vygotsky perceived psychological development as a dynamic process full of upheavals, sudden changes, and reversals" (p. 106). The following section of the findings from this study, indicates aspects of Sarah's ontological development identified in the generated data, as a basis for understanding the dynamic role of cultural-historical foundations in ontogenetic trajectories. Furthermore, mediation that has interplayed in Sarah's life experiences, to bring about her conscious awareness of Self and the way in which she participates and contributes to language and cultural enrichment has been identified.

Referring back to interview transcript 1, analysis of the ontogenetic representations of Sarah's bilingual-bicultural development trajectory shows Sarah's own childhood to be relatively limited in the home in relation to the use of more than one language. Sarah explains her home languages were mainly English and some Yiddish with her parents due to the limitation to

her own parents' understanding as almost non-native speakers of the language, resulting from learning and developing Hebrew and Yiddish languages at a later stage in their own life trajectory. The upheavals and reversals Vygotsky speaks of align relevantly to the language shift that has occurred for Sarah's parents and more specifically her grandparents. However, more distinctively in considering Sarah's ontological development, the influences of previous intergenerational language-cultural shifts and the movement in psychological development experiences has set different pathways for Sarah's development based on the very nature of the cultural tools presented in Sarah's social environment. From Sarah's story, her parents were motivated to embellish her life experiences with Hebrew and Yiddish cultural ways and languages by utilising resources in the community/institutional setting of schooling in a Judaism context. Sarah also highlights her access to Hebrew and Yiddish social mediation of more than one language (as cited in interview 1) through early interactions with her parents (although limited in its Yiddish form). The essentiality of Sarah's parents' social contributions to her early language development is understood through Vygotsky's argument that "every function in the cultural development of the child appears on the stage twice, in two planes, first the social, then the psychological, first between people as an intermental category, then within the child as an intermental category" (Vygotsky, 1997, p.106). In the essence of this assertion, the interpsychological is present through the parent-child interactions Sarah experienced in her early years of development. Additionally, as Sarah reflects on her language use of the Hebrew/Yiddish with her own children and in the early learning centre she coordinates, (see interview transcript 3 below), it can be seen that she is able to bring forth this language tool, with mastery of her own language and for her social contribution/participation. The dynamic relationship between the individual and their environment, as they interchange for transformation of one upon the other, exemplifies Vygotsky's (1997) contention of the individual's capacity to transform their own way of participation. This cultural-historical representation is two-fold as the individual masters historically formed cultural tools (such as language), and within this process of development, in turn, transforms the environment in which they participate and contribute to. Once again, it also becomes possible to see that as the individual participates in their community, they also transform the practices in the community, in Sarah's instance through her provision of a Yiddish-Hebrew language and cultural embellished environment for children in early childhood, (see interview transcript 3 below).

Interview Transcript 3

Sarah: *Yiddish is cultural trend in the Centre. They come from all different homes. You've got children that come from Yiddish speaking homes, children who come from Hebrew speaking homes, and children from English*

speaking homes. I find because I have all three languages that I find myself speaking to each child in the language of their choice, you know and I find myself repeating a lot. Like, I'll say things in two languages like, 'Let's pack up now' and I'll say it again in Hebrew. But the children that did [pack up], you know [pause] that speak [Yiddish and Hebrew] so we do use a lot of different languages in the teach [sic] in the actual teaching in the singing... in the books ...umm... we have a variety. I'll read some stories in Yiddish, some in Hebrew, some in English. I'll sing some songs in various languages.

Sarah identifies when she is best suited to code switch between the languages, a "valuable linguistic strategy" (Shin, 2005, p.18) to enhance comprehension within the communication, or for extending multilingual support to the child. This mastery of Sarah's ability to appropriate and make participatory decisions in how she uses her multilingual skills is a reflection of her own linguistic development, and is representative of her conscious awareness and deliberate choice in the particular language tool she elects to use, as she perceives relevant to the social interaction of the moment. The dynamic tapestry of mediation through the social other, as it has moved for Sarah in her early years from the interpsychological to the intrapsychological, to then become interpsychological once again for other's language (in this instance of her own children and the children in her childcare centre). As Kozulin (1986) explains, language and speech play a specific dual role in Vygotsky's psychological system. "On the one hand, they are a psychological tool that helps to form other mental functions; on the other hand, they are one of these functions, which means that they also undergo a cultural development" (Kozulin, 1986, p.xxx). Sarah socially mediates language with an array of cultural artefacts such as books, song and story through the development of her own language as both a tool for mediation, and a psychological tool, and in turn supporting her contribution of social mediation for language development and learning for others (see interview transcript 2 and 3).

Mediation and cultural tools

Stetsenko and Arieviditch (2004) clarify that tools, in both the physical artefact and the more complex tool of knowledge, as interwoven with social mediation, reflect human culture; humans master tasks and activities in collaboration with others. Throughout the discourse of the interviews for this study, Sarah made reference to a range of cultural artefacts interconnected with cultural knowledge that mediate the multilingual environments of her current everyday living. The tools Sarah highlighted in the interviews, as part of her own practices, are inclusive to those that were founded in her own upbringing, her current day family practices with her own children, and the tools she brings to her early learning centre to additionally mediate the culture and language within the community.

Interview Transcript 4

Sarah: *You asked do I consider myself a bilingual family and I said 'no' because I never thought of myself as a bilingual family.*

The other languages that come up in my household are much more cultural....those other languages are a part of our culture. For example a lot of our interactions involved in different languages are related to prayers, blessings, rituals that are performed and, umm, a lot of stories that we read to our children and the games that we play, and the events that happen in our house surround our culture.

... from the moment of birth, you know, we try and surround the children with Jewish practices... we have to do cards that go on the baby's cot in hospital, they have Jewish prayers on them. When a child begins to speak, we begin to teach them by [pause] to recite words of the Bible [books of the Tanakh] ... that is the first thing you want them to say, and then when you give them something to eat you want them to make a blessing.

...they are going to school and they [the children] are learning songs in Hebrew and learning songs in Yiddish...from the community, friends, family – and everywhere. But I wouldn't say its language related it's cultural.... [pause]. I guess with Yiddish, I am more aware of the bilingual aspect.

The prayers and reciting of the Bible is a language tool that gives meaning to the religious practices and Jewish culture through the rituals and blessings. Sarah speaks of prayer cards that are placed in the baby's cot from birth and the blessings that are given before food in the very early days of the child's life, all of which are the beginnings of embellishing the child in cultural tools and knowledge for their future cultural and psychological development. The use of these particular artefacts in practice moves beyond the use of tools as mere implements for language practice in the here and now, but rather form part of humanities' continuous historical practices (Stetsenko and Vianna, 2011). In interview transcript 4, Sarah states she does not see herself as bilingual, demonstrating her perception of language as a cultural tool that is embedded in her cultural practices and not as two separate entities. Identifiable in Sarah's statement is the intertwining of language and culture exemplifying that tools (language in this instance) are not mere instruments that create or transmit knowledge, but rather are part of a dynamic process that interlink with the social and the cultural to create processes of mediation.

In the understanding of one's own cultural Self and the specific essence of culture and language choices is the subjective stance that a person intends to consciously mediate in their social connections.

Interview Transcript 5

Sarah: *We have Jewish DVDs, things that have a good message, values and ways that what we want our children to see and then say, you know, perhaps you might show them a TV show once in a while that we thought might have some educational value, but we wouldn't, most of us don't have a TV in our houses.*

We don't turn the radio on in the car because for the most part what's being said is not in accordance with what we consider the values, that we want to raise our children.

An example of subjective positioning in mediation is shown throughout the interview transcripts (although more specifically interview transcript 3) demonstrates Sarah choosing particular languages for particular moments of social interaction, and various traditions in her bringing of semiotic and physical tools to the language and cultural practices. Alternatively, there can also be subjective choice for the exclusion of particular tools, as seen in interview transcript 5, where there is a deliberate choice for non-mediation of the dominant culture that leads to specific choice in action to make unavailable cultural tools and knowledge to Sarah's children. Sarah and her husband choose not to have English television or radio in their endeavour to embellish their children with their Jewish cultural values and avoid possible a conflict in values arising from the dominant societal culture. Media opportunities are limited unless there is a clear alignment in the values desired: "a good message", with Sarah making particular reference to making available Jewish DVDs for their preferred option to mediate cultural ways for their children. In the undertaking to sustain intergenerational values of Judaism, by limiting access to values and practices of the English-majority, the contingency process of mediation is abated as a result of the reduction in tools available (television and radio).

Stetsenko and Vianna (2011) explain that the content of learning and the process of thinking and knowledge "is connected to one's positioning in community practice in their past and present, and to one's commitment to changing them as part of one's meaningful agenda and thus, identity" (p. 320). Both Sarah and her husband demonstrate commitment to the active promotion of Hebrew and Yiddish in their present community, immersing themselves in proactive Jewish community roles to advocate their Jewish language and culture. The relevance of participating in, and contributing to, historically purposeful cultural knowledge and practices mediates a lifelong dynamic that "can spur and enrich the development of one's meaningful life project while this project, in turn, further enriches and supports learning – in a bidirectional cyclical process where learning and identity can become intertwined" (Stetsenko and Vianna, 2011, p. 320).

Subjective configurations – Self

Stetsenko and Arievitch (2004), explain the co-dependent and co-evolving of human subjectivity (and Self) with social interactions and the collective practices as a complex history that emerges in each individual's unique development, furthermore creating a dialectic unity in the individual's agentive role and social dimensions. Even though the forming of Self is directly manifested in their history, the individual determines an active role in choice for Self. It is on the contention of subjective configurations that the Self is

observed to establish motives directly affected from one's life experiences (perezhivanie). The desire for Sarah's contribution in igniting her heritage language and culture is interwoven in the intergenerational tragedies that 'stole' language and culture from the communities of the past. Hedegaard (1999) explains, sense captures the personal and motivational aspects of activity, but it can only be expressed through a shared meaning system...senses are created through a person's real relations in his or her life, and reflect the motives in these activities" (pp. 282–283).

Accordingly, shared meaning and sense spans over intergenerational boundaries and consequentially reflects *history in motion*, shown in the collectively shared stories of events that (re)create a shared sense of lived experience (perezhivanie) between generations. Furthermore, mediational processes for the individual's Self can develop across time and through historical events over many lifespans. Sarah portrays affective connection to her heritage culture and language in the commitment that penetrates through her everyday activity and her emotive expression to motivate her religious practices relating to "His [God's] teachings in the original language, and also to speak His language which is a beautiful thing" (Sarah, 2008, Interview transcript 2). Gonzalez Rey (2011) explains, "motive is always a configuration of subjective senses permanently produced on the course of human activity" (p. 38). For Sarah these subjective configurations are a continual Self-pathway of affirming and learning in her development of her Self through her current and on-going practices with her children and the religious community work she embraces; her "subjective senses result from other social spaces and social discourses that assemble into the familiar subjective configurations" (Gonzalez-Rey, 2011, p. 40). The expression of configurations is always co-related to the decisions and options made in the person's ongoing everyday experiences (Gonzalez Rey, 2011). Referring back to transcript 2, Sarah's subjective affiliation and affective volition of her language and culture are represented through her expressed view of His language, and are embedded in how she chooses to contribute to enriching Judaism in her community.

When Sarah commenced participation in the research project she began by stating that she did not see herself as bilingual (Sarah, 2009, Interview transcript 4), however in the course of the interview dialogue Sarah adjusts this view stating that "I guess with Yiddish, I am more aware of the bilingual aspect" (Sarah, 2009, Interview transcript 4). Sarah speaks of her awareness in terms of her Yiddish language use and being bilingual, in this sense it is when she speaks of her language tool as part of her social practices with others that her awareness mediates her sense of Self-participation in Yiddish language/culture. This mediation of Self-awareness seems to come to light throughout the course of data generation as Sarah transforms her perception of Self as bilingual and enlightening her view of her husband as bilingual through heightening consciousness of language practices.

Journal 1: Sarah's conversation with husband

Sarah: *I spoke to my husband about the initial interview we had for this research project. He was marvelling about how he had never really thought about how much he uses his other languages in daily life. He explained how he just considered his language use as part of his religious and educational upbringing. We thought of many expressions he uses as part of his day-to-day speech that comes from his different languages.*

Sarah (associated discussion to journal in conversation): *The next day he was on the phone to do with his work [as Rabi], and he came in to the kitchen and said to me 'I use Hebrew and Yiddish all the time in conversation' I can't believe I never realised this before'.*

The transforming consciousness of Self in the bilingual/bicultural practices is quite clearly, although implicit in nature, mediated and provoked through the interview conversations and journal writing "implicit mediation typically involves signs in the form of natural language that have evolved in the service of communication and are then harnessed in other forms of activity" (Wertsch, 2007, 184). Vygotsky (1987) explains that consciousness can only be explicitly communicated through indirect arrangements by means of mediated pathways.

It is not mediated directly by signs. It is mediated internally by meaning... It is the internal mediation of thought first by meanings and then by words... Meaning mediates thought first in its path to verbal expression by words. The path from thought to words is indirect and internally mediated (p. 282).

The opportunity to revisit Sarah for a second interview, after valuable social interactions had occurred with her husband and reflections in the personal journal, Sarah articulated a greater understanding of her own and her husband's contribution and participation in their sense of Self, and their multilingual perspectives. Sarah's greater awareness of Self becomes reflected in her language practices and the way in which she participates for community transformation. In the reflection journal, Sarah made a number of recordings in relation to interactions she had with parents from her Child Care service about supporting Hebrew and Yiddish in family homes. Sarah stated she shared ideas of practices and activities the parents could be involved in with their own children, to extend the children's understanding and use of heritage languages.

Journal 2: Sarah's conversation with community member

Sarah: *We spoke about being brought up with different languages and the words we knew. She told me that since there was a strong anti-Semitic vibe in Russia in her youth, her parents did not speak any Yiddish to her, only Russian (since Yiddish is a Jewish language). Therefore, her only Yiddish vocabulary is from her early youth, from her grandparents. She expresses a regret that she didn't pass her Yiddish on to her children. We talked about ways she could change this for her children and grandchildren.*

Once again it can be seen that the socio-political events in contextual time have directly created change (language

shift for individuals and their community). Sarah's proactive contribution to assisting in reigniting the intergenerational language loss for this Russian-Jewish family presents as one of many examples from the data of Sarah's awareness of Self in contributing to her 'life-project' of commitment to Judaism in language and culture.

Conclusion

This study is bringing to the forefront an understanding of the dialectical duality of the uniqueness in bilingual-bicultural parents' historically encountered cultural tools and experiential interactions as they transform to establish new ways of knowing and being in a cultural context that differs from their own original cultural sources. Although this study is in the early stages of analysis, it is already possible to determine that the Self develops through a dynamic process of social and experiential mediation that brings change to practices and participation, consequentially creating possibilities for change in human life. The impressions from social, political and historical events that occur in earlier generations do not cease between generations, but rather form an emergent trajectory for subsequent generations. The forming and transforming of Self is an ontological process that is mediated through the cultural-historical artefacts, psychological tools, collectively shared intergenerational histories and lived experiences of the unique human being.

Through the comprehensive discourse and analysis of subjective configurations, this study makes possible

an insight to participant's ontological development and how this affectively contribution to practice and participation. Additionally conscious awareness of Self, also comes to the fore as participants reflect on their participation and experiences. This study also insights a sense of knowing about why and how individuals participate the way they do, from interpersonal and intrapersonal perspectives, and with community in their everyday life. In turn, the opportunity for genuine meaning-making, intersubjective relationships, and understanding of the 'other', particularly in the light of this research, the other in diversity, becomes possible.

Language and cultural maintenance is "so much more than the way we speak or the things we do, it includes emotions as well" (Grace, 2007, research participant), is a participant's reflection that acknowledges the subjective situation of parents' enriching bilingual-bicultural heritage for their children.

Acknowledgements

I would like to thank the enthusiastic parents of this study for sharing their wonderful stories and ways of being, with so much commitment to provide meaningful understanding of their personal histories and family origins. Special thanks to my supervisor, Dr. Jill Robbins, (Monash University) for inspiring me with her knowledge to appreciate the *explicit* and the *implicit* in the participant's stories.

References

1. *Babaeff R.* (2009). Demographic-language family tree. Language maintenance: Parent perspectives and practices. Discussion paper presentation: 11th New Zealand Early Childhood Research Conference. Massey University: Wellington NZ. 22nd-23rd January 2009.
2. *Chaiklin S.* (2011). Social science research and societal practice: Action research and cultural-historical research in methodological light from Kurt Lewin and Lev S. Vygotsky. *Mind, culture, and activity*, 18 (2) 129–147.
3. *Clyne M.* (2005). Australia's language potential. Sydney: University of New South Wales
4. *Döpke S.* (1992). One parent, one language. An interactional approach. Amsterdam: John Benjamins.
5. *Ferholt B.* (2010) A synthetic-analytic method for the study of perezhivanie: Vygotsky's literary analysis applied to playworlds. In C. Connery, V Joh-Steiner & A. Marjanovic-Shane (Eds.), *Vygotsky and Creativity: A cultural-historical approach to play, meaning making and the arts*. New York: Peter Lang Publishing.
6. *González Rey F.* (2007). Social and individual subjectivity from an historical cultural standpoint. *Critical Social Studies* 2, pp. 3–14.
7. *González Rey F.* (2009). Historical relevance of Vygotsky's work: Its significance for a new approach to the problem of subjectivity in psychology. *Outline*, № 1, pp. 59–73.
8. *González Rey F.* (2011). The path to subjectivity: Advancing alternative understandings of Vygotsky and cultural historical legacy. In P. Portes & S. Salas (Eds.), *Vygotsky in the 21 st Century: Advances in cultural historical theory with non-dominant communities*. Oxford: Peter Lang International academic Publishing.
9. *Hedegaard M.* (1999). Institutional Practice, Cultural Positions and Personal Motives: Immigrant Turkish Parents' Conceptions about their Children's School Life. In S. Chaiklin, M. Hedegaard, J. Juul, (Eds.) *Activity Theory and Social Practice*. Aarhus: Aarhus University Press.
10. *Kozulin A.* (1986). Vygotsky in context. In A. Kozulin (Ed.), *Thought and Language* (pp. xi-lvi). Cambridge: The Massachusetts Institute of Technology.
11. *Kozulin A.* (2005). The concept of activity in Soviet psychology (pp. 101–124). In H. Daniels (Ed.), *An introduction to psychology*. East Sussex: Routledge.
12. *Palinscar A.S.* (2005). Social constructivist perspectives on teaching and learning. In H. Daniels (Ed.), *An introduction to Vygotsky* (pp. 285–314). East Sussex: Routledge.
13. *Paradise R.* (2002). Finding ways to study culture in context. *Human development*, 45, pp. 229–236.
14. *Robbins J. & Jane B.* (2005) 'Granddad, where does the sea go when the tide goes out?' Grandparents supporting young children's thinking in science and technology. *Journal of Australian Research in Early Childhood Education*, 13 (2), pp. 13–33.
15. *Robbins J.* (2007). Collaboration, cultural and conceptual tools : a consideration of Vygotsky's sociocultural – cultural-historical theory in relation to young children's thinking about natural phenomena. Unpublished doctoral thesis, Monash University, Melbourne, Australia.

16. Rogoff B. (2003). The cultural nature of human development. New York: Oxford University Press.

17. Saunders G. (1988). Bilingual Children: from birth to teens. Clevedon: Multilingual Matters.

18. Schechter S.R., Sharken-Taboada D., & Bayley R. (1996). Bilingual by choice: Latino Parents' rationales and strategies for raising children with two languages. Bilingual Research Journal, 20 (2), 261–281.

19. Shin S.J. (2005). Developing in two languages: Korean children in America. Clevedon: Multilingual Matters.

20. Souto-Manning M. (2007). Immigrant families and children (re) develop identities in a new context. Early childhood education journal, 34 (6), 399–405.

21. Stetsenko A. (2005). Activity as object-related: Resolving the dichotomy of individual and collective planes of activity. Mind, Culture and Activity, 12(1), pp. 70–88.

22. Stetsenko A. (2010). Standing on the shoulders of giants: A balancing act of dialectically theorizing conceptual understanding on the grounds of Vygotsky's project. In W.M. Roth Re/Structuring science education: ReUniting sociological and psychological perspectives: Cultural studies of science education 2, (1) 69–88.

23. Stetsenko A., & Arievidtch I. (2004). The self in cultural-historical activity theory reclaiming the unity of social and individual dimensions of human development. Theory Psychology, 14, 475–503.

24. Stetsenko A., & Vianna E. (2011). Connecting learning and identity development through a transformative activist stance: Application in adolescent development in a child welfare program. Human Development, 54 (5), 313–338.

25. Vygotsky L.S. (1987) The collected works of Vygotsky, Vol 1: Problems of general psychology (N. Minick, Trans., R.W. Rieber & A.S. Carton, Eds). New York: Plenum Press

26. Vygotsky L.S. (1994). The problem of the environment. In R. vanderVeer & J. Valsiner (Eds.), The Vygotsky Reader (pp. 338–354). Oxford: Blackwell Publishers.

27. Vygotsky L.S. (1997). The collected works of L.S. Vygotsky, Vol. 4: The history of the development of higher mental functions (M.J. Hall, Trans; R.W. Rieber, Ed.). New York: Plenum Press.

28. Wertsch J.V. (2007). Mediation. In H. Daniels, M. Cole & J.V. Wertsch (Eds.), The Cambridge companion to Vygotsky (pp. 178–192). New York: Cambridge University Press.

29. Wilkinson P., & Charing D. (2004) Encyclopedia of religion. London: Dorling Kindersley Ltd.

Культурно-исторические аспекты формирования родительского участия в билингвальной/бикультуральной семье

Робин Бабаефф
Университет Монаша

В данной работе представлены размышления одного из трех принимавших участие в исследовании родителей, касающиеся его собственной жизни в процессе становления родителем в билингвальной/бикультуральной семье (с маленькими детьми). Статья опирается на исследование, ставившее своей целью выявить тот вклад, который делают в билингвальные/бикультуральные практики родители-мигранты, живущие в Австралии. Основной тезис работы заключается в том, что история в движении прокладывает между поколениями путь индивидуального развития за пределами историй жизни отдельных людей, через формирование и преобразование «Я». Культурно-историческая концепция, в русле которой выполнено данное исследование, позволяет в динамике проследить процесс формирования родительского «Я» и то, каким образом родители привносят свои личные и «межпоколенческие» истории в окружающий их социальный мир. В статье обсуждаются теоретические предпосылки и методы сбора данных, позволившие исследовать то, как билингвальные/бикультуральные родители воплощают свои собственные «Я» в тех уникальных способах бытия, которые они выбирают, будучи родителями-мигрантами в Австралии, и тех способах, которыми они поддерживают свою собственную культуру и язык.

The concept of social compensation in vygotsky: inquiring about human development and disability

Débora Dainêz

PhD Students – Faculty of Education, University of Campinas, Brazil

The following research proposal investigates the concept of compensation of Lev S. Vygotsky discussed in the texts organized under "The Fundamentals of Defectology". He questions matters of disability, organic and social conditions in his pursuit of a better understanding of the human development. The aim is to explore the compensation concept under historical-cultural perspectives and to understand its impact on the contemporary teaching practices. An option was made in favor of the analysis of empirical situations in a State Elementary School in São Paulo- Brazil. Under the context of inclusive education, attention is called to the tension between theory and the empirical reality, meaning a theory that is renewed and enriched in its relation to the empirical field. The analyzed situations condense the drama of educational relationships. They also illustrate that what intensifies the concept of compensation is the humanizing function of education, which becomes a condition of being human.

Keywords: compensation, disability, Lev S. Vygotsky, human development, education.

Introduction

The proposal at issue has as object of investigation Vygotsky's concept of compensation, as presented in the texts that compose the book "Fundamentals of Defectology" in which he chooses to focus more specifically on the issue of disability and the organic and social conditions in his quest for understanding the human development.

The concept of compensation developed by Vygotsky has been presented and used by contemporary researchers (Rivière 1985; Gindis, 1995; De Carlo, 2001; Góes, 2002; Borges & Kittel, 2002; Garcia & Beatón, 2004; Carvalho, 2004; Kozulin & Gindis, 2007; Cunha, et al., 2010; Siems, 2010; Akhutina, 2011; Korkman, 1999; Eilam, 2003; Glozman, 1999; Hanzin, et al., 2010), who have assumed and explored this notion in several ways from different analytical points of view.

It is possible to observe, in the area of neuropsychology especially based on the work of Luria, that compensation is understood from a clinical point of view, or it is directed to a clinical method, a neuropsychological rehabilitation program. Studies anchored more on a Vygotskian perspective tend to deal with compensation in the field of education and more specifically in the school context.

In our reading of these contemporary productions, we can see the different ways of naming and referring to the issue: "*compensation*", "*social compensation*", "*socio-psychological compensation*", "*super compensation*", "*physiological compensation*", "*compensation structure*", "*functional compensation*", "*overcompensation*". The many uses and nuances of the term will depend on what the adjective is intended to highlight, a fact which shows different comprehensions and theoretical and

practical concerns, as well as multiple universes of meaning (Bakhtin, 2003).

In our analytical attempts to understand these multiple meanings (Dainêz and Smolka, 2011) we could raise the following: compensation as correction of defect, normalization of deviance, reaction of developmental process, leveling of instable development, replacement of functions, transformations of functions, brain plasticity, neuropsychological rehabilitation, alternative cognitive paths, mental operation with signs, quality of instructional procedures, fulfilling of cultural practices, removing of social barriers or obstacles, rehabilitation, education, social creation.

The ways of understanding the origin of the phenomenon are diverse: compensation can be generated by the existence of organic impairment (Garcia & Beatón 2004, Borges & Kittel 2002, Cunha, Ayres, Moraes 2010, Fichtner, 2010); it can be provoked by in-adaptation of both, the child and the defect (Borges & Kittel, 2002); it can appear by means of a corrective work of cerebral functions and structure (Akhutina, 2011); the genesis of functional compensation is related to a high level of neuronal redundancy in early childhood due to cerebral dynamicity and functional adaptability (Korkman, 1999); it can be present as a mechanism in every living organism (Garcia & Beatón, 2004); it can be seen as promoted by and as a consequence of social interaction and educational opportunities (Gindis 1995, De Carlo, 2001; Góes, 2002; Carvalho, 2004); compensation occurs by means of sign and signification process (Veresov, 1999).

The outcomes of this mechanism are also treated in different ways: advancement, improvement, development, progression, regression, intensification of defect, or formation of further defects.

What does this diversity of interpretations produce? How does the concept of compensation theoretically unfold? How can this concept be applied? How to make use of the concept? What can be the practical contributions? How does knowledge produced in a certain cultural-historical context, that involve specific social, economical and political issues might orient contemporary practices? These questions are implicit and tangent to the different positions of the authors within the historical-cultural perspective.

These multiple ways of approaching the notion impels us to the challenge of conceptually refining and exploring the core of Vygotsky's conjecture in relation to contemporary educational practices. They lead us back to the writings of Vygotsky, in search of new insights, and contributions.

We opted for questioning the concept of compensation in analytical exercises based on empirical episodes recorded on video and in daily field book in 2010 and 2011 in a public elementary school in Sao Paulo State, Brazil, in the context of inclusive education. This means that the reality of situations experienced in daily school are chosen as a place of questioning theoretical understanding and conceptual elaboration.

The way we proceeded in the fieldwork was inspired in the school ethnographic approach (Ezpeleta & Rockwell, 1989), which proposes the immersion of the researcher in the school routine.

Our theoretical and methodological position implies a constant inquiry with regards to the many tensions and interrelationships between theory and empirical field. How theory can be mobilized and what does it allow to be seen?

The historical-genetic method (Vygotsky, 1995, 1996) supports the investigation of: 1. the emergence of the *individual-in-development* new modes of activity; 2. The study of movement and the study *in* movement, oriented to the phenomenon in transformation; 3. The analysis anchored on the study of processes and the reconstruction and understanding of what has been already consolidated.

Bakhtin's work (2006) contributes to turn visible the researched "other", as subject who interacts and enunciates, is active, expressive, responsive. In considering the comprehensive process between active and responsive subjects, Bakhtin sustains our effort in attempting to see through the other's perspective a given situation in a shared experience.

**Searching for the compensation concept and its approaches in the nineteenth and early twentieth centuries:
The impact on the Vygotsky's work**

The readings of Vygotsky's works with regards to development and disability, oriented, hence, our studies in two directions: to being acquainted with the production of contemporary authors, and, at the same time takes us to pursue theories, different emphasis and

impact of the notion of compensation at the late nineteenth and early twentieth century.

The mystical version, based on the gift theory, attributed to impaired people a special sensitivity, some kind of mystical forces of divine origin, in which the presence of a third eye, a third ear, some supreme force, would enable the disabled individual to see, to hear, to feel what was non-perceived by normal subjects. Knowledge of spiritual order assigned to the particular disabled person compensates certain loss, lack of vision, hearing, intelligence... In this perspective, the defect is accepted as a sign, karma resigned/trusted and needed to be fulfilled.

The current biological/sensory compensation considers that the loss of a perceptual function, a sense organ, is naturally matched with the functioning of other organs. With a bad or non-functioning of any perception organ, others take their place and fulfill the function that is not commonly fulfilled in normal people. Founded on the idea of a pre-disposition contained in the organic body, this conception is focused on sensory/organic plan, trying to identify the limitations and obstacles that disability imposes in the search for the cause that characterizes the defect itself.

In such circumstances, were being gestated and put into circulation, the compensation ideas in education. The first ideas of this perspective come in the nineteenth century from studies based on the work of a Swiss educator, J.H. Pestalozzi (1746–1827). Among these scholars were: F. Fröbel (founder of kindergartens in Germany in the middle of slumps during the Industrial Revolution), M. Montessori (with their homes for children in Italian slumps), McMillan (emphasis on the cognitive stimulation and not only in medical care for the disabled child were compensated), the Russian Helena Antipoff (with her education system to meet the children considered "exceptional"), among others.

With the Industrial Revolution, in order to equalize the educational children attainment, were created the compensatory programs to address the shortcomings of health, nutrition, education, and socio-cultural environment. According to Kramer (1982), in the historical movement, these programs were being viewed as an "antidote" to the deprivation as a form of possible cultural and social change.

Participating in such cultural-historical context, Vygotsky (1997, 1993) approaches these debates and writes his first two texts in the area of disabilities — "Principios de la educacion de los ninos fisicamente deficientes"/ "Principles of education for physically handicapped children", "Acerca de la psicologia y la pedagogia de la defectividad infantil"/ "The psychology and pedagogy of children's handicaps" — both elaborated in 1924, presented at the Second Congress on Social and Legal Protection of Minors in Russia (Prestes & Tunes, 2011), whose object of analysis proposed for intellectuals was the special school, its educational principles, and organizational aspects in education.

The author weaves important criticism on the organization and principles governing the education of these

children at that time. Arguing for a unique educational system that would allow integrating the special pedagogy with the general pedagogy, Vygotsky (1993, 1997) examines the problem of the orientation of educational influences in disabled children in relation to compensation issues. Vygotsky considers that the mystical ideas of compensation, the idea of organic compensation, and compensatory education were rooted in the scientific literature and public opinion at that time, heavily impacting teaching and pedagogical practice, preventing defectology to develop.

The author's disagreement in relation to both mystical and organic/sensory strands is produced by the fact that they privilege a naturalistic bias of human development and conceiving compensation as a biological automatic correction of the defect. What Vygotsky (1993, 1997) argues for in this clash of ideas is that between the defect and the compensation lies the social relations.

(...) a physical handicap in a human being can never affect the personality directly because the eye and ear of human being are not only physical organs but also social organs, because between the world and human being stands his social environment, which refracts and guides everything proceeding from man to the world and from the world to man (Vygotsky, 1993, p. 77).

Vygotsky's disagreement with the ideas of American education is linked to their conceiving compensation as a social supply.

What constitutes our radical divergence from the West with respect to this question? Only the fact that there it is a question of social welfare, whereas for us it is a question of social education. There it is a question of charity for invalids and social insurance against crime and begging. It is extremely difficult to get rid of the philanthropic, invalid-oriented point of view. (Vygotsky, 1993, p. 75).

He brings hence, the social dimension as means of orientation of human being in the world, stressing that defectology, as a problem of the study of impaired child, is a problem of social origin, not only organic problem.

It is important to say that in his criticism to educational projects in the Occident, Vygotsky (1993, 1997) does not mention or makes use of the term *compensatory education*. He talks about compensation as a method of educative work, using social not compensatory, to qualify education.

It is in this use of the term and its nuances that becomes highlighted the difference in the principle that is being searched and elaborated by Vygotsky with regards to human development. Although not deepening this discussion at this point, the author already conjectures that "the mind, particularly reason, is the function of social life" (Vygotsky, 1993, p. 84).

