

*Международный научный журнал*

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

---

**№ 2 — 2013**

Московский городской психолого-педагогический университет

## Проблема развития в культурно-исторической психологии: от деятельности к сознанию

**В.С. Кубарев**

старший преподаватель кафедры психологии факультета гуманитарного образования  
Омского государственного технического университета

В статье сопоставляются два взгляда на развитие высших психических функций в отечественной психологии. Один из них ставит в центр теоретической картины деятельность, а второй — сознание. Оба варианта можно обнаружить в работах Л.С. Выготского, но в отечественной психологии наиболее разработанной оказалась деятельностная трактовка развития. В свою очередь, сознание оказалось в тени деятельности и было лишено самостоятельного онтологического статуса. В нашей статье мы попытались восстановить этот статус, сделав фигурой теоретической картины развития опыт сознания, а фоном — опыт деятельности. Это позволяет не только исследовать механизмы развития ребенка в процессе присвоения им культуры, но и подойти к пониманию механизмов саморазвития взрослого. В этом контексте мы можем найти много общего между, казалось бы, совершенно различными концепциями Л.С. Выготского и К.Г. Юнга. В этом же русле, по нашему мнению, развивается и современная психология личности. В статье мы приходим к выводу, что концепция Л.С. Выготского сохраняет свой научный потенциал, продолжая задавать зону ближайшего развития для современной психологии.

**Ключевые слова:** сознание, деятельность, идеальная форма, реальная форма, опыт, рефлексия.

В отечественной психологии событийность отношений человека и мира глубоко осмыслил в контексте работ Л.С. Выготского, А.В. Запорожца, П.Я. Гальперина, А.Н. Леонтьева, Д.Б. Эльконина Б.Д. Эльконин, рассматривая продуктивное действие как единицу развития жизненного мира или как единицу анализа субъектности человека. Для нас важно обратиться к теории Б.Д. Эльконина, так как она, с одной стороны, содержит очень важные обобщения, помогающие осмыслить механизмы развития человека, и действительно выступает примером его неклассического осмысления, а с другой — имеет определенные проблемные места, разбирая которые, мы обозначим нашу позицию.

Итак, в самом общем виде модель развития у Б.Д. Эльконина [16] предполагает следующие составляющие: а) идеальную форму, за счет которой преодолевается естественно складывающийся процесс, в результате чего он становится опосредованным и произвольным; б) единицей анализа этого процесса выступает предметное действие, ориентировочный образ которого произведен не от эмпирически наблюдаемой ситуации (видимое поле), а от идеальной формы (смысловое поле) или значения этой ситуации, в свете которого преодолевается естественная видимость ситуации и натуральная «логика» разворачивающегося в ней действия; в) медиатор (знак, вещь), являющийся носителем идеальной

формы, а также позиции, в свете которой конституируется ситуация культурно-опосредованного действия; г) посредник, являющий человеку значение ситуации; д) действие, за счет которого происходит и удерживается переход от натуральности к культуре («реальная и идеальная формы в становлении предметного действия существуют одновременно» [16, с. 26]). Описанная модель продуктивного действия отражает событийный переход, с одной стороны, от натуральности действия к его культурной форме и, с другой — от замысла к реальности.

Б.Д. Эльконин отмечает, что принципиальным в его модели является момент, когда человек (ребенок!) за знаком (медиатором) открывает значение: «В акте придания-принятия значения, т. е. в том, каким образом и за счет чего оно придается и принимается, скрыта вся загадка опосредствования — основной вопрос (нерв, болевая точка) и культурно-исторической концепции, и ее ответвления — деятельностной теории психики» [16, с. 15]. То есть нерв теории развития — это процесс смысло-знако-образования. В этой связи он отмечает, что понимание значения как «обобщенного отражения действительности в сознании» неудачно, так как в этом определении теряется субъектность, реализуемая в форме перехода, который и является «местом встречи реальной и идеальной форм», т. е. местом образования значения. В этом смысле своим предметом акт развития имеет

не мир, но действие перехода, которое и есть суть субъект. Другими словами, Б.Д. Эльконин подчеркивает, что принципиальным в концепции Л.С. Выготского является не преобразование образа мира, но преобразование натуральности деятельности, разворачивающейся в мире. Поэтому он отмечает, что значение может быть понято не как обобщенное отражение, но как путь или как процесс смысло-знако-образования: «В этом контексте значение понимается как путь от мысли к слову, и, следовательно, именно этот путь, а не обобщение свойств и признаков вещей составляет «внутреннюю структуру знаковой операции» [там же, с. 20]. Таким образом, Б.Д. Эльконин рассматривает не ситуацию, когда человек реализует уже сложившееся действие, имеющее определенное значение, а ситуацию, когда действие (соответственно, и его значение) еще не сложилось, но складывается: «Все сказанное относится лишь к той ситуации, в которой знак и значение порождаются или воссоздаются, т. е. к культуросозидающему, а не «культуропотребительному» действию. В нашем примере — к созданию карты (картографии), а не к ее употреблению, уже готовой и понятой» [там же, с. 33]. Только в этой ситуации, считает Б.Д. Эльконин, мы имеем дело с субъектностью и собственно развитием.

В целом мы согласны с этой мыслью Б.Д. Эльконина, но отметим один нюанс: говоря о принципиальности исследования процесса образования значения в «культуросозидающем» действии, Б.Д. Эльконин рассматривает последнее в качестве ориентировочной деятельности (экранирование), ставящей человека в определенную позицию относительно предметной ситуации и задающую способ ее видения. Подчеркнем: значение конституируется в процессе особой ориентировки в ситуации. Ее суть состоит в том, что ребенок воспринимает ситуацию с позиции взрослого, как бы ставит себя на его место, отображая не столько предметные характеристики ситуации, сколько свое действие в свете заданного взрослым образца: «Да, действительно, знак — это напоминание о другом человеке, но не просто о другом человеке и его действии, а о той позиции, с которой совершается его действие — о его образе моего действия» [там же]. Сам же образец представлен в форме действия взрослого, которое ребенок воспринимает и которому подражает. Благодаря этому он «делает» предметом «преобразования» собственное «действие», удерживая и тормозя его естественную форму и присваивая культурную форму. В этом переходе и происходит образование значения и собственно акт развития.

Обратим внимание на то, что в описанной модели эталон ребенку дается как бы в готовом виде — его своим действием являет взрослый. Ребенку же достаточно воспринять это действие, чтобы далее взять его как основание для своего теперь уже опосредованного взглядом взрослого действия. То есть сначала задается эталон, в свете которого ситуация приобретает для ребенка значение, становится значащей ситуацией, после чего ребенок присваивает этот эталон в собственном действии (идея превращается в

реалию). Это последнее действие и высвечивает мир «в его объективных связях и отношениях». В конечном счете значение в описанной модели выступает внутренней структурой «нового» действия, превращающего чувственно воспринимаемую ситуацию в значащую. Более того, пользуясь психоаналитическим языком, мы могли бы сказать, что значение как идеальная структура действия проецируется на предметную ситуацию, в которой разворачивается действие, в результате чего значение для ребенка является в форме значащей ситуации.

В представленной картине мы отчетливо видим событийный переход от натурального действия к действию, опосредованному значением, но в тени остается вопрос о трансформации самого значения, а следовательно, сознания. Оно оказывается скрытым либо в субстрате действия, либо в предметных характеристиках ситуации. В обоих случаях значение рассматривается в качестве объективной структуры, (либо действия, либо ситуации) и именно в качестве таковой непосредственно усматривается субъектом. Но где в таком случае картина перехода от натуральности к культуре самого значения, а не действия? Получается, он существует в действии, причем действии предметном, но не в сознании. Сознание внутри этого действия оказывается экраном, в котором отражается само это действие, как если бы оно наблюдалось взрослым: «это создание, образно говоря, его «зеркала», т. е. отображение (экранирование) процесса действия в особое пространство, относительно которого выступают возможности и ограничения построения действия в наличной ситуации» [16, с. 29]. Таким образом, развитие, по предложенной модели, осуществляется в пространстве действия, совершаемого в предметной ситуации, а сознание присутствует лишь как структурный или даже ориентировочный компонент предметного действия, который изменяется вследствие реализации самого действия.

Этот нюанс отразился и на понимании развития функционального органа (фактически определенной формы сознания), которым ребенок осмысляет мир. Б.Д. Эльконин отмечает, что развитие предполагает не просто экран и позицию, но изменение органа видения, т. е. собственно сознания. Но ведь в этом и состоит принципиальный вопрос: как ребенок работает с этим органом? Если мы хотим субъектно осмыслить этот процесс, то должны раскрыть работу человека по перестройке самого органа, не допуская возможности его естественного изменения в субстрате действия, что с необходимостью вводит нас в пространство рефлексии, а не восприятия. У Б.Д. Эльконина получается, что сам факт помещения ребенка в определенную позицию изменяет функциональный орган (собственно его ссыла на А.Н. Леонтьева подтверждает это, ведь последний именно так и рассматривал возникновение функционального органа), т. е. сама идея изменяет орган, но не субъект: «Последний аспект «работы» идеи связан с превращением, радикальным изменением и даже преодолением

наличных функциональных органов (в нашем случае органов видения) действующего субъекта» [там же]. Здесь используется классическая схема: решение новой задачи изменяет функциональный орган. Но ведь задача как раз и предполагает понимание значения. Получается, сначала дано значение (у Б.Д. Эльконина в форме значащей ситуации), а потом изменяется функциональный орган (обратим внимание — орган видения мира, но не самого значения). Но в таком случае мы опять оказываемся в ситуации, когда значение уже дано и понято (воспринято) ребенком. А это и есть натуральное понимание развития (по крайней мере сознания в его смыслообразующей функции), ведь из поля внимания выпадает работа с самим значением, которое из своей натуральной формы «значащей ситуации» превращается в высшую форму «осознанного значения». Таким образом, у Б.Д. Эльконина выпадает процесс осознания значения, работа с самими значением. Его схема развития моделирует субъект действия, но не субъект сознания.

Если мы возьмем ситуацию, когда значение нельзя воспринять, а нужно построить сам орган «восприятия» значения, то станет очевидным, что мы должны обращаться к формам и работе самосознания, рефлексии, которая имеет дело не с миром, но с самим сознанием. Дело в том, что на определенном уровне развития сознания, чтобы увидеть, нужно изменить орган видения, а точнее, изменяя его и работая с этим органом, с нашим пониманием, мы и начинаем видеть другое. Как отмечает И.А. Бондаренко, «...мы что-то можем понять или познать, лишь предварительно изменив и трансформировав себя в опыте сознания» [2, с. 5]. Но это уже будет не опыт и не орган восприятия, но опыт и орган понимания, и вопрос, который необходимо тогда ставить, касается того, как ребенок (и вообще человек) понимает значение и как изменяет самого себя для того, чтобы это понимание произошло. То есть что он делает с собой, чтобы понять? Ведущим процессом при этом будет не восприятие, но воображение, так как именно оно имеет дело с тем, чего еще нет, а предметом этого воображения будет не мир или действие в мире, но само сознание, т. е. сам человек.

Ограниченность позиции Б.Д. Эльконина, по нашему мнению, состоит в том, что он связал смыслообразование с пространством отражения, в то время как оно на более высоком уровне сознания предполагает рефлексии, в своей первичной форме представленной в форме диалога. Этот момент отчетливо обнаруживает себя в следующей цитате: «То, что отображено в знаке, является результатом не договора о связи между ним и реальными вещами, а определенного действия — видения наличной ситуации с определенной позиции. Причем не просто видения, а определенного способа видения. Его определенность в том, что нечто в ситуации акцентируется, а нечто, наоборот, «затушевывается», снимается» [там же, с. 30]. Из цитаты видно, что Б.Д. Эльконин утверждает не коммуникативную («... не договора...»), а гно-

сеологическую природу значения («... видения наличной ситуации...»). Поэтому процесс понимания значения и его отделения от значащей ситуации выпадает из онтологической картины Б.Д. Эльконина. Таким образом, рассмотрев неклассическое действие, он оставил классическое понимание сознания как отражения мира.

Для того чтобы расширить описанную выше модель, нам необходимо в новом контексте рассмотреть природу действия. Классически в качестве ее прообраза выступает предметное действие, направленное на внешнюю ситуацию; т. е. пространством совершенного действия является внешняя ситуация (система субъект — объект). Мы же далее хотим показать, что существуют два измерения действия: в одном случае это предметная ситуация, а во втором, сознание. Соответственно, в первом случае мы имеем дело с классической схемой действия или деятельности (А.Н. Леонтьев), а во втором, с тем, что вслед за М. Фуко [15] можно было бы назвать практикой себя, предметом которой является и не ситуация, и не способ действия, а сознание. Отсюда центральной фигурой теоретической картины мы хотим сделать не опыт деятельности, а опыт сознания.

По нашему мнению, именно в этом ключе Л.С. Выготский [5] рассматривал высшие психические функции (как производные от определенных форм и практик работы над собственным сознанием). Причем принципиальную и ведущую роль в этом процессе он отводил воображению (не только деятельности и тем более восприятию), на основе которого и за счет которого ребенок овладевал собственными психическими процессами и тем самым выступал для себя в качестве субъекта. Например, в экспериментах с опосредованным запоминанием ребенок связывает картинку «театр» и «краб», объясняя экспериментатору (рефлексирует!) это тем, что краб заходит в море и смотрит на берег как на театр. Или связывая картинку «забор» и «туча» (А.Н. Леонтьев [8]), он объясняет это тем, что забор такого же цвета, как небо во время дождя. В обоих случаях принципиальным является не то, что ребенок выделил объективную связь, например, по синему цвету, но чтобы ее выделить, он вообразил целую ситуацию и этим для себя связь установил. То есть объективная связь для ребенка начала существовать только в его субъективной воображаемой конструкции, но не сама по себе. За счет этой конструкции ребенок и отделил объективную связь от ситуации, сделав ее предметом рефлексии. Собственно, принципиальным является именно этот момент: ребенок вообразил и в этом плане конституировал субъективную форму, которой овладел своей памятью или отделил (абстрагировал) свойство ситуации (значение) от самой ситуации. Причем отметим, что для ребенка до того, как он вообразил субъективную конструкцию, значение которой для себя и конституировал, самого значения не существовало. Оно было лишь значащей ситуацией.

Хотя Л.С. Выготский и выделил этот момент, но, к сожалению, не сделал предметом своих исследова-

ний, вследствие чего (на это были, в том числе, и политические причины) его теория развития высших психических функций была продолжена в отечественной психологии в основном в контексте вопроса развития культурного видения мира, нежели культуры практики себя (М. Фуко [15]). Мы хотим сказать, что Л.С. Выготский пытался раскрыть не столько то, как происходит развитие образа мира ребенка в его объективных связях, не столько то, как человек начинает выступать в качестве субъекта действия в мире, сколько то, каким образом ребенок может выступать для себя в качестве субъекта, изменять собственное сознание, а не действие. Важно не то, что в эксперименте ребенок начинал выделять существенные объективные связи между предметами, и не то, что он начинал исходить не из натуральной данности, но из значения ситуации, но то, что он овладевал собой, он воображал и этим реализовывал практику себя. Именно в этом аспекте его концепция является неклассической и сегодня во многом до конца не понятой, на что, например, обращает внимание А.А. Пузырей [11].

Наиболее ярко, с нашей точки зрения, такая позиция Л.С. Выготского нашла выражение в понимании природы детской игры как ведущей деятельности дошкольника. В отличие от Д.Б. Эльконина [17], игра в данном случае рассматривается не относительно мира или общества (например, овладения системой социальных отношений) и даже не как ритуальная форма, организующая событийный переход действия в мире и конституирования замысла этого действия (Б.Д. Эльконин [16]), но как событийный переход человека относительно самого себя, т. е. как форма замысливания самого себя, хотя может в своей первичной форме она и выступает в своей внешней форме. То есть игра является формой осознания себя в ином, чем есть в наличии, качестве. В этом плане она относится не к пространству действия (отношений с миром), хотя изначально происходит в нем, а к пространству рефлексии, т. е. сознания (отношениям человека с самим собой). В дальнейшем развитии самосознания игра превращается в предмет рефлексии и осмысливается уже в плане воображения, а не реального действия (игра у дошкольника, отмечает Л.С. Выготский, суть «воображение в действии», а у школьника и подростка «игра без действия»). Подчеркнем, что в онтогенезе происходит смена не только и не столько деятельностей (как отношений с миром), сколько самого самосознания (как отношений с собой). Нам важно здесь показать и очертить особый внутренний (рефлексивный) план работы человека с самим собой и те формы, которые его реализуют (в данном случае игра).

Итак, обратимся к некоторым базовым пониманиям игры Л.С. Выготским [4], указывающим на ее отношение к рефлексивному плану сознания. Во-первых, игра рассматривается как ведущая деятельность, обеспечивающая зону ближайшего развития. Под ведущей деятельностью понимается особая форма деятельности, реализующая которую ребенок про-

тивостоит себе самому: «Игра непрерывно, на каждом шагу создает к ребенку требования действовать вопреки непосредственному импульсу, то есть действовать по линии наибольшего сопротивления» [4, с. 215–216]. То есть «ведущая» в данном случае рассматривается не как «преобладающая», но как «противостоящая» естественно сложившемуся: «... игра не является преобладающим типом деятельности ребенка. В основных жизненных ситуациях ребенок ведет себя диаметрально противоположно тому, как он ведет себя в игре» [там же, с. 219]. В этом противостоянии ребенок выступает как тот, кто не-есть, поднимается как бы выше себя самого: «В игре ребенка всегда выше своего среднего возраста, выше своего обычного повседневного поведения; он в игре как бы на голову выше самого себя; ... ребенок в игре как бы пытается сделать прыжок над уровнем своего обычного поведения» [там же, с. 220]. Эта характеристика игры полностью соответствует модели события, представленной Б.Д. Элькониним, хотя мы можем обозначить двойственность мыслей Л.С. Выготского: он говорит и о новом поведении («выше своего обычного повседневного поведения»), и о новом себе («выше самого себя»), и о действии (требование действовать), и об импульсе (вопреки непосредственному импульсу). Из этой двойственности в отечественной психологии был взят только аспект действия, а сознание оказалось за пределами осмыслений и в зависимости от деятельности, на что, в частности, обращает внимание В.П. Зинченко [6]. Но именно сознание, как самосознание, нам нужно поставить во главу угла. Следующая особенность игры и выражает эту идею.

Эта особенность приводит нас к аффективной природе игры, к ее пониманию, как имитационной формы выражения неопредмеченных аффективных тенденций, что, собственно, и указывает на ее отношение к рефлексии. В данном контексте игра понимается как «...воображаемая иллюзорная реализация нереализуемых желаний» [4, с. 203]. Само же воображение понимается как «специфически человеческая форма деятельности сознания» [там же]. Здесь подчеркнем очень важный момент: игра как форма деятельности сознания (а не просто деятельности!) предполагает воображение как реализацию нереализуемых желаний. Таким образом, можно выделить два плана игры как сознательной формы — это ее внешняя действительная форма, на которую исследователи и обращали внимание и на которую ребенок опирается в своем воображении, и внутренне воображаемая форма. Отметим, что смысл игры во втором случае заключается не в присвоении внешне заданного значения, но в реализации аффективных побуждений, которые непосредственно (через объект) не могут быть выражены.

Далее, игра выступает формой не только для реализации аффектов, но и для их обобщения: «Здесь речь идет о том, что у ребенка есть не только отдельные аффективные реакции на отдельные явления, а обобщенные неопредмеченные аффективные тен-

денции... В дошкольном возрасте ребенок обобщает свое аффективное отношение к явлению, независимо от настоящей конкретной ситуации... Сущность игры в том, что она есть исполнение желаний, но не единичных желаний, а обобщенных аффектов» [там же, с. 203—204]. То есть ребенок обобщает свои переживания и выстраивает, воображает форму (игра), которая позволит реализовать эти переживания в обобщенном качестве, мы бы сказали, в форме неких образов себя. Здесь, конечно, нельзя различить и отделить обобщение себя и воображение формы для переживания. Выстраивая форму для переживания, ребенок себя и обобщает, реализуя себя в обобщенном качестве. Само воображение выступает как процесс конституирования себя. В этом плане игра рассматривается Л.С. Выготским в первую очередь как форма для объективации и реализации «внутренних побуждений», а не как форма для присвоения культуры!

Отсюда можно различить понимание ведущей деятельности Л.С. Выготским и Д.Б. Элькониным. У первого ведущая деятельность — это деятельность по преодолению себя, конституированию себя иного через выстраивание культурной формы для реализации, в то время как у второго она выступает формой присвоения культуры, эталонов, задаваемых взрослым. В первом случае ребенок выражает, конституирует себя, а во втором окультуривает себя, сознание же в первом случае выступает как форма самообобщения и самовыражения (форма объективирующего само-переживания), а во втором — мироотражения или культуруприсвоения. Безусловно, это две стороны одной медали, но, все же, две разные стороны, а значит предполагающие разные логики понимания.

Обратим внимание также на то, что сущностной характеристикой игры является имитация (Л.С. Выготский, Д.Б. Эльконин), причем имитация, которая осознается в качестве таковой. Первоначально взрослый как бы очерчивает для ребенка реальное и имитационное, игровое пространство, в котором, как говорит Б.Д. Эльконин, ребенок пробует себя. Он отмечает, что для вхождения в игровое пространство требуется некая работа над собой: «нужна определенная работа с собой, связанная с вхождением в реальность идеи, с перевоплощением и главное с воссозданием этого вхождения и перевоплощения» [16, с. 63]. Мы могли бы добавить, что это, скорее, работа воображения, нежели действия, точнее, воображения в действии. В этой связи отметим, что имитация своим предметом имеет смысловую, а не предметную сторону деятельности и предполагает, как отмечают Д.Б. Эльконин и Б.Д. Эльконин, игровые замещения, суть которых не в освоении некоего образца действия с используемыми предметами, а, наоборот, в снятии его предметной стороны и обнажение смысловой. Сами используемые игровые предметы приобретают условный характер и легко заменяются, они презентуют не свои предметные характеристики, а смысловые, т. е. игра производит некую форму феноменологической редукции, отделяя

смысл действия от самого действия, а смысл вещи от самой вещи. Отсюда смысл игры не только в окультуривании действия, но и в извлечении смысла, отделив его от действия и воспроизведении в плане воображения. Другими словами, игра существует не для действия, но для сознания, в котором ребенок для себя извлекает смысло-значения (или помещает себя в это пространство) и этим обобщает свои неопредмеченные аффективные тенденции.

Далее, дело в том, что, обобщая и отделяя аффективные смысло-значения от игровой ситуации, необходимо придать им новую форму существования, в которой они будут реализовываться. Собственно, это отделение и обобщение заключается в превращении формы существования аффективных смысло-значений из внешне объективно ситуативной во внутреннюю субъективно личностную форму. Этот момент у Л.С. Выготского связан с осмыслением роли правил в игре. Он отмечает, что можно выделить две формы правил: а) внешнюю, задаваемую взрослым, и б) внутреннюю, устанавливаемую самим ребенком в процессе согласования (заметим, в коммуникации, а не действии) со взрослым. Принципиальным для развития является именно вторая форма, за счет которой ребенок и овладевает своими аффективными тенденциями, развивая собственную волю. Но что это за правило, которое ребенок устанавливает сам для себя? Л.С. Выготский, цитируя Б. Спинозу, говорит, что это «идея ставшая аффектом». И что же делает возможным такое самоопределение? Это отнесение желания к фиктивному Я: «... игра дает ребенку новую форму желаний, то есть учит его желать, соотнося желание к фиктивному «я», то есть роли в игре и ее правилу, поэтому в игре возможны высшие достижения ребенка, которые завтра станут его средним реальным уровнем, его моралью» [4, с. 217].

Таким образом, игра есть форма извлечения, конституирования смысло-значений, в которых происходит обобщение аффективных интенций через превращение формы их существования из объективно-ситуативной в субъективно-феноменальную. Последний момент позволяет ребенку, с одной стороны, присваивать социальные формы (роли), осваивая пространство социальных отношений, а с другой — конституировать феноменальные образы Себя, выступающие средством саморазвития. В пределе можно сказать, что игра, как воображение в действии, есть текст сознания, которым ребенок понимает, и в этом понимании конституирует, выражает себя. В игре мы имеем дело не только с превращением формы действия, как считает Б.Д. Эльконин, но и с превращением формы самосознания. В этом плане игра выступает как символическая, ритуальная (Б.Д. Эльконин) форма, производящая сознание, и относящаяся, по словам М.К. Мамардашвили, к третьим вещам, которые «... не изображают, а через свои элементы изображают чего-то призрачного, невидимого, сказочного конструируют» [10]. В нашем контексте можно сказать, что игра конституирует самосознание ребен-

ка, его личностную идентичность, в которой он для себя предстает не в своем наличном качестве, но, говоря словами Ж.П. Сартра, в качестве проекта себя. Отметим, что конструктивная функция игры распространяется, как показывает Ю.М. Лотман, и на взрослого человека: «Именно игра с ее двуплановым поведением, с возможностью условного перенесения в ситуации, в действительности для данного человека недоступные, позволяет ему найти свою собственную глубинную сущность» [9].

В этой связи важно отметить, что описанная выше субъективная механика превращения форм (самосознания) реализации аффективных тенденций в игре совпадает с субъективной механикой, конституируемой в психотерапевтической практике К.Г. Юнга (у него в качестве феноменальных игровых персонажей выступали либо стороны души, либо архетипы), что дает нам основание рассматривать ее не просто как феномен детской игры, но как феномен развития сознания человека. Обозначим некоторые положения аналитической практики, чтобы продемонстрировать ее общность с игрой. Так, например, К.Г. Юнг в работе со сновидениями выделяет два способа их интерпретации, т. е. рефлексии, один из которых обозначает как объектное истолкование, а другой как субъектное. К.Г. Юнг отмечает, что «истолкование на уровне субъекта ... синтетично, так как оно отделяет лежащие в основе комплексы воспоминаний от внешних причин, понимая их как тенденции или моменты субъекта, и снова включает их в состав субъекта» [18, с. 90]. Обратим внимание, что при такой форме интерпретации некие аффективные комплексы, которые суть смыслы, отделяются от ситуации и рассматриваются как интенции самого субъекта, т. е. не как объективные смысловые содержания ситуации, но как динамические смысловые структуры самого субъекта. Если обобщать, то человеку нужно рассмотреть свои переживания не как реакции на объективную ситуацию, но как внешнюю форму выражения некоей еще неопределенной смысловой или аффективной динамики, для которой необходимо найти новую форму воплощения. Именно это, по Л.С. Выготскому, и составляет сущность игры. Это должна быть не объективная форма, но субъективная (образ), которая разворачивается «как текст», опосредующий «более высокую сознательность» (у ребенка в качестве текста выступает игра, посредством которой он выражает себя).

В качестве субъективных форм (образов), обеспечивающих переживание и превращение форм сознания в аналитической терапии, выступают фантазии («либидо непостижимо никак иначе, кроме как в определенной форме, то есть оно идентично образам фантазий» [там же, с. 216]), но не сами по себе, а интерпретированные в качестве выразителей субъективных структур личности. В этой связи К.Г. Юнг отмечает, что необходимо рассмотреть образ или составляющие сновидения как «... персонификацию некоторой частичной души, соответственно некоторого аспекта самой видевшей сон» [там же, с. 95].

В конечном счете в процессе аналитической практики человек воображает (отсюда основной метод аналитической практики — активное воображение!) некий индивидуальный миф, разворачивающийся в форме текста, которым он осмысливает свою внутреннюю субъективную механику, в процессе чего открывает свой внутренний субъективный мир, являющийся высшей формой самосознания человека, в которой он конституирует предельные духовные основания себя и своей жизни. И как в игре, здесь существуют свои персонажи, с которыми человек так или иначе идентифицируется (архетипы) и одновременно отделяется, становясь свободным и беря в свои руки собственный внутренний мир. Сказанного достаточно, чтобы увидеть прямые параллели между субъективной механикой игры и субъективной механикой, конституируемой в практике аналитической психологии. Вся разница состоит в том, в какой форме этот переход представлен в самосознании. Безусловно, сам переход (как переход) ребенок не осознает, он совершается во внешней форме игры, в то время как в аналитической практике К.Г. Юнга осознается и в рефлексии конституируется сам переход.

Итак, игра может быть рассмотрена как символическая форма, текст сознания, который выстраивается ребенком в воображении, в результате чего он обобщает, конституирует себя в определенном качестве, и в переживании реализует эти обобщения и этого себя, которым по факту он не является. То есть это орган для переживания и объективации, а не для присвоения или отражения. Это орган, а в данном контексте лучше было бы назвать его текстом, который выстраивается в воображении, а не автоматически изменяется в процессе деятельности, о чем мы и писали выше. Этот текст производит сознание, а не ориентирует действие. И выстраивается он не только и не столько через предметное действие, но на более высоких ступенях развития через коммуникацию, диалог, общение (конечно, опять же со взрослым), которое и выступает первичным рефлексивным пространством относительно предметного действия. Здесь мы отчасти касаемся противоречия между Л.С. Выготским и А.Н. Леонтьевым в понимании природы развития. Специфика теории А.Н. Леонтьева [7], по нашему мнению, заключается в том, что деятельность он рассматривал лишь в ее отношении к миру, лишая ее рефлексивного измерения, которое отождествлялось с интроспекцией. В результате сознание у него выступает всегда в своей вторичной, отражательной относительно мира функции и зависимом от деятельности положении, что подчеркивает В.П. Зинченко [6]. В свою очередь, Л.С. Выготский, с нашей точки зрения, пытался осмыслить собственно бытие сознания, ставя в центр теоретической картины не субъекта деятельности, но субъекта сознания, первично существующего в коммуникативной форме. В этой связи, как мы показали, уже игра дошкольника может быть рассмотрена как деятельность сознания, но не просто деятельность, что существенно изменяет теоретический контекст.

Проблемное место классического деятельностного подхода заключается в том, что за точку отсчета и в качестве предмета осмысления берется ситуация, когда сознание слито с объектом, т. е. когда оно полностью представлено в своей внешней форме деятельности, рассматриваемой лишь относительно мира. По нашему мнению, это связано не просто с «недосмотром», но с научным самосознанием самой психологии. С критикой интроспекции отечественная психология в свое время потеряла собственное рефлексивное измерение, собственное сознание, его непосредственный внутренний опыт и оставила лишь вычерпывающиеся в деятельности объективные структуры мира (в том числе социального), лишённые субъективности. Но заметим, что если брать за основу некой научной картины мира только этот аспект обозначенной формулы, то в этой картине теряется мыслящий ее субъект с законами своего внутреннего мира. Мы вынуждены говорить только о мире и том, как он представлен или представляется субъекту, но не о самом живом субъекте. Он пока присутствует в этой схеме чисто номинально. Очень точно недостаток такой теоретической модели субъекта описал С. Л. Франк: «Таким образом, главный недостаток рассматриваемой теории состоит в том, что под душевной жизнью она вынуждена понимать не какую-либо живую, в себе сущую полноту, — в чем бы ни заключалось ее содержание, а какую-то пустую форму, все содержание которой не принадлежит ей самой. Душевная жизнь с этой точки зрения

походит на какие-то щупальца, которые все забирают извне, но сами по себе пусты; она не содержит в самой себе ничего, кроме голого стремления все захватить или на все нацеливаться» [14].

В основе такого положения вещей лежит допущение, что бытием обладает лишь внешний мир (бытие в мире), в то время как сознание производно от этого внешнего бытия. Само оно не имеет собственного бытия. Современное же развитие отечественной психологии, в том числе и тенденция к ассимиляции опыта других школ, например психоанализа, делает центральной фигурой теоретической картины субъекта, наделенного самобытием, доступным для него во внутреннем опыте, т. е. опыте сознания, а не только опыте деятельности. В этой связи активно разрабатывается экзистенциально-феноменологическая проблематика, вместе с которой переосмысливается природа рефлексии. Последняя приобретает онтологический статус и рассматривается в качестве механизма развития личности [12], средство познания человеком своего бытия [1]. Как мы стремились показать в нашей статье, концепция Л.С. Выготского содержит в себе теоретический потенциал, отвечающий современным тенденциям развития отечественной психологии. Она позволяет не только осмысливать механизмы развития сознания ребенка в процессе присвоения им культуры, но и подходить к пониманию механизмов саморазвития взрослого как сознающего и в этом осознании конституирующего себя субъекта.

### Литература

1. Аникина В.Г. Психотехническая модель рефлексии: теоретические основания и описание // Психологический журнал. 2010. № 6.
2. Бондаренко И.А. Жизнь сознания: Конституирование новой онтологии сознания в культуре XX века. Омск, 2002.
3. Выготский Л.С. Вопросы детской психологии // Психология. М., 2000.
4. Выготский Л.С. Игра и ее роль в психическом развитии ребенка // Психология развития ребенка. М., 2006.
5. Выготский Л.С. История развития высших психических функций // Психология. М., 2000.
6. Зинченко В.П. Посох Осипа Мандельштама и Трубка Мамардашвили. М., 1991.
7. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность // Леонтьев А.Н. Избранные психологические произведения: В 2 т. Т. 2. М., 1983.
8. Леонтьев А.Н. Развитие памяти: экспериментальное исследование развития высших психологических функций // А.Н. Леонтьев. Становление психологии деятельности: Ранние работы / Под ред. А.А. Леонтьева, Д.А. Леонтьева, Е.Е. Соколовой. М., 2003.
9. Лотман Ю.М. Структура художественного текста // Лотман Ю.М. Об искусстве. СПб., 1998. [Электронная вер-

сия] [http://www.gumer.info/bibliotek\\_Buks/Literat/Lotman/\\_04.php](http://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Literat/Lotman/_04.php) (дата обращения: 27.03.2013).

10. Мамардашвили М.К. Классический и неклассический идеалы рациональности. [Электронная версия] <http://www.mamardashvili.ru> (дата обращения: 27.03.2013).
11. Пузырей А.А. Психология. Психотехника. Психагогика. М., 2005.
12. Россохин А.В. Рефлексия и диалог в измененных состояниях сознания: Интерсознание в психоанализе. М., 2010.
13. Сартр Ж.П. Бытие и ничто: Опыт феноменологической онтологии / Пер. с фр., предисл., примеч. В.И. Колядко. М., 2000.
14. Франк С.Л. Душа человека. [Электронная версия] [http://www.koob.ru/frank\\_semyon/](http://www.koob.ru/frank_semyon/) (дата обращения: 27.03.2013).
15. Фуко М. Герменевтика субъекта: Курс лекций, прочитанных в Колледже де Франс в 1981—1982 учебном году / Пер. с фр. А.Г. Погоняйло. СПб., 2007.
16. Эльконин Б.Д. Психология развития. М., 2001.
17. Эльконин Д.Б. Психическое развитие в детских возрастах / Под ред. Д.И. Фельдштейна. М., 1997.
18. Юнг К.Г. Психология бессознательного / Пер. с нем. В. Бакусева, А. Кричевского, Т. Ребеко. М., 1998.



# The Problem of Development in Cultural-Historical Psychology: From Activity to Consciousness

V.S. Kubarev

senior lecturer at the Chair of Psychology, Faculty of Humanitarian Education, Omsk State Technical University

The paper compares two views on the development of higher mental functions that co-exist in Russian psychology. One of them places activity at the core of the whole theoretical construction, the other places consciousness. Although both views can be found in the works of Lev Vygotsky, it was the activity approach that turned out to be the most elaborated, leaving consciousness somewhere out in the shadows and stripping it of its own ontological status. In this paper we make an attempt to restore this status and bring the experience of consciousness to the front while making activity serve as its background. This creates the opportunity not only to explore the mechanisms of child development in the process of the acquisition of culture, but also to understand the mechanisms of self-development in adults. This context enables us to find much in common between such different (as they might initially appear) concepts like those of Vygotsky and Jung. In our opinion, contemporary psychology of personality is currently evolving in this direction as well. Finally, we conclude that the academic potential of Vygotsky's concept remains very high indeed, as it creates the zone of proximal development for the whole modern psychology.

**Keywords:** consciousness, activity, ideal form, real form, experience, reflection.

## References

1. *Anikina V.G.* Psihotekhnicheskaya model' refleksii: teoreticheskie osnovaniya i opisaniye // *Psihologicheskii zhurnal*. 2010. № 6.
2. *Bondarenko I.A.* Zhizn' soznaniya: Konstituirovaniye noi-voi ontologii soznaniya v kul'ture XX veka. Omsk, 2002.
3. *Vygotskii L.S.* Voprosy detskoj psihologii / *Psihologiya*. M., 2000.
4. *Vygotskii L.S.* Igra i ee rol' v psihicheskom razvitii rebenka / *Psihologiya razvitiya rebenka*. M., 2006.
5. *Vygotskii L.S.* Istoriya razvitiya vysshih psihicheskikh funktsii / *Psihologiya*. M., 2000.
6. *Zinchenko V.P.* Posoh Osipa Mandel'shtama i Trubka Mamardashvili. M., 1991.
7. *Leont'ev A.N.* Deyatel'nost'. Soznanie. Lichnost' / *Izbrannye psihologicheskie proizvedeniya: V 2 t. T. 2*. M., 1983.
8. *Leont'ev A.N.* Razvitie pamyati: eksperimental'noe issledovanie razvitiya vysshih psihologicheskikh funktsii / *A.N. Leont'ev. Stanovlenie psihologii deyatelnosti: Rannie raboty* / Pod red. A.A. Leont'eva, D.A. Leont'eva, E.E. Sokolovoi. M., 2003.
9. *Lotman Yu.M.* Struktura hudozhestvennogo teksta // *Lotman Yu.M. Ob iskusstve*. SPb., 1998. Elektronnyaya versiya: [http://www.gumer.info/bibliotek\\_Buks/Literat/Lotman/\\_04.php](http://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Literat/Lotman/_04.php) (data obrasheniya: 27.03.2013).
10. *Mamardashvili M.K.* Klassicheskii i neklassicheskii idealy racional'nosti. Elektronnyaya versiya: <http://www.mamardashvili.ru> (data obrasheniya: 27.03.2013).
11. *Puzryei A.A.* Psihologiya. Psihotekhnika. Psihagogika. M., 2005.
12. *Rossohin A.V.* Refleksiya i dialog v izmenennykh sostoyaniyakh soznaniya: Intersoznanie v psihoanalize. M., 2010.
13. *Sartr Zh.P.* Bytie i nichto: Opyt fenomenologicheskoi ontologii / *Per. s fr., predisl., primech. V.I. Kolyadko*. M., 2000.
14. *Frank S.L.* Dusha cheloveka. Elektronnyaya versiya: [http://www.koob.ru/frank\\_semyon/](http://www.koob.ru/frank_semyon/) (data obrasheniya: 27.03.2013).
15. *Fuko M.* Germenevtika sub'ekta: kurs lektsii, pročitannykh v Kolledzhe de Frans v 1981–1982 uchebnom godu / *M. Fuko: Per. s fr. A.G. Pogonyailo*. SPb., 2007.
16. *El'konin B.D.* Psihologiya razvitiya. M., 2001.
17. *El'konin D.B.* Psihicheskoe razvitie v detskih vozrastah / *Pod red. D.I. Fel'dshtaina*. M., 1997.
18. *Yung K.G.* Psihologiya bessoznatel'nogo / *Per s nem. V. Bakuseva, A. Krichevskogo, T. Rebeko*. M., 1998.

## **Самоактуализация или нравственность: опыт исследования мотивации студентов Папского Григорианского университета**

**Б.Н. Рыжов**

доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой психологии развития и инноваций  
Института психологии, социологии и социальных отношений  
Московского городского педагогического университета

**Л.В. Сенкевич**

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

**С. Моргалла**

доктор философии (PhD), доцент Института психологии Папского Григорианского университета,  
Рим, Италия

---

В статье на основе эмпирического исследования профиля мотивации студентов Папского Григорианского университета предложено обоснование феномена нравственной личности, для которой характерны доминирование над индивидуалистическими и охранительными по направленности мотивационных тенденций — альтруизма и нравственности и, одновременно, низкая приоритетность мотивации самореализации. При этом описаны региональные различия мотивационной сферы, которые для доминантных типов мотивации оказались зависящими от относительно устойчивых, глубинных архетипов этнического сознания, а для низкоприоритетных групп мотивации имели ситуативный характер. Полученные результаты позволили выдвинуть положение о взаимодополнительном характере нравственной и описанной А. Маслоу самоактуализированной личностей, равно необходимых для успешного развития общества.

**Ключевые слова:** системная психология, витальная мотивация, самосохранение, репродуктивная мотивация, альтруизм, познавательная мотивация, защитный потенциал личности, самоактуализация, нравственность.

---

В середине XX в. Абрахам Маслоу предложил свою теорию мотивации, которая и до сих пор, несмотря на некоторые замечания, остается одной из наиболее популярных концепций в этой области [6; 13; 15; 16]. Более того, образ человека, полностью реализовавшего свои творческие способности, успешного и благожелательного к другим людям, названный А. Маслоу самоактуализированной личностью, примером которой для него были люди типа Авраама Линкольна, Альберта Эйнштейна или Макса Вертгеймера, уже давно стал идеалом человека современного общества<sup>1</sup>.

Однако сама современная цивилизация далеко не идеальна. Наряду с быстрым техническим прогрес-

сом мы видим угасание многих культурных жанров и традиций; одновременно с либерализацией жизни общества — разрушение многих моральных устоев, составлявших еще не так давно его духовную основу. Можно ли в этой связи утверждать единственность идеала развития личности, рассматривая самоактуализацию в качестве ее вершины, подобно тому, как это сделал Маслоу? Ведь избранный человеком жизненный путь важнейшим образом определяет круг его психологических ценностей и приоритетов, устанавливая их индивидуальную иерархию [2; 3]. Не менее важную роль в формировании мотивационной сферы играют индивидуальные биологические и психологические особенности человека, а также ус-

---

<sup>1</sup> Теория Маслоу вызвала немало скептических отзывов академических исследователей из-за недостаточной строгости доказательной базы и связанного с этим субъективизма оценок. Но «интуитивная понятность» его основной идеи для неспециалистов и созвучность этой идеи общественному мнению Западной цивилизации второй половины XX в. сделала концепцию Маслоу необычайно популярной во многих прикладных отраслях психологии и социологии. Таких как, например, психология управления или образования [13].

ловия его жизни. То есть та жизненная среда, которая на неосознаваемом уровне утверждает высокую значимость одних ценностей и сравнительную мало-важность других, и тем самым вносит существенный вклад в формирование архетипов сознания.

Предлагая свою модель самоактуализированной личности, А. Маслоу опирался не на какую-либо отвлеченную схему и более общую теорию, а прежде всего на свой собственный жизненный опыт и опыт близких ему по духу людей, сумевших, как и он сам, преодолеть свои личные проблемы и добиться признания благодаря позитивному вкладу в жизнь общества. Но как много людей, обогативших духовный мир человечества, не вписываются в эту схему. Всегда ли это следствие их психологического ущерба, или же сама модель Маслоу — всего лишь один из вариантов необходимых обществу типов личностного развития?

Для ответа на этот вопрос обратимся к эмпирическому исследованию, выбрав его объектом особенности мотивационной сферы студентов Папского Григорианского университета (Рим, Италия), избравших общий путь религиозного служения и представляющих самые различные страны и регионы мира со специфическими для них особенностями жизненной среды и архетипов этнического сознания.

### Метод

Одна из первых трудностей, с которой сталкивается современный исследователь мотивационной сферы, желающий получить сравнительные характеристики групп людей, — это чрезвычайное разнообразие взглядов и подходов к изучаемому предмету, включая и сами термины «мотив» и «мотивация» [1; 4; 5; 14]. Терминологический и методический плюрализм в вопросах мотивации является следствием отсутствия в наше время признанной универсальной психологической концепции и, разумеется, создает множество практических неудобств, оставляя актуальным поиск более универсальных и удобных способов исследования мотивации.

В нашем случае был применен метод системной диагностики мотивационного профиля личности, разработанный на основе системной теории психологии [8]. Согласно основным положениям этой теории, выделяются два основных вида мотивации: биологический и социальный. При этом для каждого из них выделяются два особых подвида, связанных с уровнем их системной организации. Для биологической мотивации это уровень развития и сохранения вида (смыслообразующий макроуровень) и уровень развития и сохранения индивида (микроуровень, обеспечивающий процесс существования биологической системы). Аналогично, для социальной мотивации это уровень развития и сохранения социума (смыслообразующий макроуровень) и уровень развития и сохранения личности (микроуровень, обеспечивающий процесс существования социальной системы).

В то же время с позиций системной психологии любая деятельность человека представляет собой работу системообразования или системорегуляции, направленную на **развитие** значимой для человека системы (т. е. воспроизведение новых элементов этой системы) или увеличение ее **упорядоченности** благодаря установлению новых внутренних и внешних связей этой системы. В результате для каждого из установленных подвидов мотивации будут характерны две тенденции: стремление к репродукции элементов системы — мотивация «п» и стремление к сохранению и увеличению порядка в данной системе — мотивация «s».

Таким образом, в целом системная структура мотивации подразумевает существование восьми типов мотивации. В том числе выделяются четыре типа биологической мотивации, включая:

1. *витальную мотивацию*, обеспечивающую жизнедеятельность человеческого организма, направленную на достижение необходимого баланса обменных процессов между организмом и средой обитания и отвечающую системному требованию репродукции элементов организма индивида (п-мотивация);

2. *мотивацию самосохранения*, направленную на достижение индивидуальной устойчивости человека во взаимоотношениях со средой и отвечающую требованию сохранения индивида (s-мотивация);

3. *репродуктивную мотивацию*, обеспечивающую биологическое размножение человека и отвечающую требованию увеличения числа элементов макросистемы — вида (п-мотивация);

4. *охранительную мотивацию* (альтруизм), направленную на сохранение других членов человеческого сообщества и обеспечивающую выживание человеческого вида в целом. Этот тип мотивации отвечает системному требованию сохранения вида (s-мотивация).

Аналогично, классификация видов социальной мотивации строится, исходя из принципиального положения об их двухуровневом характере, соотносящемся с механизмами развития социума и отдельной личности. При этом также выделяются четыре типа мотивации, включая:

5. *мотивацию увеличения элементарных структур личности* — знаний и умений (п-мотивация). Это мотивация, обеспечивающая познавательный потенциал личности;

6. *мотивацию сохранения структуры личности*, ее устойчивости при внешних взаимодействиях, представленную комплексом различных защитных механизмов личности. Это мотивация сохранения «Я», обеспечивающая защитный потенциал личности (s-мотивация);

7. *мотивацию увеличения числа элементов социальной макросистемы*, проявляющуюся в стремлении к репродукции своего «Я» в других членах социума, создание идей и предметов, несущих отпечаток собственного «Я», и т. д. Такая мотивация отвечает системному требованию: репродукции элементов социума (п-мотивация). Это мотивация

самореализации, обеспечивающая творческий потенциал личности;

8. *мотивацию сохранения и увеличения порядка в социуме* (s-мотивация), обеспечивающую нравственный потенциал личности.

Для практической реализации метода применялась методика поэтапного ранжирования обследуемым 32-х потребностей и ценностей, соотнесенных с выделенными типами мотивации [10]. В результате этого ранжирования каждый из восьми типов мотивации получал свой итоговый ранг, свидетельствующий о большей или меньшей значимости данной мотивации для обследуемого. При этом количественно ранги могли принимать значения от 1 балла (теоретически возможный минимум значимости данного вида мотивации) до 8 баллов (теоретически возможный максимум значимости), при среднем ранговом значении 4,5 балла. В своей совокупности полученные ранги образовывали реальный мотивационный профиль, располагаясь выше или ниже среднего рангового значения. Типы мотивации, получившие ранги существенно выше среднего, интерпретировались как доминирующая мотивация, а получившие ранги ниже среднего — как рецессивная. На основе индивидуальных данных рассчитывались усредненные профили мотивации для групп студентов, представлявших тот или иной континент, а также для всей выборки обследуемых в целом.

Всего в период 2011–2012 гг. было обследовано 159 студентов Папского Григорианского университета в Риме (Италия), обучающихся на психологическом и теологическом факультетах и представляющих все континенты, за исключением Австралии.

## Результаты и обсуждение

Среди полученных данных прежде всего на себя обратила внимание группа доминирующей мотивации (чьи показатели существенно, почти на балл, превышали среднее ранговое значение) независимо от страны происхождения, возраста и пола студента. К ней относились типы мотивации, традиционно называемые «высшими» — нравственность и альтруизм. Общей характеристикой этих типов является их надьиндивидуалистическая направленность. Ведь в общепринятом смысле слова альтруизм — это забота о других, а нравственность — приверженность нормам общественной морали, неписаным законам жизни общества.

С позиций системной психологии к этому добавляется также общий охранительный смысл или охранительное содержание этих тенденций, принадлежащих к общему типу s-мотивации. С учетом этого, альтруизм предстает как тенденция к сохранению своего биологического вида, а нравственность — как тенденция сохранения общества, обеспечения порядка, необходимого для его успешного существования и развития и упрочения духовных ценностей, объединяющих общество. Доминантное положение

именно этих типов мотивации, несомненно, было связано с общим призванием студентов Папского Григорианского университета, сознательно избравших путь религиозного служения.

В то же время индивидуалистические по своей природе мотивации развития индивида и личности (витальная и познавательная), а также мотивация самореализации у абсолютного большинства студентов оказались достаточно низкими (их показатели были на 0,58, 1,08 и 0,46 балла, соответственно, ниже среднерангового значения). Заметим, что все эти виды мотивации принадлежат к типу n-мотивации, связанному с тенденцией к развитию и увеличению числа элементов системы.

Вместе с тем минимальное (на 0,05 балла) превышение среднерангового значения для всей группы получили также репродуктивная мотивация и самосохранение. По-видимому, это прежде всего отражало общую ценностную установку, свойственную современному обществу, для которого дети и личная безопасность являются одними из высших и непререкаемых ценностей.

Таким образом, наиболее заметной для всех студентов общей особенностью их мотивационной сферы явилось доминирование надьиндивидуалистических и охранительных по направленности мотивационных тенденций. При этом особо приоритетными оказались типы мотивации, сочетающие в себе обе эти тенденции — альтруизм и нравственность.

Оборотной стороной ситуации явился низкий приоритет для студентов мотивации развития и увеличения числа элементов системы n-мотивации. Эта особенность, конечно, присутствовала в отношении витальной мотивации, направленной на развитие «низшей» биологической системы индивида. Но в числе рецессивных, низкоприоритетных оказались и более «высокие» в глазах общества типы — познавательная мотивация и, что особенно важно, мотивация самореализации, весьма близкая по смыслу к тому, что А. Маслоу называл самоактуализацией.

Отмеченные общие тенденции своеобразно преломляются спецификой традиций и условий жизни представленных регионов, образуя сеть частных мотивационных диспозиций. Рассмотрим сначала группу рецессивных и субрецессивных типов мотивации, чьи показатели у большинства обследованных студентов были заметно ниже среднерангового значения или вблизи его.

По пути от «низших» типов мотивации к «высшим» перед нами прежде всего предстают типы витальной мотивации и мотивации самосохранения, связанные с тенденцией развития и сохранения человека, как биологической индивидуальности. В целом для большинства студентов эта группа мотиваций оказалась рецессивной. Однако на общем фоне выделялись показатели представителей африканского и, менее выражено, азиатского регионов.

Показатели витальной мотивации у африканских студентов приближались к среднеранговому значению, составляя 4,12 балла, а показатели мотивации

самосохранения значительно превышали (на 0,68 балла) этот уровень. Объяснение этому обстоятельству можно найти в реальных условиях жизни большинства африканских стран, для которых характерен низкий уровень доходов на душу населения и нестабильная политическая ситуация, а социальные гарантии и личная безопасность граждан часто не гарантированы. Таким образом, большая сравнительно с другими регионами напряженность в удовлетворении основных биологических потребностей и потребности в безопасности явилась причиной более высокого уровня витальной мотивации и мотивации самосохранения у африканских студентов.

Сравнительно с африканским регионом экономическая и политическая ситуация в странах южной и юго-восточной Азии предстает более благоприятной, однако и здесь уровень социальной защищенности, как правило, значительно ниже стандартов, принятых в Европе и Северной Америке. В результате показатели мотивации самосохранения в этом регионе, хотя и отстают от африканских, но также превышают среднеранговое значение.

Население Европы и Северной Америки, напротив, имеет наиболее высокий уровень доходов и высший уровень социальной защищенности. Отсутствие напряженности в этой области обусловило значительно более низкие (ниже среднерангового значения) показатели витальной мотивации и самосохранения в этих регионах.

Подобная ситуация, при которой уровень напряженности потребности определяет значимость соответствующей мотивации, сохранилась и в отношении всех остальных типов мотивации развития, или п-мотивации. Для репродуктивной мотивации соотношение ее значимости у представителей разных регионов, в сущности, представило инвертированную картину демографической ситуации в этих странах. Превышающие среднеранговое значение показатели репродуктивной мотивации были отмечены у представителей стран Европы и Северной Америки — там, где негативные демографические тенденции обусловили или вплотную приблизили депопуляцию коренного населения. Несколько ниже они были в латиноамериканском регионе, а у студентов из азиатских стран, где остро стоит проблема избыточного населения, показатели репродуктивной мотивации были ниже среднерангового значения.

Показатели значимости познавательной мотивации также свидетельствовали об их ситуативном характере, объективно отражая уровень информационного обеспечения в том или ином регионе. Самые высокие индексы познавательной мотивации были отмечены у представителей африканского континента, испытывающих у себя на родине наибольший дефицит возможностей получения интересующей их информации. На втором месте оказались студенты из быстроразвивающихся стран Латинской Америки. На третьем — студенты Азиатского региона, где традиции высокой древней культуры сегодня сочетаются с ши-

роким развитием современных средств коммуникации и интернет-технологий.

Как это ни парадоксально на первый взгляд, самые низкие показатели значимости познавательной мотивации оказались у представителей Европейского континента и еще ниже Северной Америки. А ведь это страны, где благодаря прекрасно развитой и совершенной сети университетов, библиотек, наличию самых авторитетных духовных и научных центров, повсеместному использованию среды Интернета, существуют лучшие на сегодняшний день возможности доступа человека к любой интересующей его информации. Однако такой результат только еще раз демонстрирует инвертированную зависимость рецессивных типов мотивации от меры удовлетворенности лежащих в ее основе потребностей.

Схожие тенденции видны и на примере региональных различий мотивации самореализации. Современная Европа и Северная Америка предоставляют своим гражданам наибольшие возможности для реализации своих интересов и творческих потенций. Общественное мнение этих стран, многочисленные правительственные и корпоративные программы, доктрина образования и искусство — все поддерживает здесь идею самореализации личности, приоритета ее интересов над какими-либо схемами и социальными догмами. В этом отношении европейцы и жители Северной Америки находятся в более выгодных условиях, чем жители большинства других регионов планеты, и именно студенты из этих стран демонстрируют в нашем исследовании самые низкие показатели значимости мотивации самореализации.

В то же время на общем, рецессивном для этого типа мотивации, фоне одни из самых высоких показателей отмечены у студентов африканского континента, где в силу многих экономических и других проблем для значительной массы населения существуют очевидные трудности реализации своих возможностей.

Но самые высокие показатели самореализации, лишь немногим не достигающие среднерангового значения, получены в азиатском регионе. Именно в этой части света происходит преломление двух культурных традиций: восточной, основанной на примате общественных ценностей, и западной, основанной на примате ценностей и свобод отдельной человеческой личности. В некоторых случаях несовпадение культурных традиций может обусловить внутриличностный психологический конфликт, в котором привычное отношение человека к миру, со свойственным ему патернализмом, этатизмом и коллективизмом, противостоит сознательно избранному им жизненному пути, связанному с принятием нормативов и ценностей иной культуры.

Человеку, оказавшемуся в состоянии такого конфликта, потребуются дополнительные усилия для того, чтобы реализовать свои желания и преодолеть тормозящее влияние привычной среды. Это дополнительное усилие, возможно, и обнаруживает себя в субъективном приращении большей

значимости мотивации самореализации студентами азиатского региона.

Оставшиеся типы мотивации принадлежат к охранительному типу s-мотивации, из которых только мотивация защиты личности или защиты «Я» имеет в нашей выборке условно рецессивный характер, а два других типа — альтруизм и нравственность — относятся к доминирующим типам. При этом среди региональных различий мотивации защиты «Я» обращает на себя внимание то, что наибольшей значимости, превышающей среднеранговое значение, этот тип достиг у студентов Европы и Северной Америки тех стран, где более, чем где бы то ни было, ценят идеалы личной и духовной свободы, а также ответственности всех членов общества за сохранение рукотворной и нерукотворной природы, включая окружающую среду, живущее в ней человечество и его культурные произведения. Близкие данные были получены и у представителей Латиноамериканского континента.

Зато для азиатских студентов значимость этого типа мотивации опустилась ниже среднерангового значения, отражая их большую конформность и меньшую склонность демонстрировать независимость и уникальность своей личности. Многие понятия, подобные «гражданской свободе» и «правам человека», которые принимаются в Европейском и Американском обществе как почти абсолютные ценности, не обладают той же притягательной силой для большинства населения азиатского региона. Здесь идея личной свободы и независимости часто оказывается уравновешенной политическим консерватизмом и этикой служения государству.

Еще меньшую ценность идеи личной независимости и гражданской свободы обретают на африканском континенте, уступая давлению особенностей национального менталитета и уклада жизни. Свидетельством тому стал наименьший индекс значимости мотивации защиты личности у студентов этого региона.

Таким образом, при переходе к охранительной мотивации можно обнаружить принципиально изменившийся механизм формирования ее значимости. Теперь его ведущей силой стал не ситуативный дефицит возможностей удовлетворения потребности, вызванный внешними по отношению к человеку обстоятельствами жизни того или иного региона, а внутренне присущая человеку психологическая напряженность этой потребности, вытекающая из глубинных архетипов этнического сознания.

Действие этого механизма хорошо заметно и в доминирующей в нашем исследовании мотивации альтруизма и нравственности. Высшие показатели альтруистической мотивации были получены также в Евро-Американском регионе. Для культурного архетипа этого региона, основанного на античной традиции восхищения человеком и христианской заповеди любви к ближнему, свойственно глубокое внимание к человеку, его мыслям и чувствам. В свое время гуманистические идеалы Возрождения и Нового

времени заложили основу современной цивилизации. В новейшую эпоху традиции европейского гуманизма привели к ликвидации расовой и других видов дискриминации. И сегодня альтруистические тенденции хорошо заметны в менталитете жителей Европы и Северной Америки. Они проявляются в общественном мнении, искусстве и даже финансовых бюджетах этих стран, где программы социального обеспечения малоимущих, адаптации мигрантов из экономически неблагополучных районов, помощи жертвам природных катастроф и политических репрессий представлены значительно шире, чем в большинстве других районов мира.

Однако показатели значимости нравственной мотивации оказались у студентов Европы и Северной Америки несколько ниже среднемирового уровня, уступая показателям Азиатского и Латиноамериканского регионов. Возможно, это явилось следствием противоречия двух обстоятельств. С одной стороны, традиционного для Европы и Северной Америки высокого нравственного стереотипа, в основе которого лежит чувство справедливости и порядка как субъективное понимание внутреннего равновесия системы мира в целом. Результатом такого равновесия должно стать достижение баланса отдельных частей системы и снятие ее внутренней напряженности. Нравственная мотивация этого региона проявляет себя в целой гамме устремлений, направленных на приведение в порядок окружающего мира. Они простираются от приверженности порядку в повседневной жизни до самых высоких духовных устремлений, борьбы с общественными пороками и др.

Но, с другой стороны, именно евро-североамериканский архетип сознания в наибольшей мере впитал в себя приверженность ценностям самоактуализированной личности, ее идеям свободы от всяческих предрассудков, нередко представляющим прямую антитезу сложившимся догматам нравственности [12; 17]. Итогом такого расщепления ценностей стал очень высокий разброс показателей значимости нравственной мотивации у представителей этого региона, где рядом с весьма низкими показателями, иногда не достигающими даже среднерангового значения, чаще чем в других регионах встречались и самые высокие показатели нравственности.

Первое место по значимости нравственной мотивации принадлежало студентам Латинской Америки, чей архетип сознания, имея общие корни с евро-североамериканским архетипом, в меньшей степени подвергся давлению ценностей самоактуализированной личности.

На втором месте расположились показатели студентов Азиатского региона. Для их нравственного стереотипа характерна терпимость к окружающим, их мнениям, верованиям и взглядам, этика ненасилия, заботы о природе и окружающем мире. Азиатская нравственная традиция культивирует глубокое почитание жизненного порядка, поэтому мотивация сохранения социума имеет важное архетипическое значение, обуславливающее ее доминирующее поло-

жение в мотивационном профиле представителей этого региона.

### **Заключение: единство и борьба двух начал**

Итак, главным результатом проведенного исследования стал обнаруженный факт доминирования в мотивационной сфере студентов, избравших путь религиозного служения, надындивидуалистических и охранительных по направленности мотивационных тенденций — альтруизма и нравственности и, одновременно, низкая приоритетность мотивации самореализации. Это соотношение составило главный вектор мотивационного профиля абсолютного большинства обследованных студентов. При этом региональные различия в значимости доминантных типов мотивации оказались зависящими от относительно устойчивых, глубинных архетипов этнического сознания. В то же время значимость рецессивных, низкоприоритетных групп мотивации — самореализации, витальной мотивации и др. — имела ситуативный характер, и в каждом регионе отражала реально имевшийся там дефицит возможностей для удовлетворения связанных с этими группами мотивации потребностей.

Полученные результаты заметно отличались от мотивационного профиля студентов психологических специальностей светских университетов. Так, аналогичные исследования, проведенные в 2008—2011 гг. на представительной выборке из 300 московских студентов, дали почти противоположенный результат. Данные российской выборки свидетельствовали о том, что группу доминантных типов мотивации составляли репродуктивная мотивация, познавательная и мотивация защиты «Я», тогда как нравственная мотивация относилась к числу рецессивных.

Разумеется, это также могло быть связано с этнопсихологическими особенностями выборки, представленной в данном случае российскими студентами. Но четко выраженный системный антагонизм полученных результатов указывал на более глубокие различия двух выборок, уходящие корнями в различия мировоззрений. В одном случае — светского, в другом — основанного на признании первенства духовных ценностей.

В российской выборке также присутствовало еще одно обстоятельство, имевшее отношение к обсуждаемому вопросу. Студентов с лучшей успеваемостью, как правило, отличали более высокие показатели значимости мотивации самореализации. Для тех же, кто имел высший рейтинг успеваемости и творческой активности (таких было приблизительно 5% от общего числа обследованных), мотивация самореализации входила в число доминантных типов. Как видно, эти данные достаточно хорошо иллюстрировали основной постулат Маслоу о самоактуализированной личности как редкодостижимой вершине личностного развития.

Но данные настоящего исследования позволяют говорить о том, что рядом с этой вершиной существует другая — личность нравственная. Смысл первой из них заключается в наиболее полной реализации своих внутренних творческих потенций и, как следствие, в умножении культурного достояния общества. Смысл второй — в самоотверженном служении духовным идеалам и, как следствие, совершенствовании и гармонизации духовной структуры общества. Самоактуализированная личность всегда старается оставить отпечаток своего «Я» на создаваемых ею предметах, она персонально остается жить в обществе благодаря этим отпечаткам, как продолжая жить Леонардо в своих картинах или Эйнштейн в своей теории. Нравственная личность нередко растворяется в творимом ею порядке. Она чаще остается жить в обобщенных образах исторической памяти, подобно римской доблести или стойкости первых христиан, и лишь изредка становится их персонифицированным примером [11].

Можно сказать, что самоактуализированные личности и нравственные личности с необходимостью дополняют друг друга, и первые становятся важнейшими элементами, а вторые столь же важнейшими связями общей системы цивилизации.

Но будучи противоположенными по своим устремлениям, оба типа личности находятся в постоянном противоборстве. Нравственная личность создает порядок, она не просто живет по законам общества, но является их важнейшим носителем и исполнителем. Самоактуализированная личность по всей своей сути привержена идее свободы от всякого рода догм, кодексов и законов, которые неизбежно стесняют, ограничивают реализацию ее творческих потенций. По словам Маслоу, такая личность подчиняется и терпит эти законы с усмешкой [15], пока не настанет время сбросить их, как отживший хлам.

Поэтому оба типа по-разному являют себя на разных этапах жизни общества. В период зарождения и молодости общества доминирует нравственная личность. Она создает структуру общества, его внутренний каркас, который благодаря своей жесткости противостоит и подчиняет себе окружающую среду. Общество становится монолитным и устойчивым, как бы накапливая в себе силы для решительного скачка в своем развитии. Для существования самоактуализированной личности в это время еще нет подходящих условий. Она появится позднее, в период зрелости общества, обнаружив себя фейерверком талантов и все более громко звучащим требованием свободы. С этого момента оба типа вступают в противоборство, идущее с переменным успехом [7; 9].

Существует много исторических примеров того, что временное преобладание в обществе ценностного стереотипа одной из сторон может придать ускорение общественному развитию. В одном случае это происходит за счет консолидации общества и концентрации его сил на наиболее важном для себя направлении. В другом — за счет эффективного использования творческой и деловой активности чело-

века. Но длительное преобладание одного ценностного стереотипа связано с риском деградации общества. При достаточно долгом доминировании нравственного стереотипа это происходит в силу тормозящего прогресс, неизбежного ограничения свободы самовыражения личности. При столь же длительном преобладании ценностного идеала самоактуализированной личности требование все большей свободы

от всяческих догм приводит в конечном счете к подтачивающему внутреннюю устойчивость общества расшатыванию его моральных устоев.

Эта борьба идет и сегодня, возможно, одна из важнейших задач заключается в поиске психологических и социальных обоснований для разумного компромисса двух столь противоположных и необходимых друг другу начал.

### Литература

1. Виллонас В.К. Психология развития мотивации. СПб., 2006.
2. Кулагина И.Ю. Проблемы доминирующей мотивации в контексте теории деятельности А.Н. Леонтьева // Московская психологическая школа. История и современность. Т. 4 / Под ред. В.В. Рубцова. М., 2007.
3. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. М., 1975.
4. Магун В.С. Потребности и психология социальной деятельности личности. Л., 1983.
5. Макклелланд Д. Мотивация человека. СПб., 2007.
6. Маслоу А. Мотивация и деятельность. М., 1975.
7. Робинсон Д. Интеллектуальная история психологии. М., 2005.
8. Рыжов Б.Н. Системная психология. М., 1999.
9. Рыжов Б.Н. История психологической мысли. М., 2004.
10. Рыжов Б.Н. Системные основания психологии // Системная психология и социология. 2010. № 1.
11. Рыжов Б.Н. Системная периодизация развития // Системная психология и социология. 2012. № 5.
12. Сенкевич Л.В. Психология экзистенциальных кризисов. Тула, 2012.
13. Шульц Д., Шульц С. История современной психологии. СПб., 1998.
14. Atkinson J., Birch D. Introduction to Motivation. N.Y., 1978.
15. Maslow A. Toward a Psychology of Being. Van Nostrand, 1962.
16. Motivation und Handeln. Lehrbuch der Motivationspsychologie. Berlin, 1980.
17. Robbins A., Wilner A. Quarterlife Crisis: The Unique Challenges of Life in Your Twenties. Tarcher, 2001.



# Self-Actualization or Morality: A Research on Motivation in Students of Pontifical Gregorian University

**B.N. Ryzhov**

PhD in Psychology, professor, head of the Chair of Developmental Psychology and Innovations, Institute of Psychology, Sociology and Social Relations, Moscow State University of Psychology and Education

**L.V. Senkevich**

PhD in Psychology, associate professor, doctoral candidate at the Chair of Developmental Psychology, Department of Educational Psychology, Moscow State University of Psychology and Education

**S. Morgalla**

PhD, associate professor at the Pontifical Gregorian University (Italy)

---

The paper provides an explanation of the phenomenon of moral personality basing on the empirical research on motivation in students of the Pontifical Gregorian University. Moral personality is characterized by the dominance of trans-individualistic and protective motivational tendencies: altruism and morality and, at the same time, low priority of self-realization. The paper also describes regional differences in motivation which for dominant motivational types turned out to be dependent upon relatively stable, basic archetypes of ethnic consciousness, whereas for low priority motivation groups were situational. The results obtained in the study enabled the authors to hypothesize on the complementary character of moral and self-actualized (as described by Maslow) personalities, both necessary for successful development of the society.

**Keywords:** systematic psychology, vital motivation, self-preservation, altruism, cognitive motivation, defense potential of personality, self-actualization, morality.

## References

1. *Vilyunas V.K.* Psihologiya razvitiya motivacii. SPb., 2006.
2. *Kulagina I.Yu.* Problemy dominiruyushei motivacii v kontekste teorii deyatel'nosti A.N. Leont'eva // Moskovskaya psihologicheskaya shkola. Istoriya i sovremennost'. T. 4 / Pod red. V.V. Rubcova. M., 2007.
3. *Leont'ev A.N.* Deyatel'nost'. Soznanie. Lichnost'. M., 1975.
4. *Magun V.S.* Potrebnosti i psihologiya social'noi deyatel'nosti lichnosti. L., 1983.
5. *Maklceland D.* Motivaciya cheloveka. SPb., 2007.
6. *Maslou A.* Motivaciya i deyatel'nost'. M., 1975.
7. *Robinson D.* Intellektual'naya istoriya psihologii. M., 2005.
8. *Ryzhov B.N.* Sistemnaya psihologiya. M., 1999.
9. *Ryzhov B.N.* Istoriya psihologicheskoi mysli. M., 2004.
10. *Ryzhov B.N.* Sistemnye osnovaniya psihologii // Sistemnaya psihologiya i sociologiya. 2010. № 1.
11. *Ryzhov B.N.* Sistemnaya periodizaciya razvitiya // Sistemnaya psihologiya i sociologiya. 2012. № 5.
12. *Senkevich L.V.* Psihologiya ekzistencial'nyh krizisov. Tula, 2012.
13. *Shul'c D., Shul'c S.* Istoriya sovremennoi psihologii. SPb., 1998.
14. *Atkinson J., Birch D.* Introduction to Motivation. N.Y., 1978.
15. *Maslou A.* Toward a Psychology of Being. Van Nostrand, 1962.
16. *Motivation und Handeln. Lehrbuch der Motivationspsychologie.* Berlin, 1980.
17. *Robbins A., Wilner A.* Quarterlife Crisis: The Unique Challenges of Life in Your Twenties. Tarcher, 2001.

# Взаимосвязь ценностей и экономических установок у российских студентов: межконфессиональный анализ<sup>1</sup>

**М.В. Ефремова**

кандидат психологических наук, старший научный сотрудник Международной научно-учебной лаборатории социокультурных исследований Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики»

**З.Х. Лепшокова**

кандидат психологических наук, старший научный сотрудник Международной научно-учебной лаборатории социокультурных исследований Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики»

---

Статья основана на исследовании, посвященном изучению ценностных ориентаций у представителей двух конфессий: христианства (православия) и ислама (суннизма), а также анализу роли ценностей индивидуального уровня в экономических установках и представлениях. В данной работе ставится цель выявить взаимосвязи ценностей культуры с экономическими установками и представлениями российских студентов из этих двух конфессий. Мы предполагаем, что существуют различия во взаимосвязи ценностей индивидуального уровня с экономическими установками и представлениями у студентов-христиан и студентов-мусульман. В исследовании принимали участие студенты российских вузов г. Москвы и г. Казани как светской направленности, так и теологической, представители двух конфессий (православной, исламской). Объем всей выборки — 217 человек (православных 113 человек, 104 представителя суннитского направления ислама, средний возраст — 19 лет). Исследование проводилось с помощью социально-психологического опроса. Результаты показали, что существуют межконфессиональные различия в ценностях индивидуального уровня. У студентов-мусульман существенно выше, чем у студентов-христиан, значимость ценностей «Конформность» и «Традиция» блока «Сохранение». У студентов-христиан значимо выше, чем у студентов-мусульман, ценность «Гедонизм». Выявлено, что существуют межконфессиональные различия во взаимосвязи ценностей с экономическими установками и представлениями. Вместе с тем обнаружено, что независимо от конфессиональной принадлежности ценности «Самостоятельность» и «Достижение» взаимосвязаны с продуктивными экономическими установками и представлениями.

**Ключевые слова:** ценностные ориентации, тип мотивации, религиозная идентичность, религиозность, экономические установки и представления, православие, ислам.

---

Система ценностных ориентаций является важнейшей личностной характеристикой, лежащей в основе выбора и оценки человеком как своих поступков, так и других людей и событий. Выступая в роли ведущего типа мотивации, ценностные ориентации определяют направленность конкретных действий индивида, способствуют выбору того или иного поведения. Стоит отметить, что ценности человека «не идентичны его поступкам, но при определенных условиях они могут стать одним из побудителей его практических действий, направленных на воплощение этих ценностей в жизнь» [7, с. 5].

Вместе с тем наряду с теорией об определяющем влиянии ценностей на поведение исследователями выделяется другой, не менее влиятельный фак-

тор — религиозный. Принадлежность личности к той или иной религии обязывает человека исповедовать и сознательно выполнять ее нормы и правила, поскольку религия представляет собой набор убеждений и представлений, определяющих смысл и образ жизни.

Вопрос о влиянии религии на поведение может касаться разных аспектов человеческого поведения. Так, например, было установлено, что протестанты, католики и индусы по сравнению с мусульманами более благосклонно относятся к частной собственности [12]. Также были сделаны попытки объяснить экономический рост и многие другие макроэкономические показатели в разных странах их религиозной принадлежностью [11].

---

<sup>1</sup> Исследование осуществлено в рамках Программы фундаментальных исследований НИУ ВШЭ в 2013 г.

Тем не менее на сегодняшний день не существует однозначного ответа на вопрос, является ли религия предиктором экономического поведения. В нашей работе мы исходим из предположения, что конкретная религия или ее отсутствие могут повлиять на ценностные ориентации личности.

Наиболее известным направлением исследований ценностных ориентаций и ценностей можно считать исследования, проводившиеся в США М. Рокичем в конце 60-х и в 70-е гг. XX в. Позже большой вклад в эти исследования внесли Ш. Шварц и В. Билски. В частности, для понимания природы ценностей на индивидуальном уровне (функций ценностей, их взаимосвязей в структуре личности) они разработали теоретическую концепцию, в которой ценности рассматриваются как некие (часто неосознаваемые) критерии выбора и оценки человеком своих поступков, а также оценки других людей и событий [16].

В конце 1980-х гг. Ш. Шварцем была создана Международная программа сравнительного (кросс-культурного) изучения ценностей [13]. В своем индивидуальном подходе Шварц утверждает, что главный содержательный аспект, отделяющий ценности друг от друга, — это тип мотивации, который они отражают. Поэтому он сгруппировал отдельные ценности в комплексы (типы мотивации), имеющие общую цель. Он исходил из того, что основные человеческие ценности, которые должны быть во всех культурах, отражают универсальные человеческие потребности (биологические нужды, потребности согласованного социального взаимодействия и требования групповой жизни) как осознанные цели. Основываясь на ценностях, выделенных предшествующими исследователями, найденных в религиозных и философских трудах в разных культурах, он сгруппировал ценности в десять различных блоков ценностей или типов мотивации человека (см. рисунок). Они, по мнению Шварца, определяют направленность как конкретных действий индивида, так и всей его жизненной активности.

Отношения между различными ценностями отражают психологическую динамику конфликта и совместимости, которую индивиды испытывают, когда следуют ценностям в повседневной жизни. Каждый тип мотивации имеет цель, определяющую стремления человека, которые, в свою очередь, приводят к согласованным или противоречивым действиям. Таким образом, конфликт или гармония между ценностями определяют стратегию поведения личности. Противоречия между ценностями выглядят следующим образом [14].

1. Ценности **Сохранения** (*Безопасность, Конформность, Традиция*) противоречат ценностям **Открытости изменениям** (*Стимуляция, Самостоятельность*).

2. Ценности **Выхода за пределы своего «Я»** (*Универсализм, Благожелательность*) противоречат ценностям **Самоутверждения** (*Власть, Достижение, Гедонизм*).

Экономическое сознание и поведение стали предметом исследований в отечественной психологии сравнительно недавно. Экономическое сознание — это системная составляющая сознания, высший уровень психического отражения экономических отношений общественно развитым человеком. Под экономическим сознанием мы также понимаем социальные представления, установки, отношения, оценки, мнения личности и т. п. относительно различных явлений экономического содержания (экономических объектов). Социальные представления являются ключевым механизмом индивидуального и общественного сознания, поддерживают стабильность сознания социального субъекта (группы или индивида), детерминируют поведение, формируют его картину мира.

В нашем исследовании выборка исследования состояла из студентов, т. е. из молодежи, так как молодые люди также могут оказывать влияние на внешние условия. Огромную роль в данном случае играют ценностные ориентации молодежи, задающие направления деятельности как молодых людей, так и общества в целом. Таким образом, от сегодняшних ценностных ориентаций молодежи напрямую зависит будущее страны. Поскольку Россия является поликонфессиональным государством, нами были выбраны представители двух основных религий, представленных в России, — христианства (главным образом, православия), а также ислама.

Выше изложенное определило цели и гипотезы нашего исследования.

**Цель:** выявить взаимосвязи ценностей культуры с экономическими установками и представлениями российских студентов из двух конфессий: христианства (православие) и ислама (суннизм).

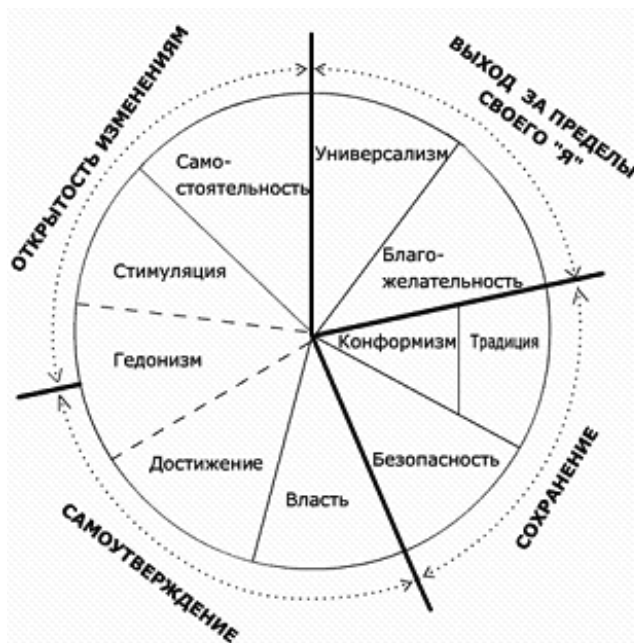


Рис. Динамическая структура мотивационных блоков [15]

**Теоретическая гипотеза:** существуют различия взаимосвязи ценностей индивидуального уровня с экономическими установками и представлениями у студентов-христиан и студентов-мусульман.

**Частные гипотезы:**

1. Существуют различия в ценностях индивидуального уровня, в выраженности религиозной идентичности, а также в экономических установках и представлениях у христиан и мусульман.

2. Существуют межконфессиональные различия во взаимосвязях ценностей индивидуального уровня с экономическими установками и представлениями.

**Метод**

**Участники исследования.** В исследовании принимали участие студенты российских вузов г. Москвы и г. Казани как светской направленности (Российский государственный гуманитарный университет, Казанский технологический университет), так и теологической (Московский исламский университет, Российский православный университет), представители двух конфессий (христианства, православия и исламской). Объем всей выборки — 217 человек, 102 мужчины и 115 женщин, возраст респондентов 17–28 лет (средний возраст — 19 лет). Представителей православия 113 человек и 104 представителя суннитского направления ислама.

Конфессиональная принадлежность и возрастной состав всей выборки представлены в табл. 1.

Таблица 1

**Состав выборки**

| Конфессиональная принадлежность | Всего | Пол     |         | Средний возраст<br>М |
|---------------------------------|-------|---------|---------|----------------------|
|                                 |       | мужчины | женщины |                      |
| Христиане (православные)        | 113   | 47      | 66      | 19                   |
| Мусульмане (сунниты)            | 104   | 55      | 49      | 19                   |
| Всего                           | 217   | 102     | 115     | 19                   |

В исследовании использовались ответы только тех респондентов, которые при субъективном определении своего уровня религиозности относили себя к категории верующих людей. Результаты опроса респондентов, относящих себя к категории убежденных атеистов и безразличных к религии, не использовались.