In this sense, education is not treated as an aid, a supplement and/or a deficiency supply that implies thinking about the lack of something, but it is the production of an action that makes possible the creation of new opportunities for social, active and integral participation of the individual in social practices.

So, Vygotsky places the problem of compensation as an educational issue, but in a different way. *He stresses the issue of education as social practice*, and makes explicit the responsibility of society in the education of the child with disability.

In assuming and emphasizing the social dimension of education, Vygotsky, then, points to the correlation of social and biological conditions in child development and talks about pedagogical demands and implications. He argues for the possibility of social realization and development achieved from any biological and organic condition, and calls attention to the negative effect that can be produced in the relationship between defect and social environment in the child's life: "A physical defect somehow causes a social dislocation" (Vygotsky, 1993, p. 76), and, from this on, it advocates the potential investment of the child. "We dwell on the 'nuggets' of illness and not on the 'mountains' of health. We notice only defects which are minuscule in comparison with the colossal areas of wealth which handicapped children possess" (Vygotsky, 1993, p. 68).

Based on such assumptions, Vygotsky highlights and stresses the function of school as social institution, as special locus of integration of children in society.

Alfred Adler's contribution to Vygotsky's thinking

Another tendency concerning the theory of compensation arises and becomes mainly represented in the work of the Austrian psychologist, physician and philosopher Alfred Adler (1870–1937), who elaborates the concept of compensation related to the notion of personality formation. Adler's work seems to deeply inspire Vygotsky.

Adler (1967–2003), who collaborated with Freud, from whom he later dissociates directing his studies to the dialectical materialism was a co-founder of the psychoanalytical school. In the tension between these two fields of knowledge, psychoanalysis and dialectical materialism, and also in dialogue with Pavlov's theory of the conditioned reflexes, and Darwin's evolutionary theory, Adler develops his theory of personality oriented towards the future. He argues that the social sphere is so important for psychology as the sphere of inwardness. He became known as the founder of the holistic system of individual psychology. The matter of personality formation is approached in the context of the social reality, whose projection depends on individual goals to be reached, a process that guides the agent's struggle to overcome obstacles.

According to Adler (1967, 2003), the mechanism by which the malaise decreases is the compensation, a tendency that is present in all individuals. A subjective factor is added to the compensation theory – the feeling of inferiority, whose origins lies in the difficulties that the individual faces in his social position, works as the driver of compensation. Therefore, the defect of an organ can only be defined by the situation in which the indi-

vidual is in relation with what is outside, while only the psyche can compensate the organic dysfunctions of man and adapt him to the collectivity.

After knowing about Adler's work, Vygotsky (1993, 1997) takes into account this more optimistic perspective of compensation and of considering the development of disabled individuals, which does not value so much the suffering in itself but it rather values the fight against it and its overcoming. The point is that compensation does not refer to a purely organic phenomenon; it refers to a phenomenon of psyche, and for Vygotsky, to speak about human psyche implies social history.

Vygotsky (1993, 1997) emphasizes the social basis of Adler's psychology — a positional theory — that derives from the social position of personality in relation to the dispositional perspectives of psychology, the organic predisposition, which allows to think the development as a prospective process, considering relevant the understanding of each psychological action not only linked to the past, but also to the future.

Thus Vygotsky (1993, 1997) elaborates the idea of final orientation of conduct and considers that the education must be oriented for the future goal, which resides in the social force of the child; "(...) the dynamics of personality are guided by daily social demands" (Vygotsky, 1993, p. 55).

It may be noticed that the elaboration process of Vygotsky's compensation concept is constituted in an (in)tense movement, entangled in a web of understandings and efforts of further conceptualizations. His proximity with Adler also produces distance and ruptures. According to Van Der Veer & Valsiner (2001), Adler's ideas are suppressed as Vygotsky sees as a possibility of compensation the objective opportunities present in the collective, instead of the subjective feeling of inferiority.

What then will be highlighted in the conceptual elaboration of compensation in the cultural-historical perspective?

Although there were utopian aspects in his arguments, as pointed out by Van Der Veer & Valsiner (2001), Vygotsky brings a new way of conceiving the social instance. The idea is that the social dynamics surpasses the bad organic functioning and creates new conditions. Biological and social factors intertwine and merge, transforming

themselves into a single and unique condition.

Vygotsky (1993, 1997) poses as a matter to be pursued the constitution of the social dynamics of the personality, the idea of "social nature". Vygotsky shifts the emphasis that other theories attribute to the organic and to the personal aspects in the formation of the individual. Although Adler claims that the social aspect is important, the way he develops his concepts implies considering that the tonic is still centered in the individual. The inferiority is pointed out by Adler as an intrinsic characteristic of the human species and the compensation as a mechanism which is activated by subjective forces of the individual. This idea is abandoned by Vygotsky as he argues that the strength is in the social and cultural spheres, in a way that the explanato-

ry principle is evidenced in the social nature of the human development.

How does this concept contribute to our understanding of human development and education?

Cultural-historical perspectives on compensation and the contemporary educational relationships: a tension

We will bring to discussion now two empirical situations experienced in the daily life of the inclusive education program at a Brazilian public school. The student at issue is Gustavo, a boy diagnosed with Down syndrome and hyperactivity. He communicates with gestures and isolated words, such as "no", "mine" and "stop", besides grunts and expressions of in-satisfaction. In 2010 Gustavo (10 years old) was in the 4th grade of a class with 35 students taught by teacher Marta. In 2011, then 11 years old, Gustavo started the 5th grade with the same group, now with 32 students under the responsibility of teacher Carla.

Excerpts from observation records, field notes and teachers' talk might help to give an idea of the student's participation in the classroom:

"Gustavo passes through the desks dropping the school supplies of other students; he often escapes from his classroom, so that it must be locked with a key; he enters into other classrooms without permission; he throws himself on the floor, screams, hits his classmates and teachers; he got a suspension in 2010 and in 2011". (Repeated actions extracted from records in different days).

"Gustavo needs limits"; "It is no use being authoritative"; "We have to review the school rules with him"; "He is being 'the' problem student"; "He is impossible today"; "It is so hard to keep him in the classroom". Excerpts from teachers' talk often repeated and registered in different days)

These actions and sayings shape images and social representations (which bear beliefs, values) and attitudes concerning the disabled student, which circulate among people and become institutionalized, affecting Gustavo both as person and student. Words and images produced within social and educational relationships, become condition of production of such relationships.

After a period of joint intervention and investigation with the teachers, having the notion of compensation as object of inquiry, new situations arose. How does the concept of compensation orient the way of researching and participating in the empirical work and how does it impact on teaching practices?

Situation 1: 2010/ 4th grade/ Classroom Teacher Marta

The students decorate and hang balloons in the classroom. Gustavo comes, tears the decoration and explodes the balloons. Students quarrel with him. Some say "It is impossible to do something with Gustavo, he disturbs us". The teacher deals with it by saying. "Be patient with Gustavo. He is trying to understand what is happening.

For him we were playing of hanging balloons and exploding them. We should explain him that we are preparing a party". The students calm down and the teacher asks Gustavo to hang new balloons in the classroom. The student helps the teacher. (Recorded on 07.05.2010).

The situation leads us to ask: How is the subject placed and how does he place

himself in the web of relationships? We notice a change in Gustavo's way of participating in the class when the teacher changes his position in the lesson's dynamic. The way she invites him to collaborate affects his actions, his participation in the social dynamic. The student leaves the place of those who disturb/destroy the party and starts to help to prepare the party. The teacher's invitation leads to a change of *meaning* in the child's actions. The reorientation of the child's actions allows for other possible, meaningful ways of his participating in classroom dynamics. According to Vygotsky (1997), the position a subject occupies in the social dynamics is constitutive of the psyche.

Thus, the change of position in the relationship generates new (effects of) senses, new images (he has of himself and he imagines people have about him). This change produces a re-dimensioning of his actions within the scope of human practice; conditions of transformation are created that enables him to join in the class.

Situation 2: 2011/ 5th grade/ Classroom Teacher Carla; Special Education Teacher Raquel

Teacher Carla discusses the history of the numbers and the class watches two films about this subject. According to her, the strategy of using audiovisual resources takes Gustavo's interest in films into account. The teacher incites the class to write down all relevant information. Gustavo acts just like any other student, getting a piece of paper and a pencil. Sometimes he writes something, as if he were making notes about the film. (...) At some point the children ask the teacher to stop and replay the scenes about the Roman numerical system. Students start to write information down. The teacher asks Gustavo to do the same. He copies a Roman numeral and shows it to them. All the other students had already finished copying at that point and the teacher Carla says "While Gustavo is finishing I will give you one more challenge: how does eighty look like in Roman numerals?" The film continues. It is interesting to notice the teachers' effort in including technical resources in their pedagogical practices in order to gain the attention of the students and involve them in the activity. The teacher has the same activity for the whole class. (Recorded on 25.02.2011).

When focusing the teachers-disabled student relationship, we see different initiatives that intend to include Gustavo in the activities, a practice oriented to turn the

student's development possible. How does the way of seeing this student and his potentials impact the educational relationship?

The teacher Carla is called by Gustavo and at the same time she invites him to write and makes notes, she values his efforts and orients his way of participating in

the class dynamic. It is a noticeable gesture of the teacher. As she waits for him to finish writing the numbers of the film on his notebook, she reveals by her look her awareness of the learning potential of the student. The teacher points out directions and guides the action of the subject through her teaching practice, a pedagogical movement that reverberates on and marks people who participate in its production.

We therefore emphasize the possibilities for change indicated in the gesture of calling the students to effectively participate in class, and we stress the meanings of this gesture in teaching practice. According to Vygotsky (1994), the environment is not only a context, but also a source for the development. Attention must be called to the change in image from the "impossible student" to a student with possibilities. We can see then how the immersion of the disabled student in the teaching practice might happen.

Gustavo does not fall silent under the context of inclusive education. On the contrary, his inclusion in regular classroom expresses the contradictions, by make explicit the huge difficulties and the differences and conflicts experienced in concrete conditions of schooling. By not fitting in the school system, by overturning the order, the rules, the student causes embarrassment, perplexity, hesitation, doubt. The classroom is a venue for several histories, paths, knowledge, for the encounter with diversity. Nevertheless, at the same time it is a point of disaccord, uneasiness with adversity (Smolka, 1989). The analysis evinces that the school environment, teaching practices and the educational relationship may arise as a space for the production of pathologies or a means as to overcome them; a place that can either create impediments or boost qualitative leaps in the human development.

Some Considerations

The historical-cultural perspective enables the analysis of the social dimension while provoking and producing human development. Therefore, it is possible to move the focus from "the children's 'capacity' or the teachers 'competence' to the conditions in which they are produced, allowing expanding the space of joint development" (Smolka, 1989, p. 46, our translation).

By understanding development as movement, as an ongoing process and in projecting the future — *the coming to be* — it is possible to shift the emphasis from the answers given to organic needs to the opening of opportunities socially created. We become concerned, then with the *social conditions* that indicate direction and guide the path of development, pushing and/or compelling it. Through the concept of compensation, Vygotsky (1993, 1997) highlights the role of humanizing function of education, what turns into a condition for being human.

The question that remains is about the term "compensation". The etymology of the word compensation comes from the Latin language *compensatio*, compensation,

equal, equivalent, stock, exchange, profit, advantage; from *compensare*, to compensate, to balance, to put in parallel, to indemnify. Through the analysis of situations aimed at the development of subjects in the concrete conditions of life, we question whether this is because it matches, balances one thing with another, or even whether it concerns a phenomenon as linear, accurate, and logical. We question whether the use of the term *compensation* is pertinent as we become aware of the contradictions that pervade social practices and the concrete conditions of life.

Is it a way of compensating? Or is it a mode of constituting? How to relate both concepts: compensation and constitution? These are questions that this study poses as possibilities for future elaborations.

Thus, the purpose here was to discuss the problems of the concept of compensation in Vygotsky's work and its contemporary implications, putting into perspective the concrete social conditions of production that shape different ways of being, living, knowing, teaching, learning.

References

1. Adler A. (1967). A ciência da natureza humana. Campanha Editora Nacional: São Paulo, 6. ed.
2. Adler A. (2003). A educação das crianças. Salvador: Arte em Palavras.
3. Akhutina T. (2011). Mini Curso: A neuropsicologia de Vigotski-Luria e a correção das dificuldades do ensino. In: Semana de Psicologia — A Psicologia histórico-cultural. Evento organizado pela coordenação do curso de Psicologia, direção FACES, administração superior do UniCEUB (Brasília-DF) e Universidades da Rússia.
4. Bakhtin M. (2003). Estética da criação verbal. São Paulo: Martins Fontes, 4. ed.
5. Bakhtin M. (2006). Marxismo e filosofia da linguagem. São Paulo: Hucitec, 12.ed.
6. Borges D.S., Küttel R. (2002). Constituindo-se sujeito: uma história de compensação social. Ponto de Vista, 3 (4), 47–58.
7. Carvalho M.F. (2004). A relação do sujeito com o conhecimento: condições de possibilidades no enfrentamento da deficiência mental. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Estadual de Campinas (Faculdade de Educação).
8. Cunha N.V.S., Ayres N., Moraes B. (2010). A teoria da compensação em Adler e em Vigotski. Revista Eletronica Arma da Critica, 2, 61–71.
9. Dainez D., Smolka A.L.B. (2011). Práticas de educação inclusiva e condições de desenvolvimento: o conceito de compensação em discussão. In: Anais do VIII Congresso Brasileiro de Psicologia do Desenvolvimento. Brasília-DF: Associação brasileira de psicologia do desenvolvimento.
10. De Carlo M.M.R., do. (2001). Se essa casa fosse nossa...: Instituições e processos de imaginação na educação especial. São Paulo: Plexus.
11. Eilam G. (2003). The philosophical foundations of Aleksandr R. Luria's neuropsychology. Science in context, 16 (4), 551–577.
12. Ezpeleta J., Rockwell E. (1986). Pesquisa Participante. São Paulo: Cortez: Autores Associados.
13. Garcia M.T., Beatón G.A. (2004). Necessidades educativas especiais: desde o enfoque histórico-cultural. São Paulo: Linear B.
14. Gindis B. (1995). The social/cultural implication of disability: Vygotsky's paradigm for special education. Educational Psychologist, 30 (2), 77–81.
15. Glzman J. M. (1999). Russian Neuropsychology after Luria. Neuropsychology review, 9 (1), 33–44.
16. Góes M.C.R. de. (2002). Relações entre desenvolvimento humano, deficiência e educação: contribuições da abordagem histórico-cultural. In: Oliveira M.K.; Souza D.T.R.; Rego T.C. (org.). Psicologia, Educação e as temáticas da vida contemporânea (95–114). São Paulo: Moderna.
17. Hazin I., et al. (2010). Contribuições da Neuropsicologia de Aleksandr Romanovich Luria para o debate contemporâneo sobre relações mente-cérebro. Mnemosine, 6 (1), 88–110.
18. Korkman M. (1999). Applying Luria's diagnostic principles in the neuropsychological assessment of children. Neuropsychology review, 19 (2), 89–105.
19. Kozulin A., Gindis B. (2007). Sociocultural theory and education of children with special needs - from defectology to remedial pedagogy. In: Daniels, H.; Cole, M; Wetsch, J. The Cambridge Companion to Vygotsky (pp. 332–362), Cambridge University Press.
20. Kramer S. (1982). Privação cultural e educação compensatória: uma análise crítica. Cad. Pesquisa, São Paulo, v. 42, 54–62.
21. Prestes Z., Tunes E. (2011). Notas biográficas e bibliográficas sobre L.S. Vigotski. Universitas: Ciências da Saúde, Brasília, 9 (1), 101–135.
22. Rivièrè A. (1985). La psicologia de Vygotski. Madrid: Visor, 2 ed.
23. Siems M.E.R. (2010). Identidade docente em questão: educação especial em tempos de educação inclusiva. São Carlos, SP: Pedro & João Editores.
24. Smolka A.L.B. (1989). O trabalho pedagógico na diversidade (adversidade?) da sala de aula. Cadernos do CEDES (UNICAMP), 23 (23), 39–47.
25. Van Der Ver R., Valsiner J. (2001). Vygotsky uma síntese. São Paulo: Loyola, 4 ed.
26. Vigotski L.S. (1996). Teoria e método em psicologia. São Paulo: Martins Fontes.
27. Vigotski L.S. (1995). Problemas del desarrollo de la psique — Obras Escogidas, v. III. Madrid: Visor Distribuciones, S.A.
28. Vigotski L.S. (1997). Fundamentos de Defectologia - Obras Escogidas, v.V. Madrid: Visor Distribuciones, S.A.
29. Vygotsky L.S. (1993). The fundamentals of Defectology (abnormal psychology and learning disabilities). The collected Works of L.S. Vygotsky., v.II, New York, London: Plenum Press.
30. Vygotsky L.S. (1994). The problem of environment. In: Van Der Ver, R.; Valsiner J. (Orgs). The Vygotsky Reader (pp. 338–354). Oxford -UK: Blackwell Publishers.

Понятие социальной компенсации у Выготского: исследуя психическое развитие человека и его нарушения

Дебора Даниез

аспирантка факультета образования Государственного университета в Кампинасе, Бразилия

В данной статье исследуется понятие компенсации, введенное Л.С. Выготским и представленное в его работах, вышедших под общим названием «Основы дефектологии». В стремлении как можно глубже понять развитие человека Выготский поднимает вопросы, касающиеся нарушений и отклонений развития, биологических и социальных его составляющих. Цель настоящей работы — проанализировать понятие компенсации в рамках культурно-исторической традиции и выявить его влияние на современные практики в системе образования. В статье также рассматривается несколько ситуаций из повседневной жизни одной государственной средней школы г. Сан-Паулу, Бразилия. В контексте инклюзивного образования особое внимание уделяется противоречию между теорией и действительностью, сигнализирующему о необходимости обновления теории и обогащения её во взаимосвязи с практикой. Рассмотренные ситуации сжато и точно иллюстрируют всю драматичность отношений в школе. Они также свидетельствуют о том, что понятие компенсации в значительной степени усиливается гуманизирующей функцией образования, которое предстает, таким образом, неотъемлемым условием того, что означает «быть человеком».

Ключевые слова: компенсация, нарушения развития, Выготский, человеческое развитие, образование.

The concept of social compensation in vygotsky: inquiring about human development and disability

Nevena Dimitrova

Post.doc at Georgia State University, USA

Intentional communication, including early gestures produced by infants, implies sharing meanings about the communicative referent. Despite this general assumption, intentional communication in infancy is majorly apprehended as an instrumental activity consisting of using others in order to obtain a goal (i. e. social tool use, Bates, 1976). Relying on an inferential model of communication, we support that communicative understanding in infancy is possible through meanings concerning the communicative referent that are being shared between the infant and her communicative partner. Situated in Vygotsky's framework of mediated psychological functioning, the approach of Object Pragmatics (Moro & Rodriguez, 2005) permits us to consider a type of meaning that is being shared in infancy. Short examples of gesture production by infants help us highlight that sharing meanings of how objects should be used allow successful communication.

Keywords: intentional communication, infancy, shared meaning, object use, mean-end differentiation.

Bates and colleagues' influential model of the emergence of intentional communication in infancy suggests that infants' first gestures *instrumentalize* the other in order to obtain a desired goal (Bates, 1976; Bates, Benigni, Bretherton, Camaioni & Volterra, 1979). Relying on Piaget's concept of mean-end differentiation, Bates et al. argued that intentional communication in infancy functions as a *social tool use*, in analogy to tool use that represents a major psychological achievement in the preverbal stage (Bates, 1976; Bates et al., 1979). In this article, we claim that apprehending intentional communication uniquely from an instrumental perspective does not allow accessing the cognitive processing required for successful communication. Relying on an inferential model of communication (e. g. Grice, 1957; Lewis, 1969), we support that communication involves accessing the other's communicative intention in order to determine the meaning of his or her communicative acts. We use Clark's concept of 'common ground' (1996) in order to account for the process that allows protagonists to access their respective communicative intentions. Common ground being the pool of meanings and experience shared between protagonists, they become able to rely on such shared knowledge in order to access each other's communicative intentions and thus reach successful communication. In quest of a model which accounts for the role of shared meanings in early psychological functioning, we addressed the cultural-historical theory by Vygotsky and particularly the key concept of semiotic mediation of the psyche (Vygotsky, 1935/1987). However, as it will be further developed, Vygotsky did not apprehend the preverbal development as semiotically mediated. It is in the approach of Object Pragmatics (Moro & Rodriguez, 2005) — relying and extending Vygotsky's hypotheses — that we found a theoretical account of

how meaning is being constructed and shared in the preverbal stage. This approach and its key concept of 'conventional use of objects' represent the theoretical framework underlying the semiotic perspective on intentional communication in infancy that we suggest in this article. Our argumentation in favor of such an approach is illustrated by two short examples of gestures produced respectively by a 12- and a 16-months old child in order to communicate intentionally to an adult.

Mean-end differentiation and intentional communication as social tool use

Developmental psychologists have amply shown that the foundations of psychological development, including communication, are laid in the preverbal stage. Far from being a period of blooming and buzzing confusion, the psychological development in the preverbal years is determined by its own systematicity and regularity. Theoreticians and empirical researchers working in the domain of infant and child development highly agree that the mechanism underlying early psychological functioning is the mean-end differentiation. As Bruner puts it "[m]uch of the cognitive processing going on in infancy appears to operate in support of goal-directed activity. From the start, the human infant is active in seeking out regularities in the world about him. The child is active in a uniquely human way, converting experience into species-typical means-end structures" (Bruner, 1983: 24). It is essentially during repetitive surefire prediction that infants construct behavioral contingencies. This in turn allows them to develop understanding of intentional, goal-directed behavior, including communicative behavior, which represents a key achievement in psychological development before the advent of speech.

Piaget's mean-end differentiation

One cannot discuss the cognitive development in infancy without referring to the genetic epistemology suggested by Piaget (1970). In his theoretical account based on observations done on his own children, Piaget argued that the most important mechanism underlying the appearance of the first intelligent structures is the development of *logic of action* (French: *logique d'action*). Of particular importance for our point here are the 4th and 5th sub-stages of the sensorimotor stage of development. During the 4th sub-stage (9–12 months of age), called "first intelligent behaviors" the infant becomes progressively able to seek for a mean in order to achieve a goal. An example is given by Piaget consisting of hiding an object under a pillow in front of the infant—the infant is able to remove the pillow and seize the object. Piaget thus claimed that by this age, the infant attests of her first intentional, goal-directed behavior. During the next sub-stage called "discovery of new means by active experimentation" (12–18 months), the infant develops progressively more complex means in order to achieve progressively more complex ends. At this point, the infant is able to differentiate the end and construct a mean in order to achieve it. Importantly, infants start making use of tools in order to achieve their ends such as when they pull a tablecloth in order to reach a distant object on the table.

Without oversimplifying a complex and complete developmental theory, these are the major terms in which Piaget apprehended cognitive development in the preverbal stage. Importantly, understanding *intentionality* is considered to emerge from intentionality in the child's own sensorimotor behavior; once the child learns how to use means in order to obtain goals, the child could apply similar reasoning to other's actions (i.e. try to infer the goal behind the other's mean). This brings us a bit further in our reasoning concerning theoretical accounts of intentional communication in infancy.

Bates' theory of intentional communication in infancy

Since the burgeoning of gesture studies, we know that infants from about 9–10 months of age start referring to objects and events first with gestures before mastering the spoken words for the same referents (e. g. Bates, 1976; Bates et al., 1979; Greenfield & Smith, 1976). The most influential account of the underlying mechanisms of early gesture production is Bates and colleagues' one relying on the mean-end differentiation suggested by Piaget (1954). According to what they call social tool use, Bates and her colleagues argued that by their first gestures, infants use adults as means in order to achieve goals according to their needs or desires (i. e. performative gestures, Bates et al., 1979). The authors supported Piaget's claims about the importance of the interaction between the child and the material world-

particularly the material objects—in the construction of intelligence. Extending Piaget's theoretical claims, they suggested that before the 5th sub-stage of sensorimotor development (i. e. the discovery of new means by active experimentation), the schemes allowing the infant to interact with objects are kept separate from the schemes allowing interacting with adults. However, by the age of 12 months, these two schemes combine in order to allow the infant to use another person in order to achieve a goal (i. e. the concept of social tool use). The typical example that is being given is the pointing gesture to a distal object in order to make the adult give it to the infant (a proto-imperative gesture).

It should be emphasized that Bates' account of the advent and early development of intentional referential communication is being by far the most influential in the domain of early communication development. Resting upon the mean-end differentiation of Piaget and in line with the theoretical spirit of the 1970s, Bates and colleagues provided a powerful account of the mechanisms underlying early gesture production.

Importantly, their theory converged with another dominant conceptualization in the domain of linguistics and particularly in the domain of philosophy of language, namely the Speech Acts theory proposed by Austin (1962) and the pragmatic categories suggested by Searle (Searle, 1975; Searle & Vanderveken, 1985). Simply put, these pragmatic theories aimed to describe what is being done by what is being said. Influenced by the category of so-called *performatives*, Bates proposed the first theory of developmental pragmatics stating that the gestures that infants produce accomplish two functions: a proto-imperative and a proto-declarative function. The proto-imperative function is accomplished by gestures that instrumentalize others or, in other words, that use others as means in order to achieve a goal (cf. the example of a pointing gesture above). The proto-declarative function is realized by a gesture that aims to direct the other's attention to an external object or event such as when the infant waves an object in the adult's line of sight in order to attract her attention. An important aspect of Bates' account of infants' gesture functions is that it focuses on the mentalizing processes between protagonists, namely *how the other's mind is being influenced*.

This aspect is essential for the point we would like to make in this paper—communication involves more than instrumentalizing others and beyond asking how the child influences the receiver's mind, it is crucial to ask why the child wishes to influence the other's mind. We argue that this latter question could only be answered if the communicative acts produced by infants and young children are apprehended as meaningful. We suggest now turning to some elements from Bates' theory of intentional communication in infancy that we would like to question. This will allow us to reconsider the primacy of the mean-end differentiation mechanism and to suggest an alternative conceptualization of intentional communication in infancy.

**Communication is more than
instrumentalization.
Inferential model of communication**

**Discussion of Bates' theory of intentional
communication in infancy**

Since the works of Bates and colleagues on gesture production and more vastly, in developmental pragmatics, research had continued to study early communication from a mentalizing perspective. In a recent book titled "The shared mind", Brinck suggested the following definition:

Intentional communication may be defined as the nonverbal, spontaneous, and purposively produced social interaction between (typically) two agents relative to a distal object in a common space. Its primary use is to establish joint attention to a third entity, typically for some further purpose, according to the sender's needs and desires (Brinck, 2008: 120).

This definition allows us to point to two central points:

1. Since establishing joint attention is required, intentional communication involves understanding that the other possesses a mind different from one's own mind and furthermore it involves accessing the other's mind. This point highlights the importance of *mind-reading* involved in any communicative dynamic;

2. The object towards which attention converges is the element allowing the social meeting of minds. Whether the attention converges to an object or an event, the *referent* is the key element allowing for communicative understanding which is possible if and only if protagonists share meanings and experience regarding it;

Simply put, intentional communication requires determining a) to WHAT the attention is being directed to (i. e. the *referent*) and b) WHY the attention is being directed to this referent (i.e. the *communicative intention*) (Tomasello, 2008).

After exposing the key elements involved in the concept of 'intentional communication', we would like to go back to Bates' functional categories of young children's communicative gestures. Bates and colleagues (Bates, 1976; Bates et al., 1979) suggested two pragmatic categories—the proto-imperative and the proto-declarative one. Considering the proto-imperative function (i. e. make the other do something), we are brought to question how does the recipient of the communicative gesture know what the sender wants her to do? In other words, how does the recipient determine the communicative intention of the sender? For example, if I hold you out a bottle and you take it, how could you access my mental state in order to determine my communicative intention? Similarly, if we consider the proto-declarative function of gestures (i. e. make the other see something), we can ask similar questions: once I manage to attract your attention to a particular object, how would you know why I wanted you to look at this object. As an example, we can imagine me showing you a pair of glasses on the table in front of us. How could

you access my communicative intention and determine the meaning of this simple gesture?

The questions that we raise help us highlighting that Bates' model of intentional communication does not allow consideration of how communication functions and succeeds. Accounting for a complex process such as mind-reading involved in communicative understanding could not rely only on the mechanism of mean-end differentiation. We do not state that mean-end differentiation is not crucial for the cognitive processing in early communicative dynamics but rather that it is not sufficient to account of the complexity underlying the process of successful communication. Considering early intentional communication only in terms of social tool use comes down to regarding communication as an instrumental act, regardless of the other person and the meaning and experience that are being shared.

In the definition of intentional communication, we observed the importance given to the necessity to *determine the communicative intention* of the sender. Despite the indisputable contribution and importance of Bates' and colleagues model of intentional communication, the elements to which we pointed allow us to conclude that other mechanisms should be considered when accounting for intentional communication in infancy. We argue that such mechanisms are related to meaning-making and meaning-sharing. We suggest in the next section to expose the model of communication to which we align which, in turn, will help us to come to our main argument.

**The inferential model of communication and the
concept of common ground**

In the previous section we gave two examples of gestures—a showing gesture and a giving gesture—and it became clear that it is impossible to determine the communicative intention of the producer of these gestures relying only on the form of the gesture. Such deictic gestures are inherently ambiguous and therefore polysemic. In the same way, linguistic communication is often characterized by imprecisions, ambiguity, versatility, flexibility, negotiation, etc.

Unsatisfied by the code model of communication according to which communication is achieved by encoding and decoding messages (cf. Shannon & Weaver, 1949), linguists and philosophers of language rapidly converged to a pragmatic model of communication characterized by an interpersonal process of inference and interpretation of *meaning* (e. g. Austin, 1962; Grice, 1957; Wittgenstein, 1953). The following citation from Sperber and Wilson sketches well the main point of what has been called *'the inferential model of communication'*: "Communication is successful not when hearers recognize the linguistic meaning of the utterance, but when they infer the speaker's 'meaning' from it" (Sperber & Wilson, 1986: 22).

After the proliferous studies of language pragmatists that allowed agreeing that communication (both verbal

and non-verbal) involves meaning that is not always literal, it became important to answer whether communication is possible at all and if so, then how. In other words, considering that a communicative act may have different and numerous meanings, the next question was: How do protagonists succeed to narrow down the possible inferences from a given utterance in order to determine the communicative intention and thus communicate successfully?

Without providing an exhaustive account of the various problematics encompassed in the theorization of communication, it is of major importance for our argument to mention the concept of 'common ground'. Suggested by H. Clark and colleagues (Clark, 1996; Lewis, 1969; Schiffer, 1972; Stalnaker, 1978), common ground is determined by the pool of meanings and experience shared between protagonists. Importantly, common ground implies that protagonists know that they mutually know what is being shared and thus requires a 3rd order mentality (i.e. I know that you know that we mutually know X; Zlatev, 2008). The concept of common ground represents the major theoretical contribution that linguists provided in order to account for how protagonists access each other's mental states in order to determine the intention and meaning of their communicative acts.

Given that the concept of common ground has been majorly influential in linguistic communication between adults, several recent studies examined the child's ability to rely on elements from the immediate context in order to understand a communicative act (i.e. common ground as perceptual co-presence; Ganea & Saylor, 2007; Liebal, Behne, Carpenter, & Tomasello, 2009; Moll, Richter, Carpenter, & Tomasello, 2008). In these studies, an experimenter first shared with the child some experience concerning one object and then, in presence of other objects, the experimenter referred to the first object in an ambiguous way (e.g. "Oh there!", "Can you pass it to me?", etc.). Results revealed that from early on (14 months of age), children are able to rely on previous experience with another person in order to disambiguate her communicative act and respond appropriately to it.

However, communicative dynamics, even the ones in early communication, often entail a level of complexity of shared experience and meanings beyond perceptual co-presence. Clark (1996) described a second type of common ground, namely common ground concerning a broad range of conventions, rules, norms, codes, etc. that are being shared within a specific society, culture and historical epoch (i. e. conceptual common ground). Despite the major importance of such shared meanings, conceptual common ground has not been studied in relation to communication in infancy. It is as if infants communicate only about things they see but not about things they *understand*. In line with our arguments so far, we claim that intentional communication from its very beginning is a process involving *meanings* that are being shared between communicative partners. We thus defend a semiotic perspective on intentional referential

communication in infancy. Relying on the assumption that meaning is essential for psychological functioning including communication, in the next section we present the theoretical framework in which our reconsideration of intentional communication in infancy is situated.

In quest for 'meaning'. Vygotsky's cultural-historical theory and its limits

Influenced by Marx' dialectical materialism, L.S. Vygotsky (1935/1987) suggested that higher order functions are the product of an 'artificial' development—a development mediated by the signs of culture. Undoubtedly, the main Vygotskian thesis is that the relation between man and reality is not direct and immediate but is rather socially and culturally mediated. The sign is in-directed—it is interiorized by the subject. Once cultural signs are interiorized, they radically modify the structure of the existing psychological functions and thus allow the emergence of new, more complex culturally mediated psychological functions. The interiorization of signs allows the construction of culturally shared meanings and thus the establishment of a culturally shaped consciousness.

In his quest for a unit of analysis of thinking and speech, Vygotsky focused his theoretical (and to a lesser extent, empirical) works on the *meaning of the word*. More precisely, the author focused on the analysis of the meaning of the word because it concentrates and allows articulating the functions of communication and of meaning given that it belongs equally to the sphere of language and of thought (Vygotsky, 1935/1987). By emphasizing the importance of the meaning of the word, Vygotsky argued that the human psyche is essentially mediated by the *linguistic signs*, which represent the entry into the world of culturally shared meanings.

Taken from a developmental perspective, Vygotsky's claim about semiotic mediation appears to be applicable only for children who start to enter into language, approximately at 2 years of age. Indeed, in a chapter called "Genetic roots of thinking and speech", the author states that, during the preverbal stage, speech and thinking develop independently (Vygotsky, 1935/1987: 101–120). Knowing that the author supports that early mediation of the psyche is possible only through the appropriation of *linguistic signs*, Vygotsky's theory does not directly support that semiotic mediation is possible in the preverbal stage.

Rather, the development in the first two years of life, namely the development of what is called 'preverbal intelligence', is characterized by instrumental and mechanical thinking necessary for the establishment of mean-end connections. In order to expose and strengthen his argument, in this same chapter, Vygotsky relies on Köhler's experiments with chimpanzees. He argues that:

Köhler's experiments demonstrate clearly that the rudiments of intellect or thinking appear in animals

independent of the development of speech and are absolutely unconnected with the level of speech development. The 'inventions' of the higher apes, their preparation and use of tools, and their use of indirect paths in the solution of problems, clearly constitute an initial *pre-speech* phase in the development of thinking (Vygotsky, 1935/1987: 101).

Vygotsky and Piaget developed the concepts of instrumental intelligence and of mean-end differentiation almost synchronously and with a surprising resemblance. Knowing that Piaget focused primarily on the solitary relationship of the child with the material world (i.e. world of objects), it is not surprising that he did not suggest a theoretical account of the development of communication. However, Vygotsky's cultural-historical theory is *par excellence* cultural and social which leaves us puzzled as to why he put little emphasis on the development of communication in the preverbal years. The author acknowledged that preverbal children communicate but insisted on the fact that such communication could not be considered as "true" communication:

That understanding between minds is impossible without some mediation expression is an axiom for scientific psychology. [...] Communication by means of expressive movements, observed mainly among animals, is not so much communication as spread of affect... Rational, intentional conveying of experience and thought to others requires a mediating system, the prototype of which is human speech (Vygotsky, 1962: 6).

For Vygotsky, the preverbal stage of development is characterized by instrumental intelligence. Preverbal thinking cannot be considered as semiotic because only the interiorization of linguistic signs sets the development of (higher-order) psychological functions allowing for communicative understanding. Arguing for a separate and independent development of thinking and speech, Vygotsky claims that:

[...] the most important event in the development of the child's thinking and speech occurs at approximately two years of age. It is at this point that the lines representing the development of thinking and speech, lines that up to this point have moved in isolation from one another, cross and begin to coincide. This provides the foundation for an entirely new form of behavior, one that is an essential characteristic of man (Vygotsky, 1935/1987: 110).

Despite Vygotsky's restraint concerning preverbal communication, literature supports that infants and young children do communicate intentionally beyond the initial expression of affect (Bates, 1976; Bates et al., 1979). As we will exemplify it below, the first communicative gestures that the infant comes to understand and manages to produce are gestures related to mean-end pairings concerning object use. However, discussing Bates' categories of gestures, we already emphasized that even the simplest communicative gestures, such as deictic gestures, involve a level of mind-reading. Such complex processes allow determining the intention of a communicative gesture, which is possible only through shared meanings and experience about the *object of ref-*

erence. In order to apprehend early intentional communication from a shared meaning perspective, we were not able to rely entirely on Bates' theory. This brought us into considering Vygotsky's cultural-historical theory and particularly his concept of semiotic mediation by cultural signs. However, we could not entirely rely on Vygotsky either because of the sparse theoretical and empirical evidence concerning semiotic mediation in the preverbal period.

Supporting that 1) infants and young children do communicate intentionally before the advent of speech (i.e. with gestures) and 2) that intentional communication involves not only a mean-end differentiation but requires a process of intention-reading which is possible through shared meanings (i.e. common ground), our next step was to question what meanings do infants construct and start sharing with their communicative partners? In the next section we present a theoretical approach that allows considering a type of meaning that is being shared in infancy. Relying on the importance of such meaning-construction and meaning-sharing, we will present, in the final section, our semiotic approach to the development of intentional communication in infancy.

Object pragmatics-semiotic mediation in the preverbal period

It is essentially in the approach of Object Pragmatics suggested by Moro and Rodriguez (2005) that we find a theoretical account of semiotic mediation in the preverbal years. The authors defend that semiotic mediation redefines early psychological development as culturally oriented. They support a social construction of psychological functions in the preverbal stage relying on Vygotsky's theses of mediation of the psyche. Such observations are also made by Cole who states that:

[Vygotsky] underestimated the extent to which the cultural and natural lines of development — cultural history and phylogeny, in my rendering — have interpenetrated each other well before the acquisition of language. The metaphor of the intermingling of two multi-stranded ropes, rather than two (implicitly homogeneous) lines, would have more accurately embodied his basic insights (Cole, 1996: 218).

Contrary to Vygotsky, Moro and Rodriguez insist that the construction of the human psyche as socially and culturally mediated is unfolded within early social interaction between the infant, the adult and the environment. In order to account of how meanings are being shared between the infant and the adult, the authors highlight the importance played by the object in early development. Objects are an integral part of early interaction since adults use them in order to engage and maintain infant's attention and action (Eckerman & Whatley, 1977). Furthermore, objects promote the development of key abilities in early psychological functioning such as secondary intersubjectivity (Trevorthen & Hubley, 1978), joint engagement (Bakeman &

Adamson, 1984), and joint attention (Tomasello, 1995). Beyond their physical properties, objects are characterized by their specific use that is culturally and socially determined (for a brief review see Dimitrova, 2010). As Bloom (1996) puts it, despite the fact that the use and functionality of an object are constrained by its physical properties, these constraints do not allow one to determine the specific function of a given artifact. Indeed, depending of cultures, societies and historical epochs, the conventional use of objects differ. Contrary to members of a given society or culture, infants and young children do not share the conventions related to the use of object-artifacts.

The studies of Moro and Rodriguez (2005) specifically explored how infants come to develop the conventional use of objects through the active participation in triadic (i. e. infant-adult-object) interactions. The authors nicely described how adults *transmit* the conventions associated with objects (i. e. the meanings of objects) and how progressively infants start *appropriating* these conventions. They found that 7-months old infants do not depict any kind of conventional use of objects. Instead, they perform a broad range of undifferentiated actions on objects, such as banging, throwing them away and mouthing them. However, when the same infants were 13 months old, they mastered most of the (simple) conventional object uses (e.g. using a hairbrush to brush hair). Overall, the results of Moro and Rodriguez (2005) indicate that even in the preverbal period, a process of transmission-appropriation of cultural conventions is taking place. Furthermore, the approach of Object Pragmatics suggests that semiotic mediation through cultural signs is possible even before the advent of language.

Relying on Moro and Rodriguez' (2005) approach, we argue that the conventions of object use that infants start appropriating and mastering within triadic interactions represent a type of meaning that is being constructed and shared in the preverbal period. This major postulate brings us to our final section in which we expound our argumentation in support of a semiotic perspective on early development of intentional communication.

Semiotic perspective on early development of intentional communication

In what follows, we would like to present a perspective on early development of intentional communication in infancy that accounts for the way shared meaning allows infants and their partners to communicate with gestures. In order to present the arguments that support our proposal, we suggest relying on four major premises:

1. Infants from about 9–10 months of age start communicating intentionally via gestures (e. g. Bates, 1976;

Bates et al., 1979; Greenfield & Smith, 1976). They start referring to external entities—mostly objects such as toys—first with gestures before mastering the spoken words for the same referents. Importantly, *objects* represent the privileged referent of infants' early gestures; therefore the semantic content of infants' gestures is related to the object to which they refer;

2. Aligning with the inferential model of communication (e. g. Grice, 1957; Lewis, 1969), we support that communication involves a process of intention-reading required in determining the meaning of communicative acts (both verbal and non-verbal). Successful understanding of the communicative intentions of others involves assuming that their actions have meaning as well as making efforts to discover it. Since most of communicative acts do not reveal a literal meaning but are rather characterized by ambiguity and polysemy, such intention-reading necessitates that communicative partners rely on a pool of shared meanings and experience, generally called 'common ground'. Given that the referent of early communicative dynamics is essentially an object, in order to apprehend how communication succeeds in infancy, it is essential to account for how infants start constructing and sharing meaning about it;

3. Objects are characterized by their use, which is culturally determined (i. e. conventional use of objects). In the last quarter of their first year and during their second year, young children interacting with adults and objects learn how to use objects according to their conventions. Knowing that the conventions related to object use is a type of meaning shared by the members of a given culture and society, the appropriation of the conventional use of objects by the child represents an appropriation of a type of cultural signs. Extending Vygotsky's theorization of semiotic mediation to the preverbal period, the approach of Object Pragmatics (Moro & Rodriguez, 2005) highlights that a certain type of meanings are being shared between young children and adults;

4. The meanings about the referent of early intentional communication that young children share with their communicative partners allow them to access the intention conveyed by their respective communicative gestures and thus to reach successful communication.

In order to illustrate our reasoning, let us give two examples of a communicative gesture produced by a young child. These examples are taken from data collected for our dissertation study consisting of video-recorded longitudinal observations of semi-experimental triadic interactions between a mother, her child and toys provided by the experimenter¹; observations were performed every other month between child age 8 to 16 months.

In the first example, a 12 months-old child produces a gesture without being able to convey a communicative intention in a clear and explicit way. The infant takes a

¹ In the first example, the object with which the child and the adult interact is a toy consisting of a sorter game in the shape of a house with different shaped holes in which corresponding blocks fit into. The toy included also a set of keys that open the different doors of the sorter-house. In the second example, the object of interaction is baby doll with a dinner set consisting of plastic dishes, forks, spoons, knives, cups and a saucepan.

block from the floor and establishes eye contact with the mother sitting next to her. The mother invites the child to perform the conventional use of the block (to insert it in the sorter) both verbally ("Ahum, put it inside") and non-verbally (points inside the opened house). The child responds by holding out the block to the mother, thus failing to respond to the mother's communicative intention in a relevant way. In response to the child's gesture, the mother takes the block; however, she appears to be puzzled. She first says "Thank you" and then asks if she is supposed to insert the block into the sorter. The child does not respond which prompts the mother to complete the interaction by performing the conventional use of the object, namely putting the block into the sorter.

This example allows us to highlight three important things. First, by the gestures that both the mother and the child produced (i.e. the mother's pointing gesture inside the sorter and the child's gesture of holding out the block), we can see that the referent of gestures produced in early communicative dynamics is an object from the immediate physical environment. Second, this 12-months old child still has difficulties using this object and does not master its conventional use (i.e. inserting the block into the sorter). Third, the lack of mastery of the conventional use of the object reveals that the child does not share with the mother meanings about this communicative referent. The communicative dynamic fails since the child does not show an understanding of the communicative intention of the mother's gestures (i.e. the child does not respond relevantly to the mother's pointing gesture inviting her to insert the block into the sorter) and additionally the child does not convey an explicit communicative intention by her own hold-out gesture.

This last aspect brings us to the discussion of Bates' categories. The child's hold-out gesture is certainly a proto-imperative one since the child visibly wants the mother to do something with the block. However, without considering the meanings about the referent that are shared between the communicative partners, it is not possible to account why actually this utterance fails. We argue that only a semiotic perspective on early communication allows apprehending the dynamics involved in the communicative process.

In order to strengthen our point, let us present the second example. In this example, a 16-months old child interacts with her mother and the doll with the dinner set. The child holds in her hands a closed saucepan and tries to perform a conventional use with the object, namely to remove its lid. She vocalizes in a way that underlies her unsuccessful attempts to perform this conventional use. The child then gazes at the mother and emits another vocalization, which expresses her discontent. After the initial attempt to open the saucepan, the infant holds it out to the mother. The response of the mother to the infant's gesture is relevant and direct-she takes the held-out closed saucepan and opens the lid.

In this example, we observe again that the referent of the gesture being produced is an object. Here, the 16-months old child visibly has a clear idea of the conventional use of the object (at least, one of the conventional uses of this object) but lacks some motor adjustment in order to seize the handle of the lid and remove it. She then holds out the object to the mother. The mother who witnessed the child's attempt to remove the lid responds directly and without any hesitation to the child's hold-out gesture. Relying on the mutually shared common ground concerning this referent, the mother accesses the child's communicative intention and determines the meaning of the child's gesture (i.e. a demand to remove the lid). In both this example and the previous one the child produced a hold-out gesture. In terms of Bates' categories, both gestures are proto-imperative. However, the examples differ radically since in the first one the child is unable to make her clearly understood whereas in the second example the child is being understood straight on.

These two examples encompass a multitude of other important aspects involved in such typical early communicative dynamics. We focused only on three of them in order to illustrate our argument in favor of a semiotic approach to early intentional communication, namely that 1) objects are the referents of early gestures, 2) that once children start mastering the conventional use of objects they start sharing a type of common ground with their communicative partners and 3) that sharing common ground about the object of reference allows communicative partners to access each other's communicative intentions and determine the meanings of their respective communicative acts.

Concluding remarks

The various theoretical elements that we brought forward aimed to support our argument in favor of a semiotic perspective on early intentional communication. This alternative approach reconsiders the importance given to the mean-end differentiation as being the only mechanism underlying intentional communication in infancy. Unquestionably, the infant's instrumental intelligence represents a major factor underlying intentional communication; however, intentional communication involves sharing meaning, which prompts for an account of how meaning about the communicative referent is being constructed and shared in infancy. The meanings associated with objects' use are definitely not the only type of meaning that infants start sharing with their communicative partners; however, such meanings are related to the privileged referent of early communicative acts, which is the object, and thus allow for communicative understanding. Considering the development of intentional communication in infancy from a shared-meaning perspective implies studying the social origin of psychological functions in the preverbal period or, to borrow Bruner's famous formula how 'culture shapes the mind' (1996).

References

1. *Austin J.L.* (1962). *How to do things with words*. Oxford: O.U.P.
2. *Bakeman R., & Adamson L.B.* (1984). Coordinating Attention to People and Objects in Mother-Infant and Peer-Infant Interaction. *Child Development*, 55, 1278–1289.
3. *Bates E.* (1976). *Language and context: The acquisition of pragmatics*. New York: Academic Press.
4. *Bates E., Benigni L., Bretherton I., Camaioni L., & Volterra V.* (1979). *The emergence of symbols: cognition and communication in infancy*. New York: Academic Press.
5. *Bloom P.* (1996). Intention, history, and artifact concepts. *Cognition*, 60, 1–29.
6. *Brinck I.* (2008). The role of intersubjectivity in the development of intentional communication. In J. Zlatev, T. Racine, C. Sinha, & E. Itkonen (Eds.), *The Shared Mind: Perspectives on Intersubjectivity* (pp. 115–140). Amsterdam: Benjamins.
7. *Bruner J.S.* (1983). *Child's talk: Learning to use language*. New York: Norton.
8. *Bruner J.S.* (1996). *The culture of education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
9. *Clark H.H.* (1996). *Uses of language*. Cambridge: Cambridge University Press.
10. *Cole M.* (1996). *Cultural psychology: A once and future discipline*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
11. *Dimitrova N.* (2010). Culture in infancy. An account of a way the object "sculpts" early development. *Psychology & Society*, 3 (1), 77–91.
12. *Eckerman C., & Whatley T.* (1977). Toys and social interaction between infant peers. *Child Development*, 48, 1645–1656.
13. *Ganea P.A., & Saylor M.M.* (2007). Infants' use of shared linguistic information to clarify ambiguous requests for objects. *Child Development*, 78 (2), 493–502.
14. *Greenfield P., & Smith J.* (1976). *The structure of communication in early language development*. New York: Academic Press.
15. *Grice H.P.* (1957). Meaning. *The Philosophical Review*, 66 (3), 377–388.
16. *Lewis M.* (1969). Infants' responses to facial stimuli during the first year of life. *Developmental Psychology*, 1 (2), 75–86.
17. *Liebal K., Behne T., Carpenter M., & Tomasello M.* (2009). Infants use shared experience to interpret pointing gestures. *Developmental Science*, 12 (2), 264–271.
18. *Moll H., Richter N., Carpenter M., & Tomasello M.* (2008). Fourteen-month-olds know what 'we' have shared in a special way. *Infancy*, 13, 90–101.
19. *Moro C., & Rodriguez C.* (2005). *L'objet et la construction de son usage chez le bébé. Une approche sémiotique du développement préverbal*. Bern: Peter Lang.
20. *Piaget J.* (1954). *The construction of reality in the child*. New York: Ballantine.
21. *Piaget J.* (1970). *Genetic epistemology*. New York: W.W. Norton.
22. *Schiffers S.* (1972). *Meaning*. Oxford: Clarendon Press.
23. *Searle J.R.* (1975). Indirect speech. In P. Cole & J.L. Morgan (Eds.), *Syntax and Semantics*, vol. 3, *Speech Acts* (pp. 59–82). New York: Seminar Press.
24. *Searle J.R., & Vanderveken D.* (1985). *Foundations of illocutionary logic*. Cambridge, England: Cambridge University.
25. *Shannon C., & Weaver W.* (1949). *The mathematical theory of communication*. Urbana: University of Illinois Press.
26. *Sperber D., & Wilson D.* (1986). *Relevance. Communication and cognition*. Oxford: Blackwell.
27. *Stalnaker R.C.* (1978). Assertion. In P. Cole (Ed.), *Syntax and semantics: Pragmatics* (pp. 315–332). New York: Academic Press.
28. *Tomasello M.* (1995). Joint attention as social cognition. In C. Moore & P.J. Dunham (Eds.), *Joint attention: Its origins and role in development* (pp. 103–130). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
29. *Tomasello M.* (2008). *Origins of Human Communication*. Cambridge, MA: MIT Press.
30. *Trevarthen C., & Hubley P.* (1978). Secondary intersubjectivity: Confidence, confiding and acts of meaning in the first year. In A. Lock (Ed.), *Action, gesture, and symbol: The emergence of language* (pp. 183–229). New York: Academic Press.
31. *Vygotsky L.S.* (1935/1987). Thinking and speech. In R.W. Rieber & A.S. Carter (Eds.), *The collected works of L.S. Vygotsky*, Vol. 1 (pp. 39–288). New York: Plenum Press.
32. *Vygotsky L.S.* (1962). *Thought and language*. Cambridge, MA: MIT Press.
33. *Wittgenstein L.* (1953). *Philosophical investigations*. New York: MacMillan.
34. *Zlatev J.* (2008). The co-evolution of intersubjectivity and bodily mimesis. In J. Zlatev, T. Racine, C. Sinha, & E. Itkonen (Eds.), *The Shared Mind: Perspectives on Intersubjectivity* (pp. 215–244). Amsterdam: Benjamins.

Больше, чем «цель/средство»: взгляд на развитие общения в раннем детстве с точки зрения семиотики

Невена Димитрова

научный сотрудник, Государственный университет Джорджии, США

Целенаправленное общение, в том числе первые жесты, наблюдаемые у младенцев, подразумевает наличие общих смыслов касательно того, что составляет предмет общения. Несмотря на это, целенаправленное общение в раннем детстве понимается в большинстве случаев как орудийная деятельность, состоящая в использовании других людей для достижения целей (см., например, использование социальных орудий у Бэйтса, 1976). Опираясь на инференционную модель коммуникации, автор показывает, что в раннем детстве возможно коммуникативное взаимопонимание, опосредованное общими смыслами, разделяемыми ребенком и его партнером по общению. «Прагматичный подход к объектам», разработанный Моро и Родригез (2005) в русле концепции Выготского об опосредованном характере психических функций, позволяет рассматривать определенный тип общих смыслов, характерных для младенческого и раннего возрастов. Примеры детских жестов, приведенные в статье, помогают лучше понять, как, благодаря наличию общих смыслов касательно использования предметов, становится возможным полноценное общение.

Ключевые слова: целенаправленное общение, раннее детство, общие смыслы, использование предметов, категории «цель/средство».

Teaching and Learning Process in Mathematical Education: a Vygostkian approach

Helga Fiorani

PhD in Technology of Education, Comenius Assistant Greenleaf Primary School, London, (UK)

The purpose of this paper is to show the application of the theory of semiotic mediation, based on Vygostkij's theory, retracing the theoretical framework that supports the research in the field of mathematical education: the historical-epistemological, the instrumental and the cultural-historical approaches. The paper aims also to highlight the nature of the artifacts as mediation tools handled by teachers and children, retracing Wartofsky and his distinction between primary, secondary and tertiary artifacts. After a literature review of national and international contributions, an analysis is proposed for the main steps carried out during the implementation of the didactical cycle in kindergarten, centered on semiotic mediation with the giant abacus tool, particularly retracing the path of the Research Group in Mathematical Education of Modena and Reggio Emilia.

Keywords: Semiotic Mediation, Semiotic Potential, Didactical Cycle, Artifact, Teaching/Learning Process, Historical-Epistemological Approach, Instrumental Approach, Cultural-Historical Approach, Commognition, Mathematical Machines.

Introduction

The paper aims to point out the recent applications of the semiotic mediation theory, based on Vygostky's contribution. One of the main purposes of the teacher in the kindergarten level is to promote the construction of mathematical meanings in a fun way, according to the age of the children involved. In this paper it is stated that the teachers can use tools as instruments of *semiotic mediation*. The link between this theory and the use of tools as artifacts in kindergarten is shown in the following sections according to the Research Group of Modena and Reggio Emilia led by Prof. Bartolini-Bussi (Bartolini-Bussi, 2010). Since the '80s, the Research Group in collaboration with the Core Program in History and Mathematics Education of the University of Modena and Reggio Emilia, has led educational paths aimed at introducing into teaching activities the use of structured materials carried out by mathematicians, from old to modern times, such as abacus. The historical dimension has been linked with the manipulative and the visual dimension of the materials, in order to facilitate the learning process of mathematical concepts and theories.

The paper summarizes the connection between tools and language by showing the interplay of signs and symbols, as mediators in the development of the cognitive functions, in particular retracing Sfard and her notion of *commognition* (2008).

Secondly it focuses on the notion of artifacts according to the historical and epistemological perspective, trying to investigate the instrumental genesis as one of the major contribution in the cognitive ergonomics, assuming that this concept could be expanded to the mathematical education.

After introducing the notions of artifacts and signs in the theoretical framework of semiotic mediation, it is highlighted the distinction between the mathematical machines, arithmetical and geometrical according to Bartolini-Bussi' theory, focusing on the relationship between the theoretical framework of the semiotic mediation and the didactical cycle.

1. Tools and Language: A dualistic view to develop cognition

The process of our development through evolution can be followed or mapped by looking at the use of tools. Writing could be considered a "source of specific thought schema" (McLuhan, 1962; Ong, 1967 in Bartolini-Bussi & Mariotti, 2008) it's proof that, from the beginning of human existence, the tools (language included) create a representative form of human thoughts as in the transition from the oral to the written language.

Retracing the works of Vygostky, it is important to emphasize the social aspect of knowledge as described in *Thought and Language* (1986), in which the development of *higher mental functions* results from the use of language in social interaction. Language in all its forms becomes the first tool of concepts mediation that influences thought itself.

In particular, a contemporary researcher, Anna Sfard, in her *Thinking as Communicating* (2008), leads an analysis of the Vygostkian language theory, thus reaching the theory of *commognition*, a mix of communication and cognition, that highlights the close connection between thought and language.

Vygotsky considers language as a social cultural production and as a product of thought in the historical-cultural evolution. Conceived as a system of cultural mediation of cognitive functions, language enables human to act in an appropriate and effective way in the cultural context. Cognitive functions and mental categories are both mediated by language and signs, having a historical and conventional meaning. Our language does not simply describe what exists, but is responsible for what we think is real (*Ibidem*). In this sense it is possible to speak, according to Sfard, of *commognition*. Language is a symbolic expression, not only in oral and written form, but also figuratively. Signs convey social meanings and therefore become the first tool of mediation.

2. The notion of artifacts in the historical-epistemological approach

The historical-epistemological point of view considers that artifacts are *polysemic* because they have assumed different functions and meanings according to the context of use: practical and/or theoretical.

The word *artifact* refers to something created by men for a specific reason (Fiorani et al., 2011). All the material objects are artifacts or tools modeled by human activities and require a project, a purpose, with an embodied intelligence and a creative activity.

Some important features, such as the size of the object and the idea of the project that supports the artifacts with a specific aim, are shown in a more complex concept, introduced by the definition of Wartofsky (1979) who, in *Perception, representation and the forms of action: towards an historical epistemology*, proposes a three-level hierarchy of artifacts: primary, secondary and tertiary artifacts.

The *primary artifacts*, are a fundamental tool for a possible mediation between the subject and the surrounding reality. These kinds of tools are designed for a practical action, such as the pen to write, the compass to draw a circle or the abacus for counting. These types of primary artifacts make the extension of the human potentiality possible, playing the role of cultural prosthetic for the interaction with the reality.

The *secondary artifacts* are the primary artifacts to the next level. In fact they imply a greater processing of primary artifacts, making it possible to interact, use, modify and process the primary artifacts. For example, the abacus has been widely used in the ancient world as a calculation tool within the commercial activities. The use of this tool is no longer just linked to the practical action it was created for (counting activities directly on the artifact) but is now linked to its modes of action. This second type of artifact offers the symbolic dimension that allows us to use the primary artifacts. Secondary artifacts are therefore representations of these modes of action.

The *tertiary artifacts* are the further elaboration of the secondary artifacts, thus reaching the meta-cognitive dimension. This latter type leads to a more independent level of schemes, logical perspectives and mod-

els that Wartofsky defines as 'imagined worlds' autonomous and independent from the practical activity. Tertiary artifacts are no longer linked to the practical action of the reality, they exist as a separate world: the theoretical one.

In general, the understanding of the concept of artifact is the base to consider the human dimension in its historical and environmental context: think of the cultures of the past who can tell of past experiences and behavior patterns through the tools they used, the works and artistic rituals. Artifacts condense the signs of their cultural-historical development in which they are designed (Ligorio, 2003) and are progressively recreated through their own use, that continuously change and evolve themselves.

The artifact is, in short, a mediation-tool between the subject and the external dimension of the reality. Norman has clearly described the concept expressed by the word *artifacts* in the title of his book *Things that make us smart* (1993). This refers to the double nature of the cognitive artifacts: on one hand they are created as tools (external process), on the other hand they made us smart by improving our logical reasoning and cognitive activities (internal process).

3. The instrumental approach

The background cultural framework of this field of studies is linked to the cognitive ergonomics perspective of Rabardel (1995a-b). He starts to investigate the interaction between human and technological tools and uses Vygotsky's studies as a starting point. It goes without saying that technological tools have been a great impact on cognitive processes by introducing new ways of thinking and communicating to humans; this field of studies refers to humans and technologies (mainly referring to machines used in industrial companies) but it is important to bring this approach into the field of education.

In particular, *artifact* and *instrument* are different concepts for the author:

- The artifact can be a material or symbolic object, but it is often developed with a particular goal, therefore it already has knowledge within it.

- The instrument is based solely on the psychological character and begins when the development occurs.

This distinction introduced by Rabardel concerns the process named (by him) *instrumental genesis*, consisting in the *instrumentalisation* of an artifact and in the *instrumentation* of it:

- The *instrumentalisation* is the discovering of the elements and qualities of the tools.

- The *instrumentation* is the knowing of all the potentialities and applications of the tools linked to the utilization schemes.

The theorization of Rabardel stresses that the use of tools always triggers a mechanism in cognitive structures, leading them to build and organize new ones. This process is permitted by the social interaction. The shar-

ing activity in a community of practices help us to shape and re-organize cognitive structures through the coactions of social schemes and individual utilization schemes. These are both linked together.

In particular, according to Rabardel's instrumental genesis theorization, the use of a specific tool in the teaching and learning of mathematics in a class, as a community of practice, could help students to enhance their learning process. In the paragraph titled *The case of a giant abacus* it is shown how the instrumental genesis leads the teacher to design specific activities in order to enhance the mathematical discussion in the kindergarten level.

4. The concept of Mediation by Vygostky

Vygostky stated that the use of tools is essential in the learning process therefore creating the base to study the use of artifacts in the field of education. The *revolution* introduced by Vygostky, during the 1930s, breaks the chain introduced and theorized by the behaviorism perspective (the direct link between *subject* and *object* in the cognitive processes), by introducing the tool as an element, enhancing the mediating activity of the cognitive process between subjects and objects: "like words, tools and nonverbal signs provide learners with ways to become more efficient in their adaptive and problem-solving efforts". (Vygostky, 1978, p. 127).

The field in which Vygostky matures this reflection is a period of cultural fervor, after the October Revolution (1929) in Russia. The idea of rebuilding a better society and the liberation of the schemes of the past, a vibrant active driving force to create ideas and suggestions that has had a broad impact on the world and significantly influenced many contemporary perspectives.

In particular, he has made a great contribution by noting the complexity of human cognitive development. Generally interconnected with other cultural aspects such as biological, historical, instrumental and socio-cultural, that make up the complexity of human thoughts (Vygostky, 1987).

This Russian author's studies focus on a particular development of *higher mental functions* (specifically thought and language) as evidence that they are deeply influenced by social and cultural conditions, in which an individual is experiencing the world. This brings him to formulate the *general genetic law of cultural development* that consists of any higher mental function as appearing twice in the child's psychological development: the first on the social (inter- psychological) and the other on the psychological level (intra-psychological). He states that:

"[A]ny function in the child's cultural development appears twice, or on two planes. First it appears on the social plane, and then on the psychological plane. First it appears between people as an inter-psychological category, and then within the child as an intra-psychologi-

cal category. This is equally true with regard to voluntary attention, logical memory, the formation of concepts, and the development of volition [...] it goes without saying that internalization transforms the process itself and changes its structure and functions. Social relations or relations among people genetically underlie all higher functions and their relationships" (Vygostky, 1981, p. 163).

Vygostky's thought starts to take into account the centrality of the cultural dimension, the social interaction with peers and adults as important factors, not insignificant, in a child's development and these notions will have an ever increasing influence in the contemporary studies and research.

In the field of education, the distinction between the concepts 'spontaneous' and 'scientific' introduced by Vygostky are very important. Spontaneous concepts are linked to everyday activities and learned in daily situations, whilst scientific concepts need more specific settings and a systematical activity focused on reflection, exploitation, formulation and reconsideration (Wells, 1994). These activities that lead to the construction of scientific concepts in children are generally carried out in a school setting and require an instructional style predetermined by the teachers (the definition of the Vygostkian *zone of proximal development*, ZPD, as the distance between the actual and the potential level of development, is crucial in the field of education).

As stated before, according to the *general genetic law of cultural development* (Vygostky, 1981), the cognitive development in children is lead by the social interactions with peers and adults. The development of higher mental functions is tied to the formal and informal activities experienced in the cultural context.

However, it is also important to recall, according to Wells, that tools have a central role when he states that: "central to Vygostky's 'genetic approach to the explanation of both socio-historical and individual development is the recognition of the pivotal role of tools" (Wells, 1994, p. 3). Thus we can say that the first appearance of a spontaneous concept is often related to the child's interaction with an object, while the birth of the scientific concept is through a mediation. In the first case there is a natural object related to the concept, while in the second case it travels in the opposite direction (Vygostky, 1987). The learning of mathematics is related to concepts that may be different and also quite far from those related to human immediate experience (Sfard, 1991). Obviously this does not mean that the learning of scientific concepts can disengage from the experience (Bagni, 2006).

The role that experience plays, at least initially, is fundamental and in many ways is seen in the move from scientific concepts to those that are abstract. Therefore, the use of tools as mediators facilitates the learning of mathematical concepts by reducing the distance between the spontaneous and the scientific concept.

The main educational function of tools-mediators is to support the acquisition of new knowledge from a field of a family experience to a new one. As well as through

the exploration of the elements of the tools (in a specific instructional setting) children are going to perceive the concepts they actually have interplaying and interchanging them within their new ones.

In many cases the choice of a tool-mediator is the result of a not critical choice lead by the teacher and it is an integral part of any educational process.