Для изучения ценностей индивидуального уровня использовался опросник ценностных ориентаций Ш. Шварца. Придерживаясь мнения о том, что содержание ценностей отражает типы мотивационных целей, которые они выражают, Ш. Шварц группирует отдельные ценности в соответствии с общностью целей в ценностные типы. Всего выделено десять мотивационных типов: «Безопасность», «Конформность», «Традиция», «Самостоятельность», «Стиму-

ляция», «Достижение», «Власть», «Гедонизм», «Благожелательность», «Универсализм». Опросник содержит 21 утверждение — описания личности, соответствующие одному из десяти типов ценностей. Так «Конформности» соответствовало утверждение: «Он убежден, что люди должны делать то, что им говорят. Он считает, что люди должны всегда следовать правилам, даже если никто за этим не следит», «Традиции» соответствует утверждение: «Он ценит традиции. Он старается следовать религиозным и семейным обычаям» и т. д. Испытуемый оценивал, в какой степени каждое утверждение похоже или непохоже на него. Оценка по всем шкалам проводилась по шестибальной шкале от 1 — «совсем не похож на меня» до 6 — «очень похож на меня». Шкалы разработаны Ш. Шварцем и апробированы на российской выборке [4, с. 70].

Для изучения религиозной идентичности нами использовался вопрос из авторской методики «Следование религиозным практикам» [1], направленный на субъективное определение своего уровня религиозности. Субъективное определение своего уровня религиозности измеряется вопросом: «Как бы вы оценили уровень своей религиозности?», где 1 — «убежденный атеист»; 5 — «верую и стараюсь соблюдать обряды своей религии».

*Социально-психологические феномены экономического сознания изучались с помощью стандартизированной программы исследования экономико-психологических характеристик личности, разработанной лабораторией социальной и экономической психологии ИП РАН [8]. Часть вопросов была разработана сотрудниками Лаборатории социально-психологических исследований ГУ ВШЭ [6]. Показателями социально-экономических установок являлись ответы на блок вопросов, посвященных субъективному экономическому статусу; отношению к конкуренции; установкам на экономический патернализм и экономическую самостоятельность; прогнозу роста материального благосостояния в будущем; уровню экономических притязаний; удовлетворенности материальных потребностей.*

**Результаты**

Выраженность религиозной идентичности у студентов-мусульман значимо выше, чем у студентов-христиан: средние показатели составили 4,3 против 3,8 ( $p < 0.001$ , критерий Колмогорова-Смирнова). В отличие от христиан, для представителей мусульманской культуры характерна тесная связь этнической и религиозной самоидентификации, поскольку поддержание религиозной идентичности служит важным фактором сохранения культуры и границ своей этнической группы.

Средние значения по ценностям индивидуально-го уровня в двух конфессиональных группах представлены в табл. 2.

Таблица 2

**Достоверность различий ценностей индивидуального уровня между группами  
христианской и мусульманской конфессий**

| Переменные  |                                |                    | Студенты-христиане<br>n = 113 | Студенты-мусульмане<br>n = 104 |
|---|--------------------------------|--------------------|-------------------------------|--------------------------------|
|   |                                |                    | М                             | М                              |
| Сохранение —<br>Открытость<br>изменениям            | Сохранение                     | Безопасность       | 3,35                          | 3,54                           |
|   |                                | Конформность       | 2,25***                       | 2,99***                        |
|   |                                | Традиция           | 2,76***                       | 3,33***                        |
|   | Открытость<br>изменениям       | Самостоятельность  | 3,82                          | 3,73                           |
|   |                                | Стимуляция         | 3,39                          | 3,22                           |
| Самоутверждение —<br>Выход за пределы<br>своего «Я» | Самоутверждение                | Достижение         | 3,51                          | 3,42                           |
|   |                                | Власть             | 2,86                          | 2,87                           |
|   |                                | Гедонизм           | 3,69***                       | 2,97***                        |
|   | Выход за пределы<br>своего «Я» | Благожелательность | 3,84                          | 3,94                           |
|   |                                | Универсализм       | 3,54                          | 3,73                           |

*Примечания:* \*\*\* — различия значимы на уровне  $p < 0,001$  (критерий Колмогорова-Смирнова).

У представителей двух конфессий не обнаружено различий в ценностях, входящих в блоки «Выход за пределы своего «Я» и «Открытость изменениям»: и в той, и в другой группе средние значения ценностей этого блока лежат в диапазоне от «Совсем чуть-чуть похож на меня» до «Немного похож на меня». Однако обнаружены значимые различия между ценностями, входящими в блок «Сохранение». Такие ценности, как «Конформность» и «Традиция», значимо выше в мусульманской выборке, чем в христианской. Ценность «Гедонизм», входящая в блок «Самоутверждение», значимо выше у христиан, чем у мусульман.

Перейдем к сравнению разностей средних по социально-экономическим установкам и представлениям в двух группах (см. табл. 3).

Результаты, представленные в табл. 3, демонстрируют установки студентов как на экономическую самостоятельность, так и на экономический патернализм. Установки на экономическую самостоятельность значительно преобладают над установками на экономический патернализм.

Обнаружены значимые различия в установке на экономический патернализм и удовлетворенности потребительских интересов. Данные социально-экономические установки значимо выше в группе сту-

Таблица 3

**Достоверность различий экономических установок и представлений между группами  
христианской и мусульманской конфессий (методом Колмогорова-Смирнова)**

| Переменные/количество баллов по шкале  | Студенты-христиане<br>n = 170 | Студенты-мусульмане<br>n = 104 |
|--|-------------------------------|--------------------------------|
|  | М                             | М                              |
| Удовлетворенность материальным благосостоянием (шкала 5-балльная)                  | 4,4                           | 5,3                            |
| Экономическая самостоятельность (шкала 7-балльная)                                 | 5,7                           | 5,9                            |
| Экономический патернализм (шкала 7-балльная)                                       | 4,2*                          | 4,5*                           |
| Представления о росте своего благосостояния за последние 2 года (шкала 5-балльная) | 3,6                           | 3,6                            |
| Прогноз роста материального благосостояния в будущем (шкала 5-балльная)            | 3,7*                          | 3,5*                           |
| Временная перспектива (шкала 7-балльная)   | 2,2                           | 2,4                            |
| Значимость денег (шкала 5-балльная)  | 3,8                           | 3,8                            |
| Удовлетворенность материальных потребностей (шкала 5-балльная)                     | 3,0*                          | 3,2*                           |
| Субъективная оценка уровня материального благосостояния (шкала 5-балльная)         | 3,2                           | 3,0                            |
| Представление об уровне деловой активности (шкала 5-балльная)                      | 2,9                           | 2,9                            |
| Позитивное представление о конкуренции (шкала 5-балльная)                          | 3,2                           | 3,0                            |
| Установка на экономическую конкуренцию по типу самореализации (шкала 5-балльная)   | 3,8**                         | 3,3**                          |

*Примечания:* \* — различия значимы на уровне  $p < 0,05$ , \*\* —  $p < 0,01$  (критерий Колмогорова-Смирнова).

дентов-мусульман. Средние значения таких показателей, как прогноз роста материального благосостояния в будущем, установка на экономическую конкуренцию по типу самореализации, значимо выше в группе студентов-христиан.

Исследуем взаимосвязь ценностей индивидуального уровня с социально-экономическими установками и представлениями христиан и мусульман. С этой целью использовался множественный регрессионный анализ (метод *stepwise*). Рассмотрим полученные результаты регрессионного анализа у представителей христиан (см. табл. 4).

Исходя из данных табл. 4, можно заключить, что в целом ценности индивидуального блока «Сохранение» взаимосвязаны как с продуктивными экономическими установками и представлениями, так и с непродуктивными. Важно отметить, что ценность «Конформность» положительно взаимосвязана с такими продуктивными экономическим установками, как высокий уровень самостоятельности при повышении доходов и высокая оценка уровня собственной деловой активности. Вместе с тем ценность «Конформность» связана с установкой на экономический патернализм. Ценность «Традиция» взаимосвязана с низкой субъективной оценкой уровня материального благосостояния. Из блока ценностей индивидуального уровня «Открытость изменениям» обнаружена взаимосвязь ценности «Самостоятель-

ность» с продуктивными экономическими установками и представлениями, такими, как высокая оценка уровня собственной деловой активности и активные способы повысить доход. Ценность блока «Самоутверждение» — «Достижение» взаимосвязана с продуктивными экономическим установками и представлениями: высокий уровень экономических притязаний и позитивное представление о конкуренции. Ценность «Власть» отрицательно взаимосвязана с установкой на экономическую конкуренцию с целью самореализации.

Таким образом, у представителей христиан ценности «Самостоятельность» и «Достижение» взаимосвязаны с продуктивными экономическими установками и представлениями, тогда как ценности «Традиция» и «Универсализм» взаимосвязаны с непродуктивными экономическими установками и представлениями. Однако важно отметить, что ценности «Конформность» и «Власть» имеют амбивалентный характер взаимосвязи с продуктивными и непродуктивными экономическим установками и представлениями.

Далее рассмотрим полученные результаты взаимосвязи ценностей индивидуального уровня с экономическими установками и представлениями у студентов-мусульман (см. табл. 5).

Ценности индивидуального уровня блока «Сохранение» («Конформность», «Традиция») взаимосвя-

Таблица 4

**Взаимосвязь ценностей индивидуального уровня с экономическими установками и представлениями христиан**

| Экономические установки                                       | Конформность $\beta_4$ | Традиция $\beta_3$ | Самостоятельность $\beta_4$ | Достижение $\beta_7$ | Власть $\beta_8$ | Универсализм $\beta_{10}$ | R <sup>2</sup> |
|---|------------------------|--------------------|-----------------------------|----------------------|------------------|---------------------------|----------------|
| Субъективная оценка уровня материального благосостояния       |                        | -0,27**            |                             |                      |                  |                           | 0,07           |
| Установка на экономический патернализм                        | 0,23*                  |                    |                             |                      |                  |                           | 0,05           |
| Значимость денег  |                        |                    |                             |                      | 0,40***          |                           | 0,15           |
| Уровень самостоятельности при повышении доходов               | 0,20*                  |                    |                             |                      |                  |                           | 0,04           |
| Представления об уровне деловой активности                    | 0,27**                 |                    | 0,22*                       |                      |                  |                           | 0,05           |
| Уровень экономических притязаний                              |                        |                    |                             | 0,25*                |                  |                           | 0,06           |
| Позитивное представление о конкуренции                        |                        |                    |                             | 0,22*                |                  |                           | 0,04           |
| Установка на экономическую конкуренцию с целью самореализации |                        |                    |                             |                      | -0,20*           |                           | 0,04           |
| Способы повысить доход  |                        |                    | 0,30**                      |                      |                  |                           | 0,09           |

Примечания: \* — различия достоверны на уровне <0,05; \*\* — различия достоверны на уровне <0,01; \*\*\* — различия достоверны на уровне < 0,001; R<sup>2</sup> — доля дисперсии.

Взаимосвязь ценностей индивидуального уровня с экономическими установками и представлениями мусульман

| Экономические установки                                       | Конформность $\beta_4$ | Традиция $\beta_3$ | Самостоятельность $\beta_4$ | Гедонизм $\beta_6$ | Достижение $\beta_7$ | Власть $\beta_8$ | Благожелательность $\beta_9$ | Универсализм $\beta_{10}$ | R <sup>2</sup> |
|---|------------------------|--------------------|-----------------------------|--------------------|----------------------|------------------|------------------------------|---------------------------|----------------|
| Установка на экономическую самостоятельность                  |                        |                    | 0,25*                       | -0,30**            |                      |                  |                              |                           | 0,06           |
| Оценка роста материального благосостояния за последние 2 года |                        |                    |                             |                    |                      |                  |                              |                           | 0,05           |
| Прогноз роста материального благосостояния в будущем          |                        |                    |                             |                    |                      |                  |                              |                           | 0,09           |
| Значимость денег  |                        |                    |                             |                    |                      | 0,38***          |                              |                           | 0,14           |
| Удовлетворенность материальных потребностей                   | 0,36***                |                    |                             |                    |                      |                  |                              |                           | 0,05           |
| Удовлетворенность материальным благосостоянием                | 0,30***                |                    |                             |                    |                      |                  |                              | -0,21*                    | 0,04           |
| Уровень самостоятельности при повышении дохода                |                        |                    | 0,38***                     |                    |                      |                  | -0,29*                       |                           | 0,05           |
| Представления об уровне деловой активности                    |                        |                    | 0,24*                       |                    |                      |                  |                              |                           | 0,06           |
| Уровень экономических притязаний                              |                        |                    | 0,24*                       |                    |                      | 0,24*            |                              |                           | 0,05           |
| Позитивное представление о конкуренции                        |                        | -0,24*             |                             |                    | 0,39***              |                  |                              |                           | 0,06           |
| Способы повысить доход  |                        |                    |                             |                    |                      | 0,27*            |                              |                           | 0,07           |

Примечания: \* — различия достоверны на уровне < 0,05; \*\* — различия достоверны на уровне < 0,01; \*\*\* — различия достоверны на уровне < 0,001; R<sup>2</sup> — доля дисперсии.

ны с экономическими установками и представлениями, так ценность «Конформность» положительно взаимосвязана с удовлетворенностью материальных потребностей и удовлетворенностью материальным благосостоянием, а ценность «Традиция» отрицательно взаимосвязана с позитивным представлением о конкуренции. Ценность блока «Открытость изменениям» — «Самостоятельность» взаимосвязана с продуктивными экономическими установками и представлениями: с установкой на экономическую самостоятельность, высоким уровнем самостоятельности при повышении дохода, высокой оценкой собственного уровня деловой активности, а также с высоким уровнем экономических притязаний. Ценности блока «Самоутверждение» взаимосвязаны как с продуктивными экономическими установками и представлениями, так и с непродуктивными. Ценность «Достижение» положительно взаимосвязана с позитивным представлением о конкуренции. Ценность «Власть» положительно взаимосвязана со значимостью денег, высоким уровнем экономических притязаний и с активными способами повысить доход. Ценность «Гедонизм» выше-

указанного блока ценностей отрицательно взаимосвязана с установкой на экономическую самостоятельность. Ценности блока «Выход за пределы своего Я» взаимосвязаны с непродуктивными экономическими установками и представлениями. Так, ценность «Благожелательность» взаимосвязана с низким уровнем самостоятельности при повышении дохода, а ценность «Универсализм» взаимосвязана с низкой удовлетворенностью материальным благосостоянием.

Таким образом, у представителей мусульман ценности «Конформность», «Самостоятельность», «Достижение», «Власть» взаимосвязаны с продуктивными экономическими установками и представлениями, тогда как ценности «Традиция», «Благожелательность», «Универсализм» взаимосвязаны с непродуктивными экономическими установками и представлениями.

### Обсуждение

Итак, в нашем исследовании обнаружено, что вырженность религиозной идентичности значимо вы-

ше у студентов-мусульман. В отличие от христиан, представители мусульманской культуры имеют тесную связь этнической и религиозной самоидентификации, поскольку поддержание религиозной идентичности служит важным фактором в сохранении культуры и границ своей этнической группы [2].

Сравнение ценностей индивидуального уровня у групп христианской и мусульманской конфессий, показало, что ценности «Конформность» и «Традиция» больше выражены в мусульманской выборке. Значимость ценности «Конформность» у представителей исламского вероучения следует из потребности их группы к самосохранению и выживанию и потребности личности гармонично взаимодействовать с другими людьми, подавляя при этом свои социально-разрушительные наклонности. Так, мусульманская община (умма) теоретически объединяет всех мусульман мира, независимо от их этнической и культурной принадлежности. Таким образом, принадлежность умме — основа самосознания мусульманина. В ней он осознает себя верующим, в ней же обретает социального и правового гаранта. Тогда как в христианстве роль общины менее значима, доминирует роль личности. Христианство есть, таким образом, религия личности, религия персоналистическая и антропологическая. Подлинный смысл христианской веры, лежит в том, что идея Бога ставится в непосредственную связь с идеей реальности и абсолютной ценности *человеческой* личности [10].

Обращает на себя внимание высокая значимость ценности «Традиция» у представителей исламского вероучения, которая обозначает уважение и поддержание обычаев, принятие и признание идей, существующих в их культуре и религии. Связь религиозной и этнической идентификаций в сознании татар-мусульман значительно «крепче», чем у русских [3]. В сравнении с русскими православными татарами представляют одновременно этническое и религиозное меньшинство. Наличие у меньшинства своей религии, отличной от религии большинства, способствует тому, что религия становится главным символом национальной идентичности меньшинства. Так, ценность «Традиция» культивирует традиционное поведение, которое становится символом солидарности их группы и способствует поддержанию своей этнической и религиозной идентичностей. Вышесказанное перекликается с более выраженной религиозной идентичностью у представителей ислама, чем у представителей православия. У студентов-христиан снижение значимости ценности «Традиция», вероятно, обусловлено процессом социокультурной модернизации, которая способствует повышению качества жизни, но, вместе с тем, несет угрозу сохранности культурной идентичности и традиционных ценностей.

Полученные различия указывают на то, что выраженная религиозная идентичность и высокая значимость ценностей «Конформность» и «Традиция» блока «Сохранение» у представителей ислама выражают интересы их группы и тем самым способству-

ют сохранению ее культуры и поддержанию внутригруппового согласия [9].

Значимость ценности «Гедонизм» выше у студентов-христиан, чем у студентов-мусульман. Здесь важно отметить, что социокультурная модернизация стимулирует рост значимости ценности «Гедонизм» и снижает ориентацию на ценности блока «Традиция». В исследованиях также было обнаружено, что модернизированность у русских положительно взаимосвязана с ценностями «Гедонизм» [5]. Таким образом, модернизационные изменения в культуре могут приводить к росту значимости ценности «Гедонизм». Люди в культурах современного типа в большей степени стремятся к удовольствию, наслаждению жизнью, чем представители культур традиционного типа. Более модернизированное общество, кроме того, дает человеку несравнимо больше возможностей для реализации этой ценности, с одной стороны, высвобождая время, которое раньше требовалось на деятельность по жизнеобеспечению, с другой — предоставляя огромный выбор учреждений и мероприятий развлекательного характера и форм проведения досуга [5].

Подводя итог, можно сказать, что у студентов-христиан менее выраженная религиозная идентичность и высокая значимость ценности «Гедонизм» свидетельствуют о модернизационных изменениях в их культуре.

Далее проанализируем взаимосвязи ценностей индивидуального уровня с экономическими установками и представлениями студентов-христиан и мусульман.

У студентов-христиан значимость ценностей «Самостоятельность» и «Достижение» взаимосвязаны с продуктивными экономическими установками и представлениями. Ярким подтверждением этому являются обнаруженные положительные взаимосвязи ценности «Самостоятельность» с высокой оценкой уровня деловой активности и с наиболее самостоятельными способами повышения дохода, такими, как организация или расширение собственного бизнеса или инвестирование финансовых средств в ценные бумаги. Ценность «Достижение» положительно взаимосвязана с высоким уровнем экономических притязаний, которые проявлялись в стремлении не только обеспечить себе прожиточный уровень, но и будущее себе и своей семье. Также данная ценность положительно взаимосвязана с позитивным представлением о конкуренции, что подразумевает предпочтение жить и работать в условиях конкуренции.

Обращает на себя внимание то, что у христиан ценность «Традиция» взаимосвязана с низкой субъективной оценкой уровня материального благосостояния. Важно отметить, что у представителей христианства значимость ценностей «Конформность» и «Власть» имеют амбивалентный характер взаимосвязи как с продуктивными, так и с непродуктивными экономическими установками и представлениями. Ценность «Конформность», к примеру, связана как с высоким уровнем самостоятельности при по-



вышении доходов и высокой оценкой уровня деловой активности, так и с установкой на экономический патернализм. Что касается ценности «Власть», то она не способствует выбору установки на экономическую конкуренцию с целью самореализации, которая предполагает совершенствование себя, приобретение компетентности, уверенности, независимости и признания.

Теперь проанализируем выявленные взаимосвязи ценностей индивидуального уровня с экономическими установками и представлениями представителей ислама.

У студентов-мусульман ценности «Конформность», «Самостоятельность», «Достижение» и «Власть» взаимосвязаны с продуктивными экономическими установками и представлениями. Так, ценность «Конформность» взаимосвязана с удовлетворенностью материальных потребностей и удовлетворенностью материальным благосостоянием. Ценность «Самостоятельность» связана с выраженной установкой на экономическую самостоятельность, с высоким уровнем самостоятельности при повышении доходов, с высокой оценкой уровня деловой активности и с высоким уровнем экономических притязаний. Ценность «Достижение» способствует позитивным представлениям о конкуренции. Ценность «Власть» взаимосвязана со значимостью денег, с высоким уровнем экономических притязаний и активными способами повышения дохода.

Непродуктивным экономическим установкам и представлениям у исповедующих ислам способствуют ценности «Традиция», «Благожелательность», «Универсализм». Ценность «Традиция» не способствует позитивным представлениям о конкуренции, ценность «Благожелательность» связана с низким уровнем самостоятельности при повышении доходов, «Универсализм» не способствует удовлетворенности материальным благосостоянием. Ценность «Гедонизм» у представителей ислама взаимосвязана с непродуктивными экономическими установками и представлениями. Так, данная ценность не способствует установке на экономическую самостоятельность. Исходя из вышеизложенного, следует отметить некоторое сходство во взаимосвязях ценностей индивидуального уровня с экономическими установками и представлениями у студентов-христиан и студентов-мусульман.

Так, у представителей двух религий ценности, выражающие интересы индивида («Самостоятельность» и «Достижение»), взаимосвязаны с продуктивными экономическими установками и представлениями, а так как именно эти установки и представления способствуют экономическому развитию общества [4], то получается, что данные ценности лежат в основе экономического развития представителей той или иной конфессии.

Далее стоит отметить, что непродуктивным экономическим установкам и представлениям у студентов обеих конфессий способствует значимость ценности «Традиция».

Данные связи свидетельствуют о том, что в современном российском обществе ценность, выражающая интересы группы, не лежит в основе экономического развития. Так, ценность «Традиция» направлена на уважение и поддержание обычаев, принятие и признание идей, существующих в определенной культуре и религии.

Обращают на себя внимание и некоторые различия во взаимосвязях ценностей индивидуального уровня с экономическими установками и представлениями. У студентов-христиан ценности «Конформность» и «Власть» способствуют как продуктивным экономическим установкам и представлениям, так и непродуктивным. Тогда как у студентов-мусульман данные ценности способствуют только продуктивным экономическим установкам и представлениям. Это может означать то, что у представителей ислама данные ценности способствуют экономическому развитию в силу приверженности более традиционному образу жизни, а у представителей христианства они уже отошли на второй план и начинают играть менее заметную роль в их экономическом поведении в ходе более интенсивной социокультурной модернизации.

Важно отметить и то, что у студентов-мусульман ценность «Благожелательность» наравне с ценностями «Традиция» и «Универсализм» не способствуют продуктивным экономическим установкам и представлениям. Аналогично, в исследовании, проведенном Н.М. Лебедевой («Влияние культуры на отношение к инновациям в России и Китае»), обнаружено, как и в нашем исследовании, что «продуктивным экономическим установкам молодежи (экономическому развитию) не способствует — значимость ценностей **Традиции, Безопасности, Универсализма и Благожелательности**, выражающие интересы группы» [4, с. 250]. У студентов-мусульман ценность «Гедонизм» отрицательно взаимосвязана с установкой на экономическую самостоятельность.

## Выводы

1. У студентов-мусульман значимо выше значимость ценностей «Конформность» и «Традиция» блока «Сохранение», чем у студентов-христиан, так как выражает интересы их группы и тем самым способствует ее сохранению. У студентов-христиан значимо выше, чем у студентов-мусульман, ценность «Гедонизм».

2. У представителей двух конфессий ценности «Самостоятельность» и «Достижение» взаимосвязаны с продуктивными экономическими установками и представлениями.

3. У представителей двух конфессий ценность «Традиция» взаимосвязана с непродуктивными экономическими установками и представлениями.

4. Ценности «Конформность» и «Власть» имеют амбивалентный характер взаимосвязи как с продук-

тивными, так и с непродуктивными экономическими установками и представлениями у студентов-христиан, тогда как у студентов-мусульман данные ценности взаимосвязаны только с продуктивными экономическими установками и представлениями.

5. У представителей ислама ценность «Благожелательность» наряду с ценностями «Традиция» и «Универсализм» взаимосвязаны с непродуктивными экономическими установками и представлениями.

### Литература

1. Ефремова М.В. Роль гражданской и религиозной идентичности в экономическом сознании россиян // Вестник университета (ГУУ). 2009. № 9.
2. Ефремова М.В. Взаимосвязь гражданской и религиозной идентичности с экономическими установками и представлениями: Дисс. ... канд. психол. наук. М., 2010.
3. Киммо К., Фурман Д. Татары и русские – верующие и неверующие, старые и молодые // Вопросы философии. 1999. № 11.
4. Лебедева Н.М., Татарко А.Н. Культура как фактор общественного прогресса. М., 2009.
5. Лебедева Н.М., Татарко А.Н. Толерантность в межкультурном диалоге. М., 2005.
6. Лебедева Н.М., Татарко А.Н. Ценности культуры и развитие общества. М., 2007.
7. Магун В.С., Руднев М.Г. Базовые ценности россиян в европейском контексте // Общественные науки и современность. 2010. № 3.
8. Современная психология: состояние и перспективы исследований. Программы и методики психологического исследования личности и группы // Материалы юбилейной научной конференции, Институт психологии РАН, 28–29 января 2002 г. Ч. 5 / Отв. ред. А.Л. Журавлев. М., 2002.
9. Татарко А.Н., Козлова М.А., Лебедева Н.М. Психологические исследования социокультурной модернизации. М., 2007.
10. Франк С.Л. С нами Бог. М., 2003.
11. Barro R.J., McCleary R.M. Religion And Economic Growth Across Countries // American Sociological Review. 2003. V. 68. № 5.
12. Noland M. Religion and economic performance // World Development. 2005. V. 33. № 8.
13. Sam D., Berry J. The Cambridge Handbook of Acculturation Psychology. L., 2006.
14. Schwartz S.H. Les valeurs de base de la personne: Theorie, mesures et applications (Basic human values: Theory, measurement, and applications) // Revue francaise de sociologie. 2006. V. 42.
15. Schwartz S.H. Universals in Content and Structure of Values: Theoretical Advances and Empirical Tests in 20 Countries // Advances in Experimental Social Psychology / Ed. by M.P. Zanna. San Diego, 1992. V. 25.
16. Schwartz S.H., Bilsky W. Toward a theory of the universal content and structure of values: Extensions and Cross-Cultural Replications // Journ. of Personality and Social Psychology. 1990. V. 58. № 5.

# Relationship between Values and Economic Attitudes in Russian Students: Interconfessional Analysis

**M.V. Efremova**

PhD in Psychology, senior researcher at the International Scientific-Educational Laboratory for Socio-Cultural Research, Higher School of Economics

**Z.Kh. Lepshokova**

PhD in Psychology, senior researcher at the International Scientific-Educational Laboratory for Socio-Cultural Research, Higher School of Economics

This study focuses on value orientations in representatives of two confessions, Christianity (Orthodoxy) and Islam (Sunnism), and explores the role of individual values in economic attitudes and conceptions. The aim of this work was to reveal the relationship between culture values and economic attitudes and notions of Russian students, representatives of the two confessions. Our hypothesis was that this relationship is different in Christian and Muslim students. The study was conducted through a social psychological inquiry and involved students of Moscow and Kazan universities, of both secular and theological departments. The sample consisted of 217 persons, of whom 113 were Orthodox Christians and 104 Sunnites, with the average age of 19 years. The outcomes of the study proved that interconfessional differences in individual values really exist. The significance of the 'Conformity' and 'Tradition' values was much greater in the Muslim students, whereas the Christian students displayed a greater importance of the 'Hedonism' value. Interconfessional differences in the relationship between values and economic attitudes and notions were also present. At the same time, it was revealed that the values of 'Self-dependence' and 'Achievement' correlated with productive economic attitudes and notions regardless of the individuals' confession.

**Keywords:** value orientations, types of motivation, religious identity, religiosity, economic attitudes and notions, Orthodoxy, Islam.

## References

1. *Efremova M.V.* Rol' grazhdanskoi i religioznoi identichnosti v ekonomicheskom soznanii rossiyan // Vestnik universiteta (GUU). 2009. № 9.
2. *Efremova M.V.* Vzaimosvyaz' grazhdanskoi i religioznoi identichnosti s ekonomicheskimi ustanovkami i predstavleniyami. Dis. ...kand. psihol. nauk. M., 2010.
3. *Kimmo K., Furman D.* Tatary i russkie – veruyushie i neveruyushie, starye i molodye // Voprosy filosofii. 1999. № 11.
4. *Lebedeva N.M., Tatarko A.N.* Kul'tura kak faktor obshchestvennogo progressa. M., 2009.
5. *Lebedeva N.M., Tatarko A.N.* Tolerantnost' v mezhkul'turnom dialoge. M., 2005.
6. *Lebedeva N.M., Tatarko A.N.* Cennosti kul'tury i razvitiye obshchestva. M., 2007.
7. *Magun V.S., Rudnev M.G.* Bazovye cennosti rossiyan v evropeiskom kontekste // Obshchestvennye nauki i sovremennost'. 2010. № 3.
8. Sovremennaya psihologiya: sostoyanie i perspektivy issledovaniy. Programmy i metodiki psihologicheskogo issledovaniya lichnosti i gruppy // Materialy yubileinoi nauchnoi konferencii Institut psihologii RAN, 28–29 yanvarya 2002 g. Ch. 5 / otv. red. A.L. Zhuravlev A.L. M., 2002.
9. *Tatarko A.N., Kozlova M.A., Lebedeva N.M.* Psihologicheskie issledovaniya sociokul'turnoi modernizacii. M., 2007.
10. *Frank S.L.* S nami Bog. M., 2003.
11. *Barro R.J., McCleary R.M.* Religion And Economic Growth Across Countries // American Sociological Review. 2003. V. 68. № 5.
12. *Noland M.* Religion and economic performance // World Development. 2005. V. 33. № 8.
13. *Sam D., Berry J.* The Cambridge Handbook of Acculturation Psychology. L., 2006.
14. *Schwartz S.H.* Les valeurs de base de la personne: Theorie, mesures et applications (Basic human values: Theory, measurement, and applications) // Revue francaise de sociologie. 2006. V. 42.
15. *Schwartz S.H.* Universals in Content and Structure of Values: Theoretical Advances and Empirical Tests in 20 Countries // Advances in Experimental Social Psychology / Ed. by M.P. Zanna. San Diego, 1992. V. 25.
16. *Schwartz S.H., Bilsky W.* Toward a theory of the universal content and structure of values: Extensions and Cross-Cultural Replications // Journ. of Personality and Social Psychology. 1990. V. 58. № 5.

### Предисловие тематических редакторов

Идея подготовить тематическую рубрику, знакомящую с тем, как развиваются идеи Выготского в Норвегии, не случайна. Журнал «Культурно-историческая психология» уже имеет опыт по представлению того, как в той или иной стране понимается и исследуется научное творчество Л.С. Выготского.

Нам показалось важным не только рассказать о конкретных исследованиях, но и сквозь призму этих исследований продемонстрировать, какие работы и какие идеи Выготского, его коллег, учеников и оппонентов востребованы в психолого-педагогическом дискурсе Норвегии, Швеции, Австралии, как они интерпретируются и в каком направлении развиваются. К сожалению, научная изоляция России привела к тому, что многие работы учеников и последователей Выготского, а также современные работы в традиции культурно-исторической психологии за рубежом практически неизвестны. Мы полагаем, что эта ситуация должна быть изменена.

Выбор темы рубрики — «Детский сад как пространство создания культуры» — не случаен. Это тема как теоретическая (вопросы условий, причин и движущих сил развития в дошкольном возрасте), так и сугубо практическая (анализ реально существующего культурного пространства, где дети через разного рода активности осваивают культурные средства организации своего поведения). Все статьи созданы в рамках общего исследования «Kindergarten as an arena for cultural formation», проводимого в Бергенском университете.

В центре всех статей понятие «культура». При этом нам представляется существенным то, что это понятие разворачивается в широком контексте.

Tiri Bergesen Schei представляет результаты исследования повседневной жизни детского сада. Исследователь демонстрирует, как рутинные, привычные активности детей и взрослых в детском саду могут быть осмыслены как способы освоения культуры (правил, норм, способов поведения, способов управления поведением других и собственным поведением).

Продолжая разговор о детском саду как пространстве культурных средств, Åsta Birkeland представляет результаты сравнительного исследования. Ею рассмотрено, каким образом воспитатели двух детских садов (Китай и Норвегия) транслируют ценности и нормы культуры своей страны, своего народа. Культурно-историческая теория выступает инструментом анализа детства как социально-исторического феномена.

Статья Elin Eriksen Ødegaard & Niklas Pramling углубляет эту тему, обращаясь к проблеме нарратива и исследования его в дошкольном возрасте. Обсуждается вопрос о рождении и развитии нарратива как культурного средства.

В статье Joce Nuttall, Susan Edwards, Scott Lee, Ana Mantilla and Elizabeth Wood обсуждают вопрос поведения детей в современной мультимедийной цифровой среде. Актуальным и значимым представляется то, что проводится анализ игрового поведения детей. Таким образом, на различном материале, собранном в детских садах нескольких стран, применяя один и тот же методологический и понятийный аппарат, были описаны небезынтересные явления, представлены факты, сделаны выводы. Мы надеемся, что читатели найдут для себя эти статьи интересными, и верим, что это инициирует новые международные проекты.

Детские сады Норвегии только недавно стали образовательными учреждениями, расширив свои функции с ухода за ребенком (в саду ребенок находился, пока его мама работает. Взрослые осуществляли лишь надзор за ребенком, не ставя никаких образовательных и воспитательных целей) до целей содействия психическому развитию. Мы полагаем, что в связи с тем, что российская система дошкольного образования претерпевает изменения, публикуемые материалы также могут быть актуальны.

Мы надеемся, что данная публикация станет важным шагом к налаживанию плодотворного сотрудничества. Мы открыты к диалогу!

С уважением, приглашенные редакторы рубрики  
*Э. Эрикссон, И. Корепанова*  
Берген-Москва, ноябрь 2012 г.

# Kindergarten<sup>1</sup> as an arena for cultural formation

**Elin Eriksen Ødegaard**

PhD, Professor, Communication and Learning, Department of Education, University of Gothenburg

**I.A. Koreponova**

PhD in Psychology, associate professor at the Chair of Developmental Psychology, Moscow State University of Psychology and Education

This special issue attends to theorizing on and descriptions of conditions for human cultural formation, more precisely of conditions for children and kindergarten teachers in social and cultural activities and practices. The term 'cultural formation' embodies children's and teachers' activities, their use of artefacts, and their practice of meaning-making and process of cultural identity and learning. The aspect of children as agents, as cultural meaning-makers and how their activities, their use of artifacts, are shaped by conditions that are socio-historical in nature, is of special concern. The articles embrace descriptions and reflections, new understandings of emergent curricula, what practices actually are going on, and how the uses of artefacts form conditions that are circulating in practice.

We hope this issue makes it possible to see more clearly how kindergarten as a field is cultural-historically conditioned. The cultural perspectives follow an anthropological mindset, culture is constituted, produced and reproduced through human action and ways of thinking. Our main concern is thus: to explore what conditions and constitutes the content of kindergarten activity, what happens there? What kind of dynamics are operative, how do artefacts such as toys, materials, genres and thought-models create conditions for education in kindergarten? What kind of educational ideals are related to activities in the kindergarten and what the teachers want to obtain?

The idea of gathering a collection of articles related to these aspects of cultural-historical traditions is connected with ongoing discussions taking place in multi-disciplinary research such as Activity theory. Questions of methodological principles and descriptive research of practice are useful in different countries as well as in different professional areas, and enjoy a very stable interest over time.

For instance, the book "State of the Art Lectures" (editors Martin Hildebrand-Nilson and Georg Ruckriem) was published as early as 1988. It sums up the materials of International Congress on Activity Theory and contains analyses by leading researchers of the development of ideas concerning cultural activity theory in their home countries (USSR, GDR,

Scandinavia, Benelux, Italy, USA, Canada and FRG). It identifies the high priority areas of research most needed to satisfy theoretical and empirical investigations, conceptions and questions.

Some aspects of the development of the cultural historical approach have already been presented to readers of this journal (e.g. Habibollah G. Vygotsky in Iran: A Personal Account // Cultural-historical psychology. 2009. №4. — С. 7–9).

Therefore, the theme of this issue — namely to acquaint the Russian psychologist community with the ways in which the ideas of Vygotsky's approach are actualised in the reality of everyday life in a kindergarten, and not merely in theory — came naturally when a group of researchers from the Department of Developmental Psychology at Moscow State University of Psychology and Education met with colleagues from Bergen — Norway.

We hope that this introduction to the work of the scientific team and some of their co-operating associates will help to create new initiatives and tangible proposals for innovative future cross-cultural research.

The articles arise from a research group called "Kindergarten as an arena for cultural formation", currently supported by funding from The Research Council of Norway (RCN) (2009–2014). They are working internationally with researchers in China. For this special issue, researchers from Sweden and Australia were invited. All these researchers consider kindergarten as a room of many dimensions; socio-cultural, ideological and physical, where children play, learn and shape new meaning and identities. Kindergarten is further seen as structured by existing historical knowledge such as the fairy tales retold for generations, the songs that are sung, pictures presented, narratives performed, the uses of media, toys and other teaching equipment that are available. Kindergarten is also understood as structured by the knowledge that lies in the way things are done and in ways of thinking that create conditions for what a kindergarten teacher does, what children do and what kind of activity is possible in a kindergarten. Finally, artefacts are understood as playing a crucial role in all of these aspects.

This makes kindergarten an arena structured also by the learning environment, the thinking and practices of

<sup>1</sup> Kindergarten refers to early year's educational institutions 1–5 year olds. In Norway these institutions are called barnehage (Kindergarten), in Sweden they are called preschool (Forskolan).

the kindergarten teachers, as well as the ideology set out in policy documents of the early childhood sector and culture at large. Conditions for what is possible and not possible for children to do and learn are outlined. Teachers have aims for their practices, but children, viewed as agents, can still make meaning and learn outside these aims and frames that are pedagogically and ideologically determined. Children and teachers live in parallel contexts; thus cultural processes that take place in preschool carry with them meanings from other places and contexts.

Against this background, the concept of "cultural formation" is found to be well suited for exploring and developing new insights into and knowledge of the early childhood educational sector. The interest here lies mainly in children's meaning-making processes, in how children shape and are being shaped in a web of structural conditions. "Arena" as a concept has the etymological meaning; "place of combat", which relates to a place where people meet and contradictions arise. When people use artefacts that are made available in kindergarten, they engage in continuous processes of cultural formation and as a result kindergarten content is shaped.

Could the concept of "cultural formation" replace the word "education" in some settings? Formation is not the same as education, or upbringing. Close ties between the concept of formation and the concept of learning are however to be found in socio-cultural and historical epistemology. Some will argue that the concept of socialization accords with cultural formation; however, this group of authors will bring the relational and dynamic aspects of the subject's activities with artefacts to the forefront. Such socio-cultural epistemology is seen as spatial in the sense that it can be studied in practice. Narrative collaborative practice is for example an activity placed in both time and space as the Bakhtinian concept of "cronothop" indicates. The words used in

narrative are artefacts with historical roots and will carry meaning across time and space.

The group of authors study conditions for content that emerges through everyday practice. These articles bring together theoretical, anthropological and cooperative approaches. They reflect studies that analyze and understand kindergartens as a socio-cultural, ideological and physical space in which children are active and create new meanings. The aim has been to provide contemporary, descriptive and critical discursive research. New in all of these approaches has been to identify the ideological foundation on which existing knowledge rests and to provide new insights about conditions for kindergarten practice. The authors raise insights about the connections between different ways of doing things, between tradition and present, shifts, breaks, short stories that have to do with the institution's daily activities, where the term artefact is significant in the articles.

Such an understanding of what culture means and how "growing into" culture in ontogenesis happens, as well as cultural diversity research has always been pivotal in this journal.

These pages have included an in-depth and fruitful discussion of how interiorization and appropriation occur, under both a historical (e. g. "Archive" column and publications of L.I. Bogovich, L.V. Sacharov), and an analytic perspective (e.g. publications of V.P. Zinchenko, № 3, 2008, № 2, 2010; M.P. Tuosy, № 4, 2007; E.G. Judina, № 2, 2006 et al.).

We perceive this as an additional reason to assign such a high value to bringing the work of Norwegian early childhood researchers and their collaborators to the attention of their Russian colleagues.

The published articles are directly connected to the fundamental goal of the journal — the analysis and development of concepts of modern cultural-historical mindset.

## **Детский сад<sup>1</sup> как пространство культурного развития**

**Элин Эрикссон Одегор**

доктор философии (PhD), профессор факультета образования Гётеборгского университета

**И.А. Корепанова**

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

---

<sup>1</sup> «Детский сад» (kindergarten) в данном контексте обозначает образовательные учреждения для детей от 1–5 лет. В Норвегии эти учреждения называются «barnehage» («kindergarten»), а в Швеции — «föskolan» («preschool»).

# Everyday Life Discourses in Kindergarten

T. Bergesen Schei

Doctor artium, Associate professor, Faculty of Education, Bergen University College

There are two agendas for this article: The first is to reveal what kind of knowledge about cultural formation that might be embedded in examples from everyday life of one-year-olds and staff in kindergarten, concerning meals, outdoor sleeping and organized music activities. The other agenda is a methodological one, claiming discourse analysis to be suitable for illuminating daily practices as representing dominating discourses about kindergarten. This type of analysis is especially appropriate to explore the conditions for cultural formation and to understand what constitutes the meaningfulness of daily activities. It can be helpful for the kindergarten teachers and other staff to become aware of the content of their practice, to be able to discuss what is satisfying and what may need change. Choosing discourse theory, with the French philosopher Michel Foucault and his ideas on discourse, power-knowledge, subject positions and space, as a tool for analysing kindergarten practice may illuminate how "truth patterns", what is taken-for-granted as normal, correct and good, rule the activities, permeate everyday life and make "the inhabitants" act in certain ways and not in others. The conformity of institutions like kindergartens, schools, hospitals and other fields with large groups of people is often unspoken, but nonetheless very efficient in regulating behaviour, because what is considered good, normal and reasonable effectively delimits reflection and action.

**Keywords:** Kindergarten, one-year-olds, kindergarten staff, cultural formation, discourse analysis, Michel Foucault, everyday life, normality.

## Introduction

In this article kindergarten as an arena for cultural formation will be discussed by highlighting three examples from routines and everyday life in a kindergarten<sup>1</sup>. Seemingly insignificant activities are placed on the agenda. Such activities in kindergarten might be loaded with critical knowledge about formatting processes, processes about how kindergarten as an institutional space with its "inhabitants", with its artifacts, its rules, regulations and curricula constitute an arena for cultural formation.

The following three examples represent the framework for the article:

When the one-year-old children see plates and cups being put on the table, they run towards their teacher to help her.

When Peter and his one-year-old mates enter the room where the weekly music session takes place they immediately start to slap their hands on their thighs. Tom, the teacher<sup>2</sup>, follows up and sings the welcome song in which the thigh-slapping is an important element, together with the children.

When the teacher registers that it is 11 o'clock, she starts to prepare the children for their daily sleep in their prams in the outdoor area.

The article has two agendas. The first is to reveal what kind of knowledge might be embedded in these examples. The other is a methodological one, claiming discourse analysis to be suitable for illuminating daily

practices in kindergarten as representing dominating discourses about kindergarten practice. What can be learned from highlighting details and analyzing them from a discourse theoretical perspective?

The discursive perspective, with use of key concepts from the French philosopher Michel Foucault, will be outlined before the examples are discussed.

## A Foucauldian perspective

The theoretical support stems first and foremost from Michel Foucault's work on discourse, discursive space, power-knowledge, truth patterns and self-technologies (Foucault, 1980, 1988). Choosing discourse theory and Foucault's ideas as a theoretical framework for analyzing kindergarten discourses is rather unusual (MacNaughton, 2005, p. 5). More common is the use of socio-cultural perspectives, with activity theory and dialogue perspectives, which might give crucial insight into specific issues concerning the relation between children and adults in kindergarten. Brian Edmiston, drawing mainly on Bakhtin, shows, though, in his book how a combination of

"inter-related social constructivist theories of development, imagination and play (Vygotsky 1967; 1978; 1986), post-structural analysis of power relationships (Foucault, 1977; 1978; 1980) in early childhood settings (Dyson, 1997; Dahlberg et al., 1999; Grieshaber and Canella, 2001; Tobin, 1997; 2000; Mac Naughton, 2000;

<sup>1</sup> In a Norwegian context, kindergarten is an "early years" institution.

<sup>2</sup> The teacher in a Norwegian kindergarten has a bachelor degree specialized in kindergarten education.

2005), as well as social positioning and cultural anthropological analysis of improvisation, agency and identity formation (Davies and Harré, 1990, Harré and Langenhove, 1999; Holland et al., 1998; Holland and Lave, 2001) (Edmiston, 2008, p. 4).

also might provide the research with a rich variety of understandings. What a discourse theoretical perspective highlights, in particular, are questions concerning the "how" in everyday life and the significance of this "how" that makes people act and speak in predictable patterns. One might become aware of the significance of chosen artifacts for play, of staff habits and of rules followed in kindergarten from this social epistemological perspective<sup>3</sup>. Foucault's approach to knowledge about institutions, cultural and personal relations and constructions of identities has been radical in ways of interpreting how knowledge is produced. He claimed that in a discourse there are rules of formation for objects, for concepts and for theories. In interview (Tullgren, 2004, p. 61) he said:

"These are the rules put into operation through a discursive practice at a given moment that explain why a certain thing is seen (or omitted); why it is envisaged under such an aspect and analyzed at such a level; why such a word is employed with such a meaning and in such a sentence."

The rules Foucault talks about are the so-called "regimes of truth", representing the silent consensus about what is right and what is wrong to do, what is good and bad, what is normal and what is not. "Each field of knowledge, such as early childhood studies, health care or social work, expands by developing officially sanctioned truth that govern normal and desirable ways to think, act and feel," writes Mac Naughton (2005, p. 29). When a regulation, a norm or a standard has become normal, no one questions why. They submit to the rules and regulate their practice to what they find normal in this space of area.

"Discourse has a quite specific meaning. It refers to groups of statements which structure the way a thing is thought, and the way we act on the basis of that thinking. In other words, discourse is a particular knowledge about the world which shapes how the world is understood and how things are done in it." (Rose, 2007, p. 142).

This is a kind of conformity that regulates institutions like kindergartens, schools, hospitals and other fields where large groups of people should be familiar with the boundaries that exist and delimit what is normal to do and what is expected (Foucault, 1971, 1979). These boundaries might be unspoken, but nonetheless very efficient. Everyone, according to Foucault, regulates their practice in accordance with them. Foucault's work has shown that the consensus within a field establishes a certain power-relation between those in the field; not a power that governs, but a power that makes everyone position oneself to act as if the others have been given a position to act from. But the power does not belong to a person. Power is what arises between people, as a consequence of implementing institutional

rules, regulations, curricula. This power is the productive element that makes people act, think and speak in certain ways, and not in others (Foucault, 1972). One might think that it is so only for adults. The examples in this article will support the idea that power regulates everyone in the discourse.

## Discourse analysis

Research based on discourse analysis can help reveal how "knowledge" in early childhood is constructed and becomes dominant. Discourse analysis aims to map and examine the content of the discourses in order to analyze the different components, to see the power relations between them, and to learn how power constructs individuals within a space of action to act in some ways and not in others. The purpose of discourse analysis is not necessarily to contribute to the change of a practice, but to unveil it, to make dominant practices visible and demonstrate how things are done within the practice. Foucault describes discourse analysis as an analysis of material practice:

I am not looking underneath discourse for the thought of men, but try to grasp discourse in its manifest existence, as a practice that obeys certain rules – of formation, co-existence – and systems of functioning. It is this practice, in its consistency and almost in its materiality, that I describe. (Tullgren, 2004, p. 58).

The discourse will be possible to map when the researcher, after systematic and thorough review of the empirical material, understands the taken-for-granted premises for action. Several discourses may be active within a field. It is possible to separate one discourse from another when asking questions like: what does not happen here? What is unspoken and what is natural? If the children have different rules of behaviour in different departments of the kindergarten, an assumption would be to examine the rules as components of different discourses, to be able to understand where the boundaries are.

This type of analysis is especially appropriate for illuminating daily practices, to explore the conditions for cultural formation or to understand what it is that constitutes the meaningful daily activities. It can be helpful for the kindergarten teacher and other staff to become aware of the content of a discourse to be able to discuss what is satisfying about the practice and what may need change. An important condition for change could be to introduce various ways to conceptualize cultural formation, e.g. as an ongoing process in every member of the kindergarten society.

This scientific approach will highlight some events and ignore others. Being aware of this fact is crucial, because blind spots in the researcher's empirical material will not be seen. Doing discourse analysis is one perspective from which to produce knowledge, it will seek to highlight taken-for-granted practices as critical, and therefore interesting.

---

<sup>3</sup> <http://www.hib.no/senter/suf/forskningprogram/bda/english.asp>



### Mapping everyday practices

To be able to think discursively as a researcher it is necessary to map discourses as discursive practices, to formulate research questions in ways that make it apparent what "truth patterns" rule the persons studied and what guidelines make them act and speak as they do. Through the mapping, some ways of speaking or ways of being will appear as important, correct and sensible. It involves the meanings that linguistic utterances represent, and the consequences they might have, because the relationship between language and meaning is a driving force that is both a social and a material power.

This is what Foucault describes as power relations — not control power, but the power that constitutes the positions between people (Foucault, 1980). It is a search for the routines and practices that are seldom questioned, because they constitute "good childhood" for the children, the right ways of being in dialogue with the children and the effective and strategic ways of exploiting the possibilities in the curriculum. The staff will most likely during the day discuss practical issues, such as schedules, meal preparations, plans for outdoor activities and so on. Information about daily life and routines are to be found on the billboard, where details about who is doing what and when, often signed by the manager or the kindergarten teacher, are posted. These routines might be understood as the cultural practices that the staff submit to. Such cultural practices can be exemplified by how social patterns between staff and children are unfolded.

Every morning the staff meet the children with a specific approach, as they do when they have outdoor activities, setting the lunch table, playing and drawing with the children and saying goodbye in the afternoon. They conduct these routines in specific ways. To act in accordance with such procedures is to submit to these procedures, which in turn means that you accept them as reference points for daily practice. The challenge for the researcher is to stick to the material and concrete practice, to study these repeated actions again and again, because they will most likely constitute a pattern of habits, ways of speaking, ways of approaching the children and the colleagues. This is precisely where the discourse is and it is possible to identify and label it when these factors emerge as a pattern for the researcher. That is why seemingly insignificant events, like what artifacts that are made available for the children before lunch or how the lunch table is set, hold information about formatting processes that have significant consequences.

Such apparently insignificant events are compounded with information about what the staff hold as true criteria for a good life in kindergarten and the researcher's challenge is to understand how what the staff tell each other and the children, has consequences for how they act. Ways of speaking might function as a disciplinary power and construct specific ways of being to maintain what they hold to be right and wrong.

Foucault calls this disciplinary power governmentality (Foucault, 1972), with consequences for how people relate to themselves, each other and to rules and regulations (Dean, 2006). Confidence in "the truth" exists between people when it is accepted and followed.

Self-technology is another productive concept that might help to understand how the subject uses disciplinary strategies to emerge as competent.

"Technologies of the Self" permit individuals to effect by their own means or with the help of others a certain number of operations on their own bodies and souls, thoughts, conducts and ways of being, so as to transform themselves in order to attain a certain state of happiness, purity, wisdom, perfection and immortality". (Foucault, 1988, p. 18).

Self-technologies is about how the subject practically, mentally and concretely conforms to, and disciplines itself (Schei & Kruger, 2008). "Via dominating discourses and practices human beings construct themselves as subjects" (Dahlberg & Moss, 2005, p. 143).

Studying what happens when disagreements arise is useful because the struggling discourses will then appear. The dominating discourse is constituted by that which is accepted as a current norm. Several discourses might circulate in the field at the same time, but they will all struggle for the defining power. Such struggles can occur in subtle ways, such as what is not being reported to the manager of the kindergarten, by not taking responsibility for a specific task or not submitting to what the manager demands.

A mapping of how the staff discuss procedures and room dispositions and also what they specifically say or omit to say can produce knowledge on different levels. It gives insight into how the framework functions and what knowledge "sits in the walls" and make the silent power active. It is efficient and it might be tagged a "majority misunderstanding" because everyone abides by what they believe that all the others do (Schei, 2007, p. 47). To experience requirements that "no one" claims but that "everyone" can experience is a majority misunderstanding. It includes demands and expectations that one includes the others, such as the kindergarten arena, the curricula, the ruling government, the manager of the kindergarten. Such demands might be thought of as internal, because they are the subject's own norms, much like the conscience.

### The empirical data

Knowledge that might be embedded in the three examples mentioned in the introduction will now be unfolded. The empirical material consists of 100 hours of observation, field notes of organized and unorganized activities and of interviews with staff from a period of half a year. The research is a part project in a larger research called "Kindergarten as an arena for cultural formation" (Odegaard, 2012). The observation also includes "textual reading" of the homepage, bulletin boards in the different departments and informal con-

versations and formal interviews with the staff. A specific focus has been put on practical issues, like space solutions, available artifacts, the annual cycle and its implementation.

The point of departure was to study the children and their self-staging in everyday life; to examine how the children shaped themselves or how they were being shaped by others in the cultural space of action called kindergarten (Schei, 2010, 2012). A purpose was to explore how teaching in kindergarten unfolds, how it is arranged and how it gives the children a venue to create meaning in (Bjervas, 2011).

The children were observed throughout the day, during morning rituals, eating sessions, reading time, unorganized play, outdoor activities and organized art-related activities. Organized music sessions have been highlighted since this kindergarten has music as a specialty, according to their website. The study became more and more focused around the youngest children, those between one and two years old. The reason for this was that age was one of the criteria for grouping. There were 150 children in total. All those aged 4–6 were placed together in one house, while the 90 children under the age of three had another house. Within this house they put one-year-olds together in groups of ten. Three such groups had shared room for games, but not for eating.

By following up one group with one-year-olds in particular it was possible to narrow down and concentrate also on one single child, Peter, 18 months old. He was open-minded and curious, eager to play and very communicative with his eyes and body language. What were his actions during one day? When did he contact other children? What guidelines were offered him? Such questions were important during the analysis of the empirical material.

#### *Example 1: A discourse about participation*

Looking into the first example of this article; a teacher preparing a meal, and Peter and the other one-year-old children running to the kitchen to help her, we learn that it is normal for the children to prepare the meals together with the staff and it is normal for the staff that the children participate. The children are not being served a meal, but implicitly taught without words that participation is necessary and natural. This is the way things are done here. They prepare the meal together, and then they share the meal. They are being taught through action how preparation of a meal can be meaningful (Percy-Smith & Thomas, 2010). Understanding the actions in the kitchen space is to realize that there has been a process of normalization where the little children act as they are being taught. The standard of meal preparation is that the teachers expect the children to contribute, but this is so obvious that the teachers do not have to draw attention of it. The children are disciplined to putting into action this everyday activity of preparing the meal. "Today, established notions of development intersect with 'a new normality of the child' — a child who will be flexible, who is developmentally ready for the uncertainties and oppor-

tunities of the twenty-first century." states Dahlberg and Moss (2005, p. 7).

Considering one-year-old children as capable of setting the table reveals a specific attitude to child development and what they are capable of mastering at age one. Using Foucault; the staff's consensus about what is part of the one-year-old child's development is implicit in this attitude towards the children. The staff bring to life their belief in the children as capable of contributing even if they are young. This is an important element in the new discourse about Norwegian childhood, a perspective on children and childhood that has developed internationally since the 1980s (Korsvold, 2008). Central in new social studies of childhood is a common interest in the child, not as a problem, not as an object, but as itself, not characterized as a one-year-old and therefore vulnerable, but one-year-old and part of society (Bae, u.a.; Bjervas, 2003, 2011).

This discourse constructs a particular understanding of how staff should act and what children should do. The discourse offers the child space to explore, to help and contribute as capable. This stance has an ethical dimension and the staff are challenged in the discourse to act in accordance with the norms of Norwegian childhood.

#### *Example 2: A discourse about musicking as an important activity*

Now let us examine the second example, Peter and his mates who start to slap their hands on their thighs when they enter the room where the music activities happen. What could the reason be?

Once or twice a week the one-year-olds are guided into the music room, an exquisitely decorated room with all kinds of instruments. Some instruments are placed on shelves on the wall, other are hidden under carpets. Mats to sit on are placed along two walls that meet in a corner. The room is temporarily split in the middle to surprise the children by bringing out instruments or toys from under a carpet. The teacher Tom is already playing the flute as the children enter the room where he sits in the middle.

The situation where the children enter the room, sit down in the exact place that they sat last time and face Tom, has been observed throughout half a year. When Peter and the other children are seated, they immediately start to slap their thighs looking intensively at Tom. This reciprocal engagement leads to a welcome song. "Ay, ay, Peter is here", Tom sings. Some of the children move their lips, some laugh or smile, but they continue to slap their thighs until every child has got his or her name sung. Now the music session has started.

Their enthusiasm reveals that the situation is meaningful and that the teacher is important to them. They are given the opportunity of sharing music. Tom is self-aware when he teaches music to little children. In an interview he has said that he wants to pass on the joy of musicking, of creating music together, the sensitiveness of beautiful songs and of a music room thoughtfully prepared with the purpose of letting the children delight in it. Tom's intention has a noticeable effect on the chil-

dren when they enter the music room and start the thigh-slapping in time to the song that they know will come. Musicking becomes an instant embodied reaction, it is easy to imagine that the children might remember the song throughout adulthood, at least as a tacit bodily knowledge that becomes activated when they enter a similar situation. Musicking is a concept that stems from Christopher Small and his concern of music as a bodily, meaningful experience (Small, 1998).

This identity work is noticeable for someone aware of the impression that music can make on people. The episode mentioned indicates how important it is that the researcher is conscious of details, such as how the children orient the slaps on their thighs and their body language towards the teacher who has invested time, particular commitment and effort in conveying music to them.

Here we are reminded that what Tom chooses to do in the music sessions will have an impact on the children's everyday life in kindergarten. If Tom had not been aware of the effect of musicking with little children, if he for example was more concerned with himself as a musician and the other adults in the room, or he believed that one-year-olds were too young to perceive such details as text and melody of a song, then this trustful relationship might not exist. There is an asymmetry between an adult and a little child because of age and experience, but the power in the relation between the two parts is here balanced because they seem to trust each other and are concerned about a specific matter: musicking. It is therefore relevant to map a discourse titled "Musicking as an important activity in kindergarten".

The observation referred to is one effect of musicking and it fits well with the homepage of the kindergarten, where the profile is on outdoor activities, art and especially on music. There is coherence between the content of the homepage and the teacher's attitude towards the children.

### *Example 3: A discourse about rituals*

The third example, observing the teachers when putting all the one-year-old children to bed in their outdoor prams for a two-hour nap, is an example of how routines structure daily life in this kindergarten, and how such guidelines make the staff act in accordance with the rules and accept them as good for the children. Whether the rain is pouring down or it is cold and snowing, the children are put to bed outside. Every child here is accustomed to it, so the prams are placed in a long line for the sake of convenience. Outdoor sleeping is never questioned. When one child wakes up, the next follows soon after. The teachers are efficient, targeted and seem satisfied.

This example illustrates on one hand how powerful rules and routines are when they are normalized. They become a norm for this kindergarten and for how routines are regulated. The source of a routine is the actual origin of the power, but when everyone accepts the rule, it has become a truth pattern and the staff act in accordance with it. Disclosing how truth patterns rule activities may contribute to making the staff aware of how power mechanisms permeate everyday life and make them act in certain ways and not in others.

## **Producing knowledge from discourses**

From this review we have addressed three discourses that contribute to the cultural formation of the children:

The children are active participants in the kindergarten society, seeing it natural and normal to prepare the meals together with the staff.

There is coherence between how the kindergarten is presented on the website, as a kindergarten with a strong attachment to music, art and outdoor activities, and the way staff and children have mutual respect for each other.

Outdoor sleeping is not for practical reasons only, but also part of the profile as a kindergarten targeting outdoor activities.

Knowledge about children and staff in kindergarten and their cultural formation may be revealed in examples from everyday life, like how the meals are organized or what cultural activities are offered to the children. Truth patterns emerge from activity plans, daily routines and documents, web presentations of the kindergarten, the schedule and the important dates of the calendar. Disclosing how truth patterns rule activities may contribute to making the staff aware of how power mechanisms permeate everyday life and make people act in certain ways and not in others.

"The growing attention given to kindergartens today is shaped by a dominant discourse", writes Dahlberg and Moss (2005, p. 18).

"It governs our ideas, thoughts and actions through language: in this discourse concepts such as 'early interventions', 'investment in the future', 'child development', 'outcomes', 'quality', 'cost-benefit', 'best practice', 'readiness for school' become natural ways of speaking, as if they were the only ways to think about early childhood services. It offers itself as truth, but it is a product (as is any discourse) of particular power relations that privilege certain perspectives over others." (Ibid).

If we, as researchers, don't ask how children and adult in kindergarten act and speak, we will not be able to reveal underlying reasons and tacit rules that make them act and speak as they do. When for example the annual cycle is presented, it reflects a way to organize and structure the daily routines in the kindergarten. If the manager of the kindergarten makes this plan, he or she has the power of definition. The year is divided into months, weeks, mornings and afternoons, routines and activities. By studying whether and how the activity plan is followed by the staff, important knowledge will arise. If music activities are scheduled weekly as an important activity, it is interesting to see the effects of musicking with the children on a weekly basis. If setting the table should include both children and staff, a study of how such routines are solved is important. Further; routines for rest time is of the same interest if it is scheduled on the annual cycle as a guideline. The plan can be so governing that it is followed without anyone questioning the content. They probably trust the manager.

Another interpretation might be that a kindergarten submits to requirements because it is not normal to oppose its management. If so, there might be an underlying struggle if the staff have not had any influence on the plan. One consequence could be a kindergarten characterized by routines rather than creative solutions.

Both the manager and the staff could benefit from the researcher's mapping of such conditions, in order to improve or make changes to existing practice. It may often be the case that the staff has become blind to their everyday practice and no longer see an appropriate way to make changes and find good solutions. A researcher from the outside can get to see the "blind spots" through field observations over time.

### References

1. *Bae B.* (u.å.). Åse barn som subjekt – noen konsekvenser for pedagogisk arbeid i barnehagen., from <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/tema/barnehager/a-se-barn-som-subjekt-noen-konsekvenser.html?id=440489>
2. *Bjervås L.-L.* (2003). Det kompetenta barnet. In I. Pramling-Samuelson & E. Johansson (Eds.), *Förskolan – barns första skola*. Lund: Studentlitteratur.
3. *Bjervås L.-L.* (2011). Samtal om barn och pedagogisk dokumentation som bedomningspraktik i förskolan (Vol. 312). Goteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
4. *Dahlberg G., & Moss P.* (2005). *Ethics and politics in early childhood education*. London: RoutledgeFalmer.
5. *Dean M.* (2006). *Governmentality. Power and Rule in Modern Society*. London: Sage Publications Ltd.
6. *Edmiston B.* (2008). *Forming Ethical Identities in Early Childhood Play*. Oxon: Routledge.
7. *Foucault M.* (1971). *Madness and civilization: a history of insanity in the age of reason*. London: Tavistock Publications.
8. *Foucault M.* (1972). *The archaeology of knowledge and The discourse on language*. New York: Pantheon Books.
9. *Foucault M.* (1979). *Discipline and punish: the birth of the prison*. New York: Vintage.
10. *Foucault M.* (1980). *Power/knowledge: selected interviews and other writings 1972–1977*. Brighton: Harvester Press.
11. *Foucault M.* (1988). *The Political Technology of Individuals*. In P. H. Hutton, H. Gutman & L. H. Martin (Eds.), *Technologies of the self: a seminar with Michel Foucault* (pp. 145–162). Amherst: University of Massachusetts Press.
12. *Korsvold T.* (2008). *Barn og barndom i velferdsstatens smabarnspolitik: en sammenlignende studie av Norge, Sverige og Tyskland 1945–2000*. Oslo: Universitetsforl.
13. *MacNaughton G.* (2005). *Doing Foucault in early childhood studies: applying poststructural ideas*. London: RoutledgeFalmer.
14. *Percy-Smith B., & Thomas N.* (Eds.). (2010). *A Handbook of Children and Young People's Participation. Perspectives from theory and practice*. London: Routledge.
15. *Rose G.* (2007). *Visual Methodologies. An Introduction to the Interpretation of Visual Materials*. London: SAGE Publications.
16. *Schei T.B.* (2007). *Vokal identitet. En diskursteoretisk analyse av profesjonelle sangeres identitetsdannelse. Akademisk avhandling (dr.art.), Universitetet i Bergen, Bergen*.
17. *Schei T.B.* (2010). *Små barns selviscenesettelser. Barnehagen – tidsskrift for barnehagefolk 4/2010*, p. 14–17.
18. *Schei T.B.* (2012). *Identitering – et forskningsteoretisk bidrag til kunnskap om dannelsingsprosesser*. In E. E. Ødegaard (Ed.), *Barnehagen som dannelsingsarena* (pp. 71–90). Bergen: Fagbokforlaget.
19. *Schei T. B., & Krüger T.* (2008). *Et Foucault-inspirert blikk på vokalfagets didaktikk*.
20. *Nordisk musikkpedagogisk forskning. Årbok* (pp. 97–112).
21. *Small C.* (1998). *Musicking. The Meanings of Performing and Listening*. London: Wesleyan University Press.
22. *Tullgren C.* (2004). *Den välreglerade friheten. At konstruera det lekande barnet. Doktorsavhandling i pedagogik, Malmö högskola, Malmö*.
23. *Ødegaard E. E.* (Ed.). (2012). *Barnehagen som dannelsingsarena*. Bergen: Fagbokforlaget.

## Жизнь в детском саду: дискурсы повседневности

Тири Бергесен Скай

доктор искусствоведения, доцент факультета образования Бергенского университетского колледжа

---

Настоящая статья ставит своей целью, во-первых, выявить те виды знаний о культурном развитии, которые могут скрываться за примерами из повседневной жизни годовалых детей и воспитателей в детском саду — примерами, касающимися питания, сна на открытом воздухе и музыкальных занятий. Во-вторых, найти методологическое обоснование положению о том, что дискурсивный анализ уместно применять для рассмотрения повседневных практик как непосредственно отражающих доминирующие дискурсы о дошкольных учреждениях. Этот тип анализа особенно подходит для исследования условий культурного развития и лучшего понимания процессов смыслопорождения в повседневных действиях. Для тех, кто работает в детском саду, может оказаться полезным разобраться в сути конкретных практик и получить возможность обсудить, что им в них нравится, а что, вероятно, следовало бы изменить. Выбор теории дискурса французского философа Мишеля Фуко (и его идей касательно дискурсов, знания-власти, субъектной позиции и места) в качестве инструмента анализа практик, существующих в дошкольных учреждениях, позволяет распознать, каким образом «версии истины», т. е. то, что считается само собой разумеющимся, нормальным, правильным и хорошим, управляет человеческим поведением, проникает в повседневную жизнь и заставляет людей действовать строго определенным образом. О конформизме таких учреждений, как детские сады, школы, больницы и другие организации, в которых задействованы большие группы людей, почти не говорится, однако они обладают большой эффективностью в плане регуляции поведения, поскольку общепринятые представления о хорошем, нормальном и разумном позволяют успешно ограждать действия от их осмысления.

**Ключевые слова:** детский сад, годовалые дети, персонал дошкольных учреждений, культурное развитие, дискурсивный анализ, Мишель Фуко, повседневность, нормальность.

# Collaborative narrative as linguistic artifact and cultural tool for meaning-making and learning

**Elin Eriksen Ødegaard**

PhD, Professor, Communication and Learning, Department of Education, University of Gothenburg

**Niklas Pramling**

PhD, Professor, Communication and Learning, Department of Education, University of Gothenburg

---

In this study, we present a socio-culturally informed conception of narrative as a cultural tool and more specifically as a linguistic artefact. From a larger set of empirical data from a preschool setting with children 1-5 years old, two examples have been chosen for further investigation on how this tool is put to use and negotiated between children and their preschool teacher. Collaborative narrative is a powerful cultural artefact since such practice brings up themes and subjects for elaborate talk and thereby supports children in participating in using language in particular speech genres. Furthermore, it is argued that studying narrative as a collaborative making and use of a cultural artefact can give new insights into children's and teachers' perspectives, respectively, and how these may or may not be coordinated. What is worth talking about from children's versus teachers' points of view, how meaning-making is negotiated and how this artefact brings about modes of speaking are intertextually linked to linguistic resources made available in the participants' culture. Such references and modes of speaking are dialogically distributed among participants. Some of the implications of this theoretical account for early childhood education are discussed.

**Keywords:** Co-narrative, collaborative narrative, artifact, learning, cultural tool, kindergarten, preschool.

---

## Introduction

When children participate in narrative talk in an institutional setting, they engage in an important cultural mould for experiencing and learning, through which they make sense of the world around them. Such a participatory engagement will shape their learning of language, ways of talking and their appropriation of narrative as a speech genre. In children's familiarisation of this linguistic artefact, they also learn what kinds of topics have high respectively low value in their cultural communities. Narrative has been of interest to a variety of studies within different kinds of research traditions on children and discourse, such as studies of didactics and children's narrative learning and studies of a child perspective in ethnographic designs (Pramling & Ødegaard, 2011).

This article will foreground collaborative narrative as a cultural tool for meaning-making and learning in an attempt to conceptualise it as a crucial cultural artefact in institutional early childhood settings. This will be done by studying how collaborate narrative is established, used and negotiated. In this kind of early childhood education setting, there are certain distinguishing features. For example, children are brought together in a context where typically several children are present, and where teachers will try to include more than one child in an activity. Another feature of such a setting is that some teachers will have knowledge about narrative as a speech genre for meaning-making, identity and lan-

guage learning. Consequently they will try to bring about narrative ways of speaking in both planned activities such as circle time, book reading activities etc., in talking during everyday routines, as well as in less pedagogically planned activities, such as meeting the parents and children in the morning and afternoons. In the present article, qualitative data that comes from previous studies where children's narratives have been collected and provoked in ethnographic and participatory approaches will serve as examples.

The genre of narrative may be defined in increasingly detailed ways, but the basic constituents of this cultural artefact, as we will use the term in this text, is that it is an account of events that are related by time and human (or human-like) actions. This means that a narrative as a minimum requires, first, one (though typically several) actor(s), second, actions (events taking place), which as such, third, take time (i.e., are organised temporally). It is vital to a narrative how the events/actions are woven together (related). Knowledge about narrative genre will be evident, for example, in the teller using expressions such as '...and then...' or more developed ways of weaving the events into a story by saying '...since...', '...which resulted in...', or '...affected...'. In order to produce a coherent narrative, it is also common to refer to previous events. This article will show how children learn to narrate by participating in narrative collaboration. Using narrative as a linguistic tool with very young children will demand that the adults are the weavers, to continue our

metaphor. Children, when belonging to speech communities which allow and encourage their participation, will however contribute topics and themes, even from very young ages.

The empirical context of the present article is Norwegian. Norwegian society has largely been an egalitarian society, where child-centeredness has a long tradition. Such conditions have been considered beneficial in what has been understood as a Nordic holistic approach to early childhood education and care. In such cultural contexts, children, rich in initiatives for play and talk, are assumed to be allowed and to be able to influence the kindergarten program, as shown, for example, in Ødegaard (2007, 2012).

Everyday kindergarten practice in Norway will include both planned activities and less pedagogically planned time for activities of children's choice and spontaneity. In the planned activities, the teacher will direct the themes. It will often be verbal talk and bodily instructions or performance, sometimes including introducing visual or material artefacts. Children might be invited to explore or to perform accordingly. On the other hand, children can be seen as agents, contributing to the shaping of the curriculum by bringing in unplanned suggestions and utterances picked up elsewhere or by talking about themes of their own interest that has not been planned for by the teachers. In this manner, children are co-constructing not only the activities but also themselves as agents of meaning-making and learning. From a teacher perspective, it is often the pre-planned activities that are at the forefront of their attention when talking about the curriculum. However, if taking a holistic approach to early childhood education, what happens in less pedagogically planned activities such as outdoor play, mealtimes and other daily routines, also shapes the kindergarten curriculum. Hence, collaborative narratives can be planned for, stimulated in everyday situations, as well as occur spontaneously in settings where such speech genres are practiced and supported. In the next section, we will elaborate on narrative as a linguistic artefact for meaning-making and learning.

### **A sociocultural perspective on meaning-making and learning**

In this article, collaborate narratives are explored as rich cultural artefacts emerging from collaborative activities. In such activities, participants' (i.e., children's and teachers') utterances and perspectives could be more or less coordinated. Still, in talking together in an institutional setting, the participants meet each other in a cultural moment and context (i.e., the activity is situated in time and space).

Taking a socio-cultural perspective on human learning, there are several distinguishing features of interest to the present discussion. We will use some of these notions in introducing a version of this perspective that we will then use to analyse and discuss empirical data

from preschool settings. The particular artefact we will focus our discussion on is narrative, or more specifically, collaborative narrative, what is sometimes referred to as co-narratives (Ochs & Capps, 2001; Ødegaard, 2007).

One of the many important contributions by Vygotsky to educational psychology, as Daniels (2005) emphasizes, is that he introduced cultural tools in his account of human psychological functioning. What is referred to in socio-cultural theory as cultural tools include physical ones (e.g., a hammer, saw, calculator) as well as intellectual ones (e.g., speech, models). Physical tools are also referred to as artefacts. However, recognizing the difficulty of making such a distinction in many cases (for example, writing is an intellectual tool as well as a material one), we will use cultural tools and artefacts as synonymous concepts in this text. Artefacts are important to human meaning-making and learning for several reasons. First, they are important means through which we transmit insights over generations and therefore to the child's understanding, socialization, and enculturation. Second, cultural tools mediate the individual's (and the group's) engagement with the world and its phenomena. Our perception and experience are 'informed' or shaped by our cultural tools. We learn to experience and understand our world in terms of the tools of our culture (Luria, 1976). Third, cultural tools are the keys to the development of what Vygotsky (1987) referred to as 'higher mental functions', such as voluntary remembering and narrative. Tools that a culture values are institutionalized in educational settings, such as kindergarten/preschool and school. In these settings, the child will encounter and be supported in familiarizing him- or herself with such tools. In fact, this is one of the important functions of these societal institutions.

In the terms of Wertsch (1998), there is always an "irreducible tension between agent [e.g., a child] and cultural tool inherent in mediated action" (p. 131). This realization has several important consequences for our understanding of children's meaning-making and learning. This tension means that the tool or artefact cannot simply be internalized by the learner in ready-made form. Some 'moulding work' is required by the learner. This process of gradually taking over and being able to use a tool or artefact is referred to in socio-cultural theory as appropriation (Rogoff, 1995; Wertsch, 1998). That is, the learner has to shape the tool in use and learn to adapt how he or she uses the tool for various purposes (communicative, remembering etc.). Appropriating cultural tools is also an important feature of the child's cognitive shaping (socialization), including learning to communicate and remember what is culturally valued knowledge and insights. Still, since appropriation is not a passive internalization, the child may put the tool to unexpected and novel use. For educational purposes, this implies that it may be necessary to negotiate with the child how the tool should be used in the frame of current particular educational activity. Hence, two or more children who are introduced to a cultural tool such as the narrative format will not use this tool in identical

ways, telling the same story. Using tools is always a creative activity shaped by the child's perception of situational needs, expectations, personal experiences, interests etc. This also has an important methodological implication for research; we cannot simply map the tools of a setting, but must also study these in use (Wertsch, 1998). What cultural tools (artefacts) are children introduced to and supported in appropriating in early childhood education and how do they put these to use in carrying out various activities (playing, planning activities etc.), are important questions for practitioners working in, as well as for researchers studying, early childhood education settings. The present article aims at contributing to this important field of knowledge where the interests of educational practice and research converge.

### **Narrative as a cultural tool (linguistic artefact)**

Etymologically, the term 'artefact' is from Latin: arte, from ars, meaning 'art' and factum from the verb facere, 'to make'. The concept can have several meanings. In this article it is synonymous with cultural tools and can be seen as objectifications of human needs and intentions as "already invested with cognitive and affective content" (Wartofsky, 1979, p. 205f, in Hedegaard, 2012, p. 9). This quote emphasizes that the content is, at least in part, already 'inscribed' in the design of the tool. This reasoning is similar to Bakhtin's notion of the word not belonging to a single person, but rather carrying with it the voices of earlier users. Per Linell uses Bakhtin's philosophy of language as a framework for understanding how individuals without verbal language communicate multimodally with implements such as a Bliss Board (a board where semiotic signs, the letters of the alphabet and numbers offer an alternative way for communication; where a selection for pointing is offered to a child without the need to use verbal language) (Linell, 2009). This goes beyond the idea that there is a dualism between verbal language and movement, signs and marking. This example emphasizes that it would be artificial and inappropriate to make a distinction between the physical, material artefacts on one side and artefacts as signs, language, models and narrative genres on the other, as we have already hinted at.

Narrative as a linguistic artefact and its relationship to cultural aspects of learning and meaning-making have, over the years, been discussed in the educational field of early years settings. Both cultural psychology (Bruner, 1990; Bruner & Watson, 1983) and language learning in terms of literacy (Aukrust, 2006; McCabe & Peterson, 1991) are areas of knowledge that have emphasized narrative as an important tool. While cultural psychology encompasses meaning-making as identity, language learning focuses on narrative as a language genre preparing the child for reading and learning of complex texts in higher grades. Early literacy seems to be related to having more knowledge about the genre and text structure and the use of this knowledge when

reading (Aukrust, 2006). Both these traditions draw on Vygotsky, even if he, as pointed out by Wertsch, did not deal in any detailed way with narrative as such (Wertsch, 2000).

Drawing on Bakhtin's dialogism (Bakhtin, 1986), children's learning and narrative meaning-making are seen as tied to locally constructed patterns and discourses of everyday life as well as being historically shaped. Children make use of the linguistic artefacts made available to them in culturally shaped manners. John Dore uses the concept "reenvoicement" to conceptualize children picking up words, lines and sayings made available for them in everyday talk as imitations (Dore, 1989). This concept is used also to include imitation of bits of performances and music in the study of very young children's narrative meaning-making in kindergarten (Ødegaard, 2007). It is well documented that media productions targeting children give shape to children's creative meaning-making. Narrative is one genre among many in which children can engage in the use of cultural tools for (re)formulating and creating new meaning. As also pointed out by Castanheira et al. (2007), children's engagement in narratives is not about taking up a fixed identity in some absolute form, but one shaped by what they choose and resist, how they have interpreted potentials, in other words an on-going meaning-making process (see also Tiri Bergesen Schei's article about Knowledge Production and Discourses in kindergarten, in this special issue).

These processes are socio-culturally contextualised. To contextualise means to weave things together, for example, give form to the events of the story, to refer to other stories and texts (intertextuality). Collaboratively narrate, that is communicatively shape a linguistic artefact, implies such 'weaving work' and is thus an important feature both in the appropriation of this speech genre, the skill of narrating and using it as a cultural mould for meaning-making (Pramling & Ødegaard, 2011).

### **Illustrations**

For illustrative purposes, two examples are chosen from a larger set of data consisting of 160 narratives that are told by children (aged 2–5) and their teachers, collected between 2003 and 2010. 142 narratives were transcribed from video recordings and 18 were written down by the participant researcher. The first example was written while the study was explorative, while the second was written in close collaboration with teachers working in their practice with further investigating and the developing a self-reflexive practice.

*Example 1: Introducing and negotiating the topic of the narrative*

The background (context) of the first illustration is that a group of nine children and their teachers had been on an excursion in the local neighbourhood of the kindergarten. The kindergarten is situated in a subur-



ban Norwegian area consisting of high and low rise housing, local schools, kindergartens, a church, a shopping centre, industry and a huge sports park connected to a wooded area with paths and green open spaces. Children attending this kindergarten would come from working and middle-class families, having Norwegian as well as other languages as their first language. The example is taken from a mealtime, a short time after arriving back at the kindergarten from the excursion. All nine children are sitting around a table. The narrative developed spontaneously, there was no task or spoken expectations of narrative conversation tied to the observation. There was, however, a culture for narrative practices in this group. After excursions, there would often be talk about events from the trip. It should also be noted that teachers in Norway are well aware of the ideologies in the Norwegian Framework plan where children's participation is emphasized. The narrative is a transcript from a videotape.