Starting from the notion of semiotic mediation, in which cognitive development is driven both by social interactions and by use of signs and tools. In recent years, the Research Group of Modena-Reggio Emilia in Mathematical Education has led teaching experiments designed to analyze the role of tools in the mathematical learning process (Bartolini-Bussi & Mariotti, 1999–2011).

5. Artifacts and Signs in the theoretical framework of semiotic mediation

The idea of artifact is general (Vygostky, 1997), but the use of artifacts is essential to the learning process of mathematics. In fact, there is not a direct link of mathematical knowledge to practice, but the use of tools mediates the constructive learning process (Duvall, 1993, 2005). In the theoretical framework of semiotic mediation artifact (Fig. 1) means "a material part of the environment intentionally modified by man for use with specific intent" (Bartolini-Bussi & Boni, 2011, p. IV). In this section we intend to use the term artifact, as previously discussed in section 2.

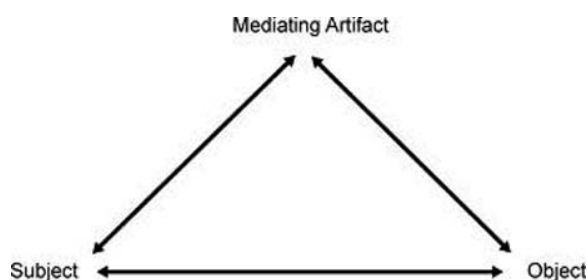


Fig. 1. Mediation. Adapted from Vygostky (1978)

The research conducted as *teaching experiments* is based on the use of artifacts in the classroom as tools of semiotic mediation for the teachers and it consists of three main stages:

1. *Activities with artifacts*. In this stage the teacher gives a task with the artifact to children. They can discover the artifact, its structure and its material components, during the task activity.

2. *Individual production of signs*. After the first stage, children are engaged in several activities, centered on semiotic processes (production of signs in drawing, writing and other activities), that referred to the previous activities in which they were involved.

3. *Collective production of signs*. The teacher leads the students in a collective discussion about the previous activities made up with the artifact. This stage is very important because children can speak about their thoughts and experiences and the teacher can start a

mathematical discussion. The teacher can lead the students towards the construction of mathematical meanings that is the main aim of the didactical cycle.

These studies have shown a gradual emergence of relations of meaning between artifacts and mathematical symbols, signs or between closely related to the activity with the artifact to signs commonly shared by the community. In this sense Bartolini-Bussi and colleagues considered the notion of *semiotic chain*, linked to the use of the artifact, related to Wartofsky and Rabardel theorization, and it can be expressed in three categories of signs in relation to each other:

1. *Artifact-signs*: are derived from the actual artifact, the way it is used or a part of the artifact. The signs from the artifact are different for each student or if the students are working in pairs. Artifacts signs come in all different types and forms, such as hand gestures, drawings, verbal or non verbal. They are related to the action with the artifact. As basic elements of the semiotic process, they express personal meanings implicit related to how the subject interprets the activity with the artifact. They are also the signs located that they are related to the usage context of the artifact.

2. *Pivot-sign*: are the actions used with the artifacts signs to obtain the goal. These steps and action polysemic are related to the activity with the artifact, but also to natural language than the mathematical one. They are an early form of generalization and learning in the cycle, used in the classroom by the teacher to create relationship with the mathematical language of the community.

3. *Mathematics Sign*: These signs are used in classroom settings and refer to the formal language of mathematics. They are pre-orchestrated by a mathematical community that is based upon cultural heritage. Such different signs can be traced in the evolution of student learning bringing out the chain of semiotic meanings of the activity with the artifact and the mathematical signs, goal of mathematical education.

In this process it is essential that the teacher be a mediator between artifacts and pupils. In fact, the teacher manages the discussion of mathematical tasks, with particular focus on the pivot-signs to lead children to mathematical signs.

The different signs in fact, generate a chain of semiotic meanings in relation to which the external reference gradually disappears and yet it is held there by a chain of meanings that gradually shifts: from highly contextualized signs, closely related to the use of artifacts, towards mathematical signs, which are the target of the teaching/learning process.

The pivot-signs are intermediate between artifact and the mathematical signs. Pivot-signs express the first detachment by the artifact while maintaining a link with it as not to lose their meaning.

In the theoretical framework of Bartolini-Bussi and colleagues the goal of the teacher's action is to recognize the various signs that emerging in the activity with the use of the artifact and know how to manage a group discussion toward the mathematical signs socially negotiated and shared in the mathematics community. The

theoretical framework of semiotic mediation therefore considers the artifacts as semiotic mediators, although the passage from the exclusive use of the instrument to the construction of mathematical meanings is still linked to the action of the teacher: tools are an *instrument* in classroom activities and teacher can use them as a crucial element in the construction of knowledge.

6. Mathematical machines in teaching/learning processes

The Research Group of Modena-Reggio Emilia over the years has created a collection of historical mathematical machines (Bartolini-Bussi & Quattrocchi, 1992; Bartolini-Bussi & Maschietto, 2006, Maschietto & Bartolini-Bussi, 2011) made up in different schools and in different provinces, that can be categorized in two different types: arithmetical machines and geometrical machines:

1. The *arithmetical machines* are tools that allow us to operate with numbers. They were made up to represent numbers or for calculating algorithms (e. g. abaci, mechanical calculators, Pascaline). For example, the Pascaline (Fig. 2) were originally invented by Pascal, in 1642, and has been recently rebuilt and named Pascaline 0+1 (Fig. 3) to allow its use in schools. Children could



Fig. 2. Pascaline invented in 1642 by Pascal (Conservatoire National des Artes et Metieres de Paris)



Fig. 3. Pascaline 0+1 (created by Quercetti, an Italian Company)

use the Pascaline for the positional notation of numbers and the algorithms (Bartolini-Bussi, 2011).

2. The *geometrical machines* are tools that force the geometry of a point or a figure to move, or to be processed in accordance with predetermined mathematical laws (curvigraphi, pantographs, compasses, perspectographs).

We're going to consider the arithmetical machines in this paper, in particular, in the next section we take, as a case study, the giant abacus (Fig. 4) in a path of action-research conducted in some schools, at kindergarten level, of Northern Italy.

7. The case of a giant abacus

To better understand the relationship between the theoretical framework of the semiotic mediation theory explained in section 5, along with the didactical cycle implemented by the teacher, it seems appropriate to briefly bring back a sample.

The path that follows is taken from the action-research project in the schools of Modena (Italy) led by Professor Bartolini-Bussi together with the kindergarten teachers of the schools and 20 classes with children aged 3 to 5 years (Bartolini-Bussi & Boni, 2011).

The project focuses on numeracy.

The participating schools were given a giant unassembled abacus consisting of 40 balls, in order to allow the registration of children present and count the days of the month. The task is designed to promote a discussion about numeracy. Children were asked to make an abacus and, during the activity, they were proposed to discuss about numeracy, starting with the discovery of the artifact.

In particular, there are three salient points that have guided the experimental path:

1. The discussion orchestrated by the teacher, in small and large group, to enable the verbal interaction in the community of learners.

2. The use of different systems of representation (semiotic processes), such as gestural and graphic, as well as verbal.

3. The use of a historical artifact (the giant abacus) to ensure a cultural consistent first approach to counting activities.

But how is possible to interplay the two aspects? Namely the mathematical knowledge and the knowledge expressed by the children through the use of the

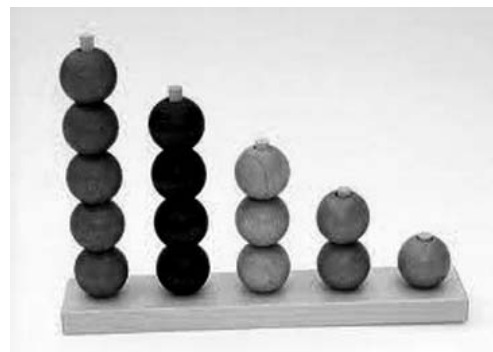


Fig. 4. Abacus

artifact. To better explain it is useful to analyze some questions that connect the theoretical framework of semiotic mediation through action and education that can facilitate the work of the teacher by leading her action (Bartolini-Bussi, 2011).

The 'good questions' are the following:

1. What is it?
2. How is it done?
3. What does it do?
4. Why does it do this?
5. What would happen if..?

The five questions are aimed at children, after a task activity with a specific artifact, the abacus in this case. Now, a more extensive description of the questions, related to artifact on one hand and to the children's learning process on the other hand, focusing the discussion on teacher's actions, will be presented.

What is it?

The question *What is it?* is placed at the moment when the children discover the artifact-abacus. In the experiment we are referring to, the abacus is presented unassembled and the curiosity and imagination of children are widely ranged in speculation of various kinds.

In this phase the teacher leaves the children free to say whatever comes into their mind, even encourages them to question and to relate this experience with others who may have already done.

The child must be able to feel free to talk about themselves in relation to the object that is discovered and it is important that at this time the teacher does not immediately give a delivery, because the child would otherwise be required to meet the demands of the teacher rather than turn his attention to the narration of what is being experienced.

And then the narrative aspect of nature must be apparent at this time, and is the voice of the 'narrator' who prevails as free space in which children can say what they want, as it feels. But at this stage the teacher can teach the conventional name. For example, it may be that a child already knows it and says the name.

How is it done?

The question *How is it done?* is a gradual revival going from what it is to attempting to describe parts of the artifact. This brings the voice of the 'builder' and the teacher guides the discussion and then verbally requests a graphic representation of the artifact. The description of the spatial aspect of the artifact, the identification of components, name them correctly, describe the spatial relationships between the parties (e. g. There are legs that are used to fit the feet and legs are made of iron and there are balls to make it go back and forth, etc. ...) lead the children to express themselves freely using the language, verbal and graphic, but also gestures, providing their vision of the artifact, introducing them to analyze and problematize the object they face.

The teacher then ask: "What do we need to build another one?", "What should we buy if we want to build an abacus?", "How many balls are there?"

What does it do?

The question *What does it do?* is oriented to make the children understand the functional aspect of the artifact taken into account and is the voice of the 'user'. For example you can use the abacus to count the children that attend school. It can be used during the attendance or other everyday situations. The teacher can also use it to practice the rhyme of the numbers in counting situations.

Why does it do this?

The question *Why does it do this?* is to make children discover knowledge embedded in the artifact-abacus. It is no coincidence that the abacus has ten balls: one begins to enter in game theory (voice of 'theory') because it introduces the system of positional notation.

An example that can easily be shown in the class is the game with the 'silly snowman': a teacher who has participated in the trial has created a drama (comedy in three acts with children of 5 years) in which a puppet fool committing all the mistakes that children often make when counting and the children are called to correct it. In addition to seeing how the theory of the numbering may enter an activity with the abacus, it is important to note the emotional aspect that guides the action of the teacher, in this case, since it is easier to correct a puppet that is wrong rather than a child.

What would happen if...?

The question of *What would happen if...?* brings into play the voice of a 'problem solver'.

Another example is that of a school where the children had decided to use the abacus to set the table and count how many children at each table, then bringing them back to the abacus. The game worked very well since there were four tables in the section that corresponded to the four files, so the children writing down how many children at each table. But then one day the teacher brought another table.

With the abacus the fifth table is no longer good and the children took the small cubes and put them on the ground and came up with a fifth row that was not there.

The children did what in studies of cognitive ergonomics is called instrumentation of the artifact, i.e. the change of the artifact to the purpose, which in this case occurred directly.

One can pose the problem in an indirect and gradual way to the children by asking: "but if we go in the class of three years and there are six tables how can we use our abacus to record how many children are in each table?"

Conclusion

The didactical cycle consists of several steps and focuses on the interaction between artifact and child. The child uses the artifacts in his own way and produces the proposed signs. These signs are managed by the teacher and we want to emphasize this pattern at the base of the artifacts: "Thus any artifact will be referred to as *tool of*

semiotic mediation as long as it is (or it is conceived to be) intentionally used by the teacher to mediate a mathematical content through a designed didactical intervention" (Bartolini-Bussi & Mariotti, 1999, p. 754).

The use of tools in the mathematical learning process, through the children' social interaction, enhances the mediating activity of the cognitive process, as Vygostky realised (1978).

Then, what is the task of a teacher? First of all, the teacher is called to expand the *semiotic potential* of the artifact. She must first understand the knowledge embedded in the artifact and analyze its relation to the of mathematical knowledge that she wants to teach. Secondly, the teacher must then manage the operation of the artifact; that is figuring out how it works what it offers its pupils according to the analysis that has previously carried out previously.

The abacus creates the framework that is used to outline the task accessible to children (for example to count how many pins are in the gym). From this one can connect the knowledge accessible to the children with the knowledge (mathematical) accessible to the teacher (according to the notion *commognition* by Sfard). The ability to put the pins in correspondence with the balls of the abacus: the children then become stable with the sequence of numbers. The teacher must choose the tasks well in order to create a working relationship with mathematical knowledge, objective education, and knowledge expressed by the children (in this case the correspondence).

In conclusion, it is important to highlight the approaches underlined in the paper because the tools always influence the cognitive development and the

construction of mathematical meanings for students. It goes without saying that the reflection upon tools as mediators is, or should be, part of the teacher's concerns. The transition from a material object, a tool, to a didactical object (artifact) is carried out by teachers and, as it is said in many cases the choice of a tool-mediator is the result of a spontaneous choice lead by the teacher.

For more effectiveness in class, it would be interesting to link the research on the semiotic potential of tools, as it is conducted by the Research Group of Modena Reggio-Emilia. This would need a more extensive research upon teacher's will and conception about tools-mediators as artifacts, particularly how the teacher uses the chosen tool to teach mathematics as it is shown in the paper *Hand-On Maths in Kindergarten* (Fiorani, in press). Six teachers and two researchers have developed educational courses, centered upon the didactical cycle, the use of the tool Contafacile and other unstructured materials, as mediators of everyday objects (73 children aged 5 years involved): "children experience different languages and systems of representation; they learn to build objects using mathematical experiences found in everyday life (...). The project involved teacher training, and their comments were recorded during individual interviews at the beginning and end of the project, in which they were asked to reflect on the possibility of realizing the didactical cycle in their lessons" (*Ibidem*).

This could give us the possibility to rethink the theoretical framework, carried out by the Vygostkian semiotic mediation theory, with the interventions used in the mathematical education.

References

1. *Bagni G.T.* (2006). Linguaggio, storia e didattica della matematica. Bologna: Pitagora Editore.
2. *Bakhtin M.M.* (1986). Speech genres and other late essays. Austun: Univerity Texas Press.
3. *Bartolini Bussi M.G., & Mariotti M.A.* (1999). Semiotic mediation: from history to mathematics classroom. *For the Learning of Mathematics*, 19 (2), 27–35.
4. *Bartolini Bussi M.G., & Quattrocchi P.* (1992). Macchine matematiche e altri oggetti. Modena: Comune di Modena.
5. *Bartolini-Bussi M.G.* (2010). Historical Artefacts, Semiotic Mediation and Teaching Proof. In G. Hann, H. N. Janke, & H. Pulte, *Explanation and Proof in Mathematics: Philosophical and Educational Perspectives* (p. 151–168). London: Springer.
6. *Bartolini-Bussi M.G.* (2011). Artefatti e segni nell'insegnamento-apprendimento della matematica: i primi anni. In B. D'Amore, & S. Sbaragli, *Un Quarto di Secolo al Servizio della Didattica della Matematica* (p. 55–60). Bologna: Pitagora Editrice.
7. *Bartolini-Bussi M.G., & Boni M.* (2011). Numeri. Scuola Materna per l'educazione dell'Infanzia, II–XXIII, n° 11, Anno XCVIII. La Scuola.
8. *Bartolini-Bussi M.G., & Mariotti M.A.* (2008). Semiotic mediation in the mathematics classroom: Artifacts and signs

after a Vygotskian perspective. In L. English, *Handbook of International Research in Mathematics Education*. Routledge.

9. *Bartolini-Bussi M.G., & Mariotti M.A.* (2009). Mediazione semiotica nella didattica della matematica: artefatti e segni nella tradizione di Vygostky. *L'Insegnamento della Matematica e delle Scienze Integrate*, Vol. 32 A-B 270–294.
10. *Bartolini-Bussi M.G., & Maschietto M.* (2006). *Macchine matematiche: dalla storia alla scuola*. Milano: Springer-Verlag.
11. *Maschietto M., & Bartolini-Bussi M.G.* (2011). Mathematical machines: from history to mathematics classroom. In O. Zaslavsky, & P. Sullivan, *Constructing Knowledge for Teaching Secondary Mathematics Tasks to enhance prospective and practicing teacher learning* (p. vol. 6, 227–245). New York: Springer Verlag.
12. *Duval R.* (1993). Registres de representation semiotique et fonctionnement cognitif de la pensee. *Annales de didactique et de sciences cognitives*, IREM de Strasbourg, 5, 37–65.
13. *Duval R.* (2005). Linguaggio, simboli, immagini, schemi... In quale modo intervengono nella comprensione in matematica e altrove? *Bollettino dei Docenti di Matematica*, nr. 50. Bellinzona (Svizzera): UIM, CDC. 19–40.
14. *Fiorani H.* (in press). *Hands-On Maths in Kindergarten*. In *Didactic Strategies and Technologies for Education: Incorporating Advancements*. (P.M. Pumilia-Gnarini,

E. Favaron, E. Pacetti, J. Bishop, L. Guerra Eds.). USA: IGI-Global.

15. Fiorani H., Impedovo M.A., & Iaquina R. (2011). Dal Positivismo al Post-Costruttivismo. Teoria, Strumenti, Didattica. Lecce: Libellula Edizioni.

16. Ligorio M.B. (2003). Come si insegna, come si apprende. Roma: Carocci.

17. McLuhan M. (1962). The Gutenberg galaxy. London.

18. Norman D.A. (1993). Things that make us smart. London: Addison-Wesley.

19. Ong W.J. (1967). The presence of the word. New Haven: CT: Yale University Press.

20. Rabardel P. (1995a). Les hommes et les technologies. Approche Cognitive des instruments contemporains. Paris: Armand Colin.

21. Rabardel P. (1995b). Qu'est-ce qu'un instrument? Appropriation, conceptualisation, mises en situation. Les dossiers de l'Ingenierie educative, 19, 61–65.

22. Sfard A. (1991). On the dual nature of mathematical conceptions: reflections on processes and objects as different sides of the same coin. Educational Studies in Mathematics, 22, 1–36.

23. Sfard A. (2008). Thinking as communicating: Human development, the growth of discourses and mathematizing. Cambridge: University Press.

24. Vygotsky L.S. (1978). Mind in Society: Development of Higher Psychological Processes. Cambridge: Harvard University Press.

25. Vygotsky L.S. (1981). The genesis of higher mental functions. In J. V. Wertsch, The concept of activity in Soviet psychology (p. 144–188). NY: Sharpe: Armonk.

26. Vygotsky L.S. (1987) Thinking and speech. In R.W. Rieber and A.S. Carton (Eds.), The collected works of L.S. Vygotsky, Volume 1: Problems of general psychology, (Trans. N. Minick). New York: Plenum.

27. Vygotsky L.S. (1997). The collected works of L.S. Vygotsky, Vol. 4: The history of the development of higher mental functions (M.J. Hall, Trans; R.W. Rieber, Ed.) New York: Plenum Press.

28. Vygotsky L. (1986). Thought and language. Cambridge: The MIT Press.

29. Wartofsky M. (1979). Perception, representation and the forms of action: towards an historical epistemology. In M. Wartofsky, Models Representation and the scientific understanding (p. 188-209.). Dordrecht: Reidel.

30. Wells G. (September, 1994). Learning and teaching "scientific concepts". Vygotsky's ideas revisited. Paper presented at the Vygotsky and Human Sciences Conference. Moscow.

Учебный процесс в математическом образовании: ВЫГОТСКИАНСКИЙ ПОДХОД

Хельга Фиорани

доктор философии в области образовательных технологий, участник программы «Коменский»,
учитель начальной школы Гринлиф (Лондон), Великобритания

В статье рассматривается одна из возможных областей применения теории семиотического опосредствования, основанной на концепции Выготского. Она представлена как теоретическая основа исследования в области математического образования через историко-эпистемологический, инструментальный и культурно-исторический подходы. В исследовании также рассматривается природа артефактов как инструментов опосредствования, используемых учителями и детьми, в рамках теории Вартовски (Wartofsky) о первичных, вторичных и третичных артефактах. В статье представлен анализ главных шагов по внедрению в дошкольное обучение дидактического цикла, основанного на семиотическом посредничестве с использованием абаксов, осуществлённого в рамках проекта исследовательской группы математического образования Модены и Реджио Эмилия.

Ключевые слова: семиотическое посредничество, семиотический потенциал, дидактический цикл, артефакт, обучение, историко-эпистемологический подход, инструментальный подход, культурно-исторический подход, Commognition, математические машины.

The use of numbers in embroidery in tzeltal mayan communities

Miriam Moramay Micalco Méndez

PhD Candidate. Department of Educational Research, Center of Research and Advanced Studies
of the National Polytechnic Institute, Mexico

In Mesoamerican civilization, especially in the Mayan culture, numbers are an expression of a world view and not only a tool for making calculations, which is in contrast with the way of conceiving and using numbers in Western societies, where they are considered almost exclusively as an aid for calculating and modeling reality. Investigation of the use of numbers in the everyday life of Tzeltal Mayan communities from an ethnographic standpoint helps us better understand quantitative relations as culturally and historically situated social practice. This article presents an analysis of the use of numbers by Mayan women embroiderers that points to several cognitive and sociocultural dimensions involving specific cultural meanings related to the Mayan cosmovision. Of particular relevance are those meanings that directly refer to the heart and that which is sacred. The descriptions show how through their everyday use of numbers embroiderers express and participate in a longstanding Mayan social and cultural cosmovision. In the same way, the construction of the names of numbers reflects this cosmovision, and they take into account some elements of the community's organization and even the name of the gods and the corporal dimension.

Keywords: culture, mathematics, relations of quantity, cosmovision, heart.

Introduction

This paper shows how the names of numbers have been constructed and how through the use of numbers Mayan embroiderers express and keep alive a Mayan cosmovision. I argue that in this case the use of numbers is not adequately understood: it has been seen as simply a mathematical tool used for utilitarian calculation. Multiple dimensions come into play in the use of numbers, not only the cognitive and social dimensions, but also affective, emotional, corporal, symbolic and spiritual dimensions. Consideration of all these dimensions, and not only the cognitive and social aspects, is important in mathematical education.

Further, a careful look at everyday math practices in different social and cultural settings can shed light on differences between cultures and civilizations that are often either invisible or misunderstood. Some crucial differences can be found in the epistemological and ontological domains. Each civilization has its own set of principles or criteria that people use to guide themselves and make sense of their daily lives. These principles refer to basic kinds of knowledge that support the common actions of daily life, knowledge that has been constructed in different ways by different societies and that is reconstructed anew as part of the ongoing activities of everyday life. As will be seen, everyday math represents a particular kind of culturally grounded knowledge that includes a conception of human-self.

Therefore, when people need to know a different culture or civilization, their first instinct is to try to find the references in their own civilization in order to know the other civilization. This situation brings with it some

kinds of comprehension problems. The recommendation is to recognize our differences and open the mind to know more clearly the new aspects of the civilization in question. "It is necessary to start from the idea that understanding the world is much broader than just understanding the Western world. And that is the quid: there are other ways of seeing the world" (De Sousa, 2010).

Similarly, one could also say that there are many ways of counting. Before beginning this study, I worked at the mountains of Chiapas, in the south of Mexico, at one of the schools of the Mayan Tzeltal region. The secondary school's students worked in teams on algebraic problem-solving in the mathematics course. They solved the problems in a very particular way. One problem had proportional propositions about two kinds of animals that belonged to children. The students represented the animals with two kinds of seeds. They organized the material in order to represent the proportional number of animals in reference to the body. All of the teams represented one pig with four seeds and one chicken with two seeds. It was very particular because they had two different kinds of seeds; they could have utilized a different seed for each kind of animal. I asked them why they used this organization of seeds to represent the animals. They said, "Because the pig has four legs and the chicken has two." This answer allows us to recognize that the use of numbers has a connection with the body. As we shall see, the Mayan numerical system has been constructed with references to the body in a specific cosmovision and with a base of twenty.

After this experience and other similar ones, I formulated some research questions: What are the social practices in which the Mayan numeration is involved? What

are the meanings that support and develop this numeration?

From these questions we began this study, and we found Mayan Tseltal mathematics is a construction of the vision of the world instead of just a tool for calculating. In this way, Mayan mathematics makes it possible to understand the world in concrete situations in everyday life, but not only as an abstract concept.

We need to consider historical aspects in order to understand the meanings of numbers in the social practices of Mayan people. The Mayan civilization lived in the Anahuac Empire since 2800 b.c. among another ethnic groups. In 1521, the Spanish conquest decimated the native population. Three centuries later, the nation of Mexico declared its independence. In this process, the voice of the native peoples was not included (Hernandez, 1998). At the present time there are 14,092,248 indigenous people in the country¹; 12.54 % of Mexico's 112,322,757 million inhabitants² are indigenous. In the state of Chiapas there are 1,533,756 indigenous people³; they represent 29.4 % of the state's population. Their educational programs use the Western approach which does not consider their cultural knowledge.

This study was conducted in Southern Mexico, in the state of Chiapas, in three communities: Guaquitepec, Chuch'tel, and Nuevo Progreso. I did participant observation in different activities of the community: rituals and celebrations, community meetings, housework and field works, and economic exchanges. I conducted semi-structured interviews with children, youth, adults and old men and old women. I worked in three specific places: the corn and coffee plantation, the town markets, and workshops where the women embroiderers worked. I chose these places because I could see that numbers played a key role in these activities.

Theoretical perspectives

In order to do the analysis of the data, we wanted to define some relevant concepts that would help identify and define the historical sociocultural perspective that has guided this research effort and analysis process. We can only understand social practices within the terms of a culture that has a specific "cosmovision" or vision of the world. If we follow Geertz's approach, we consider culture in the semiotic sense as a "warp" where people live in a network of meanings that they themselves have constructed. Furthermore, culture analysis in social sciences must be an action that looks for meanings, not only laws, as experimental sciences do.

Culture denotes a historically transmitted pattern of meanings represented in symbols, a system of inherited con-

ceptions expressed in symbolic ways and means by which men communicate, perpetuate and develop their knowledge and attitudes towards life (Geertz, 1987; pp. 20).

In this sense, the role of symbols is to facilitate communication between those who share them, giving meaning to the experience that is shared. However, many aspects of cultures are shared. Each culture emphasizes and elaborates particular symbols and meanings. One symbol can have a specific meaning in one place, and a very different meaning in another place. This aspect shows that members of different cultures would not share the same meanings or the different symbols, as learned in their family and community life. These meanings are not static and rigid, but are transformed in the course of history, in a double movement in which the culture enriches itself with new contributions from members of the culture, while at the same time reproducing values that were received from the ancestors. Cultural analysis is situated in this domain as a tool to find changes and continuities in the life of human groups.

The cosmivision of a people has to do with its culture's cognitive and existential aspects, not only moral and aesthetic values (Geertz, 1987). Thus, the cosmivision is a portrait of how things are in their pure effectiveness. It is the person's, or the society's, conception of nature. It contains a people's general ideas of order.

The cosmivision is order, language and law, but it does not need to be formalized. It does not even need to reach the consciousness of its creators to be erected, communicated, and to show the way. Even if the worldview is never expressed in a global and systematic way, it is possible to discover its principles and paradigms, and to see how they move daily life (Lopez Austin, 2005; pp. 68).

In this article I will present one of the ways in which Mayan mathematics is present in everyday life, understanding everyday life as the actions people carry out to meet their essential needs on a day-to-day basis. These actions are generally related among themselves and to the actions of others, and through them a network of relations is knit, a network of social practices.

Another theoretical perspective that has guided this research is the theory of social practice, a theory of relations in which theoretical and empirical efforts are mutually constitutive and cannot be separated. In this case, social practices reveal which items are to be reviewed thoroughly to achieve a very specific research objective.

Following Lave (2011), this study then looks at specific social practices in Mayan communities that involve the use of numbers. I will attempt to show how the use of numbers and quantitative relations involved in every-

¹ Consejo Nacional de Población (2011). Informe: de la Población Indígena de México 2000–2011. http://www.conapo.gob.mx/index.php?option=com_content&view=article&id=37&Itemid=235. (Is there a reason for presenting some references in footnotes and others at the end of the document?)

² Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2010). <http://www.inegi.org.mx/inegi/contenidos/espanol/prensa/comunicados/rpepyv10.asp>

³ Consejo Nacional de Población (2011). Informe: de la Población Indígena de México 2000–2011. http://www.conapo.gob.mx/index.php?option=com_content&view=article&id=37&Itemid=235.

day life can lead to an understanding of Mayan math as a particular historically situated sociocultural practice. Such practices only make sense when they are carried out as part of a social practice that is ongoing; "relations of quantity only had meaning as part of ongoing practice" (Lave, 2011:119).

Critical Ethnographic Approach

The ethnographic approach in this study is based on the tenets of critical ethnography proposed by Lave (2011), which place social practice in the center of analysis, and the work of ethnography looks at the whole question from a historical materialist approach based on Marx's theory of praxis. However, Marx cannot be understood without Hegel. That is the reason that we have taken Hegel's postulates as a methodological and historical reference for doing a dialectical analysis and achieving greater understanding (Hyppolite, 1968). The critical ethnographic approach is based on a dialectical movement between concept and reality.

Following Geertz (1987), we considered analysis as a movement that consists in unraveling structures of meaning. A cosmivision is a set of meaning structures grouped in a complex whole, which takes shape in social practices carried out by members of a group. Therefore, the method of analysis that I propose in order to unravel the meanings of the cosmivision is to follow the dialectical movement in order to explain the relations between various categories. From the dialectical movement between the categories in question, it is possible to identify the relations between them and even to construct a synthesis. Ethnographic practice involves mapping a beautiful landscape to be admired in all its dimensions (Commaroff and Commaroff, 2003).

Mesoamerican Cosmivision

The work done by anthropologists, historians and archaeologists show a close relation between the use of numbers by the ancient Mayans and their present-day use in Mayan Tseltal community social practices. Furthermore, there are clear indications of a world view underlying these practices, a world view closely tied to a cosmivision that has been identified as part of Mesoamerican civilization (López Austin y Millones, 2008; Lenkersdorf, 1999; León Portilla, 2007; Bonfil, 1988), and different from a Western world view grounded in Western civilization.

The Mesoamerican cosmivision, the Mayan included, is founded on the projection concept, with the world as a receptacle of divinity. In this sense, Mesoamerican peoples do not divide the world into the Sacred and the Profane. They consider that the origin of the world was a movement of projection on all the things created, even on human beings. Projection it is not the same as representation. It is the movement in which the divine essence takes place inside of all things in the physical and non-physical

domains. The Mayan cosmivision is grounded in this concept. (López Austin, 2005; León Portilla, 1992).

For the Mesoamerican peoples the divinity has three fundamental elements that are projected in the four cardinal points (north, south, east, west) and in the heart of human beings when they are born. These elements are: The Mount, The Sacred Cave where groundwater is, and The Three (López Austin, 2005). The Mount symbolizes the earth as a place where all human beings live. The Three symbolizes everything on earth, for example plants, animals, stones and human beings. The Cave symbolizes the place where the ancestors live. The ancestors are active members of the community because they live on after they die. The ritual for a good harvest of corn, coffee and beans is directed to the ancestors.

There are other prayers addressed to the ancestors in order to facilitate other kinds of activities inside the community, for example health, education, transportation, etc. The use of numbers in the activities of everyday life is directly related to the cosmivision's concepts.

Numbers in the Mayan world

Numbers are one expression of the world in Mayan numeration. The construction of the names of the numbers follows the principles of the Mayan cosmivision; they take into account some elements of the communities' organization and even the name of the gods and the corporal dimension. This aspect shows the relation between the name of a number and the most important beliefs and traditions in the daily life of Mayan people.

The first twenty numbers have two dimensions that refer to two numbers: 20 and 13. On the one hand, the names of the numbers have a relation to the body (1–20), and on the other hand, the names have a relation to the gods (1–13). In the first case, the body is the principal reference for counting.

The action of counting is an everyday practice in several activities in Mayan communities. Mayans use the names of the numbers to count and they do it with respect if the elements they must count have a relation with corn, as the following example shows.

I observed this relation of respect for corn when one day an old woman counted some corn seeds with her granddaughter. The old woman was in the kitchen with her daughter and her granddaughter. She stumbled when she had her hand in a little basket of corn: and some corn fell onto the dirt floor. The corn was mixed with loose soil. The girl tried to scoop up the corn with her hand, which picked up dirt along with the corn kernels. When the grandmother saw what the little girl was doing, she said, "Do not do it like this. You have to do it with respect." Then grandmother picked up each individual corn kernel with her fingers, and one by one, separated them from the dirt as she counted them: Jun, cheb, oxeb (one, two, three) and told the girl, "You must do it with respect. You must touch the corn with respect." She continued counting: chaneb, joeb, wakeb, etc.. (four, five, six, etc.)

When the grandmother told her granddaughter that corn is treated with respect, she was giving value to the meaning they give to corn: "It is our food. We made it and live it, so it must be looked after, treated with respect as our parents taught us." The *Popol Vuh*, the sacred book of the Mayan people, says that men are made of corn, written in 1558, Published by Carl Scherzer in 1857 (Brunhouse en 1973:126–127). Each kernel of corn is treated as unique: when she counted, she was giving each kernel of corn its place. We can see that various dimensions converge on the fact of collecting and counting the corn kernels. There is a cognitive dimension in the consecutive assigning to each corn kernel the name of each number of the ancient Mayan language, but this is not the only dimension present: there is also an attitude of respect shown in the body's movement to separate with such care each grain of corn from the dirt. This action is characterized by the grandmother as treating the corn "with respect".

The conviction that everything lives and has a heart is typical of the Mayan cosmivision. In fact, corn has a heart, because there is nothing in the world that does not have the heart that corresponds to the beginning of life, the soul (Lenkersdorf, 2004: 51). We find ourselves in a cosmos that has a heart and lives. Therefore, it demands that we learn to respect it, to live with the cosmos itself and to open our perspective to realize that life is broader than anything that our eyes make us believe and accept (Lenkersdorf, 2004: 54).

Counting is common in everyday activities using the body as a reference. The number twenty has a name that refers to one complete man.

Because our earlier ancestors with their customs could not count in Spanish the natural numbers, as previously, they had no school to learn, they are already accustomed to speak Tseltal but thought of themselves in their hearts and began to count the numbers: jun, cheb, oxeb, chaneb, jo'eb, on their hands but in Tseltal. Furthermore, not only on their hands but they also began to use their toes, so I began to tell: bulucheb, lajchayeb, oxlajuneb, chanlajuneb, jolajuneb up to the number "20" which is "a man," or Jun winik in Tseltal. This is why we Mayans began to count the numbers in this way. (Mariano, tseltal, 75 years old).

In the second case, the numbers one to thirteen have a reference to the Mayan gods that shows the relation between the name and one specific god who takes care of some aspect of life.

The numbers and the Gods

When the Mayan people use numbers, they recall a god. This affirmation we can illustrate with the planting of corn. When Mayan people plant corn, they perform rituals to ask for help from the gods and ancestors, who somehow share the same status as the gods (Lopez Austin y Millones, 2008). These rituals are performed on specific dates that have to do both with the name of the numbers, and with the god that "owns" the number.

The ritual for help in planting corn is performed on the 8th day of the month before planting, since the number eight corresponds to the Mayan maize god.

Looking at the name of the number 8 and the glyph that corresponds to it, we find that the name means ear of corn (waxakeb) and glyph has a god-profile drawn with an ear of corn on its ear (Barriga, 2004). Therefore, the rituals to ask for good planting and harvesting of corn are performed on day 8, as mentioned above. There is a very close link between the cognitive dimension that establishes quantitative relations and dimensions that have to do with the naming of the number and with spiritual connotations.

Numbers have been involved in the social practices of Mayan people, such as the planting of corn, as we saw in the last paragraph. The social practice of embroidery is another place where numbers have been utilized. There are cosmivision references inside each social practice in order to use numbers in everyday life, and these numbers have cultural meanings. The historical-cultural approach used in this study allows us to identify the situations in which numbers are involved, and to understand the specific meanings they have in the life of the Mayan people.

Table 1
The name of number and gods.

Decimal	Vigesimal Digit	Gods	Linguistic roots
Digit	(current use)	(Barriga, 2004)	(Mayan)
1	jun	Goddess of the moon	jun
2	cheb	The maiden of the twin god	cha'
3	oxeb	The god of the wind	ux
4	chaneb	The god of the sun	chin
5	joeb	The god of the underworld	ho'
6	wakeb	The god of decapitation	wik
7	jukeb	The jaguar god of the underworld	huk
8	waxakeb	The god of maize	waxik
9	baluneb	The twin hero	bolon
10	lajuneb	The god of death	lijun
11	lajxayeb	The god of the Earth	buluch
12	bulucheb	The god of the Star	lajchin
13	oxlajuneb	The Feathered Serpent	ux-lijun

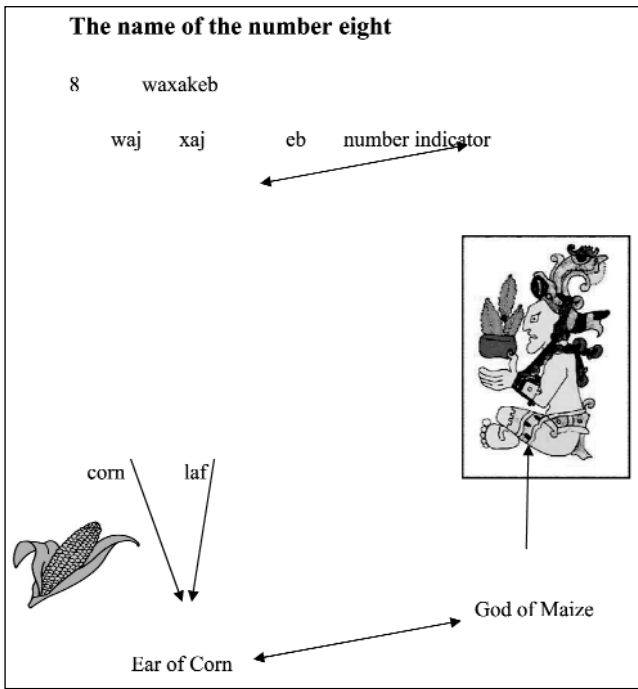


Figure 1. The name of the number eight

The heart. The center of reason, wisdom, life itself

In the Mesoamerican cosmivision the concept of the heart is particularly important because the heart is considered the center of the human being and the center of the community. Thus, the heart is the receptor of the divine essence, which is deposited by the projection movement when things were created and when the human being was born. Therefore, the Mayan people have a strong conviction about the world: everything lives and everything has a heart (Lenkersdorf, 2004; Lopez Austin, 2005).

We, the humans, live in a cosmos that is alive. There is no such thing as dead nature. Humans live in a cosmos where there is no dead nature. We are one species among others, and therefore, we should be humble and not arrogant as if the world and nature were at our disposal (Lenkersdorf, 2004; pp. 20).

Lenkersdorf's observation addresses the concept of heart. In his studies with Mayan Tojolabal people, we can understand that everything has a heart. The heart contains the concept of life, referring not only to physical life, but life in its entirety. The heart is the principle of life.

This aspect can be seen in the way of naming those who die: they are named with a word that has its roots in the word heart-- in Tojolabal *altzil*-- to which the suffix "al" is added-- *altzilal*. The suffix "al" is generalized and depersonalized, so it is considered that all who die are part of a group called *altzilal* who keep their heart. Therefore, for the Mayan people, death is a reality annihilating the human being; by contrast, the concept of *altzilal* emphasizes the absence of a final death. As

Lenkersdorf wrote: "The dead are thus living hearts in general. We are in a cosmos that has a heart and lives" (Lenkersdorf, 2004; pp. 23).

When someone dies, it is said that "he lost his heart" to name the body. For example, when the body is dead, the word "altzilal" is used instead of heart, "altzil." *Altzilal* retains an idea and a reality that is not present in the body. "The heart (*altzil* in Tojolabal) represents the life principle or soul that gives life to men, animals, plants and all things that dwell on Earth, because there is nothing that has no heart, has no life" (Lenkersdorf, 2004; pp.22).

The heart is the repository of all the action of a human being on earth, so the main activities are carried out with this part of one's being. Knowledge in particular is associated with the heart, so that the mind is considered "the head of the heart." Or, when we speak of knowledge it is said that knowledge "makes you reach your heart."

The heart holds all wisdom; it is the seat of memory and knowledge; through it perception takes place. Emotions are an aid to mental processes, as well as body functions. It is said that what is heard with pleasure or fear is not forgotten; if you want to work the heart, the body does not tire (Guiteras, 1965; pp. 65).

The Mayans do not attach much importance to reason; rather it is the heart that enables people to use their good sense and perhaps, or rather, their wisdom, and the wisdom of the heart, not the wisdom of the head (Lenkersdorf, 2004). Emotional life takes precedence over intellectual life (Guiteras, 1965). "The heart has a lot of talk: what they have seen, all they know is in the heart and goes to the head. Take good care of the heart: those who remember and know many things, it's because their heart has taken care of them" (Guiteras, 1965; pp. 75).

When it comes to other activities in which the senses are involved-- either smell, taste, hearing, touch, or sight, as well as the fact of trying to eat something, the perception of taste or vision the Mayan people consider that these activities are also performed with the heart. "Taste is perceived in the nose and the tongue, throughout the mouth, but in the heart and the whole body we feel delicious" (Guiteras, 1965; pp. 81).

We find in the language of everyday life of the Mayan people many expressions that indicate the location of the heart in relation to all life on earth, because, according to Lopez Austin (2005), divinity was projected from the origin to all of the world.

Thus a man says, "Our maize is already in his heart sad because I have not gone to see it in a week." Another expression is "My heart was grieved because their hearts are very hard." When there is forgetfulness, it is said that "I lost my heart," or Tselal groups say, "I dropped my heart".

We will see how the women embroiderers express that they made embroideries with their heart. The implications of the heart in relation to a specific activity in the Mayan community include all dimensions of human being.

Embroidering with the heart

Through an explicit description of the Mayans' daily life I will approach the use of numbers in an attempt to show the quantitative relations immersed in their social practices. I will begin by introducing some aspects of everyday life that allow us to draw closer to the elements we have identified as the most relevant aspects of the Mayan cosmovision applied to Tselal daily life.

The most important vital concerns in Mayan communities revolve around agriculture. They basically sow corn and coffee to cover their needs, and, to a lesser degree, some families in the community plant beans, squash, chayotes and bananas. The way they plant and harvest these crops, especially corn and coffee, determines how they organize their daily lives. They use the rest of their time for other activities once they have ensured that they will be able to harvest their corn crop. For example, women embroider their blouses and sometimes sell their work outside the community, while men clean the house or build new rooms, get together to visit during the afternoon, while the children play.

An example that shows the relation between how numbers are used and the Mesoamerican cosmovision can be found in the practice of women's embroidery. The relations of quantity and the way numbers are used by the women as they embroider take place in an activity that includes various personal dimensions of the person doing the embroidery: body, cognition, emotions, and aesthetic sense of beauty. An embroiderer says she embroiders "with her heart."

Miriam: How did you make that blouse?

Maria: I made it with my heart.

Mi: And how is it that you make it with your heart?

Ma: Here I put the pink (points to the embroidery she is doing) and then the red. I went on counting until the flower was there and then I counted others to the half to make the leaf. I went looking (seeing) to put the colors well on all the flowers, so not too much, not too little.

Mi: And how do you do it so that there's not too much, not too little

Ma: Here (pointing to the row of pink cross stitches) I took out one, and here (pointing to the red cross stitches) I put in another two because they were missing.

Mi: And when do you finish embroidering it?

Ma: When it's already pretty.

In this dialogue various dimensions appear: cognition when she executes operations ("I took out one... I put in another two"), the body when she introduces the thread to make each cross stitch, a sense of beauty ("When it's already pretty") and the emotion she expresses at that moment, happiness and satisfaction that can be perceived in her tone of voice. These dimensions are considered within the action "to make with the heart." But, what does it mean to say "make with the heart"? Does it only refer to emotion? Evidently not, because cognition and the body are also included. Does

it refer only to these dimensions? What other implications might that phrase have?

To try to respond to these questions I read over my field work notes and found reference to "the heart" used by others in various activities, and not only by women when they embroidered. The men said it when they were finishing planting corn; young people said it when they finished a chore that implied a lot of concentration, time and work. A teacher, Gerardo, said at the end of a meeting of Mayan teachers, "Companions, remember that we all have a mission sown in our hearts, that we have to find it." The word "heart" is also used in greeting someone; instead of saying "How are you?" people say "How is your heart?" And the other answers "My heart is..." and may add: content (happy), sad, hungry, cold. To speak of the heart implies that one is speaking of the whole person, including the head, the body, feelings. When one says "to make with the heart," it appears to mean that they are carrying out an action from the very center of their person.

There are other situations in embroidery that show how the embroiderers utilize the concept "heart" in order to express how they do their work. The common aspect of these particular situations is that the women embroider one object from another which is bigger than the final embroidery. Thus, the different sizes are relevant for us because in these cases, the woman embroiderer says that she did the new smaller piece with her heart. I will present to you two cases: in one case the woman embroiders a blouse, and in the other case, the woman embroiders a small tablecloth.

M: For example, this embroidery is big, and when do you do it as a small embroidery, how do you do it?

H: I do it with my heart. I will show you.

M: She explained how she can calculate the threads to embroider the blouse. She said that she constructs with her mind the flower, the small flower, she begin to design and organize and invent. She imagines one big flower more or less, then she sees one big flower and then she imagines it smaller than the first one and she embroiders it.

H: (she shows the small blouse and says) I do this blouse with my heart.

M: This is the thing that you invent?

H: Yes.

M: This (showing the embroidery of the small blouse) design she does not copy, she doesn't copy from anywhere, she does that with her heart only.

The embroiderer explains how she does one small blouse instead one big blouse. She explains with the expression "I do it with my heart" and "I did it with my heart." In this case the numerical aspects have a relation to cosmovision concepts and plus, the numerical activity in reference to the cosmovision is done with all the human being, not just with cognition, but with the corporal, affective, intellectual, and spiritual dimensions, which are called "heart."

Another embroiderer shows us how she embroiders one small tablecloth in comparison with another big tablecloth.

M: These flowers are the same (showing one piece of cloth embroidered with flowers), we can appreciate that the designs are completely the same. How can you embroider the same flowers but in different sizes?

H: I think first. First I must do one complete flower (complete means to do one flower of the small size with all of its parts) so that all the flower can fit in, and it is here where I do that with my heart, until I embroider the flower, the leaf, it means one complete flower (she shows the cloth embroidered). So, I begin to design all parts of the flower until I finish one part and I begin the other part when I finish everything, because I do the model first, and this is the example for all the small cloth.

M: And, what does it mean to do one part?

H: It is a complete flower with its leaf too.

In both cases, it is possible to identify a particular form of mathematics. The fact of doing one piece from another implies observation, multiple mental functions, and multiple body functions. When the women compare the big design with the small one that they want to embroider, they construct the proportional relations: "She sees one big flower, then she imagines it but smaller and she embroiders it."

There are many ways to do it, but the women always see the big object, imagine the small object in order to embroider it, and then they embroider the design until they consider that the embroidery is complete. The embroiderers relate this activity to one fundamental aspect of the Mayan cosmivision: the heart, when they say the way to do one small blouse or tablecloth from another bigger one is "with the heart".

Moreover, if we look at the Mesoamerican cosmivision we find, following Lopez Austin (2005), that the seed-heart is one of its fundamental aspects and explains the fact that every human being is a projection of the divinity, given that the seed-heart was sown in each person at the moment of birth and is that which contains each person's characteristics.

So, when a Mayan man or woman refers to the heart, he or she is talking about all the dimensions of a person, not only the emotional part as understood in Western usage. They refer to the heart when they want to communicate that their whole person is involved in the action they are carrying out or have carried out. This is why when making relations of quantity, in this case, when counting, adding and subtracting or lessening, measuring and adjusting-- operations that embroiderers do when they are adorning their blouses and other articles of daily use-- they are not involved in an activity that is only cognitive and isolated from other dimensions of their person, as math activities in school tend to be conceived. Rather they are involved in a social practice that includes diverse dimensions of the person and, even more, they are renewing the tie with the divine by carrying out the social practice of embroidery.

Conclusions

Cultural aspects are present in the practice of Mayan embroidery. The political and economic consequences of this way of embroidering can be found in the fact that they are not taken into account and are even considered to be of little value in a society, such as the greater part of Mexican society, that has Western civilization as its reference point. Of course this relates to schooling, given that community-based wisdom (saberes) and the relations with their own cultural cosmivision are ignored in the curriculum and also in teachers' daily practice in Mayan communities.

This sociocultural grounding of Mayan math practices has not been taken into account in educational policy or in the application of classroom strategies. The decimal number system continues to be in use without taking into account the knowledge of math that Mayan communities possess. We feel it is important and necessary to start off with the idea that understanding the world and everyday life is much broader in scope than simply understanding a Western vision of the world (De Sousa, 2010). We must be cognizant of the fact that there are other ways of viewing the world, so that cultural knowledge can be recognized and taken into account for educational purposes (Saxe, 1988; Bishop, 1999; Nunes, 1992).

The meanings assigned to the numbers by Mayan people in their social practices are the same ones that children and young people learn when they participate in these practices. Thus, they learn to name the world in their native language with the same set of meanings transmitted by their parents and grandparents.

We are convinced that great importance must be given to the meanings of numbers among the Maya: they must be taken into account in the development of learning strategies and educational policies concerning the mathematics curriculum for their schools. For example: The Mayan people takes into account the logic of "20 by 20" supports the development of early math skills of children.

We are not suggesting that children learn only the Mayan vigesimal number system in school, but that they develop their math skills through it. It is also important to expand their mathematical knowledge through the learning of other digital systems such as the decimal with relevant strategies that aim to improve the children's academic achievement and development.

Thus mathematics, considered to be quantitative relations, is an expression of the world according to the Mayan cosmivision, which in turn provides us with the opportunity to understand the special way in which the Mayans view numbers as part of Mesoamerican civilization, which is different from the way math is seen in Western civilization.

References

1. *Barriga F.* (2004). Los números y la numerología entre los mayas. Tesis doctoral. Escuela Nacional de Antropología e Historia. México.
2. *Bishop A.* (1999). Enculturación matemática. La educación matemática desde una perspectiva cultural. Barcelona: Paidós.
3. *Bonfil G.* (1988) México profundo, una civilización negada. México: Grijalbo.
4. *Brunhouse R.* (1973). In Search of the Maya. The First archaeologists. Albuquerque: University of New Mexico Press.
5. *Commaroff, Jean and John Commaroff* (2003). Ethnography on an awkward scale: Postcolonial Anthropology and the violence of abstraction. *Ethnography* 4 (2): 147–79.
6. *De Sousa B.* (2010) Refundación del estado en América Latina, perspectivas desde una epistemología del sur. México: Siglo XXI.
7. *Geertz C.* (1987). La interpretación de las culturas. México: Gedisa.
8. *Guiteras C.* (1965) Los peligros del alma. Visión del mundo de un tzotzil. México: Fondo de Cultura Económica.
9. *Hernandez N.* (1998). Más allá de los 500 años, en In tlahotli, in ohtli. La palabra, el camino. Memoria y destino de los pueblos indígenas, México: Plaza y Valdés, pp. 63–68.
10. *Hypolite J.* (1968) Introduction à la philosophie de l'histoire de Hegel. Paris: Marcel Riviere.
11. *Lave J.* (2011) Apprenticeship in critical ethnographic practice. Chicago: University of Chicago Press.
12. *Lenkersdorf G.* (1999) Cosmovisión Maya. Mexico: CeAcatl.
13. *Lenkersdorf C.* (2004) Conceptos tojolabales de filosofía y del altermundo. México: Plaza y Valdés Editores.
14. *León Portilla M.* (1992) Literaturas Indígenas de México. México: Fondo de Cultura y Económica.
15. *León Portilla M.* (2007) El reverso de la conquista. México: Joaquín Morritz.
16. *López Austin A.* (2005) Modelos a distancia: antiguas concepciones nahuas, en El modelo en la ciencia y la cultura. México: Siglo XXI-UNAM.
17. *López Austin A., Millones L.* (2008) Dioses del Norte, Dioses del Sur. México: ERA.
18. *Nunes T.* (1992). Ethnomathematics and everyday cognition. In D. A. Grouws (Ed.), Handbook of research on mathematics teaching and learning: A project of the National Council of Teachers of Mathematics (pp. 557–574). New York: Macmillan Publishing Company.
19. *Saxe G.B.* (1988). Candy selling and mathematics learning. *Educational Researcher*. August 1988 vol. 17 no. 6. pp. 141–21.

Использование чисел в вышивке цельталей, индейцев майя

Мириам Морамай Микалко Мендес

аспирантка факультета исследований в образовании, Центр передовых научных исследований Национального политехнического института, Мексика

В мезоамериканской цивилизации, особенно в культуре майя, числа предстают элементами картины мира, а не только инструментом для осуществления вычислений, как это происходит в западных обществах, где их функция воспринимается почти исключительно как вспомогательная при различного рода подсчетах и моделировании реальности. Изучение того, как пользуются числами в своей повседневной жизни цельтали, индейцы группы майя, позволяет рассмотреть количественные отношения сквозь призму культурно и исторически обусловленных социальных практик. В настоящей статье представлен анализ использования чисел женщинами-вышивальщицами племени майя, выявивший некоторые когнитивные и социокультурные аспекты, касающиеся, в том числе, специфических культурных смыслов, связанных с космологией майя. Особенно важными оказываются смыслы, напрямую отсылающие к сердцу и тому, что является священным. В статье показано, как через повседневное использование чисел в своей работе вышивальщицы выражают и сами участвуют в поддержании издревле существующих культурных и социальных представлений майя о мире. Схожим образом эти представления отражаются и в названиях чисел, вобравших в себя элементы общественного устройства майя, телесной организации, и даже имена богов.

Ключевые слова: культура, количественные отношения, космология, сердце.

Д.Н. Узнадзе
Философия. Психология. Педагогика:
наука о психической жизни¹
Узнадзе: известный и неизвестный
Предисловие научных редакторов

Имя Дмитрия Николаевича Узнадзе, видного ученого, основателя грузинской психологической школы, создателя общепсихологической теории установок пользуется заслуженным авторитетом психологической общественности. Признанного классика советской психологии до сих пор изучают в вузах России. Тем более странно выглядит не раз отмеченное обстоятельство, что российскому читателю доступна лишь малая часть обширного научного наследия Узнадзе. Причин тому множество как объективных, так субъективных; их анализ может составить содержание отдельного историко-психологического исследования. Спешим отметить, что данная книга, как следует из ее названия, ставит целью в некотором роде исправить положение.

Определяя содержание данного сборника, мы руководствовались несколькими соображениями. Научное наследие Дмитрия Николаевича охватывает свыше 150 источников и несколько научных дисциплин: философию, педагогику, историю, эстетику, психологию — общую, детскую, педагогическую, труда и т. д. Первостепенной задачей мы поставили предоставить русскому читателю возможность охвата всего спектра научных интересов Д.Н. Узнадзе, хотя рамки сборника, увы, не позволили в достаточной степени отразить его научную деятельность (например, в нем не нашли место работы Узнадзе в области «чистой педагогики» и истории). Однако основные направления исследовательской работы Узнадзе все же так или иначе удалось осветить.

Кроме того, мы старались по мере возможности проследить за изменением и развитием интересов и взглядов мыслителя, жившего и творившего в разные исторические эпохи — до и после революции. Поэтому в сборнике представлены исследования, отражающие все этапы творческого пути Дмитрия Николаевича. Поскольку ранние работы Узнадзе практически неизвестны русскому читателю, им уделено наибольшее внимание.

Мы также старались показать эволюцию идеи установок в работах Узнадзе, то есть развитие этой

идеи от анализа философии Лейбница в начале века до теоретических головоломок мотивации и эмоций, представленных в научных тетрадах 1950-х гг. (кстати, доступной публикацией этих записей не избалован даже грузинский читатель).

И, наконец, основной критерий заключался в неизвестности или малоизвестности того или иного исследования. Соответственно, большую часть сборника составили специально переведенные работы или выдержки из работ, никогда не издававшихся на русском языке. В книгу вошли также некоторые важные, можно сказать — этапные работы, доступность которых так или иначе ограничена для русскоязычного читателя в силу вполне объективных причин (давность издания, количество изданий, тираж и пр.).

* * *

Творческую биографию Д.Н. Узнадзе можно условно разделить на несколько этапов: 1) с 1910 до 1918 г., когда он еще считал себя, в основном, философом; 2) с 1918 до 1936 г., когда он взял на себя труд сформировать грузинскую школу психологии и создал основную часть своей теории; 3) с 1937 до его кончины в 1950 г.

Начнем с обзора философских сочинений Узнадзе, созданных в первом периоде. Прежде всего, это работы по истории философии: солидная статья, посвященная Лейбницу, и монографии, содержавшие изложение и анализ взглядов Вл. Соловьева и А. Бергсона. Есть также статьи, посвященные отдельным вопросам творчества этих философов. Ограниченные рамки данной книги позволили включить в сборник лишь работу, посвященную Лейбницу. Фундаментальные исследования, посвященные Соловьеву и Бергсону все еще остаются недоступными для российского читателя. Учитывая интерес к этим мыслителям, особенно к Соловьеву, найдется, наверное, возможность сделать «известными» и эти работы Узнадзе.

¹ Название выходящего в этом году в издательстве «Смысл» нового сборника работ выдающегося грузинского психолога Д.Н. Узнадзе (под редакцией И.В. Имедадзе, Р.Т. Сакварелидзе. Перевод с грузинского Е.Ш. Чомахидзе). Как говорится в Предисловии, «большую часть сборника составили специально переведенные работы или выдержки из работ, никогда не издававшихся на русском языке». Здесь мы публикуем Предисловие к книге и две работы Д.Н. Узнадзе, связанные с проблемами психологии развития.

Большинство философских статей Дмитрия Николаевича написаны в 1910-е гг. в духе философии жизни и экзистенциального сознания. Другой цикл работ носит характер философско-педагогических очерков и эссе; имеется небольшая работа, относящаяся к теории познания. Наконец, явно философское звучание имеют рассуждения Узнадзе касательно основополагающих методологических проблем психологии, особенно в первой фундаментальной работе по психологии [59]².

Характеризуя философско-мировоззренческие взгляды Узнадзе, открыто отстаиваемые им до середины 1920-х гг., можно с уверенностью сказать, что в сфере гносеологии Узнадзе отдает предпочтение неокантианской точке зрения; в вопросе разделения естественных и гуманитарных наук склоняется к взглядам Вундта; в онтологии предстает автором гипотезы о «нейтральной реальности», оказываясь, тем самым, сторонником позиции «онтологического плюрализма». В целом же Узнадзе считал, что все серьезные философские системы имеют «светлые» и «темные» стороны. Крупицы истины разбросаны всюду, нужно их собрать и объединить, необходим «органический синтез». Такой подход к философии ярко проявился в оценке, данной Узнадзе мировоззрению Соловьева, — в его системе предпринята попытка объединения различных подходов: теизма и пантеизма, монизма и дуализма, оптимизма и пессимизма, интуитивизма и рационализма, идеализма и реализма. Констатируя это, Узнадзе завершает книгу о блестящем русском философе словами: «Он был благородным мыслителем».

Думается, что теми же словами можно охарактеризовать особенности философского мышления самого Дмитрия Николаевича, синтетического по своей сути, сенситивного относительно любой значимой идеи, независимо от того, откуда она исходит. Конечно, такой подход резко противоречил догматическому и воинствующему истмат-диамату, превратившему философию в арену классово-идеологической борьбы. Неудивительно, что со второй половины 1920-х гг. Узнадзе прекращает свои философские искания — несомненно, прежде всего, ввиду явной нестыковки его представлений с позицией официальной идеологической доктрины большевиков.

В ранней работе, подобранной для данного сборника, уже отдаленно просвечивает направление мысли, которое в итоге приведет к теории установки. Статья «Индивидуальность и ее генезис» выполнена сразу по возвращении из Германии, где за год до этого Узнадзе защитил диссертацию, посвященную философии Соловьева (1909 г.). Тем не менее, ставя вопрос, откуда и как возникает индивидуальность, Узнадзе не увлекается метафизическими построениями типа «вечного универсума» или «всеобщей силы» в духе Соловьева, а сразу переводит рассуждения в плоскость эмпирического психологического анализа. При этом он отчетливо видит ограниченность анализа психической жизни только на материале явлений сознания. Уже в этой, са-

мой ранней работе, рассматривается вопрос о сущности бессознательного и возможности проникновения в него. Нащупывая решения этого вопроса, Узнадзе, естественно, обращается к измененному состоянию сознания, которое и сегодня является незаменимым источником познания бессознательного. В дальнейшем этот интерес к измененным формам сознания только возрос, и свидетельство этого — заинтересованность проблемами сновидения (этот материал приведен в сборнике), внушения и гипноза.

Здесь же Узнадзе говорит о так называемом «нейтральном состоянии сознания» (предвестник термина «нейтральная реальность» из биосферной концепции), когда мысли теряют определенность, как будто смешиваясь друг с другом, размываясь и практически утрачивая свое влияние. Такое нейтральное состояние — психологический факт, эмпирически наблюдаемый, скажем, при засыпании или пробуждении, в состоянии между сном и бодрствованием. Оно характеризуется минимизацией, а то и полным исчезновением индивидуальных свойств предметов и явлений. При этом в психике отсутствует активное начало — апперцепция; сознание максимально ослаблено, и в этом смысле нейтральное состояние души можно считать бессознательным.

Таким образом, индивидуальность не является имманентным свойством вещей. Она вносится в них сознанием. Так в творчестве грузинского мыслителя смыкается философская проблема с психологией. Категория бессознательного, безусловно, одна из ключевых в психологической системе Узнадзе. Тем не менее, как в действительности понимал бессознательное Дмитрий Николаевич, сделалось предметом неустанный обсуждения его интерпретаторов. Здесь, конечно, невозможно осветить этот вопрос во всей полноте, но ясно, что обращение к истокам, к тем произведениям, где шел поиск собственной позиции и разрабатывались первые варианты системы, чрезвычайно важно для понимания трансформации взглядов автора.

В данной книге представлены две работы Узнадзе, исполненные в духе философии жизни. В них ставятся разные, но крайне важные, можно сказать — животрепещущие проблемы. Отличаются они и отношением к будущей психологической теории автора. Во второй из них — «Философия войны» — такая связь не прослеживается, хотя, исходя из обсуждаемых в ней тем, она содержит немало психологических моментов. Речь идет о таких вопросах, как жизнь и смерть, страх смерти, убийство и самоубийство, смысл жизни и его субъект, война и категории добра и зла, виды войн и др. Предоставляя читателю возможность самому составить впечатление от путешествия по увлекательному маршруту рассуждений автора, отметим актуальность и злободневность многих положений этой удивительной работы, написанной без малого век назад, в другую историческую эпоху, без постмодерна, глобализации, общества всеобщего потребления и прочих прелестей нашего ми-

² В квадратных скобках указываются номера из списка 156 работ Д.Н. Узнадзе, приведенного в конце выходящего в свет сборника.

ра. Возможно, это отголосок и того обстоятельства, что над исследованием работал не только профессиональный философ, но и историк.

К первому периоду творческой биографии Узнадзе относится длинная серия статей, которая впоследствии привела к полноценной теоретической педагогической системе. В 26 лет он стал автором одного из первых в Российской империи учебника по экспериментальной педагогике [14]. Узнадзе активно участвовал в педологическом движении.

Российский читатель в какой-то мере осведомлен о вкладе Узнадзе в педагогику, детскую и педагогическую психологию. До 2000 г. знакомство с этой сферой исследований Узнадзе ограничивалось некоторыми статьями из цикла экспериментальных работ 1920-х гг., посвященных онтогенезу мышления, напечатанных впервые в немецких журналах и принесших их автору европейскую известность. Они были представлены в вышедшей в 1966 г. в Москве книге «Психологические исследования», содержащей основную работу по психологии установки и несколько важных статей по общей психологии [141]. В 2000 г. увидел свет сборник, включающий в себя несколько исследований Узнадзе в сфере педагогики, педологии (детской психологии) и педагогической психологии [152]. Разумеется, эта маленькая книга не могла вместить все работы Узнадзе в данной области, но, тем не менее, содержала ряд ключевых идей и отражала круг основных тем исследований. Заинтересованный читатель найдет в предисловии к сборнику анализ научной, практической и организационной деятельности Узнадзе в этой сфере. Отметим, что даже такая небольшая публикация позволяет оценить высокий уровень и впечатляющие размеры проделанной им работы.