Teacher A: Amanda, would you tell us what we saw on the trip today? What did we see?

Amanda (2 years old) lifts her hands up to her head, waits a while and then she utters some sounds (hard to discern).

Teacher A: Raises eyebrows and puts her head on one side, but nods slowly.

Almost at once she said to another child, Alex: What did we see today, on the tour then?

Alex (2 years old) replies: Poo.

Teacher B: We saw poo, and then we saw the tractor.

Alex: Lots.

Teacher B: Lots.

Alex: Lots of big poo.

Teacher B: Yes, I think it was the horse, which had walked there and made poo.

Amanda: Horse poo.

Teacher A: The horse had made poo.

Alex: I want more juice.

Teacher B pours: You were very thirsty.

Teacher A: And then we saw a lot of leaves, many kind of leaves (pointing to the ones they have brought to a table close by).

Amanda: Nods.

In this example, teacher A takes the initiative to talk. She addresses one particular child, Amanda. Her choice could be random, or her reason could be that Amanda seldom talks. By addressing her, she facilitates the inclusion of more children in the activity and the elaboration of the event. Her question is open, "what did we see?" During a trip many things happen, in a variety of locations, so by asking such an open question she opens the floor, on this occasion, to Amanda to decide what to talk about. Amanda answers this invitation by lifting her hands up to her head and utters some sounds. The teacher continues the interaction by raising her eyebrows and putting her head on one side, showing her attention by nodding slowly. The researcher could not understand Amanda's utterance in spite of studying the video clip several times. This might indicate that the teacher could not discern it either. Instead she turns her

attention to another child, Alex, repeating her initial question. Alex replies: "Poo". Teacher B continues the conversation by repeating and thus confirming, "We saw poo". She then immediately suggests a new event: "we saw the tractor". This might indicate that she did not find it appropriate to talk about poo at the table. She does not explicitly say so; neither does she cut him off. Instead she suggests another more appropriate topic for developing the collaborative narrative. Alex continues. He extends the narrative by saying: "Lots". He might be referring to the poo again, meaning that he could remember lots of poo. Teacher B now seems to accept the children's choice of topic for the conversation. She confirms this event and Alex extends the narrative even further by stating: "Lots of big poo". The subtle re-directional talk of the teacher did not lead to the children changing their attention.

Teacher B takes up Alex's suggestion by further expanding the narrative: "Yes, I think it was the horse, which had walked there and made poo". Amanda also confirms this event "Horse poo" and then Teacher A also confirms "The horse had made poo". Teacher A suggests a new topic; "we saw a lot of leaves, many kinds of leaves" and she points to the leaves that they have collected and brought back for studying. By introducing a new topic, she negotiates what is worth talking about. Her teacher agenda comes forward. In spite of her open initiating question, that leaves the floor open for children's perspectives and experiences, she reveals a teacher agenda in this last topic suggested.

We can see that two teachers and two children participate in the collaboration and negotiation of the shaping of a narrative against the background of a recent event the group had experienced together. The everyday context shapes the condition for collaborative talking; a process of spontaneous collaborative remembering and meaning-making. We can see that Alex was quite persistent in bringing up the horse poo, while teacher B suggests an additional event, remembering the tractor. However, the children do not redirect their focus of attention along this alternative narrative line. Consequently, teacher B instead follows up and confirms Alex's contribution. Amanda participates by re-voicing (Dore 1989), that is, by repeating Alex's suggestion. In what could seem like a process open for children's suggestions of what is worth talking about, teacher A reveals that she has an agenda of learning a specific topic; the variations of leaves found on their excursion. Both horse poo and leaves belong to the knowledge of nature and as a topic had the potential of elaborations, however not developed.

*Example 2: Reconnecting through artefact to previous experiences and further collaborative elaboration*

The background (context) of the next example is that a group of teachers were later challenged to work on co-narrative as an artefact for extended collaborative dialogue, as an attempt to establish extended dialogues making meaning of shared experiences. Photos were used as an additional artefact; a trigger to elicit collaborative con-

versations. The teachers had taken photos that constituted a collection from kindergarten excursions of what the children had spontaneously been giving attention to while walking around in the local neighbourhood. Since horse poo was a theme worth talking about, as established in the first example (above), a photo of horse poo was also included in the following activity used as the next example, from a situation where teacher C is working with this task. In a setting where children could choose activities, teacher C sat down at the table with a collection of photos. Julie approaches teacher C and was asked to have a look at the photos. Julie sits down beside her and they study the photos together.

Julie (3 years old) sees the photo of horse poo and starts talking: Oh, I have been riding.

Teacher C: Oh, have you?

Julie: Yes, they can trot.

Teacher C: Oh yes they can, how was it for you to trot then?

Julie: Horsepower into the body.

Teacher C: Oh, then it certainly went quickly. Have you seen the horse poo then?

Julie: Into the pee and out in the bum. Teacher D passes the table and connects: I remember my mother, she ran out with the shovel and picked up horse poo and arranged them round the rose bushes.

Teacher C: Yes, I also remember such events from my childhood. It was a good idea. Turning to Julie again: I guess the horse had to eat a little first?

Julie: Yes, grass.

Teacher C: Yes, horses eat grass and I know that they like water. And do you know what; I once read in a book that horses can go for a long time without drinking any water.

Julie: Do you remember the horse smile?

Teacher C: Yes, when we went to the woods! Yes, I remember it very well, it was funny. Then we laughed.

Julie: Yes, I can name many domestic animals, wild animals and sea animals.

Teacher C: Yes. You could name were many different animals. The horse then, what kind of animal is it?

Julie: Domestic animal.

By including a photo of horse poo, an artefact is provided for attending to what the children had been interested and engaged in on a previous occasion. Hence, the physical artefact in a sense structures her awareness and remembering. The child, Julie, picks out this particular photo and starts talking about a theme connected to it, horses. The child is able to give relevant and comprehensible contributions to an evolving narrative through relating to and recounting her experience of riding. She also knows that they can trot. While the brief conversation between the two teachers, on using horse poo for nurturing plants, does not evidently, in the data, make sense to, or interest, the child, she knows that horses must eat in order to poo and that they eat grass. In this

way, the conversation between the child and the teacher(s) and the artefact of the photo triggers and supports her sharing her experiences and showing some of her knowledge of horses. Building on the children's interest and engaging in conversations, co-narrating, about these is important not only for the child's sense-making but also for socialising children into becoming agents in their own learning, that is, meta-communicating that their experiences are worth the attention of others and sharing.

## Conclusions

This article has thematised children learning to narrate through participating in narrative collaboration in kindergarten communities where teachers support, encourage and elicit collaborative narratives. Using narrative as a linguistic tool with very young children will demand that the adults are 'the weavers'. Teacher practice that opens for children's participation will allow children to set the agenda for what they consider worth talking about. To learn and make meaning will always imply the use of cultural tools, if taking a sociocultural perspective (Vygotsky, 1978). Using of a tool implies a long familiarisation process, as our examples from a Norwegian kindergarten context have shown. The issue of what a collaborative story should be about comes up for negotiation between children and teachers. On the one hand, teachers subsequently follow the children's attention in further providing for the development of their telling and meaning-making. On the other hand, they have their own agenda connected to learning goals that are revealed, but come up in somewhat subtle ways. While not developed far in these two brief examples, it can be seen how engaging in a collaborative story based on what the children have paid attention to during an excursion provides a platform for not only supporting their remembering and meaning-making of what they experience but also for introducing topics in the field of knowledge of nature (basic science). The further development of such skills on narrative grounds as well as where a narrative genre comes into conflict with a more scientific genre, what Bruner (1990) refers to as paradigmatic, is important to pursue in further research on children and collaborative narrative.

Teachers' skills and professional development put demands on their developing collaborative narratives with very young children. They will appropriate and use tools more or less knowledgeably for different purposes in various practices. What communicative practices learners gain access to and are invited to take part in will be pivotal for the competences they develop. The present article has addressed children's appropriation of a widespread and powerful cultural tool, the narrative genre and its use in a kindergarten setting.

### References

1. *Aukrust V.G.* (2006). Tidlig språkstimulering og livslang læring: en kunnskapsoversikt. Oslo: Departementet.
2. *Bakhtin M. M.* (1986). The Problem of Speech Genres (V.W. McGee, Trans.). In C.H. Emerson, Michael (Ed.), *Speech Genres and Other late Essays* (2002 ed.). Austin: University of Texas Press.
3. *Bruner J.S.* (1986). *Actual minds, possible worlds.* Cambridge, MA: Harvard University Press.
4. *Bruner J.S.* (1990). *Acts of Meaning.* Cambridge, MA: Harvard University Press.
5. *Bruner J.* (1983). *Child's talk : learning to use language.* Oxford: Oxford University Press.
6. *Daniels H.* (2005). Vygotsky and educational psychology: Some preliminary remarks. *Educational & Child Psychology*, 22(1), 6–17.
7. *Daniels H., Cole M., & Wertsch J.V.* (Eds.). (2007). *The Cambridge companion to Vygotsky.* New York: Cambridge University Press.
8. *Dore J.* (1989). Monologue as Reenforcement of Dialogue. In K. Nelson (Ed.), *Narratives from the Crib* (1. ed.). Cambridge Massachusetts, London: Harvard University Press.
9. *Hedegaard M.* (2012). *Motives in Children's Development: Cultural-Historical Approaches.* New York: Cambridge University Press.
10. *Linell P.* (2009). With respect to Bakhtin: Some trends in contemporary dialogical theories. Paper presented at the Second International Interdisciplinary Conference on Perspectives and Limits of Dialogism in Mikhail Bakhtin, Stockholm, Sweden.
11. *Luria A.R.* (1976). *Cognitive development: Its cultural and social foundations* (M. Lopez-Morillas & L. Solotaroff, Trans.). Cambridge, MA: Harvard University Press.
12. *McCabe A. & Peterson C.* (1991). Getting the story: A longitudinell study of parental styles in eliciting narratives and developing narrative skill. In A. McCabe & C. Peterson (Eds.) *Developing Narrative Structure* (pp. 217–253). Hillsdale, Nj: Erlbaum.
13. *Nelson K.* (1996). *Language in cognitive development: The emergence of the mediated mind.* New York: Cambridge University Press.
14. *Ochs E., & Capps L.* (2001). *Living narrative: Creating lives in everyday storytelling.* Cambridge, MA: Harvard University Press.
15. *Pramling N. & Ødegaard Elin Eriksen* (2011). Learning to narrate: Appropriating a cultural mould for sense-making and communication, In: N. Pramling & I. Pramling Samuelsson (Eds.): *Educational Encounters: Nordic studies in Early Childhood Didactics. Series: International Perspectives on Early Childhood Education and Development* (pp. 15–37). Dordrecht, the Netherlands: Springer.
16. *Rogoff B.* (1995). Observing sociocultural activity on three planes: Participatory appropriation, guided participation, and apprenticeship. In J.V. Wertsch, P. del Rio, & A. Alvarez (Eds.), *Sociocultural studies of mind* (pp. 139–164). Cambridge, UK: Cambridge University Press. Reprinted (2008) in K. Hall & P. Murphy (Eds.), *Pedagogy and practice: Culture and identities.* London: Sage.
17. *Vygotsky L.S.* (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes* (M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner & E. Souberman, Eds.). Cambridge, MA: Harvard University Press.
18. *Vygotsky L.S.* (1987). *The collected works of L.S. Vygotsky, Volume 1: Problems of general psychology, including the volume Thinking and Speech* (R.W. Rieber & A.S. Carton, Eds., N. Minick, Trans.). New York: Plenum.
19. *Wertsch J.V.* (2000). Narratives as cultural tools in sociocultural analysis: Official history in Soviet and PostSoviet Russia. *Ethos: History and Subjectivity*, 28 (4), 511–533.
20. *Ødegaard E.E.* (2007). *Meningsskaping i barnehagen : innhold og bruk av barns og voksnes samtalefortellinger [Narrative meaning-making in preschool].* Göteborg: Göteborgs universitet.
21. *Ødegaard Elin Eriksen* (2012). *Piracy in Policy: Children influencing early childhood curriculum in Norway.* In: Theodora Papatheodorou (ed). *Debates on Early Childhood Policies and Practices – Global snapshots of pedagogical thinking and encounters.* London: Routledge. ISBN 9780415691017. Chapter 3.

# Совместно конструируемый нарратив как языковой артефакт и культурное орудие обучения и смыслопорождения

**Элин Эрикссон Одегор**

доктор философии (PhD), профессор факультета образования Гётеборгского университета

**Никлас Прамлинг**

доктор философии (PhD), профессор факультета образования Гётеборгского университета

---

В данном исследовании мы предлагаем социокультурную концепцию нарратива как культурного орудия или языкового артефакта. Из всего объема эмпирических данных, полученных нами в условиях дошкольного учреждения на выборке детей в возрасте от 1 до 5 лет, мы отобрали два примера для более детального исследования того, как это орудие вводится в использование и обсуждается детьми и их учителем. Совместное конструирование нарратива — мощный культурный артефакт, поскольку подобная практика позволяет привлечь детей к детальному обсуждению разных вопросов и тем, поддерживая их таким образом в использовании языка в определенных речевых жанрах. Кроме того, утверждается, что исследование нарратива как коллективного конструирования культурного артефакта и его последующего использования позволяет по-новому взглянуть на то, как ситуации воспринимаются детьми и учителями и насколько их восприятия согласуются и согласуются ли вообще. О чем стоит говорить с точки зрения учителей и с точки зрения детей, как договариваться о смыслах и каким образом артефакт привносит определенные способы говорения — всё это интертекстуально связано с языковыми ресурсами, доступными в культуре участников обсуждения и распространяющимися посредством диалога. В статье также обсуждаются некоторые следствия данной теоретической концепции, касающиеся дошкольного образования.

**Ключевые слова:** совместный нарратив, артефакт, обучение, культурное орудие, детский сад, дошкольный период.

# Kindergarten Teachers' educational ideals — tensions and contradictions

Åsta Birkeland

Associate professor, Bergen University College, Centre of Educational Research

This article is based upon a comparative study of one kindergarten in Norway and one in China. The aim of the article is to describe and discuss the kindergarten teachers' educational ideals in a cultural historical perspective. More specifically the article examines how the kindergarten teachers practice and understand the phenomena of cultivating children's interests, rights and autonomy. Through an analysis based upon video-elicited interviews with the two groups of kindergarten teachers, the article argues that the kindergarten teachers' practices and ideals can be interpreted as a complex hybridity of cultural traditions, rules and regulations and curriculum reforms. Implicit in the kindergarten teachers' practices there are cultural ideals of the individual child and what it is supposed to be and to become. Educational ideals are closely related to the objects of the activities in the kindergarten and what the teachers want to achieve. The discussion is based upon perspectives from the social study of childhood and cultural historical activity theory.

**Keywords:** Educational ideals, individualization, comparative study, video elicitation, Chinese kindergarten, Norwegian kindergarten, cultural historical activity theory.

## Introduction

A professor in Early Childhood Education from China visited Norway. After several visits to different kindergartens and discussions with kindergarten teachers the professor was eager to comment her experiences and said: "I see that you are very concerned about seeing the individual child. When I have visited your kindergartens my reflections are that you see the emotional and social child. What about the cognitive dimensions of the child? Do you see them?"

This comment from the Chinese professor made me think about what it actually means to see the individual child in the Norwegian kindergarten, and can it have different meanings in the Chinese kindergarten?

Globally, children spend more and more time in institutions, and kindergartens are regarded as a "proper place" for childhood and children's everyday lives (Kjørholt, 2012, p. 1), so also in Norway and in China (Birkeland, 2012). Kindergartens are constituted as a space for cultural formation through cultural and political understandings of the child and the childhood (Birkeland, 2012; Kjørholt, 2012; Ødegaard, 2012).

The kindergarten teachers' practices and meaning making are related to cultural values and how these values influence cultural formation in kindergarten. Educational ideals are expressed in the everyday activities of the kindergarten teachers, but also through what they say and how they explain their own practice. "Cultural ideas/conceptions are shaped and take place in the everyday interactions. However, they refer to values and meanings far beyond the institutional space/room. Practices take place in between these levels; the everyday actions and routines and the social

values and structures" (Gulløv & Højlund, 2003, p. 142).

Traditionally, comparative research and international studies describe big differences in educational practices and childhood paradigms between the east and the west (Alexander, Broadfoot, & Phillips, 1999; Pramling Samuelsson & Fleer, 2009; Rogoff, 2003; Tobin, Hsueh, & Karasawa, 2009; Tobin, Wu, & Davidson, 1989). In spite of global diffusion of ideas within Early Childhood Education (Wollons, 2000), there seems to be an understanding that educational practices in western countries pay more attention to the individual child, individualized teaching and individualization whereas the eastern countries give more value to adjustment of the individual child to the collective group and collective teaching. This established dichotomy raises some important questions. Are we that different? What do we find when we look closer at the educational practices?

Children in any educational setting are supposed to learn something for a specific reason (Biesta, 2006). A cultural perspective on education starts with: What is it the kindergarten teachers want to achieve with the activities? This involves values and evaluations. However, educational practice seldom has only one objective. These objectives are expressed through practices and are closely related to what the child is and what it is supposed to become (Biesta, 2006).

Educational ideals are in other words closely related to constructions of childhood. Within the Social Studies of Childhood, childhood is problematized as a universal phenomenon (Jenks, 1982; Montgomery & Woodhead, 2003; Rogers & Rogers, 1992). Quite the contrary, childhood and the norms following childhood will differ in time and in space. Childhood is construct-

ed historically and culturally, and the ideas of childhood reflect cultural core values both historically and present (Nilsen, 2008, 2012).

This article is based upon a comparative qualitative study of one kindergarten in Norway (Glacier Buttercup Kindergarten) and one in China (Lotus Kindergarten). The empirical approach to daily practices makes an inquiry into how childhood is constituted by everyday practices in the kindergartens. More specifically the article will focus on how individualization is perceived and practiced in educational activities related to natural science. How do the kindergarten teachers practice and understand the phenomena of cultivating children's interests, rights and autonomy? The aim of the article is to describe and understand the kindergarten teachers' practices and educational ideals in a cultural historical perspective and as an expression of cultural similarities as well as differences.

### Methodology

This article is based on a research project that aims at producing empirical knowledge about individualization in two kindergartens in a comparative perspective. The Lotus kindergarten in China and Glacier Buttercup Kindergarten in Norway were chosen as being not atypical kindergartens of urban Norway and urban China. Both kindergartens are considered as ordinary in quality, professional competence and size compared to their local standard. The Glacier Buttercup Kindergarten is situated in a Norwegian city and has four different age segregated groups. Totally there are 70 children in the age of 1–6 years. The teacher-child ratio in the oldest age group is 1:6. Lotus kindergarten is situated in one of China's biggest cities. The kindergarten has 6 age segregated classes, two in each age group. There are 180 children in the age of 3–6 years. Each class has 25–35 children. The average teacher-child ratio is 1:15.

The data are produced by using video elicitation. 4 different videos from natural science activities in the two kindergartens were used as stimuli for meaning making in 6 semi-structured focus group interviews

with the kindergarten teachers. Video elicitation is a variation on open-ended interviewing (Harper, 2012, p. 410), a non-directive method that favor collaboration between researcher and respondent. This way of producing data is inspired by polyvocal ethnography (Tobin et al., 2009; Tobin et al., 1989). The interviews opened up for giving the interviewee greater space for interpretation (Birkeland 2012 in print). All the videos were presented to both groups of kindergarten teachers. Each interview lasted from 1, 5 to 2, 5 hours. There were 4–8 teachers from each kindergarten attending the interviews. The situations that were videotaped involved some of the teachers, but not all.

The video material in the Glacier Buttercup Kindergarten consists of two videos. One video was made by Norwegian researchers<sup>1</sup> and is focusing upon children's outdoor activities and play in a huge outdoor area nearby the kindergarten<sup>2</sup>. The other video was made by the kindergarten teachers and show different kinds of theme activities<sup>3</sup>. The video material from Lotus kindergarten consists of two videotapes as well. One video is made by the researchers and consists of activities called corner activities<sup>4</sup>. The second video is made by the teachers in a special science kindergarten and is showing a model teaching within collective teaching<sup>5</sup>.

Cultural Historical Activity Theory (CHAT) is used as an analytical approach in order to interpret the practices of the teachers (Kaptelinin, 2005; Leont'ev, 2002). Important concepts within CHAT are activity, action and operation. These concepts represent three different levels in the activity system. Activity refers to collective developed patterns of actions that are rooted historically (Stetsenko, 2005). In the local kindergarten the great institution's history can be recalled in the physical frames, artifacts, rules, routines and principals, but also in external conditions and ideas.

An activity is historically shaped in order to solve a collectively or societally developed problem of a kind that cannot be solved by an individual action (Leont'ev, 2002). Furthermore Leont'ev states that every activity is object-oriented and driven by its motive; consequently there is no such thing as an unmotivated activity (Eriksson, Orlander, & Jedemark, 2004). Individual

---

<sup>1</sup> The video was made in cooperation with Anne Hammer at Bergen University College.

<sup>2</sup> This situation is dominated by children's free play and have a low structure. The teachers have not focused on a specific theme in advance. The children are staying outdoors in the natural environment for several hours and are encouraged by the teachers to be curious, choose activities, explore and ask questions.

<sup>3</sup> They were asked to videotape activities they consider as natural science activities. They did this filming in a period of five months. The videotape was edited by the teachers to a 30 minutes videotape consisting of 14 different episodes or learning situations. Examples of episodes are "the frog", "the water", "the fish" and "the volcano". The teachers in the Glacier Buttercup kindergarten describe theme activity as an activity that can last for some hours and even for several days or weeks. The whole group of 10–18 children at different ages will usually be involved. There will be an introduction by the teacher, before the children are encouraged to explore in smaller groups or by themselves. The theme work will involve many different methods like arts, music, drama and literature. The summing up is not documented in the video and seem not to be as relevant.

<sup>4</sup> Corner learning is defined as a daily activity that lasts for approximately 30–45 minutes. There are 10–15 different activities in the classroom related to natural science. Many of the activities are based on doing experiments of different kinds. The artefacts are chosen and made by the teachers. The children are free to choose the activity themselves. They explore and document their findings. In the end there will be a sharing and summing up in the plenary.

<sup>5</sup> Collective teaching is described by the kindergarten teachers as a daily activity that will last for approximately 30 minutes. There are 25–35 children of the same age in the group. The teacher introduces the topic "turning" and demonstrates certain points. Then the teacher asks questions and let the children explore for themselves in 10 minutes. The children are stimulated to find different solutions and also to demonstrate their findings to other children. In the end there is a discussion of hypothesis and a summing up by the teacher. This video is now published in China and is evaluated as an excellent example of collective teaching.

teachers act in collective practices, communities, and institutions (Engeström, Punamäki-Gitai, & Miettinen, 1999). This means that teachers' actions can be interpreted as expressions of cultural and historical traditions, routines, norms and evaluations in the kindergarten (Fleer, Hedegaard, Bang, & Hviid, 2008; Fleer, Hedegaard, & Tudge, 2009; Gulløv & Højlund, 2003).

The activity is according to Leont'ev an abstraction (Leont'ev, 2002), and cannot be observed directly. The activity is manifested through goal-directed actions. These actions have to be identified in the analysis by asking the question of what is going on. Operations are the material conditions for the actions, as for instance architecture, the teacher-child ratio and educational equipment. However, operations are also automatic actions taking form as traditions, routinized actions, norms and evaluations (Engeström et al., 1999). The kindergarten teachers' actions are expressions of conscious choices as well as more unconscious, routinized actions. By this we can say that the kindergarten teachers act consciously and unconsciously in accordance with expectations, permissions and what is made possible in a special activity system. The teachers try to achieve what they see as their task and to realize the motive of the kindergarten (Eriksson et al., 2004). Therefore, the question of why something is going has to be addressed in the analysis. What do the teachers see as their task? What kind of child and childhood is constructed through the teachers' explanations?

### **Cultivating the interest of the child**

The article is based on findings in the video materials and the interviews. In the selection of data for this article I have specifically concentrated on identifying the goals of the activity and the rules and regulations of these goals. A major finding in both kindergartens has been the goal of cultivating the interest of the child. What this means to the teachers and how it is done as well as the regulations of this goal will be elaborated in the following.

#### **Lotus Kindergarten**

##### **Following the interest of the child**

The goal of the different activities related to natural science in Lotus kindergarten is expressed in many ways by the teachers as cultivating the interest of the children. They underline that corner activities are the most important activity in that respect. The corners, that's the time when the children are free. They want to do such things. We do not need to give them much precise knowledge. At least they get an interest in the topic and the activity. When the children enter into primary school they cannot learn science if they have no interest.

Another teacher problematizes this concept of following children's interest: we try to awaken the interest of the children, but then we go back to what we planned

to do. The interviewer: Why? The teacher: We have a cognition preference. It is not enough to arouse the children's interest and let them experience pure happiness. We arouse their interest and then we return to what we want them to know or develop. This teacher clearly states that raising the interest of the child is just a starting point before the teacher will continue with the topic as planned. There is a clear goal for the activity and the goal is set by the teacher.

The teachers in Lotus Kindergarten are also questioning the degree of freedom in the corner activities: I feel they (the teachers in Glacier Buttercup Kindergarten) cultivate children's interest. The children know what they want to do and they follow their own will to do it. That is important. We seldom care about that. Children in corner activities can be free, but all the materials and settings are created and prepared by the teachers. So it is not so free. The teachers are very clear about the limitations of children's freedom. Artefacts and activities are all structured by the teachers. When the children arrive in the morning the content of the corner activities is decided by the teachers.

The importance of learning specific things is related to the future of the children and the importance of being outstanding in the Chinese society: We have a large population and many children. If your child wants to be outstanding you must add a lot of things she has to learn. There are different ways of being outstanding. In China, the way of being outstanding is to get high score in examination. To be good in climbing trees have no value. The teacher here refers to the long tradition with state examination that is still a living tradition in China. At the same time she points to the future where every child has to compete in order to get a high position in society. Situated in this cultural and historical context climbing trees have no value.

The teachers are also very concerned about the near future when the child starts school. Primary teachers don't approve of children who have many ideas. They will let those who sit silently be the group leader. The children will feel that to sit silent is the good student, not to do so is bad. Teachers will give opportunities to those whom they think are good children or group leaders or high score children. We all know the self-fulfilling prophecy. Children will be more competent if the teacher thinks they are competent. That's a virtuous circle. If a child wants to enter into such a circle, then he must learn more.

The reflections among the kindergarten teachers in Lotus kindergarten clearly reveal the pressure on children as well as on kindergarten teachers in China today. The guidelines tell them to be child-centred. On the other hand the teachers and parent know the demands in school as well as in the overall society.

##### **How to follow the interest of the children**

When the teachers in Lotus kindergarten compare their own practice with the Norwegian teachers they

conclude: The two ways of cultivating the children's interest is both similar and different. The difference is that they care about the individual child, taking them outside in nature to find something to be interested in. They are individualized and do not give the children the opportunity to share. The Chinese way of exploration activity is to give everyone the opportunity to explore in the corners, to find something of interest and finally to share the experiences with the other children through communication. That's the Chinese way; we like to learn from others while they encourage every child to have their own idea. We Chinese tend to learn from others' inventions or experiences and call this for "standing on the giant's shoulder". The teachers express great pride in this traditional way of learning. They support individual exploration and individual ways of trying out their ideas. However, they do not stop here. They continue to try out these ideas in joint activity and construction of knowledge.

This idea of sharing ideas and trying out hypothesis was very clear when observing the videos. Every corner activity ended with a joint discussion where the children analysed their experiences and hypothesis. When the teachers in Lotus kindergarten commented the videos from Glacier Buttercup kindergarten they supported the idea of exploration, but the conditions prevented them from doing this. We do not really give our children the opportunity to explore by themselves. We have to reach our goal in 30 minutes so the children have little time for exploration. Afterwards the children are supposed to share their experiences from the exploration. We are informed by the head teacher all the time that we should spend more time to discuss the children's experiences.

The matter of time is also reasoned as a way of being efficient so that the children can learn as much as possible. They comment the Norwegian videos by saying that the Norwegian working method will be time consuming: The Norwegian way of working use a lot of time. Here, we will not give the children so long time to explore..... Then the time use is shortened, efficient and we can reach the same result. The teachers are concerned about the importance of being efficient here and now in order to learn as much as possible, and they question the practice in Glacier Buttercup Kindergarten. They find that the children use a lot of time to explore on their own and to wonder about things in nature, but there seems to be very little time to reflect and analyse. All the corner activities in Lotus kindergarten ended up with a plenary sharing experience, analysing and a joint summing up.

Although the teachers in the Lotus kindergarten say that it is difficult to follow the interests of the individual child, they express great sincerity and care for every child. We have this kind of training that we care about how each child obtains an idea. We have this responsibility. In this they express a great concern about cultivating learning habits and the teachers' obligations to see that the curriculum plans are achieved.

## Rules and regulations

The teachers express great ambivalence to the changing ideals in the Chinese kindergarten: Now we think of how to create better environment in the classroom in order to make the children interact autonomously so that they can explore. This will arouse their interest. The rise of interest is strongly connected to autonomy and freedom to choose. At the same time they underline the difficulties in this change of curriculum, ideology and practice. We agree with the Norwegian teachers, but it is difficult for us to do this. We try to balance. We cannot always follow children's interest. What the teacher choose is most important. In corner activities the children can choose according to interest... But for us teachers, it's difficult to follow children's interests.

One of the traditions the teachers point to is the organizing of time in learning lessons: Cultivating children's interest is popular to say, but that is difficult within 30 minutes lessons. The tension here seems to be the organizing of time with 30 minutes lessons. Within this interval the children have to choose activity, explore, document their findings, get reorganized in a plenary, share their findings and conclude. The teachers, however, do not question this way of organizing, but seem to take it for granted. This is the way they traditionally organize time, and neither the teachers, nor the children disturb this way of organizing time.

Another practical condition the teachers point to is the teacher- child ratio. When watching the video from Glacier Buttercup Kindergarten one of the teachers in Lotus Kindergarten says: Their goals of the activities out in nature seem to be awakening of the children's interest and to value the individual child. That is impossible for us who have so many children in one class. Another teacher point to the fact that although she has only one child at home she still will have difficulty with following the interest of the child: I have one child in my home. Still I find it difficult to do this. When she is asked why, she points to the future of being a Chinese. For I have to cultivate him to adapt to the Chinese way of education. He will stay in China. If he will go to Norway, I would like to cultivate him the Norwegian way.

This quote reveals many of the contradictions these teachers face. The educational reforms as a top-down reform ask for a change in the teachers' attitude, and the teachers are ambivalent about this idea. The ambivalence is not only due to practical conditions, but also to tradition and cultural values.

Following the interest of children is an issue of concern for the Lotus kindergarten teachers. This is mainly connected to free choices among activities the teacher has organized for them. Also they express great concern about children trying out their hypothesis and arguments and analysis. The teachers do not seem to be concerned about individual children having agency and influence on the organizing of time, space and artefacts in use. Difficulties in following children's interests are explained with traditions, parents' expectations and practical conditions.



## Glacier Buttercup Kindergarten

### Following the interests of the child

The teachers in Glacier Buttercup Kindergarten express over and over again that the child is a curious and wondering human being. At the same time this is expressed as an ideal. We want the children to explore nature and wonder about it. We think the child does this automatically. According to the teachers this should structure their working methods by giving the children great opportunities to discover nature by themselves. By being in nature, the child will discover and wonder about all things. Still, they are open to the fact that not all children are curious and wonder about nature. The teachers have to be good models for the children by being curious and wondering. Then the children will develop this ability according to the teachers. We want to use some activities structured by the teachers so that the teachers have to wonder about nature together with the children. Then we hope the teachers later can see the emergent questions and curiosity of the children and join in. The teachers in Glacier Buttercup kindergarten seem to emphasize the importance of cultivating children's curiosity in general.

One of the teachers in Lotus kindergarten is critical to the practice in the Norwegian kindergarten where the children seem to follow their own interest with little interference from the teacher. The children seem to have a long time to explore, but short time in sharing the experiences and communicating their knowledge. The children seem to investigate on their own and spend little time with the teacher and other children. This teacher is pointing to the difference between exploring and to verbalize the exploration. At the same time she is critical to the practice in her own kindergarten where the children have little time to explore. The teachers in Glacier Buttercup Kindergarten are concerned about developing children's curiosity and ability to ask questions and less on analyzing and having joint construction of knowledge. Being autonomous individuals outdoors in nature is related to the traditional Norwegian way of living and with the national heroes as lonesome men exploring nature on their own (Gullestad, 1997).

### How to follow the interest of the children

The teachers in Glacier Buttercup Kindergarten emphasize the importance for children to have plenty of time in order to make individual choices and to follow their own interest. This is in accordance with the Framework Plan (Kunnskapsdepartementet, 2011) stating that the children's wondering ought to be strengthened. The teachers emphasize the importance of children asking questions more than finding answers to their questions. This is quite different from the teachers in the Lotus kindergarten. They are concerned about how the children can verbalize their experiences and develop hypothesis and concepts. In other words, the answers to children's questions are highly relevant. The

teachers in the Glacier Buttercup kindergarten seem to put this responsibility to a greater extent on the child. It is most important to give experiences so that the children can find out for themselves.

The teachers in the Glacier Buttercup Kindergarten express in many different ways that the children should follow their individual interest, explore on their own and have a freedom to choose activities. The teachers in the Lotus kindergarten comment this: the children seem to do what they want to do and the working method seems to be very individualistic. They ask: Where is the teacher? They also seem to assess the teachers as failures when the children show a lack of interest. If the children don't feel this is interesting, the teachers seem to give up. They just let them go. On the other hand, when the teachers in the Glacier Buttercup Kindergarten comment the corner activities in Lotus Kindergarten they emphasize that the teachers in the Lotus kindergarten seem to have an individualistic attitude. It is sad that there is very little communication and dialog between the children. Both groups of teachers seem to evaluate the others as working individualistic, and this does not seem to be highly evaluated by either group.

The teachers in Glacier Buttercup Kindergarten are reluctant to use the terminology of teaching and teacher. When the children show interest, we can tell them things and they can learn from it. I think it is most important that the children wonder about nature by themselves. This teacher does not question the teacher's responsibility to awake the interest of children. It is more a question of following up when the children show interest. The obligation of this teacher to let children choose activity according to interest is very strong and corresponds with the ideas and regulations in the Framework Plan.

The kindergarten teachers in the Glacier Buttercup kindergarten say that we also introduce the topic and follow different steps in the educational activities. We decide what is going to be focused when we go outdoors. The teachers in the Lotus kindergarten, however, point to a huge difference in the teachers' approach to the educational activity. I don't think they will prepare every sentence like us. What I will say is designed before the situation and I think their activities should be more designed. Their work is more organic and not so organized. The element of time and effectiveness is obvious in their reflection about the Norwegian teachers. It seems to be some waste of time. They also search for the teacher and teaching by asking: Why cannot the teachers teach? Whereas the Norwegian teachers hesitate to use the words teacher and teaching, the Chinese teachers seem to have other connotations to these words and use them without hesitating.

### Rules and regulations

The teachers in Glacier Buttercup kindergarten emphasize the Framework Plan as an important guideline. However, they do not problematize this to any

degree. Rather, they point to the Framework Plan as a support in their everyday practice.

The teachers are fully aware of the tradition of the Norwegian kindergarten. The teachers seem to be proud of this tradition and do not question it.

The teachers in Glacier Buttercup Kindergarten are not so concerned about the future of the children and how to make them fit into the demands of society. To see that children's free choices and democratic rights fit to the Norwegian society is not a topic among the Norwegian teachers.

## **Discussion**

### **Traces of motives of activity**

In the analysis we can see that the teachers have clear opinions of the goals of the action. Both groups of teachers argue for the importance of following the interests of the child. However, the arguments differ. How is this related to the idea of individualization (Vandenbroeck, 2006)? Individualization may be considered as a question of how to educate each individual for the society. Furthermore individualization can be a question of individually constructed knowledge in the education of citizens participating in society. Finally individualization can be expressed as a kind of neo-liberal individuality where the meaning of individualization is framed by an idea of individual competition and choices in a society for the individual (Vandenbroeck & Bie, 2006).

We can find traces of all these aspects of individualization in the practices and thinking of the kindergarten teachers. The Chinese teachers are concerned about preparing the individual for the society. The pressure on individuals in contemporary China gives the teachers a duty to prepare every child as much as possible in order to manage the demands of the society and to adjust to these demands. We can also trace the neo-liberal idea about the importance for the individual child in China to compete in order to survive in a society where the welfare system has been dissolved and become more and more individualized (Hansen & Svarverud, 2010). The teachers are also concerned about the importance of individually constructed knowledge. The children are supposed to develop their own ability to think, analyse and to make hypothesis. This is important in order to improve children's learning abilities.

The childhood ideals related to these goals are ideals of the outstanding child, the competitive child and the performative child. The teachers in Lotus Kindergarten also construct the child as the cognitive child with analytic abilities and problem solving through the scientific method. The teachers argue with history and traditions as well as with the need of the society in the future. The outstanding and competitive child is important in order to survive in the Chinese society with a large population, hard competition and a tough examination system (Yuejuan & Yan, 2008). The child needs to be outstanding. Still, there is a critique among the kindergarten

teachers towards the child constructed among school teachers as being outstanding in a limited sense. This child is not supposed to be critical and have many ideas. On the contrary it is obedient, quiet and follows the directions of the teachers. The kindergarten teachers are critical to this ideal of a child. They clearly want to develop the children's own ideas and thinking. However, they find this difficult. Also contemporary research within the early childhood education field in China point to the dilemma many kindergarten teachers are facing today with curriculum reforms influenced by western discourses about children's rights, child centered curriculum and constructivism on one hand and Chinese cultural traditions voiced by parents and teachers on the other (Jingbo & Elicker, 2005; Rao & Li, 2008; Tobin et al., 2009; Tobin et al., 1989; Yuejuan & Yan, 2008).

The teachers in Glacier Buttercup kindergarten do not express the same concern about educating the individual for the society. However, they emphasize their duty to follow the UN convention of the rights of children and the Norwegian Act of kindergarten both emphasizing children's rights to participate and to be heard. The ideas of the neo-liberal society in order to follow the rights of the individuals in the society for the individual are dominant, so indirectly they are preparing the children to manage the liberal society. The Norwegian teachers argue more from an ideological point of view saying that the children have a right to be heard due to the UN children's convention, and also in a view of the ideal/normal child being curious and explorative wanting to learn. The Chinese teachers do not argue with such a view of children. If the children are not curious, it is more due to bad teaching and as a consequence the teacher has to improve her teaching.

The teachers in the Glacier Cup kindergarten express the ideal child as autonomous, curious and able to make choices. The individualization of educational activities is constructed in order to cultivate this ideal child. The teachers emphasize the importance of children's freedom and rights to choose. They seem to think that this happens automatically. What the children experience is not so much of the teachers concern. In a way they seem to have done their job when letting the children out in nature and answer occasional questions from individual children. The right to be autonomous and find your own way without too much interruption from the teacher seems to be the ideal (Clark, Kjörholt, & Moss, 2005). The teachers discuss to a very small extent how these abilities are needed in the society and as such can be considered as adjustments to the needs of the society. Rather they consider it as a strategy against the school culture. To have a good childhood here and now seems to be the most important goal.

### **Contradictions and tensions – new motives of activity**

Major curriculum reforms in Early Childhood Education in Norway (Kunnskapsdepartementet,

2006, 2011) as well as in China (MOE 2001), reveal similarities in childhood paradigm based on the individualized child with agency and rights. The Curriculum Guidelines for Kindergarten Education Practice (2001) in China emphasizes children's rights, child-centered pedagogy and constructivism. The curriculum reforms are heavily influenced by Western ideas and mark a shift in the educational philosophy and the object of the institutions (Yuejuan & Yan, 2008). When the communists came into power in 1949, the ideology was influenced by the Soviet Union and focused on the education of the socialist worker (Gu, 2000; Zhu & Zhang, 2008). To love the communist party and to shape the socialist citizen is now removed from the curriculum guidelines. The kindergarten shall still contribute to shape the Chinese human being with love for the nation.