Сразу по открытии Тбилисского университета (1918 г.), одним из основателей которого по праву считается Узнадзе, он организовал кафедру и лабораторию психологии и начал титаническую организационно-просветительскую деятельность: подготовка кадров, создание терминологии, учебных пособий и т. д. Наряду с этим он переориентировал свою научную работу в интересах психологии, нацеливаясь на философские учения, содержащие интересный, с его точки зрения, материал для психологии. В ряду таких работ достойное место занимает исследование «Место *petites perceptions* в психологии». Не случайно, конечно, и обращение к творчеству Лейбница. Работа написана в 1919 г., когда Узнадзе уже взял на себя тяжелейшую обязанность создания психологической науки в Грузии. В результате появилось фундаментальное исследование «Анри Бергсон» (1920 г.), а немногим раньше упомянутая работа по Лейбницу. В самом деле, к кому, если не к Лейбницу, обращаться в поисках пути, ведущего к бессознательному? Ведь именно он считается автором, внедрившим в науку данную категорию. Следуя за хитросплетениями рассуждений Лейбница, Узнадзе анализирует целый ряд вопросов: входят ли в круг бессознательных психических явлений, наряду с элементарными «малыми представлениями», и сложные душевные феномены; что означает осознание —

просто повышение интенсивности малых переживаний или и их объединение в комплексы; какую роль в этом играет внимание; как следует понимать обратный процесс — переход из сознания в бессознательное; каковы виды бессознательного — сводятся ли стремления и чувства к *petites perceptions* и др.

Разумеется, стараясь разобраться в этих специальных вопросах системы Лейбница, Узнадзе ставит конечной целью создание собственного представления о сущности бессознательного. Влияние Лейбница сказалось в том, что Узнадзе еще больше утвердился в своем убеждении, скорее всего уже сформировавшемся к тому времени; имеется в виду основополагающее положение о том, что психическое (переживание) атрибутивно, характеризуется так называемым «первичным сознанием» (об этом подробнее ниже). Соглашаясь с Лейбницем в том, что актуаленез сознания логически приводит к бессознательному, Узнадзе не мог принять утверждение, что малые перцепции представляют собой истинное проявление бессознательного психического, поскольку они, будучи переживаниями, тем самым уже являются носителями первичной формы сознания. В силу того же не может быть квалифицировано как бессознательное психическое и упомянутое выше нейтральное состояние сознания. Стало быть, в поисках ключей к сознанию надо выйти за пределы психики (сознания) и копать глубже, дойдя до «неведомой области», порождающей психическую жизнь. Из этой аксиоматики начинается так называемая «биосферная концепция», в дальнейшем трансформировавшаяся в общепсихологическую теорию установки Узнадзе.

Первый набросок будущей психологической концепции дан в работе «*Impersonalia*» (1923 г.). Она посвящена анализу языкового сознания (воистину в начале было слово!), а именно так называемых «бессубъектных предложений». Узнадзе изучает этот феномен глубоко и комплексно, рассматривая его с точки зрения грамматики, гносеологии, логики и психологии. Последняя позиция и ложится в основу довольно неожиданного решения вопроса. В случае метеорологических имперсоналий мы имеем дело с потоком ощущений, вызванных некими атмосферными объективными процессами. Ощущения сами по себе представляют собой бесформенный материал, но он сразу организуется в содержательные комплексы. Это упорядочение не объясняется ни внутренней природой ощущения, ни прошлым опытом, ни самим объективным процессом, ни бессознательной психикой; оно определяется доселе неизвестной областью, которую Узнадзе обозначает «подпсихической», поскольку она находится как бы между психикой и материальной действительностью, перевода на язык субъективности (сознания, психических процессов) объективное положение дел. Будучи той стороной действительности, где отсутствует противопоставление субъективного и объективного, подпсихическое определяется внешним воздействием, предопределяя, в свою очередь, всю психическую жизнь, включая и характерные особенности имперсоналий.

Открытие этой новой действительности затруднено тем, что нашему сознанию введома лишь реальность по-

люсов объективного и субъективного. Именно по этой причине реальность, в которой снята антитеза объективного и субъективного, оставалась незамеченной. Тем не менее некоторые интуитивные прозрения о такой реальности можно усмотреть в концепции анамнезиса Платона, по сути, означающей, что истина существует до акта познания и в готовом для познания виде. То же можно сказать относительно учения Лейбница о предустановленности гармонии между материальным и душевным. Узнадзе полагает, что именно он приоткрыл завесу над этой областью действительности, существование которой туманно предполагалось некоторыми мыслителями. Как видим, уровень притязаний достаточно высок. Очевидно, что столь мощный объяснительный концепт нерентабельно создавать только для раскрытия природы имперсоналии — частного и редкого явления языкового сознания. По воробьям из пушек не стреляют. Теоретическое предположение подобного масштаба имеет смысл выдвигать, лишь намереваясь объяснить широкий круг явлений. В случае Узнадзе речь идет о всей психической жизни. Именно так ставится вопрос в этапном труде «Основы экспериментальной психологии: принципиальные основы и психология ощущений» (1925 г.).

Как явствует из названия, работа состоит из двух частей: во второй части дан обширный анализ всех основных данных, полученных к тому времени в психологии сенсорных процессов. Первая часть включает в себя рассуждения о наиболее фундаментальных и острых проблемах теоретической психологии. Тут Узнадзе предстает как маститый методолог, теоретик и историк психологии. В книге излагается полное содержание биосферной концепции, как продолжение гипотезы о подпсихическом, высказанной в «Impersonalia». Раскрывается истинный масштаб данной теоретической системы. Как уже отмечалось, она была задумана как общепсихологическая концепция, нацеленная на объяснение основных описательных характеристик сознания и поведения. Но до конкретного рассмотрения этих характеристик Узнадзе останавливается на методологическом вопросе описания и объяснения вообще, считая их важнейшими и взаимосвязанными задачами психологического исследования. Более того, он полагает нужным говорить о двух видах понятий — дескриптивных и экпликативных (функциональных). Первые описывают феноменологию в чистом виде, а потому могут считаться специфически психологическими понятиями; вторые, будучи не связаны с непосредственным переживанием и, исходя из задач объяснения, касаются транссубъективной (подпсихической, биосферной) реальности.

Вообще мало кто из советских психологов так серьезно относился к вопросам описания психической жизни, как Узнадзе. Причем эта кропотливая и тонкая работа велась как в сфере поведения, так и в сфере психических процессов и отдельных переживаний. Свидетельством первого является уникальная

даже для современной психологии классификация форм поведения Узнадзе, созданная более шести десятков лет тому назад; полны описательных характеристик рассуждения автора касательно произвольного поведения, свободы воли, мотивации, принятия решения и др. [141; 52]. Свидетельства прекрасных описательных характеристик психических процессов и переживаний находятся во многих работах [54], но особенно выделим солидные исследования, посвященные специфике восприятия и представления [62], внимания [123], для которых, увы, не нашлось места в данной книге.

Опираясь на исследования Бергсона, Brentano, Вундта, Гуссерля, Джеймса, Дильтея, Мюнстенберга, Цигена и др., Узнадзе предлагает развернутый анализ наиболее важных характеристик сознания. Особое внимание наряду с «целостностью» уделяется так называемой «творческой природе» сознания, которое, будучи специфической особенностью психического вообще, в наименьшей мере поддается механическим, физиологическим объяснениям. При этом Узнадзе стремится показать адекватность объяснения в духе биосферных построений, опирающихся на понятие «подпсихической действительности».

Но на пути к подпсихическому необходимо было разобраться с психикой и сознанием. И тут Узнадзе выдвигает концепцию «первичного сознания», на которую нанизывается вся нить последующих теоретических построений [146³]. Суть ее заключается в отождествлении психики с так называемой осознанностью, то есть утверждается, что психические феномены, являясь переживаниями, содержат в себе нереклексивное знание, сообщение субъекту о том, что он находится в состоянии определенного переживания. Факт боли означает его переживаемость. Как только мы перестаем замечать боль, она прекращает существовать в качестве особого психического явления. В пылу боя раненый воин может не испытывать боль до определенного момента, и нет никаких оснований считать, что он испытывает боль до того, как почувствует ее, до того, как она появится во внутреннем опыте. Рана существует до того, как человек почувствует боль, но боль, которая не болит, не есть боль. Переживание на то и переживание, что дает о себе знать (то есть переживание осознано).

Разумеется, речь идет о знании совершенно другой природы, чем знание, полученное через мышление. Это — непосредственное (первичное), нереклексивное знание, заложенное в самом переживании. Это же — первейшая особенность каждого психического феномена, чем, собственно, и отличается психическое от непсихического. Таким образом, первичное (атрибутивное) сознание представляет собой изначально заложенное в самом переживании непосредственное, нереклексивное знание. Именно в этом смысле все психические феномены являются сознательными.

³ Далее приводятся страницы из работы Д.Н. Узнадзе «Экспериментальные основы психологии установки. Основные положения теории установки» (Труды Д.Н. Узнадзе: В 9 т. Т. 6 / Под ред. А. Прангшвили. Тбилиси: Мецниереба, 1977. 330 с.).

Это положение — краеугольный камень так называемой «биосферной концепции». Однако путь к этому концепту проходит через понятие бессознательного. Для Узнадзе это ключевая проблема. В самом деле, если согласно теории первичного сознания все психическое характеризуется осознанностью, то есть все психическое сознательно, как быть с понятием бессознательного? Без него, очевидно, обойтись невозможно, поскольку психика (сознание) не находит объяснения ни в самом сознании (так как оно не является субстанцией), ни в органических, физиологических процессах (поскольку их природа принципиально отличается от психики). Рассматривая круг явлений, которые считаются бессознательными, Узнадзе заключает, что таковыми могут быть лишь так называемые «диспозиции» — врожденные и приобретенные. Их существование постулировано, исходя из задачи объяснения различных психических (сознательных) феноменов. Само собой подразумевается, что то, из чего должно быть выведено сознание, на что оно должно опираться, должно быть бессознательным. При этом последнее должно иметь все признаки и свойства, необходимые для порождения сознания, его структуризации и манифестации. Коль скоро физиологические процессы таковыми не располагают, то и так называемые «бессознательные диспозиции» логически могут быть по своей природе чем-то между душевным и телесным, то есть психофизиологическим.

Анализ проблемы бессознательного Узнадзе завершает следующим заключением: «Бессознательное психическое переживание не существует. Однако, в то же время, самих психических переживаний не достаточно для объяснения их протекания. Необходимо выйти за рамки психического; но и физиологические факты не способны дать удовлетворительное объяснение своеобразного протекания психических переживаний» (с. 160). Можно было бы добавить и «поведения», ибо психическая жизнь, будучи реагированием на внешние воздействия, имеет две формы: ментальную (переживания) и поведенческую (двигательную). Именно с анализа особенности протекания последней Узнадзе и начинает рассуждения, которые приведут к биосферной концепции. И уже в самой постановке проблемы видно, к какому решению должны привести эти рассуждения. Так и происходит — постулируется существование «психофизически нейтральной реальности», гипотетически представленной в имперсоналии. Только здесь Узнадзе в основном говорит о поведенческих проявлениях психической жизни, анализируя их особенности и пытаясь найти объяснение за пределами «первичного сознания». Основную описательную характеристику всех видов активности Узнадзе усматривает в их целесообразности. Последовательно отвергая механистическое, психовиталистическое и гештальтпсихологическое объяснения данного явления, Узнадзе находит его, допустив, что поведенческая задача потенциально решена в сфере подпсихического до начала активности, то есть именно там, где необходимые для любого целесообразного поведения внутренние и внешние факторы находятся в неразрывном

единстве. Поведение есть лишь развертывание во времени и пространстве этого алгоритма, данного *in nuce*.

Тут начинается трудный поиск термина, положительно характеризующего эту психофизическую сферу. Использование термина «подпсихическое» уже представляется недостаточным, поскольку он несет преимущественно негативную нагрузку — подпсихическое, то есть ниже психического генетически, не психическое или не совсем психическое. Сначала Узнадзе пробует термин «ситуация», прямо указывая, что придется найти более адекватный термин, так как ситуация имеет устоявшееся значение, связанное с внешними обстоятельствами активности. Но реальная основа целесообразного поведения предполагает единство внешнего и внутреннего, потребности и предмета ее удовлетворения. Таким образом, в ситуацию вносится субъективный момент, точнее — понятие «ситуация» трактуется как состояние самого индивида, в которое входят и объективные обстоятельства; ситуация — это сплав объективного, перенесенного в субъективное.

Иллюстрируется данное положение весьма удачно подобранным примером. «Когда бросаешь в воду камень, на поверхности воды возникают волнообразные движения, но происходит это по-разному, в зависимости от величины камня. Когда волны вызваны ветром, мы имеем одну картину, а когда кораблем — другую. Это означает, что в данном случае мы имеем дело не с простым изменением состояния поверхности воды, а совершенно определенным изменением, в котором усматривается сущность вызвавшего его «агента». Соответственно в движении волн слиты воедино оба момента — и состояние поверхности воды, и его агент. Можно сказать, что состояние поверхности воды реально является нерасчлененной целостностью, в которой усматривается и ее вид, и внешний агент» (с. 183).

Далее термин «ситуация» заменяется термином «настрой», но и он оказывается неудачным. Дело в том, что слово «ганцкобилеба», переведенное в соответствии с духом теории как настрой, буквально означает эмоциональное состояние; это, по сути, настроение. И если термин «ситуация» имеет слишком объективное звучание, то «настрой» слишком субъективен. Поэтому автор предлагает еще одну терминологическую новацию, вводя термин «биосфера», что можно считать попыткой дать большую онтологическую определенность этой «до сих пор не выявленной сфере действительности». Определяя целесообразность активности, она выступает в качестве «принципа жизни», в то же время как бы находясь между физическим (раздражителем) и ментальным (первичным сознанием). «То, что подразумевается под ситуацией, или целостным настроением, представляет собой вызванное в биосфере состояние» (с. 189). Тем самым, определенная биологизация этой сферы как бы сглаживает физикализм «ситуации» и психологичность «настроения».

Вводя понятие биосферы, Узнадзе сразу же наводит мосты с понятием психического. Подобно двигательным формам реагирования, психические пере-

живания возникают на основе «биосферного настроения»; их смысл заключается в своеобразном «внутреннем уяснении» биосферного состояния. Следовательно, работа сознания направляется биосферной диспозицией, которая, разумеется, полностью определяет его содержание. Поэтому биосферу, коль скоро речь идет о ее соотношении с сознанием, можно назвать и подпсихической» (с. 190–191).

Круг сомкнулся! Мы опять-таки пришли к термину и понятию подпсихическое, который теперь обозначает биосферную диспозицию. Ведь не случайно глава, в которой излагается биосферная концепция, называется «Понятие подпсихического». Основная идея остается в силе — биосфера как диспозиция психической жизни — это сфера бессознательного, но не психического, так как всякое психическое наделено атрибутивным сознанием. И главной особенностью этой действительности является отсутствие субъект-объектного противопоставления. В научно-психологическом плане биосферная точка зрения представляет собой попытку прорваться к искомому механизму целесообразности поведения, поскольку этот механизм должен объединить в себе данные и свойства внешнего и внутреннего. В философском плане биосферная концепция, как попытка преодоления субъект-объектной дихотомии, служит разрешению психофизиологической проблемы — коренной философско-методологической проблемы, без решения которой, по убеждению Узнадзе, невозможно построить психологическую теорию.

Вслед за многими мыслителями прошлого, автор биосферной концепции усматривает серьезные недостатки в существующих вариантах решения психофизиологической проблемы. Гипотеза психофизиологической каузальности неприемлема, так как основывается на необоснованной идее каузальной взаимозависимости двух рядов явлений, не имеющих ничего общего. «Физиологическое изменение протекает лишь в области физиологии, никогда не пересекаясь с принципиально отличной сферой психической действительности» (с. 210). В этом случае нарушаются также два основополагающих принципа естествознания — «принцип замкнутой каузальности» и принцип «сохранения энергии». Теория параллелизма, в свою очередь, обязательно приводит либо к метафизической «гипотезе идентичности», либо к Богу; она недоказуема эмпирически, ибо эмпирически дана именно связь физиологического и психического, объяснить которую она не в состоянии.

После достаточно подробного анализа вопрос ставится так: следует отказаться от параллелизма и показать, что идея взаимодействия физиологического и психического не столь уж и противоречит принципам научного мышления. С этой целью Узнадзе рассматривает различные, порой довольно-таки экстравагантные соображения, не уклоняясь от виталистических, психоэнергетических и даже спиритуалистических допущений. Этим ученый, крепко стоящий на фундаменте позитивной науки, демонстрирует свою принципиальную открытость новым, нестандартным решениям. Биосферная точка зрения, с которой Узнадзе рассматри-

вает проблему, по сути, также является такого рода новым подходом. Итак, предлагается постулировать существование такой реальности, которая опосредует и свяжет между собой физическое и психическое, объективное и субъективное. «Объективное является принципиальным антиподом субъективного и психологического», и, следовательно, их непосредственное взаимодействие «было бы равносильно чуду». Соединяющим мостом служит биосфера, «психофизически нейтральная» область действительности. Она обеспечивает воздействие физиологического на психическое и, наоборот, психического на физиологическое, сама находясь с ними в непосредственной связи.

На самом деле подобные построения не чужды некоторым восточным философско-религиозным системам. Да и с точки зрения современной западной философской и научной мысли, стремящейся заполнить субъект-объектную пропасть (особенно после методологических размышлений в квантовой физике), биосферные идеи Узнадзе не покажутся особенно экстравагантными.

Завершая главу о подсознательном (биосфере), автор признается, что это — лишь предварительный набросок, который должен приобрести более стройный и ясный вид благодаря тем материалам, которые он намерен получить в будущем. Очевидно, что Узнадзе уже тогда был нацелен на эмпирическое изучение механизма целесообразного поведения, что естественно для ученого, прошедшего подготовку в лаборатории Вундта. И действительно, примерно в это время в психологической лаборатории ТГУ Дмитрий Николаевич вместе со своими учениками начинает закладывать фундамент экспериментальной работы в области психологии установки, получившей широкое признание мировой научной общественности. Результаты экспериментального изучения установки в школе Узнадзе достаточно хорошо известны российским специалистам по работе «Экспериментальные основы психологии установки», трижды изданной на русском языке. Ознакомится с ними, но в более кратком изложении, и читатель данной книги, благодаря содержащимся в ней двум обобщающим, но значительно менее известным и доступным работам автора теории установки [99; 146]. На эмпирической части психологии установки мы не станем останавливаться.

Что касается термина «установка», он впервые появился в уже упомянутой статье о восприятии и представлении (1926), через год после описанных поисков адекватного термина. Не найдя нужного слова в грузинском языке, Узнадзе создает его сам — «ганцкоба» (установка), и делает это очень удачно. Корень остался прежним, но семантика изменилась в нужном направлении; в результате «настроение» действительно превратилось в «настрой», «направленность» или, точнее, в «предуготовленность», чего и требовала теория. Следует отметить, что это слово совершенно естественно укоренилось в грузинском языке.

Этот период научной деятельности Узнадзе плодотворен не только в психологии, но и в педагогике. Его перу принадлежит фундаментальный учебник по педологии, изданный в 1933 г. Фактически данный

учебник представляет собой психологию дошкольного возраста. В нем представлен обширный материал, имеющийся к тому времени в педологии, а также данные, полученные самим Узнадзе и его сотрудниками. Особенно следует отметить экспериментальное изучение образования понятия в дошкольном возрасте, высоко ценимое специалистами, в том числе Л.С. Выготским. Второй том работы, посвященный школьному возрасту, не успел выйти в свет до известного партийного постановления 1936 года, разгромившего педологию, а потому, естественно, был надежно «припрятан». В него должны были войти собранные Узнадзе данные об интересах детей школьного возраста, особенностях их технического мышления и других важных вопросах. Соответствующие исследования Узнадзе начал проводить еще в 1920-е гг., публикуя результаты в солидных немецких научных журналах.

Узнадзе специально разрабатывал теоретические вопросы, связанные с психологической сущностью учебной и игровой деятельности. В книге представлен материал, позволяющий составить впечатление о том, как он характеризовал игру. Теория игры Узнадзе строится на основе введенного им понятия «функциональная тенденция». Это очень важно для его теории понятие, весьма продуктивно используемое при характеристике различных форм активности и состояний — таких, как сновидения, творчество и др., в том числе и игры (даже рождение младенца Узнадзе объясняет его тенденцией функционирования; функциональная тенденция является основной потребностью живого существа, от которой оно отворачивается лишь из-за необходимости получить что-то субстанциональное). Именно через это понятие вводится в теорию установки принцип самоактивности индивида и личности. Читатель сам оценит некоторые несомненные достоинства данного концепта.

Для теории установки особое значение имеет брошюра Узнадзе «Сон и сновидение», изданная в 1936 г. Именно в ней Узнадзе объясняет сновидения механизмом функциональной тенденции, выступающей в роли нереализованной установки. К тому же именно в этой работе Узнадзе дает оценку теории психоанализа, которая и через сорок с лишним лет позволит советской психологии вести дискуссию с западными коллегами. В указанной работе представлен также набросок концепции объективации и модели личности по теории установки.

Итак, установка мыслится в качестве явления, реально опосредующего внешние воздействия и внутренние реакции. Чуть позже непосредственность этого воздействия была квалифицирована как главная ошибка всей предшествующей психологии — так называемый «постулат непосредственности». Задача его преодоления («задача Узнадзе»⁴), по признанию ведущих российских методологов и теоретиков, является

всеобщей для психологии. Все системы советской психологии, по существу, были направлены на это⁵, решая ее по-разному, выдвигая в качестве опосредующего начала то знак, то субъекта, то деятельность и пр. Тут можно много рассуждать об их взаимоотношении с теорией установки (что мы не раз делали⁶), но в данном случае ограничимся простой констатацией того, что формулировка этого принципа, введенная Узнадзе, несомненно представляет собой большое достижение методологической мысли в психологии.

Впервые методологический принцип опосредованности в разработанном виде появился в работе «Основные положения теории установки» (1941). Эта относительно небольшая обобщающая работа вместе с «Общей психологией» [см. 153] дает представление о том, как выглядела теория установки на срединном этапе своего развития. Автор уже смело противопоставляет свою теорию традиционной и современной ему психологии, находя во всех системах одну и ту же роковую ошибку, связанную с постулатом непосредственности. А поскольку непосредственность трактуется, как «рефлексоидность», постольку вся предшествующая психология признается рефлексологией, причем не только бихевиоризм, но и вполне «субъективистические» системы психологии. Рассуждая об установке, как опосредующем звене, Узнадзе говорит о видах отражения, характеризующих психическую жизнь: созерцательное и действенное. Однако они понимаются, как вторичные по отношению к первичному, так называемому «установочному» или «личностному», отражению, имеющему целостную природу, из которого проистекает как созерцательное, так и действенное отражение. Данное специфическое отражение есть модификация субъекта, в зависимости от ситуации дающая начало поведению и сознанию.

Анализ в терминах отражения кто-то может считать данью марксистской идеологии. Возможно, но если не считать термин «буржуазная психология», вообще незаметно, что текст написан ведущим советским психологом, ставящим и решающим фундаментальные методологические, теоретические и эмпирические проблемы в сороковые годы, когда наука не могла быть вне идеологического, мировоззренческого контекста. При этом налицо полное отсутствие догматических формулировок, даже простого упоминания классиков марксизма-ленинизма. Идеологическая сдержанность текстов Узнадзе вообще примечательна. Несомненным везением можно считать то, что на это обратили пристальное внимание после его кончины, и доказывать идеологическую корректность теории установки пришлось его последователям в ходе нескончаемых дискуссий 1950—1960-х гг.; но политико-идеологический нажим, конечно, не мог не отразиться на работе Узнадзе, о чем несколько ниже...

⁴ Асмолов А.Г. Деятельность и установка. — М.: Изд-во Моск. ун-та, 1979.

⁵ Ярошевский М.Г. Д.Н. Узнадзе и Л.С. Выготский: к критике постулата непосредственности // Теория установки и актуальные проблемы психологии. — Тбилиси: Мецниереба, 1990. С. 281—302.

⁶ Имедадзе И.В. Категория поведения и теория установки. — Тбилиси: Мецниереба, 1991; см. также Имедадзе И.В. С.Л. Рубинштейн и школа Д.Н. Узнадзе // Философско-психологическое наследие С.Л. Рубинштейна. — М.: Изд-во ИП РАН, 2011. С. 355—370.

Работа «Основные положения...» [99] содержит некоторые формулировки, весьма важные для понимания развития представлений Узнадзе. Так, он пишет: «...человек как целое является не суммой психики и тела, психического и физиологического <...> а самостоятельной реальностью, имеющей свое специфическое качество и свои специфические закономерности. И вот, когда на субъекта воздействует действительность, он, как целое, отвечает на воздействие, как эта специфическая, своеобразная реальность, которая предшествует частному психическому и физиологическому и не сводится к ним» (с. 24–25). Данная специфическая реальность есть установка, природа и протекание которой «...настолько специфичны, что для их изучения не пригодны обычные понятия и закономерности ни психического, ни физиологического» (с. 24). И так, как и в биосферной концепции, перед нами специфическая реальность, несводимая к душевному и телесному и опосредующая их взаимодействие. Словом, налицо опять-таки методологический принцип «опосредованного взаимодействия». Следовательно, установка и тут предстает непсихическим явлением.

В последних обобщающих работах данное положение претерпело радикальное изменение — установка была отнесена к сфере психического. Установка как целостное состояние индивида — это совершенно другой вид психики. Она предшествует и определяет «частные психические феномены» в филогенезе, онтогенезе и актуалгенезе. В общем установка мыслится не как «неведомая» область действительности, а как психика, хотя и особая.

С тех пор вопрос об онтологической природе установки стал предметом непрекращающихся дискуссий. Большинство представителей школы приняли этот последний вариант. Хотя были и остаются исследователи, указывающие на сложности, возникающие вслед за принятием тезиса о психичности установки.

Понять их опасения можно, ведь положение о том, что установка есть сфера бессознательной психики, нужно привести в соответствие с методологическим принципом опосредования, на котором строится вся теоретическая система. Как, в частности, возможно, чтобы имеющая однозначно психическую природу установка опосредовала взаимодействие между субъективным и объективным, психическим и физиологическим, с одной стороны, и самими психическими явлениями — с другой? Ведь речь идет не о рядовом изменении или уточнении, а о новации парадигмальной, меняющей весь смысл и облик теоретической системы. Естественно, встает вопрос, почему это произошло. Потому, что был соответствующим образом осознан методологический принцип развития психики, требующий допущения элементарной, первичной формы психики, как это следует из рассуждений са-

мого автора теории. И это, несомненно, так. Но вопросы все же возникают в свете неоспоримости того, что проблема развития психики всегда была предметом пристального внимания нашего теоретика.

Проблема осложняется и тем, что Узнадзе нигде прямо не отмежевывается от концепции первичного сознания, которая в принципе исключает всякую мысль о бессознательном психическом. Хотим быть правильно понятыми: можно вовсе не отвергать идею бессознательного психического и не соглашаться с концептом атрибутивного сознания, но при этом ставить вопрос о мотивах, побудивших ученого на склоне лет диаметрально изменить позицию, всю жизнь активно отстаиваемую в науке.

Уже не раз была высказана версия, что новая редакция теории установки создавалась под сильным воздействием идеологического пресса. Узнадзе стойко сопротивлялся ему всю жизнь, о чем было сказано выше. Первый звонок прозвучал еще в 1932 году⁷. После этого рассуждения о биосфере, подсознательном прекратились, и акцент перешел на экспериментальную работу. Но после «Общей психологии», с которой, по некоторым свидетельствам, был знаком сам вожьд всех народов, начали звучать настойчивые требования написать обобщающую работу и тем самым пройти тест на политкорректность. В период разгула новой идеологической кампании, ликвидировавшей целые отрасли науки, уклониться от этого было нельзя. Известно, что книга «Экспериментальные основы психологии установки» была специально написана на русском языке и проходила долгую экспертизу в Москве в Институте психологии. На русском языке был написан и последний вариант работы «Основные положения теории установки». То, что опасность была более чем реальной, подтвердили первая же публичная дискуссия вокруг теории установки в Тбилиси (1952)⁸, да и дальнейшие обсуждения на «центральной уровне»⁹.

Учитывая факты давления на Узнадзе и представителей его школы, которые постепенно стали открываться после развала Советского Союза, подобная интерпретация выглядит вполне возможной, хотя, как нам кажется, идеологический мотив едва ли был единственным и решающим. В конце концов, почему Узнадзе не мог найти слабости учения об атрибутивном сознании, если это удалось сделать позже другим¹⁰? Понятия «первичного сознания» и «бессознательной психики» исключают друг друга. Проникнувшись идеей существования нефеноменологической психики, Узнадзе оппонировал Фрейдю, считая, что бессознательное в психоанализе — это перемещенное в сферу темной психики переживание, лишенное света сознания. Адекватна ли узнадзевская оценка, является ли такой вид бессознательного единственным в психоанализе — вопрос спорный¹¹. Однако несомненно, что альтернативность этому направле-

⁷ *Прангшвили А.* Об одной идеалистической системе в психологии («Биосферная психология» проф. Узнадзе) // *Комунистури агзрдисатвис.* 1932. № 5–7. С. 71–80; № 8–9. С. 81–88.

⁸ Некоторые вопросы советской психологии // *Стенографический отчет совещания в АН ГССР.* — Тбилиси, 1952.

⁹ Обсуждение докладов по проблеме установки на совещании по психологии // *Вопр. психол.* 1955. № 6. С. 72–112.

¹⁰ *Чхартшвили Ш.* Установка и сознание. — Тбилиси: Мецниереба, 1977.

¹¹ *Имедадзе И.В., Сакварелидзе Р.Т.* Принцип развития и проблема бессознательного в трудах Л.С. Выготского, С.Л. Рубинштейна, Д.Н. Узнадзе и З. Фрейда // *Психология человека в современном мире.* — М.: Изд-во ИП РАН, 2009. С. 17–24.

нию психологии, которое убедительнее всех раскрыло реальную действенность бессознательной психики, было сильной мотивацией как при разработке, так и в дальнейшем развитии теории установки. Заметим, что сейчас данный вопрос представляет, скорее, исторический интерес, чем сугубо теоретический.

В последних работах, осмысливая методологические основы теории установки и противопоставляя ее другим концепциям, Узнадзе сформулировал так называемый «эмпирический постулат». Согласно этому постулату, которым грешили предшествующие психологические системы, между индивидом и средой лежит пропасть, заполнение которой (встреча этих двух необходимых для реализации поведения факторов) осуществляется через научение, то есть фактически случайным образом. Подобное понимание не может быть сочтено удовлетворительным, хотя бы потому, что отданные на волю случая живые существа в ожидании нужной среды были бы обречены на гибель. Следовательно, связь между этими факторами существенна и органична.

Данный принцип «единства или существенности», как явствует из тетради для заметок Узнадзе, частично представленной в этой книге, был эксплицирован в 1944 г. [150]; он представляет собой более обобщенную версию «теории коинцидентности» и тесно связанного с ней понятия «возрастной среды». Именно на это понятие опирается Узнадзе, решая проблему возрастной периодизации. Каждый возраст характеризуется своей специфической средой.

Возрастная среда — это прежде всего социально организованная среда. Социальность — ее существенный признак. Поэтому нетрудно усмотреть много общего с понятием «социальная ситуация развития» Л.С. Выготского, тем более, что оба понятия используются для решения проблемы периодизации. Однако вопрос об их соотношении далеко не прост и нуждается в специальном исследовании.

В дальнейшем Узнадзе продолжил плодотворную работу в сфере детской и педагогической психологии: написал целый ряд статей, посвященных дисциплине и воспитанию воли, развитию мышления, определению школьной зрелости, анализу особенностей учебной деятельности, отношению педагогики и психологии и пр. Однако самым важным, конечно, было издание «Детской психологии» (1947) — книги, на которой воспитывались поколения грузинских психологов и педагогов. В нее наряду с данными мировой психологии того времени вошли результаты оригинальных исследований автора и представителей его научной школы, которая в этом направлении успешно ра-

ботает по сей день. Для иллюстрации достаточно сказать, что во впечатляющем количестве исследований множества авторов изучен онтогенез, по существу, всех основных психических процессов (восприятие, внимание, память, мышление, речь, эмоции, воля). Этой традиции положил начало сам Узнадзе исследованием генезиса мышления. Отмеченные работы изданы на разных языках, в том числе и на русском. Сам Узнадзе опубликовал более пятидесяти работ по педагогике, детской и педагогической психологии. Они включают оригинальные экспериментальные разработки, а также исследования, посвященные коренным методологическим и теоретическим вопросам генетической психологии и психологии образования¹².

Ключевыми для постижения своеобразия системы взглядов Узнадзе на онтогенетическое развитие психики являются понятия «коинцидентность», «возрастная среда» и «функциональная тенденция». Материал, содержащийся в данной книге, даст возможность читателю составить представление о соответствующих концептах.

Теория коинцидентности была предложена еще в «Педологии» для решения древней проблемы соотношения внутренних и внешних факторов развития [78]. Специфика подхода Узнадзе состоит в том, что следует говорить не о простой конвергенции этих факторов (как, например, в теории В. Штерна), а об их принципиальном и изначальном единстве. Полностью обособленное и гетерогенное явление не может создать гармоничную связь, без которой немислимы ни развитие, ни поведение. Как показывает история науки, все попытки построения теории, опирающиеся на изначально разобщенные факторы и условия активности или развития, завершаются неудачей. Любая характеристике индивида соответствует какое-либо явление среды, или раздражитель. Исходя из этого, «понятие внутреннего уже содержит в себе то, что считается внешним, и, наоборот, внешнее — то, что считается внутренним <...> полностью размежевать эти понятия друг от друга просто невозможно; следовательно, мы оказываемся перед фактом коинцидентности, единства внутреннего и внешнего, врожденного и приобретенного» [78, с. 52].

Можно смело утверждать, что вся система взглядов Узнадзе, касающихся функционирования живых систем, является подлинно интеракционной¹³. Ведь одно из основных достоинств его главного детища — теории установки — заключается в том, что она органически объединяет внутреннее и внешнее, индивида и среду.

В настоящую книгу вошла самая последняя работа Узнадзе, в которой был окончательно оформлен и не-

¹² Печально, что все это осталось незамеченным в работах специалистов истории психологии. В частности, в фундаментальном исследовании столь авторитетного и информированного исследователя, коим, несомненно, является Т.Д. Марцинковская (История возрастной психологии. М., 2004), развитие данного направления науки представлено без упоминания вклада Узнадзе и его школы. То же самое можно сказать и об остальных аналогичных исследованиях. Это трудно объяснить, поскольку Узнадзе жил и творил в период как Российской империи, так и советской действительности. На всех этапах своей деятельности он создавал научную продукцию в области педагогики, педологии, возрастной и педагогической психологии, на которую трудно не обратить внимания, излагая историю отечественной, русской или советской психологии. Сказанное касается и психотехнических работ Узнадзе, написанных, кстати, большей частью на русском языке. Среди них выделяется брошюра (Об актуальных задачах..., 1933), в которой актуальные вопросы психологии профессии рассматриваются с точки зрения теории установки. К сожалению, она также не «уместилась» в нашей книге.

¹³ Имедадзе И.В. Интеракционизм и теория установки // Психол. журн. 2012. № 3. С. 33–42.

сколько развит «психический вариант» теории установки [137]. Однако можно найти текстуальные подтверждения тому, что в период написания работы, знаменующей этап психичности установки и завершённой, судя по специальным подсчётам, в 1947 г., Узнадзе все еще находился под влиянием биосферных представлений. Так, в известном исследовании «Внутренняя форма языка» (1947) проводится мысль, что установка ни в коем случае не является чисто субъективным состоянием, а специфическим целостным отражением, неким первичным «холотаксисным» процессом [120]. О «холотаксисном» (то есть установочном) эффекте, предвещающем и определяющем психические переживания, говорится также в одной заметке того же года. Очевидно, что сам термин (таксис по определению не психичен) указывает на некое более современное выражение биосферного содержания.

Очень показательна в этом смысле и заметка, сделанная в мае 1944 г., которая также приведена в этой книге. Она, кстати, указывает и на то, что мотивом изменения позиции не была концепция объективации, которой Узнадзе в значительной мере обогатил свою систему в последних произведениях. Данная концепция хорошо известна, поэтому заметим лишь, что она сама по себе гетерогенна в отношении проблемы онтогенетической природы установки.

В принципе, то же следует сказать и об экспериментальных данных психологии установки. После 1936 г., когда были опубликованы результаты исследования постгипнотических эффектов фиксированной установки [84], ничего существенно нового, проливающего свет на взаимоотношения установки и сознания, сделано не было. Как известно, в том числе и из «установочных работ», приведенных в нашей книге, эти данные служат эмпирическим подтверждением того, что установка действует вне сознания. Однако они ничего не говорят о ее психичности-непсихичности, иначе вопрос давно был бы решен.

Мы уже не раз упоминали так называемые «заметки» [150]. Тетрадь для заметок содержит рабочие, требующие дальнейшей разработки идеи и соображения по поводу исключительно широкого круга вопросов, входящих в сферу интересов автора масштабной общепсихологической системы. Обсуждаются важнейшие принципы, понятия, механизмы и т.д. «Заметки» дают возможность заглянуть в творческую лабораторию большого ученого, составить

представление о том, в каком направлении продвигалась его мысль.

Поскольку имелась возможность ознакомить нашего читателя лишь с малой частью этого материала, мы решили сосредоточиться на одной теме — психологии эмоций, по поводу которой имеется особенно много записей. Как видно, Дмитрий Николаевич намеревался написать большое исследование, о чем свидетельствует подготовленный им специальный курс лекций, стенограмма которого сохранилась в его архиве и содержит основательный анализ всех значимых взглядов на эмоции, существующих на то время.

Разбросанные в записях разных лет мысли в общем складываются в единый план концепции, в которой обговариваются вопросы порождения эмоций, их виды, соотношение ментального и соматического компонентов как между собой, так и с порождающим началом (установкой), функции эмоций в побуждении и регуляции поведения, связь эмоций с другими психическими процессами и др.

Тетради содержат и некоторые мысли и темы, волновавшие автора заметок постоянно, в том числе связанные с творчеством. Они дополняют небольшой материал по теории эстетики, содержащийся в данном сборнике. Не вдаваясь в подробности соображений грузинского мыслителя касательно этой области знания, отметим только, что они несут на себе заметный отпечаток его философских и, особенно, психологических взглядов. В конечном счете в основе всего лежит идея целостной основы активности (в том числе творческой), единства внутреннего и внешнего, чувственного и телесного, индивидуального и универсального.

В завершение хотелось бы выразить надежду, что русскоязычный заинтересованный читатель найдет много нового и интересного в предложенной книге. Однако очевидно, что работу в этом направлении следует продолжить, ибо остается еще немало серьезных исследований Узнадзе, ожидающих перевода и публикации.

Ираклий Имедадзе,
доктор психологических наук,
чл.-корр. Национальной АН Грузии,
президент Общества психологов Грузии

Рамаз Сакварелидзе,
кандидат психологических наук

Uznadze: known and unknown

I. V. Imedadze

PhD in Psychology, Corresponding Member of Georgian National Academy of Sciences,
President of Georgian Society of Psychologists.

R. T. Sakvarelidze

PhD in Psychology, Professor, Head of the Department of Psychology, Tbilisi State Medical University

Теория развития ребенка¹ (теория коинциденции)

Д.Н. Узнадзе

20 декабря 1886 г. (1 января 1887 г.) — 12 октября 1950 г. Грузинский психолог и философ, разработавший общепсихологическую теорию установки, основатель грузинской психологической школы, профессор Тбилисского государственного университета (1918), где основал кафедру психологии, директор Института психологии АН Грузии, академик АН Грузии (1941)

Как известно, педагогика изучает процесс развития ребенка. Поэтому одним из стоящих перед ней основных вопросов является вопрос о том, что направляет и определяет этот процесс, то есть что лежит в его основе.

Это старый вопрос, имеющий свою историю. Проблема воспитания человека с самого начала интересовала человечество, всегда считалась предметом особого интереса. Однако ее теоретическая разработка стала возможной только после того, как идея *развития* окончательно проникла и обосновалась в сознании людей. Если прежде, как в Древней Греции и Риме, так и в Средние века и в Новое время, единственным и решающим фактором воспитания человека считали воздействие *внешних условий*, то в девятнадцатом веке положение изменилось: теория *Дарвина* идею развития сделала несомненным фактом, но наряду с внешними условиями подтвердился и факт влияния так называемой наследственности, что превратило наш вопрос в настоящую проблему. С этих пор говорить только о влиянии внешних условий как единственно возможном факторе развития стало невозможно, поскольку значение наследственности, то есть внутреннего фактора, тоже стало несомненным. И теперь проблема, естественно, получила такую формулировку: какой из факторов определяет путь и вид развития — внутренний (эндогенный) или внешний (экзогенный) фактор, наследственность или внешняя среда?

1. Сам Дарвин фактически остался на старой, донаучной точке зрения. Его внимание в основном было направлено на анализ *среды*, и единственным источником изменений органического мира он, по существу, считал ее. По его мнению, изменение и возникновение новых форм определяется средой, а наследственность лежит в основе сохранения и передачи последующим поколениям свойств, приобретенных под воздействием среды.

Если эту точку зрения перенести на ребенка, то мы будем вынуждены признать, что и его развитие зависит только от среды и что, следовательно, при рождении он представляет собой простой пластический материал, которому внешние условия придают определенную форму. Когда Локк говорил, что при рождении ребенок напоминает чистую доску (*tabula rasa*), содержание которой определяют воздействующие на ребенка условия воспитания, тем самым та же мысль получает, по сути, крайнее выражение.

Такое состояние вопроса способствовало обновлению старой, чисто *эмпиристической* идеи о всеильности собственно воспитания. Однако очень скоро возник и противоположный взгляд.

2. В эволюционной теории Дарвина, как было указано, идея наследственности также играет большую роль, однако сначала интерес биологии главным образом ограничивался изучением воздействия среды, а вопрос наследственности оставался за пределами внимания: пока еще специально не стоял вопрос о возможности передачи наследственным путем свойств, приобретенных под воздействием среды. За исследованием этой проблемы последовало, с одной стороны, подтверждение несомненного факта явления наследственности и, следовательно, осознание несостоятельности старого, крайне эмпиристического взгляда, а с другой — односторонняя, крайняя оценка роли наследственности. Возникла теория, которая, в противоположность эмпиризму, объясняла развитие организма только лишь воздействием наследственности. Согласно так называемому *нативистическому* взгляду единственным фактором был признан внутренний (эндогенный) момент.

Использование этой крайней теории нашло свое выражение в идее отрицания значения среды и воспитания. Выходило, что развитие ребенка определяется лишь внутренними факторами биологического характера, что среда не может создать ничего значительного, что все равно в каких условиях и под каким воспитательным воздействием растет ребенок.

3. Однако в процессе исследования окончательно выяснилось, что обе эти теории неверны, что в протекании развития организма оба фактора — и эндогенный, и экзогенный — имеют большое значение. Поэтому сперва в биологии, а затем в психологии и педагогике была сделана попытка преодоления односторонних взглядов эмпиризма и нативизма и разработки определенной синтетической теории, согласно которой была признана несостоятельной альтернативная формула *или внутреннее, или внешнее*, и вместо этого более подходящей для положения дела была сочтена формула *и внутреннее и внешнее*. Эту теорию в психологию и педологию перенес *В. Штерн* и обосновал под названием так называемой *«теории конвергенции»*.

Согласно этой теории, духовное развитие человека «не является только проявлением свойств или же простым получением внешних воздействий», а есть *«конвер-*

¹ Глава из кн.: Узнадзе Д.Н. Педология. Основы педологии и педология раннего детства (написанной в 1930 г., издана в 1933 г. [78]. В «Психологии ребенка» данный раздел отсутствует. Очевидно, автор опасался возможности его «педологического прочтения». Печатается по изданию: Узнадзе Д.Н. Антология гуманной педагогики. М., 2000, с. 104–114) [152].

генция» внутренних наклонностей с внешними условиями. Эта «конвергенция» не только касается целиком развития, но и отдельных явлений. По отношению к любой функции или свойству мы не должны спрашивать — происходят они извне или изнутри, но должны спрашивать: что происходит в них извне и что изнутри, поскольку в процессе их зарождения участвуют и внутреннее и внешнее, но одно в большей степени, другое — в меньшей. Те или иные наклонности у ребенка врожденные, но существуют они лишь в виде общей тенденции, специализация которой происходит не продиктованным предками путем, а под диктовкой воздействия внешних условий. Поскольку наклонности представляют собой не что-то готовое, а только *потенциональность*, постольку для того, чтобы превратиться в *действительность*, им требуется *восполнение*. Оно должно произойти извне, и здесь сразу же проявляется относительное значение эмпирического понимания. Какое-то определенное зерно по мере предварительного готового свойства может породить только растение определенного вида. Однако насколько быстро, насколько хорошо и в какой специфической форме разовьется это растение, — это уже только отчасти зависит от свойств самого семени: его окончательная детерминация определяется воздействием солнца и воды, земли и удобрений, конвергенцией с другими растениями и заботой садовника, одним словом, воздействием внешних условий. То же самое и в случае ребенка. Подобно растению его развитие тоже представляет собой результат конвергенции равнодействующих сил внешних воздействий и врожденных наклонностей.

4. Насколько правомерны все три отмеченные теории? Относительно неправомерности крайнего эмпиризма и нативизма нам нет нужды говорить специально. Дело в том, что у обеих теорий друг против друга имеются такие доводы, которые не может опровергнуть ни одна из них. Что можно, например, сказать против нативизма, когда он указывает на случаи необыкновенного таланта или свойств характера, которые, несмотря на полное несоответствие внешних условий, смогли достичь совершенства? Или же, как может кто-нибудь сейчас говорить против факта наследственности, когда в зоотехнике и евгенике удается ее наглядное практическое применение!

Однако не менее убедительны и те факты, которые говорят о влиянии среды. Как можно оставить без внимания то несомненное наглядное воздействие, которое оказывают на ребенка социальная среда и формы воспитания?! Одним словом, обе теории несомненно верны в своих положительных доказательствах, но в то же время несомненно ошибочны в своих отрицательных доказательствах. Выходит, что их основной недостаток следует искать в их односторонности. Именно так полагает теория конвергенции, и потому ее основной смысл составляет попытка преодоления этой односторонности. Однако с действительной трудностью не может справиться и она, и в конечном счете не дает, ничего, кроме простого эклектического соединения обеих односторонних теорий. Причина этого в том, что она, по существу, исходит из той заранее принятой в качестве аксиомы предпосылки, из которой исходят и обе крайние

теории. Поэтому прежде всего необходимо оценить эту предпосылку.

Действительно, в чем она заключается? Когда стоит вопрос о роли так называемых внешнего и внутреннего факторов, когда решающее значение должно быть придано или одному из них, или обоим вместе, ясно, считается заранее решенным, что принципиально каждый из них существует как *отдельный, самостоятельный* момент реальности: внутренний и врожденный подразумевается как одно понятие, внешний и приобретенный — как другое, и содержания этих понятий настолько резко разграничены, что при осмыслении первого второе исключено, а при осмыслении второго — первое. И вот, когда ставится вопрос о развитии, следует исследовать, какую роль в нем играет каждая из этих самостоятельных реальностей. Надо сказать, что если в этом случае мы действительно имеем дело с отдельными понятиями, имеющими взаимоисключающее содержание, то само собой разумеется, что их встреча и возможность оказывать влияние на содержание друг друга заведомо исключены, поскольку из-за принципиального, полного размежевания их содержаний допускается наличие непреодолимой пропасти между ними. Действительно, как можно думать, что две сферы действительности встречаются друг с другом и воздействуют друг на друга, когда с самого начала признается, что у них нет точки соприкосновения.

Поэтому бесспорно, что поскольку размежевание и самостоятельность содержаний внутреннего и внешнего с самого начала приняты в качестве аксиомы, постольку вопрос о факторах развития обязательно должен быть решен в пользу одного или другого, и следовательно, пока опираемся на эту предпосылку, логическая последовательность обязывает нас принять или эмпиризм, или же нативизм: другого пути нет, и учение о конвергенции теоретически стоит, скорее, ниже замкнутых им односторонних теорий, чем выше.

Действительно, что утверждает эта теория? Лишь одно, а именно: с одной стороны, то, что вне среды не развивается ни один живой организм, а с другой — что там, где не дано ничего, что должно развиваться, нет и факта развития. Но это лишь подтверждение факта, в существовании которого никто не сомневается. Вопрос касается только того, как должен быть объяснен несомненный факт. Если идея логического размежевания и самостоятельности содержаний понятий внешнего и внутреннего должна остаться в силе, то теория конвергенции лишь в том случае имела бы теоретическую ценность, если бы ей удалось доказать, что существует нечто общее, что взаимно связывает эти размежеванные сферы и что, следовательно, делает понятным факт их влияния, или конвергенции. Но теория конвергенции ничего такого не дает. Она лишь показывает, что в процессе развития внешнее и внутреннее являются необходимыми факторами, хотя по существу между ними нет ничего общего.

Что вытекает из этого, как необходимое логическое следствие? Прежде всего та мысль, что в этих условиях встреча внешнего и внутреннего может иметь лишь *случайный* характер. Там, где имеются два совершенно независимых процесса, между которыми отрицается всякая существенная связь, не имеет никакого смысла

говорить о внутренней основе их встречи и взаимовлияния. Следовательно, в таком случае говорить о какой-либо закономерности совершенно излишне. Но ведь развитие подразумевает поступательное движение, рост; таким образом, понятие развития содержит идею порядка, закономерности, случайная же встреча двух разного порядка явлений безусловно не сможет создать закономерный процесс. Следовательно, теории конвергенции совершенно [не] под силу объяснить развитие как закономерное явление из ее предпосылок, наоборот, вытекает отрицание понятия развития.

Это теоретическое бессилие сопровождается неизбежным результатом — неприемлемыми практически выводами. Вопрос о так называемых эндогенных и экзогенных факторах развития, как известно, имеет огромное практическое значение. От того, как будет решен этот вопрос, зависит вся судьба проблемы воспитания. Поэтому не случайно, что великие нативисты приходили к идее отрицания роли воспитания: для них судьба человека полностью зависит от комплекса тех врожденных свойств, которые он получил по наследству, и никакое воспитание как система приходящих извне влияний не может изменить эту изначально predetermined судьбу. Крайние эмпиристы, наоборот, в воспитании усматривали сильнейший фактор, который для них принципиально представлял единственную основу личностного становления человека. Значения наследственности для эмпиризма не существовало, а поэтому факт передачи последующим поколениям в готовом виде и постепенное развитие приобретений, полученных предыдущими поколениями в течение их жизни, представлял для них неразрешимую задачу.

Какое отношение к проблеме воспитания вытекает из принципов теории конвергенции? Если в процессе развития человека обязательно участвуют оба фактора — и внутренний, и внешний, если врожденная склонность становится завершенным свойством только лишь в случае воздействия внешних факторов, то очевидно, что воспитание, как определенная система внешних воздействий, представляет необходимое условие развития человека. И что это так усомниться нельзя: без этого та великая забота, которую человечество всегда проявляло для устройства системы воспитания, была бы совершенно непонятна. Но это лишь подтверждение фактического положения дела, которое требует обоснования, и вопрос заключается именно в том, обосновывает это или нет теория конвергенции.

Если по своему содержанию внутреннее и внешнее представляют собой две совершенно самостоятельные, качественно различные сферы, то несомненно, что их встреча друг с другом может носить только *случайный* характер. В связи с этим каждый данный уровень развития ребенка должен считаться продуктом случайной конвергенции внутренних врожденных потенций и внешних воздействий. Но если это так, то имеется ли основание для той или иной систематизации внешних воздействий, то есть для той или иной формы воспитания? Надо полагать, что нет. Действительно, если между внутренними потенциями и формами внешнего воздействия нет существенной связи, то на каком основании мы можем думать, что для развития внутренних по-

тенций одна система внешних воздействий выгоднее, чем другая? Ведь в таких условиях вообще невозможно говорить о выборе системы воспитания, поскольку очевидно, что в случае качественной независимости внутренних потенций и внешних влияний они по отношению друг к другу должны считаться индифферентными и, постольку, имеющими одинаковую ценность. Следовательно, из принципов теории конвергенции с логической необходимостью вытекает мысль о бессосновательности упорядочения внешних воздействий, то есть поиска систем воспитания, и на основе теории конвергенции для педагогики не остается места.

5. Так как же должна быть решена наша проблема? Если неприемлемы ни эмпиризм, ни нативизм, ни теория конвергенции, что же у нас остается? *Конечно, ничего!* Но это только в том случае, если заранее будет признано, что эндогенное и экзогенное, внутренняя потенция и внешняя среда являются факторами с существенно различными и размежеванными содержаниями и развитие объясняется только действием одного из них или согласованным действием обоих. Как было отмечено, предпосылкой всех существующих до сегодняшнего дня теорий является именно это положение; это и является причиной того, что ни одна из них не может решить нашу проблему. Следовательно, очевидно, что наше внимание должно быть обращено на проверку этой предпосылки: то, что было принято без проверки, должно быть проверено, и проблема должна быть решена, исходя из этого.

Каждый живой организм уже рождается в определенной форме: во всяком случае, он уже настолько оформлен, что представляет собой более или менее дифференцированную структурную целостность, и ближайшая задача протекания его жизни заключается в дальнейшем созревании, развитии и завершении этой структуры. Но живой организм представляет собой определенную структуру не только в отношении формы, ему уже даны и функции, характерные для его рода, конечно, не в завершенном, а пока в потенциальном виде. В частности, новорожденный ребенок не только внешне, морфологически есть человеческое дитя, он является таковым и по своим внутренним силам, всем своим функциям, но эти силы пока что даны только в виде потенций, диспозиций и склонностей, и их актуализация представляет содержание последующего развития.

И вот перед нами возникает вопрос: как происходит это развитие? Как оно возможно? Фактическое положение дела мы знаем: после рождения живой организм начинает жить во внешнем пространстве, и его развитие протекает там. Можно сказать, что уровень развития измеряется по отношению к данным во внешнем пространстве условиям: не будь этих условий, то о развитии можно было бы не говорить вовсе, так как по отношению к чему оно могло проявиться!? Разве обычно мы не считаем организм более развитым в соответствии с тем, насколько целесообразно он может устанавливать связь с внешними условиями?! Поэтому наш вопрос принимает такой вид: как случается, что, несмотря на многообразные изменения внешних условий, организм, который не имел сил установить связь с этими условиями, в конце концов обретает эти силы и укрепляет их?

Действительно, если является фактом то, что новорожденный организм пока еще лишен способности приспособления к внешним условиям, а внешние условия ничуть не считаются с ним, то почему же происходит, что организм, вместо того, чтобы с самого начала погибнуть под воздействием внешних условий, наоборот, крепнет, развивается и, наконец, не только приспосабливается почти ко всем возможным видам условий, но и преобразует, их и, таким образом, достигает господства над ними? Для решения этого вопроса важное значение имеет одно наблюдение. Мы указывали, что живой организм, скажем, новорожденный ребенок уже имеет определенную структуру: у него имеется тело человека, оснащенное обычными органами. Возьмем один из таких органов, например, глаз. Живому организму он дан наследственно. Он, так сказать, представляет собой внутреннюю принадлежность организма, который, как мы знаем, в условиях воздействия среды развивается и становится носителем определенной развитой функции. Попробуем описать эту функцию независимо от тех внешних условий, в которых он развивается! Достаточно всмотреться в его структуру, чтобы сразу же убедиться, что в ней, бесспорно, подразумеваются и эти условия. Структура глаза такова, что его функционирование обязательно подразумевает эти внешние условия. Интересно то, что он не только *вообще* подразумевает внешние условия, но вполне *определенные* внешние условия, а именно — воздействие световых лучей. Совершенно невозможно описать глаз, игнорируя это последнее обстоятельство. Во всяком случае, его структура такова, что она прямо указывает на те внешние условия, без которых его развитие невозможно. Теперь, если спросить, что у глаза врожденное, то есть данное внутренне, — только своя определенная структура или и те условия, в которых обычно происходит его развитие, то есть воздействие лучей, мы вынуждены будем признать, что поскольку структура такова, что подразумевает только определенные условия и указывает на эти условия, то врожденным является и одно, и другое. Но тогда что же для глаза является внутренним и что внешним? Без сомнения, здесь мы теряем всякое основание для проведения демаркационной линии между данным внутренне и внешне. Во внутреннее уже четко включено внешнее, но, с другой стороны, внешнее — воздействие лучей — подразумевает определенную структуру, на которую оно может воздействовать. Световые лучи не смогут воздействовать на орган такой внутренней структуры, каким является, например, ухо. Следовательно, в этом случае не имеет никакого смысла говорить отдельно о внутреннем и внешнем. Таким образом, мы вынуждены признать, что у глаза вместе со своей структурой врожденными являются и те внешние условия, которые затем будут воздействовать на него, как и наоборот.

Таким образом, понятие внутреннего уже содержит в своем содержании то, что считают внешним, и наоборот, понятие внешнего — то, что считают внутренним. Это значит, что размежевание содержаний этих понятий совершенно невозможно, и следовательно, мы оказываемся перед фактом *коинциденции, единства* понятий внутреннего и внешнего, врожденного и приобретенного.

То, что было сказано относительно глаза, можно распространить и на все органы и внутренне данные диспозиции. Следовательно, идея случайности, размежеванности и самостоятельности внутреннего и внешнего по отношению друг к другу, которая является аксиоматической основой всех охарактеризованных выше теорий, совершенно не соответствует действительному положению дела: это — ошибочная идея, непригодная в качестве предпосылки для теоретического рассуждения.

Таким образом, в каждом живом организме с самого начала даны как какая-либо его сила, так и те внешние условия, которые подразумевает эта сила. Но, конечно, актуально не дана ни сила, ни внешнее условие: и то и другое существуют только в виде потенциальности. Следовательно, единство внутреннего и внешнего мы должны подразумевать в этой потенциальности.

Как происходит их актуализация? Когда ребенок рождается, ему сразу приходится начинать жить во внешнем мире многообразных явлений. Но его диспозиции смогут проявляться и начать действовать лишь в том случае, если в этой среде он встретится именно с теми условиями, которые подразумеваются в этих диспозициях. Если же нет, то они продолжают существовать опять же в виде потенций и, таким образом, останутся вне процесса развития. Развитие, следовательно, может осуществиться только на основе единства внутреннего и внешнего, то есть на основе внутреннего противоречия. Поскольку у эмпиризма и нативизма, так же как и у теории конвергенции, не доставало этой идеи, факт развития для них изначально представлял неразрешимую проблему. Однако внешний мир характеризуется неисчерпаемым многообразием, и нет ничего такого, что гарантировало бы, что на новорожденного ребенка будут действовать внешние раздражители именно того качества и интенсивности, которые подразумеваются в его диспозиции. Следовательно, единство внутреннего и внешнего вместе с актом рождения принципиально *нарушается*, и они *противопоставляются* друг другу: внешние условия, в которых начинает жить ребенок, по существу ничуть не считаются с его диспозициями, и последние лишаются возможности приходить в действие и развиваться.

Что должно произойти в таких условиях? Или полное уничтожение самого ребенка, или некоторых его диспозиций, или же задействование и развитие последних из-за того, что среди множества раздражителей *случайно* обнаружатся так или иначе соответствующие диспозициям организма. В случае низших организмов происходит именно так: множество из них погибает в первые же часы и дни после рождения, сравнительно малое число из-за случайного наличия соответствующих условий остается в живых и становится на путь возможного развития. Совершенно иначе обстоит дело с человеком. Он отличается от животного особенно тем, что воздействием среды не подчиняется пассивно, наоборот, сам начинает воздействовать на нее и пытается изменить ее сообразно своим целям и потребностям. На основе длительного опыта человек убеждается, что спасение новорожденного ребенка, последующее его воспитание и развитие нельзя доверить случайному воздействию среды, что необходимо изменить эти условия таким образом,

чтобы в них стало возможно развитие человеческих сил, для того чтобы из ребенка получился человек, соответствующий требованиям данного культурного уровня и социального круга. Поэтому на всех ступенях культурного развития обязательно существуют какие-либо определенные правила ухода за ребенком и воздействия на него. И именно это последнее достаточно строго определяет тот состав условий среды, который должен действовать на каждой ступени развития ребенка.

Следовательно, когда ребенок рождается, он не становится жертвой случайного воздействия бесчисленных раздражителей внешнего мира, он попадает под воздействие раздражителей, специально подобранных в соответствии с принятыми в его социальной среде правилами ухода, а именно — под воздействие тех раздражителей, которые, согласно длительному наблюдению, необходимы для актуализации внутренних сил и функций, признанных важными в его социальной и культурной среде.

Какая из сил, данных в виде потенции, развивается в таких условиях у ребенка? Конечно же, та, которая избрана воспитывающим его социальным кругом и подвержена воздействию внешних условий, признанных им существенными. Только эти силы освобождаются из состояния простой потенциальности и становятся актуальными свойствами ребенка. Следовательно, на каждой данной ступени развития состав *актуальных сил* ребенка *социально* определен: это — специфическая особенность человека, которой он резко отличается от других представителей животного мира.

Как протекает его развитие? У новорожденного организма внутренние потенции пока еще слабы, не выражены, недостаточно дифференцированы. Актуализация и укрепление последних, как мы знаем, возможны только на основе воздействия с самого начала на подразумеваемые в них внешние раздражители. Однако, как только произойдет это укрепление, роль этой группы условий среды, как фактора развития, завершается, и с этих пор она становится для дальнейшего развития препятствующим фактором: новому этапу внутренних сил требуется воздействие новых внешних условий, чтобы стало возможным дальнейшее развитие. Дело в том, что каждая ступень развития сил организма представляет новую качественную модификацию организма, новое целостное структурное изменение, развитие которого возможно не на основе всяких внешних условий, а на основе совершенно определенных внешних условий. Следовательно, прежняя среда, которая становится мешающим дальнейшему развитию обстоятельством, должна изме-

ниться и уступить место новой, соответствующей теперешнему состоянию внешней ситуации. То же самое происходит и на следующей ступени развития.

Следовательно, развитие функций ребенка происходит на основе воздействия внешних условий, вытекающих из его структурных особенностей и отобранных социально. Но поскольку на каждом этапе развития структурные особенности в какой-то мере тоже изменяются, постольку становится необходимым отбросить прежние условия и ввести новые, более подходящие для измененной структуры.

На основе этих новых условий происходит дальнейшее укрепление сил организма и новая дифференциация. Так протекает непрерывный процесс развития организма по отношению к внешним условиям. Факт нового развития проявляется в том, что организм становится все более независимым: чем дальше он продвигается вперед, тем в более широком круге воздействия среды удастся ему развиваться. Эта независимость в конце концов доходит до того, что он уже сам начинает активно воздействовать на условия среды и преобразует их в соответствии со своей структурой. Таким образом, начальная целостность внутреннего и внешнего, которую сначала нарушает акт рождения, на высших ступенях развития снова восстанавливается, и субъект сам приобретает силу преобразовывать среду сообразно себе.

Что вытекает из этой концепции для процесса воспитания? Если на основе идеи независимости внутреннего и внешнего обоснование факта воспитания принципиально невозможно, то здесь положение дела существенно меняется. Достаточно на основную идею нашей концепции взглянуть с точки зрения этой проблемы, чтобы сразу же стало очевидным ее преимущество. Действительно, если внутренняя сила и внешнее воздействие по существу представляют такую целостность, что понятие первого проливает свет и на особенности второго, то есть если каждое внутреннее само указывает на те особенности внешнего воздействия, без которых невозможно развитие, то очевидно, что для обеспечения последнего становится необходимым отбор соответствующих условий среды. Следовательно, организация воздействий, приходящих извне (то есть то, что называют воспитанием), на основе нашей концепции обретает определенный фундамент и смысл, так как актуализация и развитие сил человека целиком зависит от того, насколько правильно найдена основа именно этих внешних воздействий, определяемых их внутренней структурой. Согласно изложенной теории, перед воспитанием раскрываются широчайшие перспективы.

Theory of child development (Coincidence Theory)

D.N. Uznadze

December 20, 1886 (January 1, 1887) — October 12, 1950.

Georgian psychologist and philosopher who developed the general-psychological theory of *ustanovka*, founder of the Georgian school of psychology, Professor of Tbilisi State University (1918), where he founded Department of Psychology, Director of the Institute of Psychology of Georgian Academy of Sciences, Full Member of Georgian Academy of Sciences (1941)

Периодизация детского возраста¹

Д.Н. Узнадзе

20 декабря 1886 г. (1 января 1887 г.) — 12 октября 1950 г. Грузинский психолог и философ, разработавший общепсихологическую теорию установки, основатель грузинской психологической школы, профессор Тбилисского государственного университета (1918), где основал кафедру психологии, директор Института психологии АН Грузии, академик АН Грузии (1941)

1. Какие периоды проходит ребенок в процессе своего развития? Выяснение этого вопроса необходимо нам с самого начала. Без этого мы были бы совершенно лишены возможности разобраться в том необъятном многообразии, какое представляет собой содержание развития детского периода. Действительно, как без этого мы могли бы начать изучение фактов развития ребенка! Единственным мерилем, которым в этом случае мы могли бы руководствоваться, следовало бы считать единицы времени. Мы должны были бы следовать путем скрупулезного изучения тех изменений на всем протяжении жизни ребенка, которые происходят в избранных единицах времени. Однако что нам следовало бы брать в качестве таких единиц? Часы, дни, недели, месяцы, годы или же более мелкие единицы? Какое мы имели бы основание с самого же начала подразумевать, что важные факты развития не происходят в течение более коротких отрезков времени по сравнению с наугад выбранными нами единицами? В таких условиях в наблюдении над ребенком мы допускали бы тем меньше ошибок, чем меньше была бы продолжительность избранной нами единицы времени. Но тогда возникли бы непреодолимые трудности — перед нами открылся бы необъятный океан фактов, ориентироваться в которых было бы невозможно.