The Framework Plans in Norway from 2006 and 2011 emphasize the rights of the individual child, the right to express her/his opinion and to have influence. The Norwegian kindergarten (*barnehage*)<sup>6</sup> has developed from two different institutional traditions; the day care institutions and the kindergartens. The object of the day care institutions was first and foremost to give care and protection against danger to children of the working class parents (Korsvold, 1998). Parallel to this institution, was the development of Frobel kindergartens where the object was cultural formation of the children of middle class parents through the educational milieu. These two institutions merged in 1975 with a joint law and a joint name, kindergarten. The activity system was thus constituted by juxtaposed objects like care, providing a work force, cultural formation, social prevention and compensation.

To claim that the goals in the curriculum plans and white papers are reflected in the goals in the everyday practices in kindergarten is, however, too simple and is documented in the findings. When looking isolated at white papers the similarities can be stretched. Confronted with the teachers' practices we find a more complex picture with tensions and contradictions. Most clearly we can see this in the Chinese kindergarten. The teachers express a clear discrepancy between the intentions in the top-down curriculum reform and the expectations from parents, school and society. Also they find the ideas in the curriculum reform contradictory to their own competence as teachers. Finally, the teachers are concerned about the western ideology of individualized teaching combined with the teacher-child ratio in the Chinese kindergarten. All these discrepancies give the teachers a hard struggle and create tensions in the everyday practice.

Also the Norwegian teachers struggle with the tension between their traditional way of practice and the new curriculum reforms telling them to have a greater focus on learning and focusing on kindergarten as the first step in lifelong learning. This is specifically articulated in the teachers' strong arguments of not being teachers and not wanting to teach.

The motives of the kindergarten are changing and we can see tensions in the teachers' practices. In the Chinese kindergarten we can see a tension between formal teaching and more emphasize on listening to children and follow their interest. In the Norwegian kindergarten we can see tensions between the tradition of being child centred to now having more focus on learning and education. How do the teachers solve these tensions? The teachers in Glacier Buttercup Kindergarten seem to object to the new motive and want to be a counter culture to the demands of society. Also the teachers in Lotus Kindergarten problematize the new expectations in the top-down reforms telling the teachers to do less formal teaching, listening to children and follow the interests of the child. They express an ambivalence towards the new goals since tradition, expectations from parents and future school make it difficult to follow these goals.

In spite of curriculum reforms in both countries the cultural values and traditions are still prevailing. The kindergarten teachers' practices and ideals can be interpreted as a complex hybridity of personal life histories, material conditions, cultural traditions and curriculum reforms. Implicit in the kindergarten teachers' practices there are cultural assumptions of the individual child, what it is supposed to be and what it is to become.

The motive of an activity system will be changing over time, mostly due to tensions and contradictions within the activity system (Engeström et al., 1999). This article is discussing the teachers' educational ideals bound in time and place. However, the results also give traces of history and cultural traditions and point to tensions that may have consequences for the future.

### Acknowledgement

This study is carried through thanks to the work and support from colleagues at East China Normal University, specifically Dr. He Min at the department of preschool teacher education.

The analysis is carried out based on data produced by Dr. He Min at East China Normal University, Assistant professor Anne Hammer at Bergen University College and Associate Professor Asta Birkeland at Bergen University College.

<sup>6</sup> Kindergarten (*Barnehage* in Norwegian and *You er Yuan* in Chinese).

## References

1. *Alexander R.J., Broadfoot P., & Phillip, D.* (1999). Learning from comparing: new directions in comparative educational research. Oxford: Symposium Books.
2. *Biesta G.J.J.* (2006). Beyond learning: democratic education for a human future. Boulder, Colo.: Paradigm.
3. *Birkeland Å.* (2012). Barnehagens vegger som dannelsingsagenter (pp. S. 157–180). Bergen: Fagbokforl.
4. *Clark A., Kjørholt A. T., & Moss P.* (2005). Beyond listening: children's perspectives on early childhood services. Bristol: The Policy Press.
5. *Engeström Y., Punamäki-Gitai R.-L., & Miettinen R.* (1999). Perspectives on activity theory. Cambridge: Cambridge University Press.
6. *Eriksson I., Orlander A. A., & Jedemark M.* (2004). Att arbeta för godkänt: timplanens roll i ett förändrat uppdrag (Vol. 2 / 2004). Stockholm: HLS Förlag.
7. *Fleer M., Hedegaard M., Bang J., & Hviid P.* (2008). Studying children: a cultural-historical approach. Maidenhead: Open University Press.
8. *Fleer M., Hedegaard M., & Tudge J.* (2009). Childhood studies and the impact of globalization: policies and practices at global and local levels (Vol. 2009). London: Nichols.
9. *Gu L.* (2000). Modernisation and marketisation: the Chinese kindergarten in the 1990s. nr 56, Pedagogiska institutionen, Umeå universitet, Umeå.
10. *Gullestad M.* (1997). A Passion for Boundaries: Reflections on Connections between the Everyday Lives of Children and Discourses on the Nation in Contemporary Norway. *Childhood: A Global Journal of Child Research*, 4 (1), 19–42.
11. *Gulløv E., & Højlund S.* (2003). Feltarbejde blandt børn: metodologi og etik i etnografisk børneforskning. København: Gyldendal.
12. *Hansen M.H., & Svarverud R.* (2010). iChina: the rise of the individual in modern Chinese society (Vol. 45). Copenhagen: SIAS.
13. *Harper D.* (2012). *Visual Sociology: An Introduction*: Taylor & Francis Ltd.
14. *Jenks C.* (1982). *The Sociology of childhood: essential readings*. London: Batsford Academic and Educational.
15. *Jingbo L., & Elicker J.* (2005). Teacher? Child Interaction in Chinese Kindergartens: An Observational Analysis. [Reports – Evaluative]. *International Journal of Early Years Education*, 13 (2), 129–143.
16. *Kaptelinin V.* (2005). The Object of Activity: Making Sense of the Sense-Maker. *Mind, Culture, and Activity*, 12 (1), 4–18.
17. *Kjørholt A. T.* (2012). The modern child and the flexible labour market: an introduction The modern child and the flexible labour market: early childhood education and care (pp. S. 1–15). Basingstoke: Palgrave MacMillan.
18. *Korsvold T.* (1998). For alle barn!: barnehagens framvekst i velferdsstaten. Oslo: Abstrakt forl.
19. Kunnskapsdepartementet. (2006). Rammeplan for innholdet i og oppgavene til barnehagen. [Oslo]: Kunnskapsdepartementet.
20. Kunnskapsdepartementet. (2011). Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver. [Oslo]: Kunnskapsdepartementet.
21. *Leont'ev A.N.* (2002). Virksomhed, bevidsthed, personlighed. København: H. Reitzel.
22. *Montgomery H., & Woodhead M.* (2003). Understanding childhood: an interdisciplinary approach. Chichester: The Open University.
23. *Nilsen R.D.* (2008). Children in nature: cultural ideas and social practices in Norway European childhoods: cultures, politics and childhoods in Europe (pp. S. 38–60). Basingstoke: Palgrave Macmillan.
24. *Nilsen R.D.* (2012). Flexible spaces – flexible subjects in nature: transcending the fenced childhood in daycare centres? The Modern child and the flexible labour market: early childhood education and care (pp. S. 203–221). Basingstoke: Palgrave MacMillan.
25. *Pramling Samuelsson I., & Fleer M.* (2009). Play and learning in early childhood settings: international perspectives. New York: Springer.
26. *Rao N., & Li H.* (2008). "Eduplay": Beliefs and Practices Related to Play and Learning in Chinese Kindergartens. *Play and learning in early childhood settings*, 97–116.
27. *Rogers R.S., & Rogers W.S.* (1992). Stories of childhood: shifting agendas of child concern. New York: Harvester Wheatsheaf.
28. *Rogoff B.* (2003). *The cultural nature of human development*. Oxford [UK] ;a New York: Oxford University Press.
29. Stetsenko, A. (2005). Activity as object-related: Resolving the dichotomy of individual and collective planes of activity. *Mind, Culture, and Activity*, 12 (1), 70–88.
30. *Tobin J.J., Hsueh Y., & Karasawa M.* (2009). Preschool in three cultures revisited: China, Japan and the United States. Chicago: University of Chicago press.
31. *Tobin J.J., Wu D.Y.H., & Davidson D.H.* (1989). Preschool in three cultures: Japan, China, and the United States. New Haven: Yale University Press.
32. *Vandenbroeck M.* (2006). Autonomous Children, Privileging Negotiation, and New Limits to Freedom. *International Journal of Educational Policy, Research, and Practice: Reconceptualizing Childhood Studies*, 7 (1), 71–80.
33. *Vandenbroeck M., & Bie M.B.-D.* (2006). Children's Agency and Educational Norms: A Tensed Negotiation. *Childhood: A Global Journal of Child Research*, 13 (1), 127–143.
34. *Wollons R.* (2000). Kindergartens and cultures: the global diffusion of an idea. New Haven: Yale University Press.
35. *Yuejuan P., & Yan L.* (2008). A Comparison of Curricular Practices in Chinese Kindergartens: The Influence of Curriculum Reform. *International Journal of Early Childhood*, 40 (2), 33–48.
36. *Zhu J., & Zhang J.* (2008). Contemporary Trends and Developments in Early Childhood Education in China. *Early Years: An International Journal of Research and Development*, 28 (2), 173–182.
37. *Ødegaard E.E.* (2012). Barnehagen som dannelsesarena. Bergen: Fagbokforl.

# Образовательные идеалы воспитателей детского сада: конфликты и противоречия

Аста Биркеланд

доцент Бергенского университетского колледжа, Центр исследований в образовании

---

В настоящей статье, сопоставляющей один норвежский и один китайский детский сад, описываются и обсуждаются в культурно-исторической перспективе образовательные идеалы воспитателей детского сада. Иными словами, целью исследования было выявить, как воспитатели понимают и реализуют на практике идеи, касающиеся взращивания детских интересов, детских прав и самостоятельности. Опираясь на интервью с двумя группами воспитателей детских садов, проводившихся с привлечением видеозаписей (video elicited interviews), автор выдвигает предположение о том, что практики и идеалы воспитателей, работающих в дошкольных учреждениях, можно представить в виде сложного сплава культурных традиций, правил, нормативов и образовательных реформ. Также сквозь эти практики просматриваются культурно сформированные идеалы ребенка, каким он должен быть и каким должен вырасти. Образовательные идеалы тесно связаны с предметами деятельности в детском саду и с тем, чего воспитатели хотят добиться. Обсуждение проводится с опорой на социальные исследования детства, культурно-историческую концепцию и теорию деятельности.

**Ключевые слова:** образовательные идеалы, индивидуализация, сравнительные исследования, метод видео-наблюдения (video elicitation), китайский детский сад, норвежский детский сад, культурно-историческая концепция, теория деятельности.

# The implications of young children's digital-consumerist play for changing the kindergarten curriculum

**J. Nuttall**

Associate Professor, Principal Research Fellow, Faculty of Education, Australian Catholic University

**S. Edwards**

Associate Professor, Faculty of Education, Australian Catholic University

**S. Lee**

Research Fellow, Faculty of Education, Australian Catholic University

**A. Mantilla**

Associate Professor, Faculty of Education, Australian Catholic University

**E. Wood**

PhD, Professor of Education, Director of Research, University of Sheffield

---

Cultural-historical theory makes claims about the place of play in children's development and its relationship to epoch-typical forms of development. This paper reports from a study that is attempting to understand the changing developmental context for young children in digital-consumerist cultures and the consequences of this for kindergarten curriculum. Five children from kindergartens in Melbourne, Australia, were videotaped engaging with a series of artefacts on a continuum from traditional/generic through to digital-consumerist. The children were found to engage with the artefacts in ways that are largely consistent with existing perspectives on play. However, problem-solving predominated with the traditional toys, whilst children's pre-existing knowledge was much more apparent in consumerist and digital-consumerist play. The paper concludes that teachers need to incorporate changing understandings about the potential of digital-consumerist artefacts to enhance play in early childhood education into their curriculum decision-making, thereby contributing to changes in the culture of kindergartens and in children's general cultural formation.

**Keywords:** Play, digital technologies, consumption, cultural-historical theory.

---

## Introduction

A central claim of cultural-historical theorising about children's development is that different points in time create different generational contexts for development (Davydov, 1982). In contemporary advanced economies, this changing developmental context is represented by the rise of digital media and enhanced models of consumption (Rideout, Foehr & Roberts, 2010; Marshall, 2010). Many children are now born into social and cultural contexts where they typically engage with digital technologies. These technologies interface with multiple media platforms that support the consumption of items associated with popular culture, such as games, television shows and associated products (Calvert, 2008). Traditionally, children's engagement in cultural contexts has been examined with the aim of understanding how their play orientates them to their cultural worlds and provides opportunities for practicing adult orientated roles and skills (Japiassu, 2008). However, the development of digitised contexts has shifted this focus so that children's play is increasingly

understood as immediate and includes direct participation within digitised media alongside more traditional play practices, such as dramatic play and modelling adult behaviours (Edwards, 2011).

Teachers in early childhood education settings, including pre-schools, kindergartens, and child care centres, have a key role in constructing and maintaining contemporary contexts for development, and therefore in the production and re-production of cultural understandings (Dumais, 2006). In our present research, we are particularly interested in early childhood teachers' understanding of the concept of 'play' as a fundamental mediator of their decision-making about the early childhood curriculum. 'Play-based curriculum' remains the cornerstone of early childhood education in many Anglophone and European early childhood contexts, including Australia (Ailwood, 2010), and is often used as the foundation for curriculum planning and decision-making. Internationally, the field has a strong commitment to the use of play as a basis for curriculum provision and for supporting children's learning (Yelland, 2011). For example, cur-

riculum documents including those from New Zealand (Ministry of Education, 1996), Finland (Ministry of Social Affairs and Health (2004); Singapore (Ministry of Education, 2003), the United States of America (National Association for the Education of Young Children, 2009), England (Department for Education, 2012), and Australia (Department of Education, Employment and Workforce Relations, 2009) all reference the role of play in children's learning and promote the use of play as basis for curriculum. What teachers consider to be 'play' or 'not play' therefore guides their decisions about the materials and experiences they will make available to children in kindergarten, including drawn from children's contemporary contexts, such as digitised media and the consumption of trademarked toys.

An example of this type of decision-making was observed by one of the authors in an Australian kindergarten when a child brought along her Barbie™ doll. The child showed the doll to her teacher, who spent some minutes looking at the doll and talking to the child. The child was then asked to return the doll to her bag as the teacher did not necessarily consider the Barbie doll as an appropriate basis for 'play' within her understanding of early childhood curriculum. In our work we are interested in children's play across a continuum from traditional (i.e. generic, un-branded) toys for play, through the use of trademarked (i.e. branded, consumer) toys for play, to experiences on digital devices (i.e. apps based on digitally mediated and trademarked characters) (Edwards, forthcoming), and understanding how teachers' negotiate this continuum in their curriculum decision-making. In the case of Barbie, this continuum would include a traditional doll, a Barbie™ doll, and the Barbie™ I Can Be™ app for the iPhone™ or iPad™. In order to understand how teachers make decisions about the kindergarten curriculum, we need to understand how they make sense of children's experiences in contemporary digitised contexts and whether they see these as a legitimate basis for curriculum construction. Our aim is not to determine whether teachers are making 'correct' decisions about play; instead, we are trying to understand how they connect children's experience of their digital-consumerist world with how they construct and mediate the kindergarten curriculum. This challenge acknowledges the considerable power teachers have to determine the formation of culture, both within and beyond the kindergarten walls.

In this paper we report on the first phase of our research into this question. In this phase, we have begun by looking closely at how actually children engage with artefacts across the continuum of traditional to digital-consumerist artefacts. We begin by outlining the key theoretical assumptions informing our work, drawn from cultural-historical theory and the literature about childhood consumption in digitally mediated social contexts, before turning to the study's design and findings so far.

### Cultural-historical theory and the study of digital-consumerist contexts for child development

This study draws on the work of Vygotsky (2004), Davydov (1982), and Kravtsova (2006), who have theorised the relationship between children's social and cultural experiences, development, and play. Davydov (1982) argued that different points in time create different generational contexts for children's development. Cultural-historical theory explains this by showing how the social and cultural tools of a community develop over time; then, as children grow into the use of the tools and subsequently transform these tools as adults, they contribute to the ongoing construction of the community itself. In contemporary 'advanced' economies such as Australia, the changing context for children's development is most clearly seen in the rise of digital media and enhanced models of consumption (Rutherford, Bittman & Biron, 2010). This means that young children are now born into social and cultural contexts in which digital technologies, and the consumption of digital media and popular culture through these technologies, are increasingly typical cultural behaviours (Plowman, Stevenson, Stephen & McPake, 2012).

The second important cultural-historical argument influencing this study concerns the relationship between typical cultural behaviours, development, and play. Japiassu (2008) argues that the acquisition of cultural behaviours and knowledge occurs through the interpretative process of play (p. 385). This aligns with Vygotsky's (2004) ideas about imagination being a psychological function that allows children to connect play and reality (p. 15). In other words, children draw on their experiences of the culture to inform their play. Play is important in the early years because, according to a cultural-historical perspective, it is directed towards children's development: as children become better at play, they expand their access to the opportunities for social interaction and engagement that are necessary to support their development (Duncan & Tarulli, 2003). This claim is described by Kravtsova (2006) as 'changing the child's social situation of development through the mastery of play as a leading activity' (p. 14). Kravtsova (2006) also argues that a child has mastered play when they are able to talk about what they are doing and that it is through this talk (usually with adults) that the social situation is expanded. This expanded social situation increases the child's access to the social and cultural tools of the community and, in turn, supports further development. A cultural-historical perspective therefore argues that play is directed towards development rather than being the *cause* of development. These two ideas from cultural-historical theory explain how change can occur across generations: children use the social and cultural tools they acquire through mastery of play to create the context that informs the next generation (Edwards, 2010). Within a cultural-historical

perspective, tools are understood not just as physical artefacts, such as computers and other digital technologies, but also the psychological tools children learn to use and adapt, such as language, and culturally valued concepts represented through language and practice, such as 'play' (Aronsson, 2010; Plowman, McPake & Stephen, 2010). Understanding the speed with which social and cultural tools have changed in recent years – and what this means for the play experiences of today's children – is essential if teachers are to respond to these changes within the early childhood curriculum.

The rise of digital technologies is not the only feature of these changes. A second fundamental change has been the emergence of consumerism as a dominant economic model following the end of World War Two (Paterson, 2006). During this period, children were identified as an important growth market for the consumption of 'specialised' children's goods such as clothing, toys and food (Chudaroff, 2011). In the last two decades, these two strands of change have come together as childhood consumption has become *integrated* with the use of digital technologies (Cross, 2010). These technologies have provided platforms for sophisticated forms of marketing through television, DVD's, mobile devices and the internet. Children's television programs have been developed, cross-promoted, and marketed so that young children are able to watch particular shows, purchase products and toys associated with the programs, and participate in various digital activities connected with a character from the show (Edgar & Edgar, 2008). This has resulted in what some researchers suggest is an unprecedented developmental context for young children and their play (Goldstein, 2011; Kirkorian, Wartella & Anderson, 2008). Daniel Cook (2005), a pre-eminent scholar in the area of childhood sociology and consumption, argues that:

The world of consumption and marketplaces represents a key and absolutely necessary site for the study of childhood – as well as for social action – precisely because it disrupts even the most generous of conceptions of children and the locus of power. To keep consumption, popular culture and [digital] media culture separate and distant from children and childhood in our studies and undertakings is to reaffirm a vision of social life disconnected from lived experience (p. 158).

Such arguments raise important questions about the nature of young children's play in terms of their use of digital technologies and their interest in consumer-based toys such as Barbie™ dolls or Thomas the Tank Engine™ train sets. These questions raise, in turn, challenges for how teachers understand children's contemporary play, both within the kindergarten and in home contexts, and how they incorporate these understandings into their curriculum decision-making. We return to this point at the end of the paper. We turn now, however, to the design and findings of the first phase of the present study.

## The study design

Five children (all boys) from three suburban kindergartens in south-east Melbourne, Australia, participated in the study. Two of the boys were aged five years, two were aged four years and one was three years old. Teachers from three kindergartens were invited to participate in the project through their local City Council. Each of the teachers then invited families from each centre to participate. Some families declined to participate, and data from two participants is not presented in this paper. These were a female child whose level of participation suggested she was not providing assent to participate and whose data was consequently deleted at the time of collection, and a male child whose engagement with the generic and consumer-based artefacts was too limited to warrant inclusion. Data collection was conducted with teacher and parent consent and included the consent of each of the children (Harcourt & Conroy, 2011).

Each child was invited to use either a farm set or a train set. They were then given a set of plastic farm toys or a wooden train set, according to their choice. One boy chose the farm set, whilst the others each chose the train set. The children were invited to show a researcher how they used the set, while a second researcher filmed the introduction. A series of pre-scripted questions were asked during the children's engagement with the artefacts. A third researcher also engaged with the children during the filming, and the researcher asking the scripted questions also participated in non-scripted conversations with the children. Three of the children were videoed individually, whilst two boys who were brothers were filmed together. Videoing occurred either in a room adjacent to the children's main kindergarten room or within the main room at a time when the kindergarten was closed to other children.

When the children indicated they had tired of using the generic artefact they were provided with a thematically related consumer artefact. For the child using the farm set, this was a Peppa Pig™ figure and some of her fellow characters from the Peppa Pig™ television program (currently the highest-grossing children's television program in the world; see Andrews, 2010). Children who selected the train set were given a set of Thomas the Tank Engine™ trains and railway track. Again, the children were invited to show the researchers how they used the artefacts and their engagement was videorecorded as both researchers interacted with the children. When the children indicated they had finished using these artefacts, they were provided with the final artefact. This third artefact was in the form of thematically-related application software (i.e. an 'app') pre-loaded onto an iPad™. These included the Peppa Pig Happy Mrs Chicken™ app and the Thomas and Friends: Engine Activities™ app. If the children lost interest in the app after a few minutes, they were invited to explore other apps on the iPad™ to sustain their engagement with digital artefacts for at least 15 minutes. Three of the children used more than one app. Table 1.0 summarises the gender, age, and range of artefacts engaged with across the continuum, for each child.



Table 1

Gender, age and selected artefacts across the continuum engaged with by the participating children

| Child   | Gender | Age | Generic   | Consumer  | Digital  |
|---------|--------|-----|-----------|---|--|
| Ethan   | Male   | 4   | Farm set  | Peppa Pig stuffed toy and Peppa's friends and brother stuffed toy | • Peppa Pig Happy Mrs Chicken  |
| Tom     | Male   | 4   | Train set | Thomas the Tank Engine trains and track                           | • Thomas & Friends: Engine Activities  |
| Jacob   | Male   | 5   | Train set | Thomas the Tank Engine trains and track                           | • Thomas & Friends: Engine Activities<br>• Cranky's Story                                  |
| Maxwell | Male   | 5   | Train set | Thomas the Tank Engine trains and track                           | • Thomas & Friends: Engine Activities<br>• Peppa Pig Happy Mrs Chicken<br>• Cranky's Story |
| James   | Male   | 3   | Train set | Thomas the Tank Engine trains and track                           | • Thomas & Friends: Engine Activities<br>• Peppa Pig Happy Mrs Chicken<br>• Cranky's Story |

Approach to data analysis

Our purpose in videotaping the children's engagement with each artefact was to generate data that would allow us to examine what characterised their play across the continuum from traditional to digital-consumerist artefacts. For this reason, analysis of their engagement focused on coding what they did with each artefact and the range of commentary they provided in response to the interviewer's questions and conversations. This reflects a cultural-historical orientation to children's play, in which play is understood to be socially mediated with adults via both language and action (Bodrova & Leong, 2006). The development of codes involved three steps, including: generating the code; reviewing, revising and inductively deriving additional codes in context of the data; and determining the reliability of coding (DeCuir-Gunby, Marshall, & McCulloch, 2011).

For step one, three of the researchers met to discuss and determine the deductively derived codes (Patton, 2002) based on initial review of the data and observations made in the field. The researchers challenged each other's perspectives and interpretations in order to create initial codes that were conceptually meaningful and relevant to the data. These included characteristics of play such as flexibility, interaction, and affect (Smith & Pellegrini, 2008; Vygotsky, 2004). During step two, these initial codes were modified and additional codes were inductively derived and revised (Thomas, 2006) by one researcher using transcriptions of the children's engagement with the artefacts. The modification of the deductively derived codes and identification of additional codes within the transcripts was conducted simultaneously against the videorecordings, to ensure accuracy of interpretation and inclusion of children's and interviewer's actions alongside the spoken (transcribed) language. This meant adding descriptions about the children's and researcher's physical activity to the transcripts (reported in this paper in italics in the brackets following transcribed speech). Step three involved a second researcher reading through the transcripts, using the established codes generated during

step two, to further identify instances in the data that characterised the children's engagement with the artefacts. This resulted in two sets of coded data, which were then used to establish inter-observer reliability regarding what constituted each identified code.

Data identified by both researchers as characterising the children's engagement with the artefacts was then thematically grouped into two broad categories: 1) actions supporting children's direct engagement with the artefacts; and 2) behaviours associated with the children's use of the artefacts. The 'direct engagement' category included a range of characteristics that enabled the children's *interaction with the artefacts in ways that seemed to support meaning making*, such as reasoning, narrative, imagination and the expression of pre-existing knowledge. The second category included *characteristics that were orientated towards the expression of behaviours made possible because of the opportunity to use the artefact*, such as humour and effect (emotion). A frequency count was conducted to determine the number of episodes of each sub-characteristic that appeared in the transcripts and the descriptions of the children's physical activity (Cohen, Morrison & Manion, 2007). The sub-characteristics with the highest counts were then collated in relation to each artefact, to determine which descriptors of play applied to each artefact.

Findings

Table 2.0 provides the definitions for each sub-characteristic and the frequencies with which each was identified in relation to the three artefacts. The findings suggest that the children's play across the continuum was characterised by forms of engagement and behaviours that are largely consistent with existing perspectives on play. For example, imagination, problem-solving, and narrative are included in Vygotsky's description of the role of combinatorial activity in play (Vygotsky, 2004). Construction, mathematical knowledge, and exploration feature in constructivist accounts of the relationships between play and learning (DeVries, et al., 2002),

Table 2

Definitions and frequencies for each sub-category

| CATEGORY 1: DIRECT ENGAGEMENT WITH ARTEFACTS   |         |          |         | CATEGORY 2: BEHAVIOUS ASSOCIATED WITH USING ARTEFACTS                                       |         |          |         |
|--|---------|----------|---------|---|---------|----------|---------|
| Characteristic   | Generic | Consumer | Digital | Characteristic  | Generic | Consumer | Digital |
| Imagination: Reconstructing or reinterpreting existing situation   | 9       | 13       | 3       | Affect: Displaying emotions or expressing feelings  | 4       | 4        | 17      |
| Narrative: Providing an account of connected events; signification of storyline and least two narrative points that are sequential but not necessarily consecutive | 6       | 15       | 17      | Wondering: Demonstrating a curiosity to know something                                      | 0       | 3        | 6       |
| Reasoning: Understanding, forming judgements using logic   | 4       | 19       | 16      | Humour: Appreciating or expressing enjoyment  | 6       | 8        | 10      |
| Problem-solving: Identifying a problem; seeking to over problem  | 10      | 5        | 9       | Construction: Building something using at least two components or elements                  | 6       | 3        | 12      |
| Strategizing: Adopting a strategy (or more than one) to achieve a goal   | 0       | 0        | 20      | Mathematical knowledge: Demonstrating an ability to recognise number, size, shape and space | 4       | 1        | 19      |
| Metacognition: Evaluating and monitoring engagement with artefact  | 0       | 0        | 14      |   |         |          |         |
| Exploration: Examining and nvestigating the unfamiliar   | 0       | 6        | 14      |   |         |          |         |
| Knowledge: Expressing pre-existing knowledge and familiarity   | 6       | 48       | 47      |   |         |          |         |

whilst strategizing, reasoning, and wondering are considered typical aspects of children's play that are often also associated with learning (Isenberg & Quisenberry, 2002). Humour and affect are characteristics of play identified by Broadhead, Howard and Wood (2010) as emerging from participation in the play situation itself. In this respect, the nature of the children's play across the continuum suggested that existing perspectives about play can be drawn on to understand the nature of the children's engagements with each artefact.

However, these perspectives have been typically used to describe what was represented in our study as play with generic/traditional artefacts and have only recently been used by scholars to understand digital play (Verenkina & Kervin, 2011), with slightly less focus on consumer play (Ironico, 2012) Interestingly, the sub-characteristics with the highest counts appeared first in digital-consumerist play, followed by consumer play, with generic play having only 'problem-solving' as its highest ranked sub-characteristic. This suggests that nine of the sub-characteristics of play were associated with using the digital-consumerist artefacts and three with the consumer artefact.

Pre-existing knowledge was apparent in both consumer and digital-consumerist play at a higher rate than generic play. Transcript data of the children's actions and dialogue using these artefacts shows them engaged in discussion and self-talk regarding the characters, and reporting on their knowledge of typical storylines asso-

ciated with the characters, their previous experiences using touchscreen technologies, and familiarity with the selected apps. This knowledge, discussion, and self-talk tended to be associated with opportunities for the children to engage with the artefacts in ways that promoted characteristics of play such as imagination, narrative and affect more frequently than play with generic artefacts, which appeared to prompt only problem-solving. In the next section we draw on the qualitative data for one of the participants (Jacob) to examine the nature of his play across the continuum to show how pre-existing knowledge connected with a greater range of characteristics in his consumer and digital-consumerist play than in generic play.

Table 3

Collation of highest frequencies for each sub-characteristic according to artefact

|                    | Generic              | Consumer   | Digital  |
|--------------------|----------------------|--|--|
| Sub characteristic | Problem-solving (10) | Knowledge (48)<br>Reasoning (19)<br>Imagination (13) | Strategizing (20)<br>Mathematical knowledge (19)<br>Narrative (17)<br>Affect (17)<br>Metacognition (14)<br>Exploration (14)<br>Construction (12)<br>Humour (10)<br>Wondering (6) |

### Generic, consumer and digital-consumerist play: the role of pre-existing knowledge

The findings summarised above suggest that generic play was characterised only by problem-solving, whereas consumer and digital-consumerist play included other characteristics such as affect, exploration, reasoning, and strategizing. This was the case for Jacob, whose use of the generic train set showed him engaging in problem-solving. Problem-solving is a highly valued disposition in early childhood education and is often used to justify the role and use of play in the early childhood curriculum (see Department for Education, 2012; Ministry of Education, 2003). In this study, the children's problem solving during generic play was focussed on difficulties they encountered when trying to build the train track or working out how to establish the fences for the farm set. For example, Jacob (aged 5) was recorded trying to work out how to make two ends of the track connect:

**Jacob:** Is there another way to get, is there a way to get this track on? (*Jacob realises that he has two track pieces with ends that do not fit together. He attempts to find a place for one of the pieces by breaking up two of his connected track pieces and placing the first piece between them — only to realise that he has the same problem of two ends that won't connect. Jacob tries again at another location along the track and finds he has the same problem.*)

Jacob was also recorded problem-solving when he attempted to connect two halves of a bridge, and when he realised that his track had bumped up against a cabinet so that he lacked room to continue building:

**Jacob:** maybe if I did that ... (*Jacob realises he can place the half bridge with the other half to complete the bridge*). There's no more room for this (*Jacob realises there is a problem because there is not enough space on the floor as the track gets longer*)

After finalising his track and demonstrating how the engine pulled the carriages along the track, Jacob made an immediate connection to consumer play. Without prompting by the researchers, he began to discuss Thomas the Tank Engine™, telling the researchers that the 'other engines' have 'eye[s], numbers and names'. When invited to use the consumer artefact, Jacob participated in a highly detailed recount and discussion of Thomas the Tank Engine™. He provided information regarding: the name, colour, number, and personality of each engine; discussed how they lived on the Island of Sodor™; and was able to explain the Fat Controller's™ role in caring for the engines. He described the relationships between the different engines and also talked about their typical activities. This discussion occurred as he manipulated the tracks and preceded a period of imaginative play, during which he re-enacted a typical Thomas the Tank Engine™ scenario, drawing on his knowledge of the characters:

**Jacob:** when it is bedtime, Thomas goes in (*Jacob slides the small wooden Thomas the Tank Engine™ into the shed*). Shh (*whispering*) It is bedtime. Now it is time to wake up

**Interviewer 1:** oh it is wake up time. Can we be loud again?

**Jacob:** Ding, ding, ding

**Interviewer 1:** This one seems to be asleep

**Jacob:** Yes.

**Interviewer 1:** And that one too?

**Jacob:** Thomas is ill today, so Henry has to take his train

**Interviewer 3:** poor Thomas is ill?

**Jacob:** Yes. He has to go the shed and we are staying (*Jacob pushes Thomas back into the shed to be made well and moves Henry on to the tracks. He pushes Henry quickly down the track and he slams into some carriages*) Boom! Thomas can get out and rescue (*Jacob slides Thomas out of the shed and pushes him down towards Henry and the carriages*)

**Interviewer 2:** Thomas to the rescue. What is that? What is Thomas doing?

**Jacob:** He is rescuing them with a hook (*Jacob tilts Thomas towards Henry and then lifts Henry back onto track*)

Jacob's existing knowledge of Thomas the Tank Engine™ meant he was able to do more with the engines than simply push them along the track in the way he did with the generic train. The generic artefact provided opportunities for problem-solving in relation to the construction of the actual track; the consumer artefact, however, carried a history of meaning and prior experience that Jacob was able to discuss and then draw on to inform his imaginative play. Vygotsky (2004) discusses this in terms of combinatorial activity, and argues that 'rich' and 'varied' experiences are drawn on by children to feed their play (pp. 14–15). Such play then becomes an expression of the cultural context in which this 'richness' and 'variety' were first experienced. For Jacob, this included talking about trademarked engines he had home, his viewing of different Thomas the Tank Engine™ episodes, the inclusion of the Thomas the Tank Engine™ trains in the kindergarten train set, and his familiarity with a Thomas the Tank Engine™ movie. Jacob differentiated between the generic and consumer artefacts and suggested it was better to play with Thomas because the 'normal' trains do not have eyes or mouths and so cannot talk. Jacob's experience of Thomas as a talking engine with greater potential for action meant that, for him, Thomas trains 'were better' and 'everyone likes Thomas'.

Jacob's familiarity with Thomas the Tank Engine™ was also evident in his use of the digital-consumerist artefact. When using the app he expressed further knowledge about the engines, showing he was able to name and talk about engines that appeared on the screen that had not been included in the consumer set. He also showed existing knowledge of the app, having previously used it on his mother's iPhone™. This was illustrated in one exchange where Jacob persisted in completing a series of puzzles because, unknown to the interviewers, he knew that finishing the puzzles would result in a 'reward'. The reward was a short movie showing Thomas carrying crates of lemonade and crashing

into a field of pigs. Here Jacob continued with the task and pre-empted the movie, even though the interviewers (who did not know what was about to happen) continued to ask him questions about Thomas the Tank Engine™:

Jacob: 'Pop!' goes Thomas

Interviewer 2: Does Thomas feel sad sometimes?

Jacob: Sometimes (*dragging puzzle pieces into place using his finger*)

Interviewer 2: Because of what?

Jacob: Um, um, because he um, um, everything gets wrong (*continuing to drag puzzle pieces into place*)

Interviewer 2: I see

Jacob: ... sometimes... and now something is going to go wrong ... because the lemonade that is going to go into a field of pigs (*screen changes from puzzle and opens to an image of Thomas*)

Interviewer 1: the lemonade (laughs) which lemonade?

Jacob: that he's put (*moments later the screen shows Thomas carrying lemonade*)

Interviewer 2: Oh that is the lemonade

Interviewer 1: Wow that is the lemonade. So you knew beforehand?!

Jacob: Field of pigs (*moments later the screen shows Thomas crashing into a field of pigs*)

All: (*laughing*)

Jacob: it was going to go right into a field of pigs

Interviewer 1: You knew that. You are very clever. How did you know that from just watching that?

Interviewer 3: Is that same as the one on Mummy's phone?

Jacob: Yeah

Interviewer 3: Uh so you knew

Jacob: All of them are the same

Jacob's familiarity with the app meant that he was playing a game that initially did not include his interactions with the interviewers. He was deliberately working his way towards seeing Thomas crash into the field of pigs and the lemonade go 'pop'. Jacob exhibited obvious enjoyment in having achieved the goal and watching the crash. He asked for permission to repeat the puzzles so that he could view the crash again. As he replayed the puzzles and the crash, he talked about the humour he ascribed to the situation, saying he 'liked super funny things'. In this episode the play include strategizing (to reach the reward), humour (laughing at Thomas), and affect (liking super funny things). Jacob's existing knowledge of the app and of Thomas the Tank Engine™ appeared to afford a greater range of play characteristics than had been enabled by his engagement with the generic toy.

This possibility raises interesting questions for teachers' facilitation of play in the early childhood curriculum, particularly where generic approaches are valued over the inclusion of consumer and digital-consumerist play. If Jacob's experience is mainly with generic artefacts, he may continue to develop problem-solving skills and have opportunities to grow in areas such as narrative and imagination. However, if the

generic artefacts were to be supplemented by consumer and/or digital-consumerist play, it is possible this could create greater opportunities for him to draw on existing knowledge and skills in ways that could contribute to the development of play characteristics that early childhood curriculum has historically valued, such as strategizing, humour, affect, and imagination.

## Conclusion

Scholars in early childhood education have an established body of knowledge about play in the early years (Cheng & Johnson, 2010), about how teachers conceptualise play, and the influence of these conceptualisations on their curriculum decision-making. This work has drawn on a range of theoretical perspectives, including gender studies (Blaise, 2010), post-structuralism (Ailwood, 2010), and cultural-historical theory (Fleer, 2010). A conspicuous gap in this work is on understanding how teachers connect their conceptions of play and curriculum formation with children's contemporary play experiences. Previous research has shown that teachers' knowledge, beliefs, and values have a central role in mediating their decisions about what and how children will learn in early childhood education, and that curriculum implementation in early childhood education is a highly interpretive process (Nuttall, 2004). This has made the relationship between beliefs and decision-making a particular focus for research in early childhood teacher education (Giovacco-Johnson, 2011).

Early childhood education also has a strong commitment to understanding children's wider life-worlds, particularly their experiences in the home, and using these as a basis for curriculum in early childhood settings. As we argued earlier, these experiences increasingly involve children's engagement within a digital-consumerist context (Edwards, 2013). Given the centrality of 'learning-through-play' in teachers' construction of the early childhood curriculum (Wood, 2008), what teachers recognise as relevant to their processes of curriculum formation may be more likely to influence their decision-making than whether they know how to operate digital technologies *per se*. This suggests there is benefit in understanding the nature of children's play in terms of a continuum of experiences that includes both traditional and digital-consumerist artefacts.

Our early analysis of the nature of children's engagement with artefacts along this continuum suggests that different characteristics of play are experienced by children according their previous knowledge and/or experience of the artefact. The nature of children's engagement across the continuum indicates that characteristics commonly associated with play were evident for all of the artefacts, although only problem-solving appeared for play with traditional/generic artefacts. Children's existing knowledge and familiarity with consumer and digital-consumerist artefacts seems to be a significant informant to their play and provides a basis for the emergence of play-based characteristics that are

traditionally considered important in early childhood education, including reasoning (Isenberg & Quinsberry, 2002), narrative, imagination and affect (Smith & Pellegrini, 2008; Vygotsky, 2004) and humour (Broadhead, et al., 2010).

Cultural-historical theory argues that children's play is a response to the cultural contexts in which they are located (Davydov, 1982; Japiassu, 2008). Since children's contemporary contexts for development increasingly include a range of digital and consumerist experiences that localise children's play (Chudaroff, 2011; Goldstein, 2011), our findings suggest it will become increasingly important to develop new ways of understanding children's play, so that their experiences with consumer and digital-consumerist artefacts may be more readily recognised in the early childhood curriculum as valued forms of play that can contribute toward children's development and learning. Teachers could

perhaps work more deliberately to either build children's knowledge and experiences of more generic artefacts, and/or include consumer and digital-consumerist artefacts within the curriculum, in order to ensure a learning context that more readily recognises the nature of children's contemporary play-based experiences outside of early childhood settings.

In the next phase of our research, we are inviting the teachers of Jacob and the other children participating in the study to interpret the data we have reported here, focusing on what they identify as play in relation to the children's engagements with generic, consumer and digital-consumerist artefacts. Our ultimate aim is to work with teachers to construct a curriculum where not only problem-solving, but imagination, reasoning, strategizing, affect and humour might also be part of children's rich contexts for development, and therefore for the formation and re-formation of cultures.