Наука всегда вынуждена определять свои исследования изучением не отдельных единиц фактов и явлений, а изучением групп или классов. Та же самая задача стоит и перед психологией ребенка. Совершенно невозможно ежеминутно или ежечасно следить за подрастающим человеком в течение десятков лет и производить регистрацию и анализ форм его поведения. Необходимо брать более продолжительные единицы времени, которые охватывают отдельные периоды развития, и изучать их.

Однако тогда получилось бы так, будто нами уже изучена вся пора детства и, следовательно, мы знаем, что она содержит те или иные определенные периоды. Но ведь нам сейчас требуется установить периоды развития ребенка именно для того, чтобы иметь возможность начать его изучение!

Таким образом, получается, что для начала исследования необходима периодизация детства, а для периодизации необходимо завершение исследования,

то есть изучению развития ребенка должно предшествовать установление периодов, а установлению периодов — изучение развития ребенка.

Какой выход из этого заколдованного круга? Если мы окинем взглядом более или менее известные курсы психологии ребенка, увидим, что почти всюду возрастному изучению ребенка предшествует попытка периодизации его развития, и примечательно, что здесь всюду дана иногда достаточно подробная характеристика каждого периода. Однако откуда автор получил эту характеристику, если он заранее не проводил изучение всей протяженности поры детства? И, кроме того, как сможет читатель понять характеристики этих периодов, если у него отсутствуют и соответствующий материал, и необходимые понятия, которые входят в эти характеристики. Несомненно, что здесь следует внести какую-то определенность. Поэтому мы полагаем, что периодизация может быть двойкой: одна — предварительная, которая должна предшествовать исследованию, чтобы исследовать с самого начала определенные ориентировочные линии для будущего исследования, и другая — окончательная, которая может быть получена только в результате исследования. Обычно вместо предварительной периодизации дают незначительно сокращенную окончательную периодизацию, которая содержит более или менее самостоятельную характеристику каждого периода. Нет сомнения, что в попытке предварительной периодизации такая характеристика не может иметь места. Это не только невозможно, но и излишне. Предварительная периодизация имеет ориентационное значение. Ее главная цель состоит в установлении тех временных отрезков подрастающего человека, которые, несмотря на их длительность, представляют собой отдельные единицы протекания развития, его отдельные ступени, по которым исследователь может направлять свою исследовательскую работу. Изучению развития ребенка должна предшествовать попытка только такой предварительной периодизации.

2. Однако что должно быть положено в основу попытки такой периодизации? Конечно, ни один из таких признаков, который может быть получен только из фактического содержания развития. Этого не следует делать не только потому, что, осуществляя такую периодизацию, мы пока еще ничего не знаем о

¹ Глава из книги «Психология ребенка», впервые изданной в 1947 г. Переведена по изданию 1967 г. [119]. Печатается по изданию: Узнадзе Д.Н. Антология гуманной педагогики. — М., 2000. С. 115–122 [152]. Разработано понятие «возрастной среды» как основы периодизации развития ребенка. Возрастная среда представляет собой единство внешнего и внутреннего и, следовательно, полностью характеризуется в рамках теории коинциденции, хотя последняя, опять-таки в силу «педологических ассоциаций», не упоминается.

таких признаках, но и потому, что для ориентации в исследовании такой признак не сможет оказать никакой помощи. Для этой цели в качестве признака периодизации, несомненно, следует избрать нечто такое, что является основой этих признаков, что определяет их особенности, что направляет протекание развития, дает ему содержание и что, вследствие этого, является более широким и первичным, чем конкретное содержание каждой ступени развития.

Для поисков такой основы предварительное рассмотрение развития ребенка мало что дало бы. Правильнее исходить из тех общих соображений, которые относятся к направляющим развитию основам, и это потому, что существующие в нем отдельные периоды являются производными от этих основ.

Итак, что следует брать в качестве принципа периодизации развития ребенка? Если мы рассмотрим существующие теории развития ребенка, то убедимся, что точка зрения отдельно действующих факторов бессильна сделать понятным факт развития подрастающего человека, что определять развитие нельзя ни в аспекте внутренних, ни в аспекте внешних факторов. Поэтому мы стали на точку зрения единства внутреннего и внешнего, биологического и социального и попытались доказать, что преодолеть трудности понимания развития представляется возможным именно с этой точки зрения.

Отсюда становится очевидным, что деление развития ребенка на периоды невозможно, если оно будет основано только на биологическом или социальном моменте. Если развитие определяется не самостоятельным действием отдельных факторов, а их неразрывным единством, то бесспорно, что в основу попытки деления детского возраста на периоды следует положить именно эту точку зрения целостности.

3. Окидывая взглядом существующие попытки периодизации, увидим, что все более или менее известные попытки построены на основе ошибочного теоретического понимания развития. Преобладающая группа авторов периодизации детского возраста стоит на точке зрения биологического фактора и основой формирования периодов считает какой-нибудь, по их мнению основной, биологический признак. Периоды развития последнего в связи с этим объявляются периодами всестороннего развития ребенка.

В качестве образца можно назвать попытки *Штратца* и *Блонского*.

В основу своей периодизации Штратц кладет факты роста физического организма ребенка. Согласно с этим он различает четыре периода. I — младенчество (первый год). Здесь происходит необычайно энергичный рост организма. II период — нейтральная пора (до 7 лет), которая делится на первую — пору «округления» (до 4 лет), когда энергия роста ослабевает, и вторую — пору «удлинения» (до 5—7 лет), когда энергия роста снова возрастает. III период — пора второго детства (до полового созревания) и, наконец, IV период — пора половой зрелости.

В основу своей периодизации Блонский кладет признак прорезания и смены зубов. По этому при-

знаку у него тоже получается четыре периода: I — утробная пора; II — пора беззубого детства (1-й год); III — пора молочных зубов (до 7 лет) и IV — пора постоянных зубов.

Как видим, оба автора основу развития ребенка видят в определенном биологическом признаке: для одного периода физического роста организма определяют ступени развития вообще, для другого — моменты прорезания и смены зубов. Отсюда понятно, что ни один, ни другой не могут охватить все качественно отличающиеся важные периоды развития ребенка, и часто или помещают несколько существенно различных периодов в одни рамки (как, например, Блонский, согласно которому ребенок семи лет и (юноши) 18—19 лет относятся к одному и тому же периоду развития), или же не соблюдают до конца избранный однажды принцип периодизации (последний период Штратца вместо принципа роста и веса в первую очередь опирается на принцип половой зрелости).

Что касается второй группы авторов, то они основу периодизации детского возраста ищут в социальной среде. Их число очень невелико, и можно сказать, что именно этот принцип ни у одного из них не соблюден правильно. Наиболее примечательную попытку дает *Выготский*, согласно которому, в основе деления детского возраста на различные периоды лежит взаимоотношение между ребенком и средой.

Однако процесс изменения отношения ребенка к среде, во-первых, может быть выяснен только лишь в результате изучения ребенка, и второе — и главное — среда изначально дана в готовом виде: она ничуть не считается с самим ребенком. А такую среду нельзя считать фактором развития ребенка. Очевидно, что в основе этой концепции лежит одностороннее понимание развития.

Таким образом, следует считать, что существующие попытки периодизации построены на ошибочном понимании развития ребенка, поскольку основу периодизации детского возраста они ищут вне целостности биологического и социального.

4. Возрастная среда. Однако может ли вообще существовать нечто такое, что бы представляло собой единство таких противоречий, какими являются внутреннее и внешнее, биологическое и социальное? Внутренние возможности живого организма находят свою реализацию только на основе соответствующих внешних условий. Утроба матери, которая оберегает зародыш от внешних воздействий, представляет собой ту индифферентную среду, которая дает возможность формирования внутренних диспозиций зародыша. Акт рождения сразу превращает живой организм в объект воздействия бесчисленных вечно изменяющихся раздражителей. С этих пор он становится обитателем той физической действительности, в которой ему на протяжении всей своей жизни придется вести непрерывную борьбу.

Возникает вопрос: если развитие живого организма всецело зависит от того, встретятся ли его внутренние возможности с именно теми внешними условиями, которые вполне им соответствуют, то каким

образом возможно развитие новорожденного? Ведь он сразу начинает жить в мире множества раздражителей, в мире, который нисколько не считается с его внутренними возможностями! В таких условиях скорее следовало бы ожидать, что вместо роста и развития он погибнет. Здесь нас интересует судьба новорожденного животного: как известно, оно обладает достаточно развитыми врожденными механизмами в виде инстинктов, которые дают ему возможность существовать в новых условиях.

Совершенно иным является ребенок! Число таких готовых механизмов у него весьма ограничено. Следовательно, из тех бесчисленных условий, которые начинают воздействовать на него, лишь некоторые соответствуют его силам, остальные ничуть не считаются с ними. Несмотря на это, ни один из живых организмов не достигает таких вершин развития, как человеческое дитя. Чем можно объяснить это поразительное на первый взгляд явление?

Когда ребенок рождается, физическая среда никогда не начинает непосредственно воздействовать на него. Температура, свет, звук, одним словом, все, что исходит от физической среды, не воздействует на организм ребенка в своем естественном виде. Та социальная среда — семья, в которой ребенок начинает жить, делает выбор среди этих раздражителей и старается, чтобы лишь некоторые воздействовали на него, причем в модифицированном виде: ребенок начинает жить в жилище человека, а не под открытым небом; если температура низка, жилище утепляют и защищают ребенка от холода соответствующим образом подобранной подстилкой и покрывалом; глаза прикрывают чем-нибудь и защищают от световых лучей.

Одним словом, с уверенностью можно сказать, что новорожденный ребенок начинает жить не в действительной физической среде, а в первую очередь — и особенно — в среде тех раздражителей, которые как количественно, так и качественно с самого начала определены взрослыми. Следовательно, акт рождения ставит ребенка не под непосредственное воздействие физической среды, а под воздействие социальной среды, которая выбирает и модифицирует внешние раздражители и, насколько это возможно, позволяет воздействовать на организм новорожденного только таким раздражителем, которые соответствуют его внутренним силам и, следовательно, создают возможность развития.

Таким образом, развитие ребенка становится возможным потому, что он с самого же начала начинает и продолжает жить не в физической, а в социальной среде.

Само собой подразумевается, что это относится не только к новорожденному: физическая действительность определена социальным окружением и в последующие периоды жизни ребенка и воздействует на него в измененном виде. Однако, безусловно, с возрастом расширяется и круг элементов, выбираемых самим ребенком. Следовательно, каждый возраст имеет свою специфическую среду, которая определена не в виде физической действительности, а прежде всего, социально. Развитие ребенка, которое

возможно на основе только существенной коинциденции внутреннего и внешнего, осуществляется в условиях воздействия социально определенной *возрастной среды*.

Таким образом, развитие каждого периода ребенка определяется его возрастной средой. Но чем определяется сама возрастная среда? Чем руководствуется социальный круг ребенка, когда производит отбор и модификацию действующих на него раздражителей; или же сам ребенок, который в качестве своей среды выбирает определенные стимулы? Как было указано выше, физическая среда сама по себе индифферентна по отношению к внутренним возможностям ребенка и ее воздействие на последние случайно. Но развитие становится возможным только тогда, когда воздействие среды соответствует данному уровню развития внутренних сил организма. Если в соответствии с этим смысл возрастной среды состоит в том, чтобы вместо случайно данных стимулов на ребенка воздействовали соответствующие внутренним силам стимулы, тогда понятно, что то, какие стимулы войдут в возрастную среду, зависит от того, какого характера и какого уровня силами обладает ребенок в соответствующем возрасте. Следовательно, возрастную среду определяет уровень развития внутренних сил соответствующего возраста.

Таким образом, мы убеждаемся, что, с одной стороны, развитие сил ребенка зависит от воздействующей на него возрастной среды, а с другой, наоборот, само содержание возрастной среды определяется уровнем развития сил ребенка.

Поскольку каждый возраст характеризуется определенными специфическими особенностями, постольку очевидно, что возрастная среда должна быть настолько же определенной и специфической. В продолжительном историческом процессе выработка такой возрастной среды происходила стихийно. Несоответствующие стимулы губили живой организм, и постепенно, в процессе длительного опыта для каждого возраста, формировался круг более или менее подходящих для возраста стимулов. Нет сомнения, что консолидация содержания возрастной среды должна была бы произойти в результате такого стихийного процесса.

5. Наблюдение над возрастной средой показывает, что в процессе развития ребенка она претерпевает значительные изменения и до того, пока получит вид среды взрослого человека, предстает перед нами в виде нескольких наглядных и различных формаций.

Прежде всего, утроба матери представляет собой совершенно особые условия для развития зародыша. Последнее от начала до конца протекало бы совершенно иначе, если бы происходило вне этой специфической среды: если бы в ней были такие раздражители, для приспособления к которым необходимы специальные, самостоятельные акты, то формирование однообразного, наследственно определенного биологического типа человеческого зародыша было бы невозможно. Поэтому понятно, что утробная пора обычно считается отдельным периодом развития ребенка.

На протяжении некоторого времени после момента рождения среда ребенка организуется так, что в ней замечается определенная тенденция — по мере возможности восстановить утробную среду, поскольку она от нежного организма не требует ни одного самостоятельного акта, кроме тех, которые опираются на уже созревшие инстинктивные механизмы. Все возможные физические раздражители изменяются взрослыми так, чтобы, насколько это возможно, восстановить прежнее состояние ребенка. Это обстоятельство создает совершенно особую почву для развития ребенка. Этот период известен под названием *поры новорожденности*.

Постепенно условия поры новорожденности меняются, и в них включаются все больше и больше раздражителей, которые ставят перед ребенком задачу более или менее самостоятельного приспособления. Но основной круг этих раздражителей настолько модифицирован, настолько видоизменен взрослыми в соответствии с особенностями организма ребенка, что ребенок имеет возможность приспособиться к ним. Таким образом, между средой ребенка и его организмом стоят ухаживающие за ним родители, которые в соответствии со своим социальным и культурным положением изменяют эту среду так, чтобы ребенок получал возможность развить свои внутренние потенции на основе действия внешних раздражителей. Такое положение меняется приблизительно ко второму году. До того, следовательно, мы имеем дело с отдельным периодом развития ребенка. Симптоматичным для этой среды следует считать материнскую грудь, которая кормит ребенка: материнское молоко — это тот своеобразный раздражитель нового содержания, через который среда воздействует на него. Но этот материал так переработан, модифицирован матерью, что нежный организм ребенка может усваивать его. Приблизительно так же, по мере возможности, модифицированы взрослыми почти все остальные раздражители, на основе которых происходит развитие ребенка. Поэтому этот период следует назвать *грудным периодом*.

На втором году положение меняется. После того как ребенок научается ходить и бросает грудь, он по-

лучает возможность чаще сталкиваться лицом к лицу с внешними раздражителями. Мать уже не находится с ним постоянно; теперь ему самому приходится устанавливать непосредственную связь с этими раздражителями и пытаться осуществлять по отношению к ним акты самостоятельного приспособления. Таким образом, развитие его сил получает новые и несравненно более широкие импульсы, чем в предшествующую пору. Однако нельзя сказать, что организм ребенка целиком противопоставляется среде и на ее воздействие отвечает актами, совершенно независимыми от взрослого человека. Правда, матери уже нет с ним рядом, но куда бы он ни пошел, вблизи постоянно находятся хотя бы посторонние взрослые, и когда перед ребенком возникает ситуация, в которой самостоятельное решение возникшей задачи становится для него невозможным, тогда эти люди приходят ему на помощь. В такой среде ребенку приходится жить приблизительно до 3—4 лет. Таким образом, перед нами новый период развития ребенка, который начинается со второго года и заканчивается на 4-м году.

Именно в это время в его среде проявляются новые изменения. Кроме того, что ребенок теперь все больше отделяется от семьи и приучается к относительно большей самостоятельности, он попадает и в новую среду, которая организована согласно педагогическим требованиям и поэтому содержит относительно более рациональные условия для его развития. Ребенок поступает в *детский сад*, где организацию его среды осуществляют опять взрослые, но теперь уже чужие люди — воспитатели детского сада. Ребенок растет под их руководством, и этот рост происходит в кругу сверстников, что ставит перед ним новые задачи. Таким образом, намечается новый период развития, который продолжается до 6—7 лет и известен под названием *дошкольного возраста*.

Таким является тот период развития ребенка, который предшествует школьному возрасту и характеризуется своими специфическими признаками. Школьный возраст представляет следующую ступень развития ребенка и требует отдельного изучения.

Periodization of childhood

D.N. Uznadze

December 20, 1886 (January 1, 1887) — October 12, 1950.

Georgian psychologist and philosopher who developed the general-psychological theory of *ustanovka*, founder of the Georgian school of psychology, Professor of Tbilisi State University (1918), where he founded Department of Psychology, Director of the Institute of Psychology of Georgian Academy of Sciences, Full Member of Georgian Academy of Sciences (1941)

"Smysl" Publishing House is preparing to release a book by D.N. Uznadze "Philosophy. Psychology. Pedagogy: The Science of Mental Life" which includes materials from the scientific heritage of the scientist, previously unpublished in Russian. With the kind permission of the publisher, in this issue of the journal, we present the introductory article to this edition and some of the materials included in it.

110-летие со дня рождения П.И. Зинченко и 50-летие кафедры психологии в Харьковском университете

Е.Ф. Иванова

доктор психологических наук, профессор, заведующая кафедрой психологии
Харьковского национального университета им. В.Н. Каразина

110-летие со дня рождения Петра Ивановича Зинченко и 50-летие кафедры психологии в Харьковском университете, основателем которой он был, отмечалось в Харьковском национальном университете им. В.Н. Каразина 30 мая — 1 июня 2013 г.

В рамках этого события В.П. Зинченко было присвоено почетное звание Почетного доктора Харьковского национального университета имени В.Н. Каразина. На ученом совете университета ректор В.С. Бакиров вручил ему соответствующие документы и мантию Почетного доктора. В своем выступлении Владимир Петрович связал жизнь и научные исследования Петра Ивановича с Харьковской школой и университетом, поделился своими воспоминаниями о жизни в Харькове и нынешним сотрудничеством с Харьковским университетом.

На торжественном заседании ученого совета факультета психологии, в котором приняли участие В.П. Зинченко, А.В. Зинченко, Б.Г. Мещеряков и другие, с докладом о создании кафедры психологии в Харьковском университете выступила Е.Ф. Иванова. Она отметила, что основной научной проблемой кафедры была память. Идеи П.И. Зинченко дали толчок не только развитию деятельностного подхода к памяти, но и к постановке ряда новых проблем: оперативной памяти, информационному подходу к памяти и кодированию информации и др. Память продолжает оставаться основным направлением научной работы кафедры.

В докладе «Зевс Харьковской психологии»¹ Б.Г. Мещеряков показал, что в исследованиях П.И. Зинченко изучалось непроизвольное и произвольное запоминание в зависимости от возрастного, стимульного, мотивационного, структурно-деятельностного и операционального факторов. П.И. Зинченко открыл ряд мнемических эффектов, хотя первенство открытия некоторых из них приписывается

зарубежным психологам. Б.Г. Мещеряков подчеркнул, что теоретический, методический и фактический арсенал деятельностного и культурно-исторического подходов далеко не исчерпан и нуждается в развитии. И этого заслуживают классические исследования П.И. Зинченко.

Доклад «Психология действия» В.П. Зинченко посвятил памяти Петра Ивановича. Одним из аспектов этого многогранного доклада явился анализ действия в работах Харьковской психологической школы и П.И. Зинченко в том числе. В.П. Зинченко считает, что главным достижением и открытием Харьковской психологической школы является то, что познавательные процессы есть действия. Ее участниками изучались орудийные, перцептивные, мнемические, эстетические действия. П.И. Зинченко пришел к заключению, что основной единицей в анализе функционирования и развития процессов памяти является действие субъекта, после чего обратился к анализу структуры познавательной деятельности и деятельности запоминания. Проведенный им анализ стал прообразом общей структуры деятельности, позднее сформулированной А.Н. Леонтьевым.

В докладе «Непроизвольное воспоминание» Александр Зинченко (внук П.И. Зинченко) затронул интересующую его тему ностальгии. Он показал, что в случае иммиграции прошлые переживания не находят подтверждения в новом культурном контексте. В случаях отчужденности символического пространства ставится под сомнение память и реальность собственного опыта и жизни. Вне символического человек перестает обладать своим опытом. Память вместо трансформирующего и организующего начала может превратиться в галлюцинаторное вторжение фрагментов прошлого в попытке преодолеть разрыв между ощущением себя и не имеющей смысла средой.

¹ Это оригинальное название Б.Г. Мещеряков мотивировал тем, что фамилия Зинченко происходит от имени Зиновий с древнегреческими корнями Зевс и биос, т. е. внутренней формой фамилии Зинченко является «живущий как Зевс». В определенном смысле это так и было, поскольку Зевс любил Мнемозину, а П.И. Зинченко — память.

**110th Anniversary of Pyotr Zinchenko
and 50th Anniversary of the Psychology Department
of the Kharkiv University**

Ye.F. Ivanova

PhD in Psychology, professor, head of the Chair of Psychology, at the Karazin Kharkiv National University

On May 30 – June 1, 2013 the Karazin Kharkiv National University celebrated the 110th anniversary of Pyotr Zinchenko and the 50th anniversary of the Psychology Department founded by him.

НАШИ АВТОРЫ

- Анхос Даниела** — аспирантка факультета образования Государственного университета в Кампинасе, Бразилия
danjos04@yahoo.com.br
- Бабаефф Робин** — Университет Монаша
Robyn.Babaeff@monash.edu
- Вересов Николай** — доцент факультета образования Университета Монаша, Австралия
Nikolai.veresov@monash.edu
- Григорян Лусине Корюновна** — аспирант, младший научный сотрудник Международной научно-учебной лаборатории социокультурных исследований Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики», преподаватель кафедры организационной психологии Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики»
grigoryanlusine@yandex.ru
- Даниез Дебора** — аспирантка факультета образования Государственного университета в Кампинасе, Бразилия
ddainez@yahoo.com.br
- Димитрова Невена** — научный сотрудник, Государственный университет Джорджии, США
nevena.e.dimitrova@gmail.com
- Ермолаева Марина Валерьевна** — доктор психологических наук, заведующая кафедрой возрастной психологии Московского психолого-социального университета
mar-erm@mail.ru
- Иванова Елена Феликсовна** — доктор психологических наук, профессор, заведующая кафедрой психологии Харьковского национального университета им. В.Н. Каразина
elena.f.ivanova@gmail.com
- Имедадзе Ираклий Владленович** — доктор психологических наук, член-корреспондент Национальной АН Грузии, президент Общества психологов Грузии
irimedi@yahoo.com
- Копьёв Андрей Феликсович** — кандидат психологических наук, профессор кафедры индивидуальной и групповой психотерапии факультета психологического консультирования Московского городского психолого-педагогического университета
afk-kons@yandex.com
- Лубовский Дмитрий Владимирович** — кандидат психологических наук, профессор факультета психологии образования кафедры педагогической психологии Московского городского психолого-педагогического университета
lubovsky@yandex.ru

-
- Мелик-Пашаев Александр Александрович** — доктор психологических наук, заведующий лабораторией психологических проблем художественного развития Психологического института Российской академии образования
melik.pashaev@gmail.com
- Мендес Мириам Морамай Микалко** — аспирантка факультета исследований в образовании, Центр передовых научных исследований Национального политехнического Института, Мексика
mmicalco@gmail.com
- Парадиз Рут** — профессор факультета исследований в образовании, Центр передовых научных исследований Национального политехнического Института, Мексика
paradise@cinvestav.mx
- Сакварелидзе Рамаз Тариелович** — кандидат психологических наук, профессор, заведующий кафедрой психологии Тбилисского медицинского государственного университета
sakramaz@yahoo.com
- Семёнов Игорь Никитович** — доктор психологических наук, профессор факультета психологии Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики»
i_samenov@mail.ru
- Смолка Анна Луиза Бустаманте** — профессор Государственного университета в Кампинасе, Бразилия
asmolka@unicamp.br
- Узнадзе Дмитрий Николаевич** — 20 декабря 1886 г. (1 января 1887 г.) — 12 октября 1950 г. Грузинский психолог и философ, разработавший общепсихологическую теорию установки, основатель грузинской психологической школы, профессор Тбилисского государственного университета (1918), где основал кафедру психологии, директор Института психологии АН Грузии, академик АН Грузии (1941).
- Фиорани Хельга** — доктор философии в области образовательных технологий, участник программы «Коменский», учитель начальной школы Гринлиф (Лондон), Великобритания
helgafior@gmail.com

OUR AUTHORS

- Anjos Daniela** – PhD Student – Faculty of Education, University of Campinas, Brazil
danhos04@yahoo.com.br
- Babaeff Robyn** – Monash University
Robyn.Babaeff@monash.edu
- Veresov Nikolai** – Ass. Professor, Monash University, Faculty of Education, Australia
Nikolai.veresov@monash.edu
- Grigoryan Lusine Koryunovna** – PhD student, junior research fellow at the International Scientific and Educational Laboratory of Sociocultural Research, lecturer at the Department of Organizational Psychology, National Research University "Higher School of Economics"
grigoryanlusine@yandex.ru
- Dainêz Débora** – PhD Students – Faculty of Education, University of Campinas, Brazil
ddainez@yahoo.com.br
- Dimitrova Nevena** – Post.doc at Georgia State University, USA
nevena.e.dimitrova@gmail.com
- Yermolayeva Marina Valeryevna** – PhD in Psychology, professor, head of the Chair of Developmental Psychology, Moscow Psychological and Social University
mar-erm@mail.ru
- Ivanova Yelena Feliksovna** – PhD in Psychology, professor, head of the Chair of Psychology, at the Karazin Kharkiv National University
elena.f.ivanova@gmail.com
- Imedadze Irakli Vladlenovich** – PhD in Psychology, Corresponding Member of Georgian National Academy of Sciences, President of Georgian Society of Psychologists
irimedi@yahoo.com
- Kopyev Andrey Feliksovich** – PhD in Psychology, Professor at the Chair of Individual and Group Psychotherapy, Department of Psychological Counseling, Moscow State University of Psychology and Education
afk-kons@yandex.com
- Lubovsky Dmitry Vladimirovich** – PhD in Psychology, professor at the Department of Educational Psychology, Chair of Pedagogical Psychology, Moscow State University of Psychology and Education
lubovsky@yandex.ru
- Melik-Pashaev Aleksandr Aleksandrovich** – PhD in Psychology, head of the Laboratory of Psychological Problems of Art Education, Psychological Institute of the

Russian Academy of Education
melik.pashaev@gmail.com

Méndez Miriam Moramay Micalco

- PhD Candidate. Department of Educational Research, Center of Research and Advanced Studies of the National Polytechnic Institute, Mexico
mmicalco@gmail.com

Paradise Ruth

- Professor in the Department of Educational Research, Centre of Research and Advanced Studies of the National Polytechnic Institute, Mexico City
paradise@cinvestav.mx

Sakvarelidze Ramaz Tarielovich

- PhD in Psychology, Professor, Head of the Department of Psychology, Tbilisi State Medical University.
sakramaz@yahoo.com

Semenov Igor Nikitovich

- PhD in Psychology, professor at the Faculty of Psychology, National Research university "Higher School of Economics"
i_samenov@mail.ru

Smolka Ana Luiza Bustamante

- Professor, Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Brazil
asmolka@unicamp.br

Uznadze Dmitriy Nikolaevich

- December 20, 1886 (January 1, 1887) – October 12, 1950. Georgian psychologist and philosopher who developed the general-psychological theory of ustanovka, founder of the Georgian school of psychology, Professor of Tbilisi State University (1918), where he founded Department of Psychology, Director of the Institute of Psychology of Georgian Academy of Sciences, Full Member of Georgian Academy of Sciences (1941).

Fiorani Helga

- PhD in Technology of Education, Comenius Assistant Greenleaf Primary School, London, (UK)
helgafior@gmail.com

Содержание

ТЕОРИЯ И МЕТОДОЛОГИЯ

Концепция диалога М.М. Бахтина в ее применении к психологической практике <i>А.Ф. Копьёв</i>	3
Организационная методология психологии труда В.М. Мунипова и стратегическое проектирование развития им эргономики и дизайна <i>И.Н. Семёнов</i>	12

ЭМПИРИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

Патриотизм и национализм в России: механизмы влияния на экономическую самостоятельность <i>Л.К. Григорян</i>	22
--	----

ДИСКУССИИ И ДИСКУРСЫ

«Психика» или «психическое тело» человека? <i>А.А. Мелик-Пашаев</i>	31
--	----

ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ

О значении искусства в контексте развития взрослого человека <i>М.В. Ермолаева, Д.В. Лубовский</i>	38
---	----

ПРОБЛЕМЫ КУЛЬТУРНО-ДЕЯТЕЛЬНОСТНОЙ ПСИХОЛОГИИ

Развивая культурно-историческую теорию: четвертое поколение приходит? <i>Николай Вересов, Анна-Луиза Бустаманте Смолка, Рут Парадиз</i>	46
Learning to be a school counselor: reflections on the development of the subject and the activity <i>Daniela Anjos</i>	55
The cultural and historical configuring of bilingual/bicultural parent participation <i>Robyn Babaeff</i>	63
The concept of social compensation in vygotsky: inquiring about human development and disability <i>Dainêz Débora</i>	74
It Takes More Than Mean-End Differentiation to Intentionally Communicate in Infancy. A Semiotic Perspective on Early Communication Development <i>Nevena Dimitrova</i>	81
Teaching and Learning Process in Mathematical Education: a Vygostkian approach <i>Helga Fiorani</i>	90
The use of numbers in embroidery in tzeltal mayan communities <i>Miriam Moramay Micalco Méndez</i>	98

ИСТОРИЯ ПСИХОЛОГИИ

Узнадзе: известный и неизвестный <i>И. Имедадзе, Р. Сакварелидзе</i>	106
Теория развития ребенка (теория коинциденции) (1930) <i>Д.Н. Узнадзе</i>	116
Периодизация детского возраста (1947) <i>Д.Н. Узнадзе</i>	121

ПАМЯТНЫЕ ДАТЫ

110-летие со дня рождения П.И. Зинченко и 50-летие кафедры психологии в Харьковском университете <i>Е.Ф. Иванова</i>	125
--	-----

<i>Наши авторы</i>	127
--------------------------	-----

Contents

THEORY AND METHODOLOGY

Bakhtin's Concept of Dialogue in its Application to Psychological Practice <i>A.F. Kopyev</i>	3
Organizational methodology of V.M. Munipov labour psychology, and strategic planning of ergonomics and design development by him <i>I.N. Semenov</i>	12

EMPIRICAL RESEARCH

Patriotism and Nationalism in Russia: Influence on Economic Independence <i>L.K. Grigoryan</i>	22
---	----

DISCUSSIONS AND DISCOURSES

'Human Mind' or 'Human Mental Body'? <i>A.A. Melik-Pashayev</i>	31
--	----

DEVELOPMENTAL PSYCHOLOGY

On the Meaning of Art in the Context of Adult Development M.V. Yermolayeva, D.V. Lubovsky	38
--	----

ISSUES IN CULTURAL HISTORICAL ACTIVITY THEORY

Expanding the cultural-historical theory: fourth generation is coming? <i>Nikolai Veresov, Ana Luiza Bustamante Smolka, Ruth Paradise</i>	46
Learning to be a school counselor: reflections on the development of the subject and the activity <i>Daniela Anjos</i>	55
The cultural and historical configuring of bilingual/bicultural parent participation <i>Robyn Babaeff</i>	63
The concept of social compensation in vygotsky: inquiring about human development and disability <i>Dainêz Débora</i>	74
It Takes More Than Mean-End Differentiation to Intentionally Communicate in Infancy. A Semiotic Perspective on Early Communication Development <i>Nevena Dimitrova</i>	81
Teaching and Learning Process in Mathematical Education: a Vygostkian approach <i>Helga Fiorani</i>	90
The use of numbers in embroidery in tzeltal mayan communities <i>Miriam Moramay Micalco Méndez</i>	98

HISTORY OF PSYCHOLOGY

Uznadze: known and unknown <i>R.T. Sakvarelidze, I.V. Imedadze</i>	106
Theory of child development (Coincidence Theory) <i>D.N. Uznadze</i>	116
Periodization of childhood <i>D.N. Uznadze</i>	121

MEMORABLE DATES

110 th Anniversary of Pyotr Zinchenko and 50 th Anniversary of the Psychology Department of the Kharkiv University <i>Ye.F. Ivanova</i>	125
---	-----

<i>Our authors</i>	129
--------------------------	-----