## References

1. Ailwood J. (2010). It's about power: Researching play, pedagogy and participation in the early years of school. In S. Rogers (Ed.), *Rethinking play and pedagogy in early childhood education. Concepts, contexts and cultures*. London: Routledge.
2. Andrews A. (2010). Peppa Pig™ the best-selling preschool toy of 2010, beats Thomas the Tank Engine. The Telegraph. Posted 25th January, 2011. Available at: <http://www.telegraph.co.uk/finance/newsbysector/retailandconsumer/8279793/Peppa-Pig-the-best-selling-preschool-toy-of-2010-beats-Thomas-the-Tank-Engine.html>
3. Aronsson K. (2010). Learning through play. In P. Peterson, E. Baker, & B. McGaw (Eds.), *International Encyclopedia of Education*, pp. 330–334. Elsevier: Amsterdam.
4. Blaise M. (2010). New maps for old terrain: creating a postdevelopmental logic of gender and sexuality in the early years. Chapter in L. Brooker & S. Edwards (Eds.), *Engaging Play*, (pp. 80–96). Open University Press: Maidenhead.
5. Bodrova E., & Leong D. (2006). Adult influences on play. The Vygotskian approach. Chapter in D. Fromberg (Ed.), *Play from birth to twelve: contexts, perspectives and meaning*. Routledge: Hoboken.
6. Broadhead P., Howard J. & Wood E. (2010). *Play and learning in the early years*. SAGE: London.
7. Calvert S. (2008). Children as consumers: advertising and marketing. *Future of Children*, 18 (1), 205–234
8. Chen J., & Chang C. (2011). Using computers in early childhood classrooms. Teachers' attitudes, skills and practices. *Journal of Early Childhood Research*, 9 (3), 169–188.
9. Cheng M-F. & Johnson J.E. (2010). Research on children's play: An analysis of developmental and early education journals from 2005 to 2007. *Early Childhood Education Journal*, 37, 249–259.
10. Chudacoff H. (2011). The history of children's play in the United States. Chapter in A. Pellegrini (Ed.), *The Oxford Handbook of the development of play*, (pp. 101–110). Oxford: Oxford University Press.
11. Cohen L., & Morrison K., & Manion L. (2007). *Research methods in education*. Routledge: Abingdon, Oxon.
12. Cook D. (2005) The dichotomous child in and of commercial culture. *Childhood*, 12 (2), 155–159.
13. Cross G. (2010). Children and the market. An American historical perspective. Chapter in D. Marshall and S. Todd. *Understanding children as consumers*, (pp. 100–115). London: SAGE Publications
14. Davydov V. (1982). The influence of L.S. Vygotsky on Education, Theory, Research and Practice (Trans. S. Kerr). *Educational Researcher*, 24 (3), 12–21.
15. Department for Education (2012). *Statutory Framework for the Early Years Foundation Stage. Setting the standards for learning, development and care for children from birth to five*. London: Crown.
16. Department of Education, Employment and Workforce Relations (2009). *Belonging, Being and Becoming. The Early Years Learning Framework for Australia*. Canberra, Australia.
17. DeCuir-Gunby J.T., Marshall P.L., & McCulloch A.W. (2011). Developing and Using a codebook for the Analysis of Interview Data: An Example from a Professional Development Research Project. *Field Methods*, 23 (2), 136–155.
18. DeVries R., Zan B., Hildebrandt C., Edmiaston R., & Sales C. (2002). *Developing constructivist early childhood curriculum: Early Childhood Education series*. Teachers College Press: New York.
19. Dumais S.A. (2006). Early childhood cultural capital, parental habitus, and teachers' perceptions. *Poetics*, 34 (2), 83–107.
20. Duncan R., & Tarulli D. (2003). Play as the leading activity of the preschool period: insights from Vygotsky, Leont'ev and Bakhtin. *Early Education and Development*, 14 (3), 271–292.
21. Edgar D., & Edgar P. (2008). *The new child. In search of smarter grownups*. Wilkinson Publishing: Melbourne.
22. Edwards S. (2010). 'Numberjacks are on their way': A cultural historical reflection on contemporary society and the early childhood curriculum. *Pedagogy, Culture and Society*, 18 (3), 261–272.
23. Edwards S. (2011). Lessons from 'a really useful engine™': Using Thomas the Tank Engine™ to examine the relationship between play as a leading activity, imagination and reality in children's contemporary play worlds. *Cambridge Journal of Education*, 41 (2), 195–210.
24. Edwards S. (2013). Post-industrial play: understanding the relationship between traditional and converged forms of

play in the early years. Chapter in J. Marsh., & A. Burke (Eds.), *Children's Virtual Play Worlds: Culture, Learning, and Participation*. Peter Lang: New York.

25. *Edwards S.* (forthcoming). Towards contemporary play: sociocultural theory and the digital-consumerist context. *Journal of Early Childhood Research*

26. *Fleer M.* (2010). *Early learning and development: Cultural-historical concepts in play*. Melbourne, Australia: Cambridge University Press.

27. *Giovacco-Johnson T.* (2008). Applied ethics as a foundation in early childhood teacher education: Exploring the connections and possibilities. *Early Childhood Education Journal*, 38, 449–456.

28. *Goldstein J.* (2011). Technology and play. *The Oxford Handbook of the development of play*, (pp. 322–341). Oxford: Oxford University Press.

29. *Harcourt D., Conroy H.* (2011). Informed consent: processes and procedures: seeking research partnerships with young children. Chapter in D. Harcourt., B. Perry., & T. Waller (Eds.), *Researching young children's perspectives. Debating the ethics and dilemmas of educational research with children*, pp. 38–52. Routledge: New York.

30. *Ironico S.* (2012). The active role of children as consumers. *Young Consumers: Insight and Ideas for Responsible Marketers*, 13 (1), 30–44.

31. *Isenberg J., & Quisenberry N.* (2002). Play is essential for all children. *Childhood Education*, 79 (1), 33–39.

32. *Japiassu R.* (2008). Pretend play and preschoolers. Chapter in B. van Oers., W. Wardekker., E. Elbers & R. van der Veer (Eds.), *The transformation of learning. Advances in cultural-historical theory*, pp. 380–399. Cambridge University Press: Cambridge.

33. *Kirkorian H., Wartella E., & Anderson D.* (2008). Media and young children's learning. *The Future of Children*, 18 (1) 39–61.

34. *Kravstova E.* (2006). The concept of age-specific new psychological formations in contemporary developmental psychology. *Journal of Russian and East European Psychology*, 44 (6), 6–18.

35. *Marshall D.* (2010). Introduction. Chapter in D. Marshall and S. Todd. *Understanding children as consumers*, pp. 20–39. London: SAGE Publications.

36. Ministry of Social Affairs and Health (2004). *National Curriculum Guidelines on Early Childhood Education and Care in Finland*. Helsinki.

37. Ministry of Education, Singapore (2003). *Nurturing Early Learners: A framework for a kindergarten curriculum in Singapore*. Singapore: Preschool Education Unit.

38. Ministry of Education (1996). *Te Whariki. He whariki matauranga mo nga mokop-una o Aotearoa: Early childhood curriculum*. Wellington: Learning Media.

39. National Association for the Education of Young Children. (2009). *Developmentally Appropriate Practice Guidelines. Position Statement*. Washington, DC.

40. *Nutbrown C.* (2005). *Key concepts in early childhood education and care*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.

41. *Nuttall J.* (2004). Negotiating reality in early childhood curriculum: The social psychology of teaching as a group. *New Zealand Journal of Educational Studies*, 39 (1), 39–53.

42. *Paterson M.* (2006) *Consumption and everyday life*. London: Routledge.

43. *Patton M.Q.* (2002). *Qualitative research and evaluation methods*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

44. *Plowman L., Stevenson O., Stephen C., McPake J.* (2012). Preschool children's learning with technology at home. *Computers & Education*, 59 (1) 30–37.

45. *Plowman L., McPake, J. & Stephen C.* (2010). The technologisation of childhood? Young children and technology in the home. *Children and Society*, 24 (1), 63–74.

46. *Rideout V.J., Foehr U.G., Roberts D.F.* (2010). *Generation M2: media in the lives of 8–18 year-olds*. Kaiser Family Foundation. January 2010. Available at: <http://www.kff.org/entmedia/upload/8010.pdf>

47. *Rutherford L., Bittman M., & Biron D.* (2010). Young children and the media. A discussion paper. Australian Research Alliance for Children and Youth.

48. *Smith P., & Pellegrini A.* (2008). Learning through play. *Encyclopedia on early childhood development*. Early Childhood Learning Knowledge Centre: Canada.

49. *Thomas D.R.* (2006). A general inductive approach for analyzing qualitative evaluation data. *American Journal of Evaluation*, 27 (2), 237–246.

50. *Vandewater E., Rideout V., Wartella E., Huang X., Lee J., & Shim M.* (2007). Digital childhood: electronic media and technology use amongst infants, toddlers and pre-schoolers. *Paediatrics*, 119 (5), 1006–1015.

51. *Verenkina I., & Kervin L.* (2011). iPads, digital play and are pre-schoolers. *He Kupu*, 2 (5), 4–19.

52. *Vygotsky L.* (2004). Imagination and creativity in childhood. *Journal of Russian and East European Psychology*, 42 (1), 7–97.

53. *Wood E.* (Ed.) (2008). *The Routledge reader in early childhood education*. London, UK: Routledge.

54. *Yelland N.* (2011). Reconceptualising play and learning in the lives of young children. *Australasian Journal of Early Childhood*. Vol. 36 (2).

# Учет особенностей игр детей с новыми цифровыми (мультимедийными) объектами при разработке программ дошкольного образования

**Дж. Натгалл**

доктор философии (PhD), доцент, ведущий научный сотрудник факультета образования  
Австралийского католического университета

**С. Эдвардс**

доктор философии (PhD), доцент факультета образования Австралийского католического университета

**С. Ли**

доктор философии (PhD), научный сотрудник, участник исследовательской группы факультета образования  
Австралийского католического университета

**А. Мантилла**

доктор философии (PhD), помощник руководителя исследовательской группы факультета образования  
Австралийского католического университета

**Э. Вуд**

доктор философии (PhD), профессор, руководитель научно-исследовательского направления,  
Университет Шеффилда (Великобритания)

---

Культурно-историческая концепция уделяет много внимания месту игры в детском развитии и ее связям с конкретными историческими формами развития. Данная статья рассказывает об исследовании, в рамках которого была предпринята попытка осмысления меняющихся контекстов детского развития в культурах цифрового потребления, а также последствий этих изменений для программ дошкольного образования. С этой целью были сделаны видеозаписи пятерых детей из детских садов г. Мельбурн (Австралия) в процессе их взаимодействия с различными предметами, от типичных и традиционных до объектов, имеющих непосредственное отношение к цифровому потреблению. Было выявлено, что способы взаимодействия с предметами у детей по большей части совпадали с существующими представлениями об игре. Тем не менее, во взаимодействии детей с традиционными игрушками преобладало решение проблем (problem-solving), в то время как игры, связанные с потреблением, в том числе цифровым, в гораздо большей степени способствовали проявлению имевшихся у детей знаний. В статье делается вывод о том, что перед учителями стоит задача учесть новое представление о роли артефактов, имеющих отношение к цифровому потреблению, в развитии игры в раннем возрасте при создании программ дошкольного образования — и тем самым сделать определенный вклад как в изменение детских садов как культурного феномена, так и в культурное развитие детей в целом.

**Ключевые слова:** игра, цифровые технологии, потребление, культурно-историческая концепция.

## Личностные особенности подростков с девиантными формами поведения

С.Н. Панцырь

заместитель руководителя центра психолого-медико-социального сопровождения детей и подростков Московского городского психолого-педагогического университета, кандидат психологических наук

А.П. Новгородцева

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

Представлены результаты сравнительного исследования личностных особенностей подростков с девиантным поведением и подростков относительной нормы. Исследовались показатели самооотношения, самооценки, рефлексии, направленности локуса контроля, типы отношения к группе сверстников и особенности проявления защитных механизмов. В результате исследования подтвердилась гипотеза о более высокой выраженности внутриличностного конфликта в неосознаваемой сфере личности подростков с девиантным поведением по сравнению с подростками условной нормы.

**Ключевые слова:** подросток, девиантное поведение, самооотношение, самооценка, рефлексия, локус контроля, защитные механизмы.

Девиантному поведению в подростковом возрасте уделяется значительное внимание в исследованиях как отечественных (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, Л.И. Божович, Д.Б. Эльконин, Т.В. Драгунова, Д.И. Фельдштейн, М.И. Мухина ([3; 4; 6; 7; 9; 11] и мн. др.), так и зарубежных авторов (А. Фрейд, К. Юнг, А. Адлер, К. Хорни, К. Халл, А. Бандура и мн. др.) [1; 2; 16; 22].

Проблемам современной девиантологии (критериям оценки девиантности, особенностям проявления, причинам развития, стратегиям исследования, задачам коррекционной и профилактической работы) посвящены работы авторов разных социологических и психологических школ.

Сложность определения изучаемого понятия обусловлена прежде всего его *междисциплинарным характером*. В настоящее время понятие «девиантное поведение» используется в двух основных значениях. В значении «*поступок, действия человека*», не соответствующее официально установленным или фактически сложившимся в данном обществе нормам, девиантное поведение выступает предметом психологии, педагогики и психиатрии. В значении «*социальное явление*», выражающееся в относительно массовых и устойчивых формах человеческой деятельности, не соответствующих официально установленным или фактически сложившимся в данном обществе нормам и ожиданиям, девиантность является предметом социологии, права, соци-

альной психологии. В данной работе мы рассматриваем отклоняющееся поведение преимущественно в первом аспекте — как *проявление индивидуальной активности*.

*Девиантное поведение* — это устойчивое поведение личности, отклоняющееся от наиболее важных социальных норм, причиняющее реальный ущерб обществу или самой личности, а также сопровождающееся ее социальной дезадаптацией — как состоянием сниженной способности реализовывать свою индивидуальность в конкретных социальных условиях.

Наиболее обобщенные проявления *индивидуальной дезадаптации* представлены в работе Е.В. Змановской [6], где проанализированы и обобщены результаты значительного количества работ разных авторов. В качестве проявлений дезадаптации, лежащей в основе девиантного поведения, автор выделяет следующие:

- негативная внутренняя установка по отношению к общепринятым социальным нормам и требованиям (непонимание, несогласие с ними, протест, оппозиция);
- завышенные претензии к окружающим при стремлении самому избегать ответственности, сопровождаемом высокой степенью эгоцентризма;
- неэффективность саморегуляции поведения;
- хронический эмоциональный дискомфорт, выраженный в различных формах агрессии, тревоги, депрессивности;



— конфликтность и слабая развитость коммуникативных умений;

— когнитивные искажения реальности.

При этом нормальная, *успешная адаптация* характеризуется оптимальным равновесием между ценностями, особенностями индивида и правилами, требованиями, предъявляемыми окружающей его социальной средой [6].

На основании имеющихся исследований о школьной дезадаптации подростков, можно выделить три основных ее критерия:

1) неуспешность в обучении по программам, соответствующим возрасту и способностям ребенка, включая хроническую неуспеваемость, второгодничество, недостаточность общеобразовательных знаний и навыков (когнитивный компонент);

2) нарушения эмоционально-личностного отношения к обучению, к учителям, жизненной перспективе, связанной с учебой, пассивно-безучастное, негативно-протестное, демонстративно-пренебрежительное и другие, активно проявляемые подростком типы отношения к школе и учебе (эмоционально-личностный компонент);

3) повторяющиеся некорректируемые нарушения поведения — отказные реакции; стойкое антидисциплинарное поведение с активным противопоставлением себя соученикам, учителям; демонстративное пренебрежение правилами школьной жизни, вандализм в школе и на улице (поведенческий компонент) [6; 8; 9; 10].

Рассматривая девиантное поведение как отклонение от общепринятых норм в том или ином культурном контексте, ряд авторов видят основную причину девиаций в конфликте самой нормативной системы общества. Внешняя социальная дезорганизация вызывает внутриличностную аномию — конфликт или смещение норм и ценностей, что собственно и приводит к девиантному поведению [20; 21; 22].

К такому объяснительному подходу правомерно отнести вопрос, который возникает со стороны исследователей, ищущих причины девиаций в социально-психологических, индивидуально-личностных проблемах: в условиях социальной дезорганизации оказывается все сообщество, но почему девиантное поведение наблюдается только у определенной части этого сообщества? В качестве ответа выступают интерактивные теории, которые полагают, что «техники» девиантного поведения усваиваются в процессе взаимодействий в определенной субкультуре, и только у определенной части подростков. Сторонники биогенетического подхода Т. Тард, У. Пирс, Х. Айзенк и другие склонны видеть причину развития индивидуальности криминогенного характера в генетической предрасположенности [17].

Психологический подход ставит своей целью поиск причин девиантного поведения в особенностях развития личности, которые складываются под влиянием личностно-значимого общения, и в первую очередь в родительско-детских отношениях. Так, в исследованиях Э. Эриксона [19], А. Бандуры [1],

Д. Боулби [2] и других показано, что дефицит эмоционально-теплого контакта в родительско-детских отношениях в первые годы жизни ребенка вызывает аномальный характер развития личности. Отсутствие эмоционального тепла или его дефицит формируют у ребенка базовое недоверие и негативное отношение к миру. А поскольку ребенок лет до трех еще сращен со своим окружением и не в состоянии выделять себя из окружающего мира, то особенности эмоционального мироощущения он переносит и на самого себя. Таким образом, у ребенка на неосознаваемом уровне формируется определенный характер эмоционального самоотношения. По замечанию Э. Эриксона [19], всех детей уже к полутора годам можно расположить в континууме от самого негативного самоотношения до самого позитивного. В своей работе, посвященной изучению причин девиантного поведения, А. Бандура [1] показывает, что у детей, выросших в условиях эмоционального отвержения со стороны родителей, формируется негативное самоотношение и негативная привязанность, что приводит к аномальному развитию личности и что, в свою очередь, проявляется в девиациях разрушительного и агрессивного характера, в дезадаптации, в неумении строить эмоционально-теплые, доверительные отношения.

Рассматривая категорию «самоотношения», К. Роджерс [14] отмечает, что всех клиентов, обратившихся к нему за помощью, объединяет низкий уровень самопринятия, который сочетается с негативным самоотношением. Далее, им показано, что саморефлексия как анализ своего «реального Я» и, благодаря этому, дальнейшее решение своих проблем в процессе психотерапии возможно только по мере того, как клиент начинает все более позитивно относиться к самому себе. Развитие позитивного самоотношения позволяет снять страх относительно своих проблем и принять свое «реальное Я». Таким образом, человеку открывается путь к решению своих внутренних проблем и конфликтов и в итоге — к саморазвитию и самосовершенствованию.

При изучении проблем личностного роста в рамках гештальт-психологии Ф. Перлз [13] также показал, что путь к личностной зрелости, личностной аутентичности лежит через преодоление невротических защитных механизмов и заключается в постепенном принятии собственного Я, в признании себе в собственных слабостях и проблемах.

В отечественной психологии к разработке критериев типологии «трудных детей» обращался в своих работах и Л.С. Выготский. Им было выделено три типа причин, вызывающих отклонения в поведении детей. К ним он относит: органические дефекты, функциональные нарушения, развитие выше нормы (одаренность, талантливость) [4].

Рассматривая причину отклонений в поведении «трудных детей», Л.С. Выготский, в частности, отмечает: «Природа таких случаев большей частью заключается в *психологическом конфликте* между ребенком и средой или между отдельными сторонами

и слоями личности ребенка. Поэтому изучение трудновоспитуемых детей всегда должно исходить из исследования основного конфликта». Относительно методов исследования трудновоспитуемых детей Л.С. Выготский пишет: «Так как конфликт обусловлен обычно процессами в глубоких слоях психики ребенка, часто коренится в бессознательном, к изучению... следует применять методы, проникающие вглубь, позволяющие учесть интимную сторону его психологии» [4, с. 178], и подчеркивает, что «изучение трудновоспитуемого ребенка более, чем какого-либо другого детского типа, должно основываться на длительном наблюдении его в процессе воспитания, на педагогическом эксперименте, на изучении продуктов творчества, игры и всех сторон поведения ребенка» [там же, с. 179].

Проводилось много исследований причин девиантного поведения. Такие авторы, как Д.И. Фельдштейн, Е.В. Змановская, Н.М. Иовчук, А.А. Северный, Ю.А. Клейберг, В.Д. Менделевич, Н.Р. Сидоров, Е.Г. Дозорцева, Ю.В. Зарецкий, Н.С. Смирнова, А.А. Шемшурин, И.А. Фурманов, Е.А. Поляков, К.В. Сыроквашина, С.А. Терехина и другие, рассматривали особенности как социальных, так и индивидуально-психологических факторов, влияющих на формирование девиантного поведения подростков [5; 6; 7; 8; 9]. В качестве социально-психологических причин рассматриваются главным образом проблемы внутри семейного воспитания. Изучение индивидуально-психологических причин девиантного поведения в этих работах в значительной степени сводится к диагностике и выявлению агрессии как по отношению к другим, окружающему миру, так и аутоагрессии.

Анализируя результаты вышеупомянутых исследований, опираясь на личный опыт коррекционной практики, мы подошли к пониманию того, что ни описание видов и форм девиантного поведения, ни диагностика проявления девиаций, — на чем, главным образом, сконцентрированы работы по изучению девиантного поведения детей и подростков, не продвигает нас к пониманию истинных причин девиантного поведения.

Опираясь на работы Л.С. Выготского, К.Р. Роджерса, Ф. Перлза и других исследователей, мы полагаем, что наиболее истинные причины девиантного поведения следует рассматривать в «глубоких слоях психики ребенка», в сфере его внутриличностных неосознаваемых конфликтов [10; 11].

Понятие личность мы рассматриваем как устойчивую систему отношений человека к себе, к другим людям и к окружающей действительности в целом [6; 10].

Мы акцентировали внимание на неосознаваемом уровне такого личностного образования, как самоотношение. В качестве основной гипотезы исследования выступает предположение, что **внутриличностный конфликт между неосознаваемым эмоциональным самоотношением и сознательной самооценкой** входит в структуру внутриличностных про-

тиворечий, способных приводить к невротическому развитию, которые, в свою очередь, могут провоцировать девиантные формы поведения.

**Целью** нашей работы стало исследование неосознаваемых внутриличностных конфликтов подростков с девиантным поведением, в частности, противоречия между неосознаваемым эмоциональным самоотношением и самооценкой, проявляющейся на сознательном уровне, а также рассмотреть те особенности личности, которые могут развиваться в связи с конфликтом самоотношения и самооценки. К ним мы относим: низкий уровень саморефлексии (как страх осознания, принятия своего реального-Я), внешний локус контроля (как стремление обвинять окружающих в своих проблемах, в связи с явной эгоцентрической тенденцией), выраженность защитных механизмов (как недопущение самоанализа), закрытость в общении со сверстниками, неспособность строить доверительные отношения (как результат недоверия значимым другим, себе и миру в целом).

В связи с этим было проведено сравнительное исследование психологических особенностей личности подростков с девиантным поведением и подростков относительной нормы. Мы предположили, что существуют значимые различия личностных особенностей между подростками с девиантным поведением и подростками относительной нормы по таким параметрам, как: 1) противоречие между неосознаваемым эмоциональным самоотношением и когнитивной самооценкой; 2) уровень рефлексии; 3) направленность локуса контроля; 4) тип отношения к группе сверстников; 5) выраженность защитных механизмов.

#### **Гипотезы исследования:**

1. Конфликт между самоотношением и самооценкой более выражен у подростков с девиантными формами поведения по сравнению с подростками относительной нормы.

2. Внутренний конфликт между неосознаваемым самоотношением и осознанной самооценкой положительно коррелирует с низким уровнем рефлексии, внешним локусом контроля, отстраненным отношением к группе сверстников, выраженными защитными реакциями.

#### **Метод**

##### *Характеристика выборки испытуемых*

Исследование проводилось на двух выборках подростков. В первую группу вошли подростки с девиантным поведением, обучающиеся в специальной общеобразовательной школе для детей с девиантным поведением г. Москвы (в дальнейшем «подростки с девиантным поведением») в количестве 60 человек и в возрасте от 11 до 16 лет (средний возраст 13,9 лет). Во вторую группу вошли подростки относительной нормы, обучающиеся в средних общеобразовательных школах г. Москвы (в дальнейшем «подростки относительной нормы») в количестве

56 человек и в возрасте от 11 до 16 лет (средний возраст 14,2 лет).

Для выявления подростков с выраженным девиантным поведением и подростков относительной нормы были выбраны критерии уровня дезадаптации в школе, характеристика которых дана выше. При формировании выборок применялась методика компетентных судей, в роли которых выступили учителя и психологи, непосредственно общавшиеся с подростками.

В данном исследовании мы сконцентрировали внимание на выраженности личностных особенностей у подростков при проявлении девиантных форм поведения, не разделяя испытуемых на младших и старших подростков.

#### Методики

Для исследования особенностей личности подростков применялись следующие методики: *методика исследования самооотношения* (МИС, С.Р. Пантеев, 1989 г.), *определение уровня самооценки и уровня притязаний* (методика Дембо — Рубинштейн в модификации А.М. Прихожан), *методика «Диагностика рефлексии»* (А.В. Карпов), *тест «Кто Я?»* (М. Кун и Т. Макпартленд), *методика когнитивной ориентации — locus контроля* (Д. Б. Роттер), *методика «Оценка отношений подростка с классом»* (Л.А. Головей, Е.Ф. Рыбалко), *методика «Опросник Плутчика-Келлермана-Конте»* (LIFE STYLE INDEX).

#### Процедура

Исследование проводилось с 2007 по 2011 г. в двух направлениях: в специальной общеобразовательной школе для девиантных подростков и в общеобразовательных школах г. Москвы. Тестовые задания по программе исследования предлагались подросткам в процессе групповой и индивидуальной психокоррекционной работы. В общении с девиантными подростками приходилось больше времени уделять установлению доверительных отношений, чему способствовала работа в качестве психолога-воспитателя на протяжении всего учебного времени в школе и в летний период с выездом в спортивные лагеря.

### Результаты и обсуждение

Сравнительный анализ результатов по методике «Оценка отношений подростка с классом» представлен в табл. 1, где показано, что у группы подростков с девиантным поведением наиболее развит индивидуалистический тип отношения к группе сверстников.

Это означает, что подростки, с девиантной направленностью воспринимают группу как помеху своей деятельности или относятся к ней не заинтересованно, группа не представляет для них особой самостоятельной ценности. В поведении это проявляется в уклонении от совместных форм деятельности, в предпочтении индивидуальной работы, в ограни-

чении контактов. Таким подросткам свойственны ситуации использования положительного, доверительного отношения со стороны взрослого для самоутверждения перед сверстниками, они часто совершают манипулятивные действия как в отношении одного человека, так и группы людей для достижения собственных целей. В общении часто высказывается недоверие к сотоварищам.

Для контрольной группы в большей степени характерен коллективистический тип отношения к группе, т. е. подростки данной выборки воспринимают группу как самостоятельную ценность, на первый план для них выступают проблемы группы и отдельных ее членов, наблюдается заинтересованность как в успехах каждого члена группы, так и группы в целом, стремление внести свой вклад в групповую деятельность. Проявляется потребность в совместных формах работы.

В табл. 2 представлены результаты сравнительного анализа уровней самооценки и уровней притязаний у подростков двух исследуемых групп.

Из приведенных в табл. 2 данных видно, что большинство подростков с девиантным поведением набирают количество баллов от 75 до 100 (средний показатель — 83,8 баллов), что свидетельствует о завышенной самооценке, и указывает на определенные отклонения в формировании личности. Во время наблюдений было отмечено, что в общении подростки претендуют на лидерство, заявляя о своей пока что еще не проверенной успешности, но получив полномочия от группы, не справляются с ответственностью, возложенной на них. В дальнейшем подростки отказываются от обязанностей, объясняя это тем, что им это не интересно, порой обесценивая предложение. В большинстве случаев завышенная самооценка

Таблица 1

#### Сравнительный анализ результатов по методике «Оценка отношений подростка с классом» (баллы)

| Стиль отношений      | Средние значения подростков двух групп |       | Критерий Манна—Уитни |
|----------------------|--|-------|----------------------|
|                      | девиантные                             | норма |                      |
| Прагматический       | 3,30                                   | 2,60  | 165,0                |
| Индивидуалистический | 6,15                                   | 4,05  | 82,5**               |
| Коллективистический  | 4,55                                   | 7,35  | 77,5**               |

Примечание. \*\* — уровень значимости  $p < 0,01$ .

Таблица 2

#### Исследование самооценки по методике Дембо—Рубинштейн (баллы)

| Факторы            | Средние значения подростков двух групп |       | Критерий Манна—Уитни |
|--------------------|--|-------|----------------------|
|                    | девиантные                             | норма |                      |
| Самооценка         | 83,8                                   | 64,5  | 102**                |
| Уровень притязаний | 95,4                                   | 84,4  | 122*                 |

Примечание. \* — уровень значимости  $p < 0,05$ ; \*\* — уровень значимости  $p < 0,01$ .

в действительности является следствием заниженного отношения к себе. Испытуемые контрольной группы в большинстве случаев показывают реалистическую, адекватную самооценку (количество баллов от 45 до 74, при среднем показателе 64,5 балла).

При анализе уровня притязаний можно заметить, что группа детей с девиантным поведением получила существенно более высокие значения, а это говорит о неадекватном, некритическом отношении подростков к собственным возможностям. Непосредственное наблюдение показывает, что подростки часто, увлекаясь каким-либо занятием или игрой, ставят для себя высокие цели, но при первой же неудаче отказываются продолжать начатое занятие, обесценивая данную деятельность, или жалуются на вдруг возникшее плохое самочувствие. Контрольная группа по показателю уровня притязаний набрала баллы, попадающие в оптимальный диапазон для личностного развития (75–89 баллов).

В результате проведения методики «диагностика рефлексии» удалось установить, что у девиантных подростков в отличие от подростков относительной нормы уровень развития рефлексии собственного поведения значительно снижен: 2,9 балла против 4,1 балла (критерий Манна–Уитни,  $U = 114$ ,  $p < 0,05$ ). Полученные результаты означают, что девиантным подросткам в меньшей степени свойственно задумываться о происходящем, о причинах своих действий и их последствиях. Подростки данной группы редко склонны планировать собственную деятельность, импульсивны и ограничиваются рассмотрением меньшего количества деталей при принятии решения. При обсуждении конфликтов с окружающими подростки часто приводят логически выстроенные объяснения, оправдывающие их собственное поведение. Но эти объяснения часто основываются на обвинении действий других участников конфликта, а не своих собственных, т. е. проявляют неадекватную рефлексивность. При планировании будущего подростки с девиантным поведением мало уделяют внимания собственной включенности в достижение положительных результатов: определенным образом это свидетельствует о проявлении внешнего локуса контроля, что будет рассматриваться далее.

Для более полного анализа развития рефлексии испытуемых дополнительно использовалась методика «Кто Я?» — тест двадцати высказываний М. Куна и Т. Макпартленд. Данная методика направлена на изучение особенностей самоопределения испытуемых. С ее помощью было установлено, что у подростков относительной нормы показатели выраженности самоопределения значимо превышают показатели подростков с девиантным поведением: 14,5 балла против 8,6 балла (критерий Манна–Уитни,  $U = 85,5$ ,  $p < 0,01$ ).

Полученные результаты позволяют утверждать, что у подростков с девиантным поведением недостаточно развито самоопределение, выявляется нежелание или неумение сформулировать представление о себе даже самому себе. Подростки данной группы в

повседневной жизни пользуются наиболее простыми и очевидными характеристиками, у них слабо развит ролевой репертуар либо не сформирована адекватная самоидентичность.

По результатам обоих тестов мы обнаружили, что подросткам с девиантным поведением присущ низкий уровень проявления рефлексии. В то же время в индивидуальной беседе с помощью наводящих вопросов подростки демонстрируют конструктивную рефлексивность собственного поведения и своих социальных и психологических ролей, что подтверждает предположение, что *сниженная саморефлексивность связана с закрытостью своего Я-реального как для окружающих, так и для себя*.

Исследование *направленности локуса контроля* представлено в табл. 3. Приведенные данные показывают, что между двумя выборками испытуемых наблюдаются статистически значимые различия. У девиантных подростков наблюдаются более высокие показатели по шкале «внешний локус контроля».

Таблица 3  
Средние показатели проявления локуса контроля у подростков с девиантным поведением и подростков относительной нормы (баллы)

| Сравниваемые группы  | Внешний | Внутренний |
|----------------------|---------|------------|
| Подростки девиантные | 12,60   | 10,64      |
| Подростки норма      | 11,05   | 11,80      |
| Критерий Манна–Уитни | 83**    | 93**       |

Примечание. \*\* — уровень значимости  $p < 0,01$ .

Для большинства подростков с девиантным поведением характерна выраженность внешнего локуса контроля — сниженная готовность брать ответственность за собственное развитие на себя. Им свойственно внешне направленное защитное поведение. Экстерналы убеждены, что его неудачи являются результатом невезения, случайностей, отрицательного влияния других людей. Однако хотелось бы отметить, что среди подростков с девиантным поведением были отмечены случаи с крайне низким уровнем внешнего локуса контроля, что сопровождалось витимными реакциями: отсутствием веры в собственные способности, низкой самооценкой, отказом от завершения начатого при возникновении ошибочных действий.

В то же время у большинства подростков относительной нормы преобладает внутренний локус контроля, для которого характерна убежденность в неслучайности собственных успехов или неудач, понимание их зависимости от компетентности, целеустремленности, уровня способностей. Кроме того, это свидетельствует о готовности подростков брать на себя ответственность за собственное развитие.

Результаты *исследования самоотношения* по параметрам, выделенным в методике МИС, представлены в табл. 4. Мы видим, что данные по шкалам «самоуверенность» и «самообвинение» не имеют статистически значимых различий между выборками ис-

пытуемых. По всем остальным шкалам наблюдаются статистически значимые различия.

С помощью коэффициента ранговой корреляции Спирмена проводился анализ взаимосвязей между показателями выраженности параметров самоотношения и развития рефлексии (самоопределения) и направленности локуса контроля.

Таблица 4

**Показатели уровня самоотношения у подростков с девиантным поведением и подростков относительной нормы (методика исследования самоотношения, МИС)**

| Название шкал                     | Средние значения подростков двух групп (баллы) |       | Критерий Манна–Уитни |
|-----------------------------------|--|-------|----------------------|
|                                   | девиантные                                     | норма |                      |
| Шкала 1. Открытость               | 5,9  | 5,4   | 1155,0*              |
| Шкала 2. Самоуверенность          | 5,8  | 5,9   | 1356,0               |
| Шкала 3. Саморуководство          | 6,4  | 5,8   | 1092,5*              |
| Шкала 4. Отраженное самоотношение | 5,7  | 5,1   | 1129,0*              |
| Шкала 5. Самоценность             | 6,1  | 7,1   | 923,5**              |
| Шкала 6. Самопринятие             | 5,9  | 6,5   | 1085,0*              |
| Шкала 7. Самопривязанность        | 6,5  | 4,9   | 722,5**              |
| Шкала 8. Внутренняя конфликтность | 6,3  | 5,3   | 820,5**              |
| Шкала 9. Самообвинение            | 5,6  | 5,5   | 1413,5               |

*Примечание.* \* – уровень значимости  $p < 0,05$ ; \*\* – уровень значимости  $p < 0,01$ .

Так, по шкале «открытость» более высокие показатели, соответствующие уровню закрытости, характерны для подростков с девиантным поведением, еще раз подтверждая вывод относительно их неспособности или нежелания осознавать и выдавать значимую информацию о себе. По результатам наблюдения, данная особенность подростков с девиантным поведением проявляется в затруднении установления доверительного контакта со сверстниками и формальном характере общения. Для подростков относительной нормы характерны низкие значения по шкале открытости, указывающие на наличие способности к рефлексии (критичность, осознание и принятие Я-реального) что, в свою очередь, проявляется в легкости установления доверительных взаимоотношений.

По шкале «саморуководство» высокие значения преобладают у подростков с девиантным поведением. В работе [12] показано, что для обеих групп подростков выявлена обратная корреляционная связь между саморуководством и уровнем рефлексии. При

этом у подростков с девиантным поведением обнаружены более высокие показатели саморуководства и более низкие показатели саморефлексии. Другими словами, высокий уровень саморуководства взаимосвязан с низким уровнем рефлексии. Данная особенность у подростков выражается в уходе от ответственности при возникшей ситуации неуспеха, в отказе от исполнения обязательств, решительно взятых на себя вначале. Так, в результате наблюдений было отмечено, что подростки с полной уверенностью заявляют о собственном совершенстве в каком-либо деле или игре, но в действительности это не подтверждается. Очевидно, такое поведение является результатом завышенной самооценки и слабо развитой рефлексии.

По результатам шкалы «отраженное самоотношение» у девиантных подростков обнаружены более высокие показатели. Это можно интерпретировать таким образом, что у подростков с девиантным поведением, существуют представления о себе как о личностях, характер и деятельность которых, способны вызвать у других уважение, симпатию, одобрение и понимание. Другими словами, у них преобладает ориентация на идеальную Я-концепцию и непринятие реальной Я-концепции. Высокая выраженность данного представления у подростков с девиантным поведением взаимосвязана с низким уровнем самоопределения ( $r = -0,34$ ,  $n = 60$ ,  $p < 0,01$ ). Данная личностная особенность учащихся проявляется в том, что при неуспешности выстраивания положительных и стабильных взаимоотношений с окружающими людьми подростки уверены, что это не их собственная проблема, а проблема других людей. «Неадекватность» другого становится причиной разрыва отношений.

По шкале «самоценность» более высокие показатели наблюдаются у группы подростков относительной нормы. Можно поэтому сделать вывод, что подросткам относительной нормы свойственна заинтересованность в собственном Я, принятие реальной Я-концепции, ценность собственной личности. Для девиантных подростков характерны сомнения в ценности собственной личности, «отсутствие» интереса к своему внутреннему миру. Данная особенность личности подростков с девиантными формами поведения проявляется в неуверенности, саморазрушающем поведении (курение, ранняя алкоголизация), отказе от участия в совместных групповых внешкольных мероприятиях, в стремлении к обладанию исключительно материальными ценностями.

Для подростков с девиантным поведением характерны более низкие значения по шкале «самопринятие». Это говорит о несогласии с самим собой, непринятии себя, что является симптомом внутренней дезадаптации. При наблюдении за подростками с девиантным поведением часто отмечается отсутствие веры в собственный успех и наличие высокой потребности быть успешным (или «нормальным»).

По шкале «самопривязанность» высокие показатели по тесту наблюдаются у подростков с девиант-

ным поведением. При этом установлены статистически значимые корреляционные связи между «самопривязанностью» и «внешним локусом контроля» ( $r = 0,25, n = 60, p < 0,05$ ) и обратная связь с «внутренним локусом контроля» ( $r = -0,25, n = 60, p < 0,05$ ). Высокие показатели по шкале «самопривязанность», характерные для девиантных подростков, говорят о ригидности Я-концепции, о привязанности к неадекватному образу-Я и, как следствие, о нежелании меняться. Низкие показатели по шкале саморефлексии, нежелание меняться на фоне общего положительного отношения к себе свидетельствуют о внешне направленном защитном поведении, отсутствии признания собственной ответственности в ситуациях неуспеха. При взаимодействии с подростками нередко можно услышать от них учащихся, что они «девиантные» или «ненормальные», потому что учатся в этой школе, и поэтому им можно нарушать правила. Это часто является манипулирующим фактором. Неадекватный Я-образ в некоторых случаях становится значимой ценностью во взаимоотношениях между подростками, так как данный образ является более успешным в их среде и привлекает к себе значительное внимание окружающих сверстников.

Подтверждением высказанным предположениям являются высокие показатели по шкале «внутренняя конфликтность» у подростков с девиантным поведением. Установлены также значимые корреляционные связи между «внутренней конфликтностью» и «внешним локусом контроля» ( $r = 0,24, n = 60, p < 0,05$ ), и одновременно с этим установлена обратная связь с «внутренним локусом контроля» ( $r = -0,24, n = 60, p < 0,05$ ) для данной группы подростков.

Эти результаты свидетельствуют о том, что наличие внутренних конфликтов, сомнений, несогласия с собой, тревожно-депрессивных состояний, сопровождаемых переживанием чувства вины, связано с внешне направленным защитным поведением, которое выражается в различных формах девиантного поведения.

При включенном наблюдении за поведением подростков мы можем отметить, что большинство не осознает собственных внутриличностных противоречий. Во время индивидуальных консультаций подросток не отслеживает причин своих переживаний, либо связывает их с плохим настроением. При попытках разобраться в явно выраженных внутриличностных конфликтах совместно с психологом подростки могут отрицать их наличие. В связи с этим можно предположить, что девиации поведения являются следствием неосознанной внутриличностной конфликтности и их можно интерпретировать как способ выражения внутреннего эмоционального напряжения.

Для подростков относительной нормы характерны умеренные показатели по шкале «самопривязанность», что свидетельствует о повышенной рефлексии, более глубоком проникновении в себя, осознании своих трудностей, адекватном образе Я и в менее выраженном вытеснении своих проблем.

В табл. 5 приведены данные по исследованию уровней механизмов защиты, из которых видно, что по всем защитам более высокие средние значения имеют место в группе девиантных подростков, но статистически значимые различия выявлены только по шкалам «регресс» и «вытеснение».

Таблица 5  
Показатели проявления уровней механизмов защиты у подростков с девиантным поведением и подростков относительной нормы (баллы)

| Тип защиты     | Средние значения подростков двух групп |       | Критерий Манна–Уитни |
|----------------|--|-------|----------------------|
|                | девиантные                             | норма |                      |
| Регресс        | 54,6                                   | 36,0  | 204**                |
| Вытеснение     | 54,8                                   | 43,8  | 307*                 |
| Проекция       | 71,4                                   | 65,8  | 368                  |
| Отрицание      | 57,2                                   | 52,3  | 390                  |
| Рационализация | 59,2                                   | 58,4  | 421                  |

Примечание. \* – уровень значимости  $p < 0,05$ ; \*\* – уровень значимости  $p < 0,01$ .

Обратим также внимание на то, что для подростков обеих выборок характерно преобладание таких защитных механизмов, как проекция, отрицание и рационализация, так как это придает уверенности, снимает тревогу, напряжение, позволяет сохранить самоуважение. Данное предположение требует более подробного изучения. Но у девиантных подростков параллельно с этими механизмами защиты преобладают регресс, возвращающий человека на более ранний период развития. Вытеснение является одним из самых мощных и в то же время опасных защитных механизмов. Следствием данной защиты может стать образование невротических симптомов [16]. Таким образом, защитные механизмы, такие, как «регресс» и «вытеснение», осложняют психологическое развитие личности подростка и приводят к стойким внутриличностным конфликтам и, как следствие, к проявлению девиантных форм поведения.

## Выводы

У подростков с девиантным поведением, в отличие от подростков относительной нормы, отмечается значительно более выраженный противоречивый характер самооотношения. Так, при высоком показателе по шкале «самоуправление» отмечаются низкие показатели по шкалам «самоценность» и «самопринятие». При высоком уровне представлений о принятии себя другими существует высокая закрытость в осознании себя. Высокий показатель по шкале самопривязанности говорит о ригидности Я-концепции: стремлении ориентироваться, скорее, на идеальную Я-концепцию и нежелании что-либо изменять в своей реальной Я-концепции. При этом подростки с девиантным поведением тяготеют к самокопанию, связанному с чувством вины, что тем не менее не приводит к развитию Я-концепции, к конструктивной работе над собой. Вы-

сокая внутренняя конфликтность сопряжена с низким уровнем рефлексии и выраженным внешним локусом контроля — неразвитой способностью брать ответственность за собственное развитие на себя.

У подростков относительной нормы выявляется значительно менее выраженное противоречие между эмоциональным самоотношением и самосознанием, отмечен более высокий уровень развития саморефлексии и самоидентичности, что говорит о более позитивном образе Я и принятии реальной Я-концепции. Отмечается также выраженный внутренний локус контроля — более высокий уровень готовности брать на себя ответственность за собственное развитие.

Подросткам с девиантным поведением, в отличие от подростков относительной нормы, присущи так-

же индивидуалистическое, эгоистическое отношение к группе сверстников, нереалистичная самооценка, преобладание защитных механизмов по типу регресс и вытеснение, что препятствует осознанию собственных внутренних конфликтов, при формировании неадекватной логики восприятия реальности происходящего. Таким образом, можно заключить, что проведенное исследование подтверждает выдвинутые гипотезы.

Важным шагом в работе с подростками, имеющими девиантные формы поведения, является изучение особенностей внутриличностных конфликтов, что позволяет более дифференцированно понять причины нарушений поведения и построить более конструктивные формы коррекции и развития.

### Литература

1. Бандура А., Уолтер Р. Подростковая агрессия. М., 2000.
2. Боулби Дж. Привязанность. М., 2003.
3. Выготский Л.С. Педология подростка // Выготский Л.С. Собр. соч.: В 6 т. Т. 4. М., 1984.
4. Выготский Л.С. Развитие трудного ребенка и его изучение // Выготский Л.С. Собр. соч.: В 6 т. Т. 5. М., 1984.
5. Зарецкий В.К., Смирнова Н.С., Зарецкий Ю.В. и др. Три главные проблемы подростка с девиантным поведением. Почему возникают? Как помочь? М., 2011.
6. Змановская Е.В. Девиантология: (Психология отклоняющегося поведения). 2-е изд., испр. М., 2003.
7. Иовчук Н.М., Северный А.А., Морозова Н.Б. Детская социальная психиатрия для непсихиатров. СПб., 2008.
8. Клейберг Ю.А. Социальная психология девиантного поведения: Учеб. пособие для вузов. М., 2004.
9. Менделевич В.Д. Психология девиантного поведения. СПб., 2005.
10. Новгородцева А.П. Переживание подростками чувства взрослости // Психологическая наука и образование. 2006. № 2.
11. Новгородцева А.П. Внутренние конфликты подросткового возраста // Культурно-историческая психология. 2006. № 3.
12. Панцырь С.Н. Самоотношение подростков с девиантным поведением // Психологическая наука и образование. 2012. № 1. Электронная версия: [www.psyedu.ru](http://www.psyedu.ru)
13. Перлз Ф. Гештальт-подход и Свидетель терапии. М., 1996.
14. Роджерс К.Р. Взгляд на психотерапию. Становление человека. М., 1994.
15. Сидоренко Е.В. Методы математической обработки в психологии. СПб., 2010.
16. Фрейд А. Норма и патология детского развития // Фрейд А., Фрейд З. Детская сексуальность и психоанализ детских неврозов: Сб. раб. / Сост. М.М. Решетников. СПб., 1997.
17. Фурманов И.А. Психология детей с нарушениями поведения: Пособие для психологов и педагогов. М., 2004.
18. Холмогорова А.Б., Смирнова Н.С. Комплексная модель интерперсональных отношений как теоретическая основа для их изучения у подростков с нарушениями поведения // Культурно-историческая психология. 2009. № 4.
19. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис. М., 1996.
20. Becker H. Outsiders. N.Y., 1963.
21. Meier F.R., Clinnard B.M. Sociology of Deviant Behavior. 13<sup>th</sup> ed. Watsworth, 2008.
22. Parsons T. Deviant behavior // Social deviance. Philadelphia, 1975.

# Personality Features in Adolescents with Deviant Behavior

**S.N. Pantsyr**

psychologist, deputy head of the Centre for Psychological, Social and Medical Support for Children and Adolescents,  
Moscow State University of Psychology and Education

**A.P. Novgorodtseva**

PhD in Psychology, associate professor, professor at the Chair of Differential Psychology, Moscow State University  
of Psychology and Education

The paper describes a comparative study on personality features in adolescents with deviant and normative behavior. The following parameters were explored: self-attitude, self-appraisal, reflection, locus of control, types of attitudes towards a group of peers, and the specifics of manifestation of defense mechanisms. The outcomes of the study confirmed the initial hypothesis that intrapersonal conflict in the unconscious sphere of personality is much more expressed in the adolescents with deviant behavior than in the 'normal' adolescents.

**Keywords:** adolescent, deviant behavior, self-attitude, self-appraisal, reflection, locus of control, defense mechanisms.

## References

1. Bandura A., Volter R. Podrozkovaya agressiya. M., 2000.
2. Boulbi Dzh. Privyazannost'. M., 2003.
3. Vygotskii L.S. Pedologiya podroztka // Vygotskii L.S. Sobr. soch.: V 6 t. T. 4. M., 1984.
4. Vygotskii L.S. Razvitie trudnogo rebenka i ego izuchenie // Vygotskii L.S. Sobr. soch.: V 6 t. T. 5. M., 1984.
5. Zareckii V.K., Smirnova N.S., Zareckii Yu.V. i dr. Tri glavnye problemy podroztka s deviantnym povedeniem. Pochemu voznikayut? Kak pomoch'? M., 2011.
6. Zmanovskaya E.V. Deviantologiya: (Psihologiya otklonyayushegosya povedeniya). 2-e izd., ispr. M., 2003.
7. Iovchuk N.M., Severnyi A.A., Morozova N.B. Detskaya social'naya psihiatriya dlya nepsihiatrov. Spb., 2008.
8. Kleiberg Yu.A. Social'naya psihologiya deviantnogo povedeniya: Uchebnoe posobie dlya vuzov. M., 2004.
9. Mendeleevich V.D. Psihologiya deviantnogo povedeniya. SPb., 2005.
10. Novgorodtseva A.P. Perezhivanie podrozkami chuvstva vzroslosti // Psihologicheskaya nauka i obrazovanie. 2006. № 2.
11. Novgorodtseva A.P. Vnutrennie konflikty podrozkovogo vozrasta // Kul'turno-istoricheskaya psihologiya. 2006. № 3.
12. Pancyr' S.N. Samootnoshenie podrozkov s deviantnym povedeniem // Psihologicheskaya nauka i obrazovanie. 2012. № 1. Elektronnaya versiya: www.psyedu.ru
13. Perlz F. Geshtal't-podhod i Svidetel' terapii. M., 1996.
14. Rodzhers K.R. Vzglyad na psihoterapiyu. Stanovlenie cheloveka. M., 1994.
15. Sidorenko E.V. Metody matematicheskoi obrabotki v psihologii. SPb., 2010.
16. Freid A. Norma i patologiya detskogo razvitiya // Freid A., Freid Z. Detskaya seksual'nost' i psihoanaliz detskih nevrozov (Sb. rab.) Sost. M.M. Reshetnikov. SPb., 1997.
17. Furmanov I.A. Psihologiya detei s narusheniyami povedeniya: posobie dlya psihologov i pedagogov / I.A. Furmanov. M., 2004.
18. Holmogorova A.B., Smirnova N.S. Kompleksnaya model' interpersonal'nyh otnoshenii kak teoreticheskaya osnova dlya ih izucheniya u podrozkov s narusheniyami povedeniya // Kul'turno-istoricheskaya psihologiya. 2009. № 4.
19. Erikson E. Identichnost': yunost' i krizis. M., 1996.
20. Becker H. Outsiders. N.Y., 1963.
21. Meier F.R., Cinnard B.M. Sociology of Deviant Behavior. 13<sup>th</sup> ed. Watsworth, 2008.
22. Parsons T. Deviant behavior // Social deviance. Philadelphia, 1975.



# Апробация опросника Г.А. Цукерман «Всегда — иногда — никогда» для диагностики метапредметных навыков учащихся пятых классов

**М.Г. Сорокова**

доктор педагогических наук, кандидат физико-математических наук, профессор кафедры математики и естественнонаучных дисциплин факультета информационных технологий  
Московского городского психолого-педагогического университета

Переход на новые Федеральные государственные образовательные стандарты начального и основного общего образования придает особую актуальность проблеме разработки адекватного инструментария для психолого-педагогических измерений. В 2011/12 учебном году ПИ РАО совместно с МГППУ было проведено масштабное научное исследование на тему «Комплексный подход в диагностике метапредметных результатов начального школьного образования в соответствии с новыми образовательными стандартами» в ЦАО Москвы (руководитель — ведущий научный сотрудник И.М. Улановская). Одной из задач исследования стала апробация ряда методик оценки различных аспектов компетентности учащихся, разработанных психологами ПИ РАО на материале школьных предметов. Настоящая статья посвящена статистическому анализу данных апробации опросника Г.А.Цукерман «Всегда — иногда — никогда» на выборках пяти классников ЦАО Москвы (1398 учащихся из 40 школ, из них 702 мальчика и 696 девочек) и гимназии № 1567 ЗАО Москвы (74 учащихся, из них 46 мальчиков, 27 девочек, пол одного испытуемого не указан). Статистически доказана надежность шкал опросника и влияние факторов «пол» и «категория учащихся» на показатели по итоговым шкалам и отдельным пунктам. Определены репрезентативные нормы для итоговых шкал. Установлено, что математика лучше, чем русский язык, развивает умения классифицировать, доказывать и общую компетентность учащихся. Тем самым экспериментально подтверждена возможность использования данного опросника для оценки заявленных метапредметных навыков в генеральной совокупности пятиклассников.

**Ключевые слова:** надежность, валидность, стандартизационная выборка, критерий Хи-квадрат, критерий Колмогорова—Смирнова, критерий Манна—Уитни, критерий Уилкоксона, двухфакторный дисперсионный анализ.

В настоящее время в отечественном образовании на всех его уровнях происходят интенсивные процессы обновления. В 2011/12 учебном году начальная школа перешла на новые Федеральные государственные образовательные стандарты, призванные предоставить школам более широкие возможности для самостоятельного формирования учебных программ, значительно модернизировать учебный процесс и демократизировать характер взаимоотношений педагогов и учащихся, школы и родителей. Новые образовательные стандарты основного общего образования для V—IX классов стартовали в режиме апробации с 1 сентября 2012 г. в ряде школ страны. Поможет ли переход на новые стандарты обеспечить высокое качество образования? Каков реальный уровень знаний, умений и навыков учащихся? Какие требования к ним можно предъявить на разных возрастных ступенях? В связи с необходимостью найти ответы на эти и другие подобные вопросы особенно актуальной стала проблема разработки адекватного инструментария для психолого-педагогических измерений.

Первые стандартизированные тесты для оценки результатов школьного обучения появились на рубеже

XX в. Так, Г. Эббингауз предъявлял учащимся тесты арифметического счета, объема памяти и завершения предложений, а в 1920-е гг. появились батареи достижений, позволяющие сравнить выполнение заданий по разным школьным предметам относительно единой системы нормативов. Развитию тестирования в США и Европе способствовало также создание региональных и национальных программ. В нашей стране начало широкому использованию тестов достижений в школах положило введение ЕГЭ в середине 2000-х.

В 2011/12 учебном году ПИ РАО совместно с МГППУ было проведено научное исследование на тему «Комплексный подход в диагностике метапредметных результатов начального школьного образования в соответствии с новыми образовательными стандартами» в ЦАО Москвы (руководитель — И.М. Улановская). Целью исследования стала экспериментальная оценка различных аспектов компетентности учащихся 5-х классов, а одной из его важнейших задач — апробация ряда диагностических методик, разработанных психологами ПИ РАО на материале школьных предметов. Согласно междуна-

родным стандартам, хороший тест должен удовлетворять ряду требований, таких как внутренняя согласованность, рассматриваемая одними авторами как составляющая конструктивной валидности [1; 3], а другими — как составляющая надежности теста [5; 9; 10; 2], а также дифференциальная валидность, понимаемая здесь как способность теста выявить различия по социо-демографическим факторам [9]. Настоящая статья имеет целью всестороннюю проверку **гипотезы**: опросник Г.А. Цукерман «Всегда — иногда — никогда» обладает указанными характеристиками и, следовательно, пригоден для оценки метапредметных навыков учащихся 5-х классов.

### Метод

Исследование проводилось в центральном административном округе (ЦАО) г. Москвы. В нем в качестве стандартизированной выборки приняли участие  $n_1 = 1398$  учащихся пятых классов из 40 школ ЦАО, из них 702 мальчика и 696 девочек. В качестве контрольной группы выступили  $n_2 = 74$  пятиклассника гимназии № 1567 Западного административного округа (ЗАО) г. Москвы, из них 46 мальчиков, 27 девочек, пол одного испытуемого не указан. Эта школа является многопрофильным образовательным учреждением и осуществляет набор в пятые классы. Школьники V–VII классов обучаются по гимназической программе с культурологической доминантой, в старших классах осуществляется профильное обучение. Таким образом, предполагалось, что учащиеся этой школы покажут более высокие результаты по сравнению с учащимися ЦАО Москвы.

Все учащиеся были обследованы, в частности, с помощью опросника Г.А. Цукерман «Всегда — иногда — никогда», проверяющего их умение классифицировать и приводить доказательство на материале русского языка и математики. Методика включает по 10 утверждений, предполагающих знание русского языка и математики в объеме начальной школы. Каждое утверждение может быть верно «всегда», «иногда» или «никогда», и это предлагается определить испытуемому. Если он считает, что утверждение верно только «иногда», он должен привести доказательство — примеры, когда оно является верным, а когда — нет. Например, одно из утверждений по математике звучит так: «Если из трехзначного числа вычесть двузначное, то результат будет однозначным числом». Правильный ответ — «иногда», так как  $100 - 99 = 1$  (однозначное число), а  $100 - 50 = 50$  (двузначное число). Опросник содержит 12 итоговых шкал.

Математическая обработка полученных эмпирических данных проводилась в статистическом пакете SPSS 13-й и 19-й версий и включала исследование отдельных пунктов опросника (описательную статистику и проверку различий в распределениях школьников стандартизированной и контрольной групп); проверку надежности итоговых шкал опросника; исследование итоговых шкал (описательная статистика, проверка на нормальность и на предмет дифференциальной валидности, определение норм, а также сопоставление результатов по итоговому шкалам одинакового диапазона). При этом использовались следующие методы: критерий Колмогорова — Смирнова, критерий однородности Хи-квадрат, критерий Манна — Уитни, критерий знаковых ранговых сумм Уилкоксона и двухфакторный дисперсионный анализ ANOVA  $2 \times 2$ .

### Результаты

#### 1. Выявление различий между распределениями учащихся школ ЦАО и гимназии № 1567 по пунктам опросника «Всегда — иногда — никогда»

Для всех вопросов (пунктов) на классификацию вычислялись следующие показатели описательной статистики: число и процент детей, ответивших на вопрос задачи верно, неверно, а также число и процент отказов от ответа. Общее число детей, участвовавших в диагностике (100%), равно сумме частот этих трех групп детей. Проверка статистической значимости различий между распределениями ответов в обеих группах по каждому пункту методики производилась при помощи критерия однородности Хи-квадрат.

Выявлены достоверные различия в распределениях ответов на вопросы, проверяющие способность к классификации по русскому языку, по пяти пунктам из десяти. При этом в ЦАО больший процент ошибок и меньший процент правильных ответов, чем в школе № 1567. Процент отказов в школе № 1567, как правило, немного меньше, чем в ЦАО, но разница незначительна и составляет не более 4 %. Наиболее яркие различия, показывающие характерную тенденцию, отражены в табл. 1.

Здесь в ЦАО на 20,5 % больше ошибок и на 24,6 % меньше правильных ответов, чем в школе № 1567. Процент отказов в ЦАО несколько выше.

Еще более контрастная картина получается при проверке различий по вопросам, оценивающим способность к классификации по математике. Выявлены достоверные различия в распределениях ответов по девяти из десяти пунктов, кроме «Математика, 2а». При этом тенденция та же, что и для русского языка,

Таблица 1

Распределения ответов по пункту «Русский язык, 6а» в группах учащихся ЦАО и школы № 1567

| Группа       |            | Русский язык, 6а |       |       | Всего |
|--------------|------------|------------------|-------|-------|-------|
|              |            | Неверно          | Верно | Отказ |       |
| ЦАО Москва   | Количество | 627              | 715   | 56    | 1398  |
|              | %          | 44,8             | 51,1  | 4,0   | 100,0 |
| Школа № 1567 | Количество | 18               | 56    | 0     | 74    |
|              | %          | 24,3             | 75,7  | 0,0   | 100,0 |

но по некоторым пунктам увеличивается разница процента отказов с 4 % до 7,5–10 %. Так, например, по пункту «Математика, 9а» в ЦАО на 21,7 % больше ошибок и на 29,3 % меньше правильных ответов, чем в школе № 1567, а процент отказов больше на 7,5 %.

Если умение классифицировать проверяют по 10 вопросов методики Г.А. Цукерман в обеих дисциплинах, то способность к доказательству — только по 5. По русскому языку получены достоверные различия по четырем из пяти пунктов, а по математике — по всем пяти. При этом, как и в случае с классификацией, в ЦАО больший процент ошибок и меньший процент правильных ответов, чем в школе № 1567, а процент отказов порой больше на 8,6–19,2 %. В качестве примера приведем наиболее характерный результат (табл. 2). Здесь вместо порядкового номера данного вопроса мы использовали его код «1б». Обратим внимание, что выборки существенно уменьшились по сравнению с первоначальными, так как в рассмотрение были взяты только те школьники, которые правильно ответили «иногда» на соответствующий вопрос «а».

Таким образом, дифференцирующей способностью по фактору «категория учащихся» обладают 23 из 30 пунктов опросника.

## 2. Проверка надежности шкал опросника «Всегда-иногда-никогда»

В качестве меры надежности использовался коэффициент Альфа Кронбаха ( $\alpha$ ) [5; 9; 10; 2]. Чем ближе этот показатель к единице, тем лучше согласованы пункты соответствующей шкалы. Надежность шкал проверялась отдельно для каждой из рассматриваемых выборок. Для большинства шкал показатель  $\alpha$  Кронбаха для обеих выборок лежит в пределах от 0,5 до 0,7, что в целом следует признать удовлетворительным. Как правило, на выборке ЦАО, значительно большей по объему, он выше. Максимальных значений он достигает для шкал «Доказательство — Иногда» (0,723), «Классификация — Итог» (0,736), «Математика — Компетентность» (0,795) и «Общий итог: Русский язык и Математика» (0,829). Только для шкал «Русский язык — Доказательство» и «Верная классификация — Всегда» его значение падает примерно до 0,4, однако существенно повысить его за счет выбрасывания пунктов не получится: на выборке ЦАО таких пунктов нет. Здесь вообще практически нет пунктов, повышающих  $\alpha$  Кронбаха при их удалении. Эта выборка существенно больше, чем школы № 1567, поэтому результаты выглядят более убедительными.

Одним из важных вопросов разработчиков диагностических методик является вопрос о том, какие пункты плохо согласованы с соответствующей шкалой и, возможно, нуждаются в удалении из опросника. В данном случае прирост  $\alpha$  Кронбаха, который дают отдельные пункты методики Г.А. Цукерман при их удалении, очень мал (это сотые и тысячные доли). Мы считаем, что эти пункты методики следует оставить. Например, такие пункты, как Р2а и Р3а, очень незначительно — на 0,006 и 0,02 соответственно — повышают при удалении показатель  $\alpha$  Кронбаха для шкал «Верная классификация — Иногда» и «Верная классификация — Никогда» соответственно, но они хорошо работают на другие шкалы методики, как следует из данных ЦАО. Если же мы их удалим, то чуть-чуть улучшим согласованность указанных шкал, зато ухудшим другие шкалы. По школе № 1567 оказался плохо работающим пункт 8 по русскому языку. Надо сказать, что это один из двух наиболее сложных для ответов пунктов в обеих выборках.

Мы полагаем, что удаление отдельных пунктов данной методики нецелесообразно еще и по следующим причинам. Во-первых, удаление вопросов «а» пунктов с правильным ответом «Иногда» автоматически влечет за собой удаление соответствующих вопросов «б». От этого диапазон шкал уменьшится, что затруднит в дальнейшем их применение для выявления различий между группами. Во-вторых, в исходном варианте данной методики диапазон шкал типа «Классификация», «Доказательство» и итоговых шкал «Компетентность» попарно одинаков для русского языка и математики. Это позволяет ответить на вопрос, какой же из двух предметов лучше развивает метапредметные навыки (см. ниже). Если неравномерно выбросить пункты, это будет невозможно.

## 3. Исследование итоговых шкал опросника «Всегда—иногда—никогда»

### 3.1. Описательная статистика и проверка нормальности для трех основных итоговых шкал. Нормы для пятых классов

Основными в данной методике являются шкалы, измеряющие компетентность по русскому языку, математике и по обоим предметам в целом. Для каждой из них по объединенной выборке ЦАО и школы № 1567 ЗАО города Москвы были построены гистограммы и проведена проверка на нормальность по критерию Колмогорова — Смирнова. Все три распределения отличаются от нормального ( $p < 0,001$ ), что можно предположить и визуальным по гистограммам.

Таблица 2

Распределения ответов по пункту «Русский язык, 1б» в группах учащихся ЦАО и школы № 1567, правильно ответивших на вопрос «Русский язык, 1а»

| Группа       |            | Русский язык, 1б |       |       | Всего |
|--------------|------------|------------------|-------|-------|-------|
|              |            | Неверно          | Верно | Отказ |       |
| ЦАО Москва   | Количество | 177              | 172   | 46    | 395   |
|              | %          | 44,8             | 43,5  | 11,6  | 100,0 |
| Школа № 1567 | Количество | 4                | 23    | 0     | 27    |
|              | %          | 14,8             | 85,2  | 0,0   | 100,0 |

Так, например, на гистограмме (см. вкладку) можно увидеть левостороннюю асимметрию распределения показателей по итоговой шкале, что говорит о некотором преобладании более низких результатов в выборке. Тем не менее стандартизованную выборку следует признать репрезентативной, поскольку она отражает характерные для генеральной совокупности равные пропорции учащихся обоего пола, преобладание пятиклассников 11-летнего возраста с включением меньшей доли 10-летних и незначительного процента 12–13-летних, широкий охват детей разных национальностей. О репрезентативности свидетельствует также ее весьма значительный объем и явно выраженный случайный характер отбора респондентов.

Кроме того, для трех итоговых шкал были вычислены следующие статистики: среднее, стандартное отклонение, асимметрия, эксцесс, минимальное и максимальное значения в выборке, а также квартили и 16-я и 84-я процентиля. Последние вычислялись, чтобы определить нормы для учащихся пятых классов. Известно, что для нормального распределения нормой обычно считаются показатели, лежащие в пределах  $M \pm \sigma$  для стандартизованной выборки, между которыми находится 68 % выборки — по 34 % слева и справа от среднего, совпадающего также с медианой, т. е. 50-й процентилю. В таком случае для распределения, отличающегося от нормального, разумно ориентироваться на границы, определяемые  $50 \pm 34$  % выборки, т. е. считать нормой показатели, лежащие между 16-й и 84-й процентилями. Таким образом, нормой для учащихся пятых классов по шкале «Русский язык — Компетентность» следует считать диапазон от 3 до 8 баллов, по шкале «Математика — Компетентность» — диапазон от 3 до 11 баллов, а по шкале «Общий итог: Русский язык и Математика» — диапазон от 7 до 18 баллов (см. табл. 3).

Для всех трех итоговых шкал распределение объединенной выборки имеет положительную, т. е. левостороннюю асимметрию, как мы уже наблюдали на гистограмме (см. рис. 1). Эксцесс показывает, что самое «плосковершинное» распределение получает-

ся по шкале «Математика — Компетентность». По всем трем шкалам в выборке принимаются оба крайних значения диапазона.

Приведем здесь также аналогично рассчитанные нормы для остальных итоговых шкал: «Русский язык — Классификация» от 2 до 6 баллов, «Русский язык — Доказательство» от 1 до 2 баллов, «Математика — Классификация» от 3 до 8 баллов, «Математика — Доказательство» от 1 до 3 баллов, «Верная классификация — Всегда» от 1 до 3 баллов, «Верная классификация — Никогда» от 2 до 5 баллов, «Верная классификация — Иногда» от 2 до 6 баллов, «Доказательство — Иногда» от 1 до 6 баллов, «Классификация — Итог» от 6 до 14 баллов.

Поскольку далее производилась проверка статистической однородности выборок ЦАО и школы № 1567 г. Москвы, предварительно была проведена проверка нормальности обеих выборок по этим шкалам по критерию Колмогорова — Смирнова. Распределение показателей по каждой из трех итоговых шкал в ЦАО отличается от нормального ( $p < 0,001$ ), а в школе № 1567 является нормальным, что, по-видимому, объясняется значительно меньшим объемом последней выборки. Исходя из этого, для сравнения показателей обеих групп 5-классников был выбран непараметрический критерий Манна—Уитни [6; 7; 8].

### 3.2 Исследование влияния социодемографических факторов «категория учащихся» и «пол» на развитие метапредметных навыков

Результаты оценки влияния фактора «категория учащихся» на показатели, измеряемые итоговыми шкалами, отражены в табл. 4. По всем двенадцати шкалам показатели школы № 1567 достоверно превышают соответствующие показатели ЦАО ( $p < 0,001$ ), что вполне согласуется с ожиданиями.

Шкалы «Русский язык — Доказательство», «Математика — Доказательство» и «Верная классификация — Всегда» имеют небольшой диапазон (5–6 градаций), поэтому помимо сравнения двух групп испытуемых по уровню измеряемого признака по критерию Манна—Уитни мы сопоставили также распределения показате-

Таблица 3  
Описательные статистики для трех итоговых шкал по объединенной выборке ЦАО и школы № 1567 Москвы

| Статистика             | Процентиль | Русский язык — Компетентность | Математика — Компетентность | Общий итог: Русский язык и Математика |
|------------------------|------------|-------------------------------|-----------------------------|---------------------------------------|
| N                      |            | 1472                          | 1472                        | 1472                                  |
| Среднее                |            | 5,42                          | 7,07                        | 12,50                                 |
| Стандартное отклонение |            | 2,80                          | 3,56                        | 5,56                                  |
| Асимметрия             |            | 0,62                          | 0,27                        | 0,53                                  |
| Эксцесс                |            | 0,13                          | -0,60                       | -0,21                                 |
| Минимум                |            | 0,00                          | 0,00                        | 0,00                                  |
| Максимум               |            | 15,00                         | 15,00                       | 30,00                                 |
| Процентили             | 16         | 3,00                          | 3,00                        | 7,00                                  |
|                        | 25         | 3,00                          | 4,00                        | 8,00                                  |
|                        | 50         | 5,00                          | 7,00                        | 12,00                                 |
|                        | 75         | 7,00                          | 10,00                       | 16,00                                 |
|                        | 84         | 8,00                          | 11,00                       | 18,00                                 |

Таблица 4  
**Сравнительный анализ показателей ЦАО и школы № 1567 по итоговым шкалам опросника «Всегда—иногда—никогда» (по критерию Манна—Уитни)\***

| Шкала                                 | Средние |              |
|---------------------------------------|---------|--------------|
|                                       | ЦАО     | Школа № 1567 |
| Русский язык – Классификация          | 4,5     | 5,7          |
| Русский язык – Доказательство         | 0,8     | 1,8          |
| Русский язык – Компетентность         | 5,3     | 7,5          |
| Математика – Классификация            | 5,6     | 7,8          |
| Математика – Доказательство           | 1,2     | 2,9          |
| Математика – Компетентность           | 6,9     | 10,7         |
| Верная классификация – Всегда         | 2,3     | 3,2          |
| Верная классификация – Иногда         | 4,0     | 4,7          |
| Верная классификация – Никогда        | 3,8     | 5,6          |
| Доказательство – Иногда               | 2,0     | 4,7          |
| Классификация – Итог                  | 10,2    | 13,5         |
| Общий итог: Русский язык и Математика | 12,2    | 18,2         |

\*По всем шкалам различия значимы на уровне  $p < 0,001$ .

лей обеих групп по этим шкалам по критерию однородности Хи-квадрат и получили различия во всех трех случаях ( $p < 0,001$ ). Тенденция везде одна и та же: в ЦАО больший, чем в школе № 1567, процент учащихся набирает более низкие баллы и меньший процент – более высокие. Так, например, для шкалы «Верная классификация – Всегда» доли учащихся, получивших 0, 1 и 2 балла, в группе ЦАО больше на 3,6 %, 16,3 % и 15,1 % соответственно, чем в школе № 1567. Напротив, доли учащихся, получивших 3 и 4 балла, в группе ЦАО меньше на 6,4 % и 28,6 %, чем в школе № 1567.

С целью оценки влияния фактора «пол» на измеряемые показатели исследовалась статистическая однородность подвыборок мальчиков и девочек как

в объединенной выборке пятиклассников ЦАО и школы № 1567, так и в каждой из этих выборок отдельно. Поскольку распределение генеральных совокупностей мальчиков и девочек в ЦАО по всем итоговым шкалам отличается от нормального (Колмогоров – Смирнов,  $p < 0,001$ ), как и в школе № 1567 для многих шкал, то в качестве адекватного метода был снова выбран критерий Манна–Уитни. Результаты представлены в табл. 5.

Таким образом, средние показатели девочек в ЦАО Москвы и в объединенной совокупности достоверно превышают показатели мальчиков. Результаты пятиклассников школы № 1567 несколько отличаются от общей картины: здесь по шкалам, оценивающим компетентность на материале математики, различий нет. Кроме того, мальчики и девочки демонстрируют одинаковый уровень знаний при решении задач на классификацию с правильным ответом «всегда» или «никогда».

Для уточнения возможного влияния совокупности факторов на показатели по всем итоговым шкалам был также проведен двухфакторный дисперсионный анализ ANOVA  $2 \times 2$ , где независимыми факторами стали «пол», имеющий, очевидно, два уровня, и «категория учащихся» также с двумя уровнями – «ЦАО Москвы» и «школа № 1567». В качестве отклика рассматривались поочередно все характеристики, измеренные в итоговых шкалах методики «Всегда – иногда – никогда».

Напомним, что двухфакторный ANOVA проверяет три гипотезы: об отсутствии влияния 1-го фактора (о равенстве генеральных средних в группах мальчиков и девочек по всей объединенной совокупности в целом); об отсутствии влияния 2-го фактора (о равенстве генеральных средних в группах пятиклассников ЦАО и школы № 1567) и об отсутствии взаимодействия 1-го и 2-го факторов (влияние 1-го фак-

Таблица 5  
**Сравнительный анализ показателей девочек и мальчиков в объединенной выборке ЦАО и школы № 1567 и в каждой выборке отдельно по итоговым шкалам методики «Всегда – иногда – никогда» (по критерию Манна—Уитни)**

| Шкала                                 | Объединенная выборка      |                           |     | ЦАО г. Москвы             |                           |     | Школа № 1567 г. Москвы   |                          |     |
|---------------------------------------|---------------------------|---------------------------|-----|---------------------------|---------------------------|-----|--------------------------|--------------------------|-----|
|                                       | Средние                   |                           | p   | Средние                   |                           | p   | Средние                  |                          | p   |
|                                       | Д<br>n <sub>1</sub> = 723 | М<br>n <sub>2</sub> = 748 |     | Д<br>n <sub>3</sub> = 696 | М<br>n <sub>4</sub> = 702 |     | Д<br>n <sub>5</sub> = 27 | М<br>n <sub>6</sub> = 46 |     |
| Русский язык – Классификация          | 4,97                      | 4,23                      | *** | 4,91                      | 4,16                      | *** | 6,41                     | 5,28                     | **  |
| Русский язык – Доказательство         | 1,04                      | 0,63                      | *** | 0,99                      | 0,58                      | *** | 2,41                     | 1,41                     | *** |
| Русский язык – Компетентность         | 6,00                      | 4,86                      | *** | 5,90                      | 4,75                      | *** | 8,81                     | 6,70                     | *** |
| Математика – Классификация            | 5,92                      | 5,57                      | **  | 5,84                      | 5,44                      | **  | 8,26                     | 7,54                     | нз  |
| Математика – Доказательство           | 1,40                      | 1,24                      | *   | 1,33                      | 1,14                      | **  | 3,22                     | 2,80                     | нз  |
| Математика – Компетентность           | 7,34                      | 6,82                      | **  | 7,18                      | 6,58                      | **  | 11,48                    | 10,34                    | нз  |
| Верная классификация – Всегда         | 2,47                      | 2,28                      | **  | 2,43                      | 2,23                      | *** | 3,37                     | 3,11                     | нз  |
| Верная классификация – Никогда        | 4,23                      | 3,92                      | *** | 4,20                      | 3,88                      | *** | 4,81                     | 4,54                     | нз  |
| Верная классификация – Иногда         | 4,20                      | 3,60                      | *** | 4,11                      | 3,50                      | *** | 6,48                     | 5,17                     | **  |
| Доказательство – Иногда               | 2,45                      | 1,88                      | *** | 2,33                      | 1,73                      | *** | 5,63                     | 4,22                     | **  |
| Классификация – Итог                  | 10,90                     | 9,80                      | *** | 10,75                     | 9,61                      | *** | 14,67                    | 12,83                    | *   |
| Общий итог: Русский язык и Математика | 13,35                     | 11,68                     | *** | 13,08                     | 11,33                     | *** | 20,30                    | 17,04                    | *   |

Сокращения: Д – девочки, М – мальчики, p – уровень значимости

\* – различия значимы на уровне  $p < 0,05$ ; \*\* – различия значимы на уровне  $p \leq 0,01$ ; \*\*\* – различия значимы на уровне  $p \leq 0,001$ ; нз – различия не значимые.

тора не различается для разных уровней 2-го фактора, и наоборот). Если выявлено влияние какого-либо отдельного фактора, это значит, что есть значимые различия хотя бы между одной парой генеральных средних, соответствующих градациям этого фактора. Однако гораздо интереснее, если выявлено достоверное взаимодействие обоих факторов, тогда характер этого взаимодействия устанавливается при помощи графиков средних значений. Метод применяется при следующих предположениях: распределение зависимой переменной в сравниваемых генеральных совокупностях для каждого из имеющихся сочетаний градаций факторов должно быть нормальным с одинаковыми дисперсиями. Однако в специальной литературе [6; 4] отмечалось, что нарушение предположения о нормальности распределения не оказывает существенного влияния на результаты ANOVA, поэтому проверка корректности его применения сводится к проверке гипотезы однородности дисперсий по критерию Ливена.

Заметим, что применение этого метода не является в данной ситуации вполне корректным, поскольку практически для всех шкал условие равенства дисперсий не выполняется. При этом влияние фактора «категория учащихся» выявлено для всех шкал, что полностью повторяет результаты, полученные непараметрическими методами. Влияние фактора «пол» не выявлено только для четырех шкал из двенадцати: «Математика – Классификация» ( $p = 0,056$ , Ливен:  $p = 0,002$ ), «Математика – Доказательство» ( $p = 0,084$ , Ливен:  $p = 0,306$ , здесь применение ANOVA корректно); «Верная классификация – Всегда» ( $p = 0,105$ , Ливен:  $p = 0,003$ ) и «Верная классификация – Никогда» ( $p = 0,098$ , Ливен:  $p = 0,045$ ). Таким образом, здесь более адекватные характеру данных непараметрические методы оказались и более чувствительными. Что касается совокупного влияния обоих факторов, то оно было выявлено только на способность приводить доказательство на материале русского языка (шкала «Русский язык – Доказательство»,  $p = 0,014$ , критерий Ливена:  $p = 0,019$ ). Здесь разница в средних между мальчиками и девоч-

ками в школе № 1567 достоверно выше, чем в ЦАО города Москвы (см. вкладку).

### 3.3. Сравнительный анализ развития метапредметных навыков на материале русского языка и математики

Наконец, остался весьма интересный вопрос: различается ли умение пятиклассников классифицировать и доказывать на материале русского языка и математики? Какой из двух предметов лучше развивает эти навыки? Есть ли различия в уровне компетентности по обоим предметам? Такие вопросы правомерны, поскольку пары соответствующих шкал имеют одинаковый диапазон. Мы проверили гипотезу о статистической однородности двух связанных выборок отдельно для пятиклассников ЦАО и школы № 1567 города Москвы с помощью непараметрического критерия знаковых ранговых сумм Уилкоксона [6; 7]. Результаты представлены в табл. 6. В ней рядом с количеством положительных, отрицательных или нулевых сдвигов в скобках указан процент таких сдвигов в соответствующей выборке.

В обеих группах показатели развития умения классифицировать, доказывать и итоговый показатель достоверно выше по математике, чем по русскому языку ( $p < 0,001$ ). Таким образом, математика лучше развивает эти метапредметные навыки. Если сравнивать эту тенденцию в двух группах, то в школе № 1567 она выглядит даже более ярко выраженной. Действительно, если в группе ЦАО доли положительных сдвигов показателей вида «Математика ... – Русский язык ...», отражающих превышение показателя по математике над показателем по русскому языку, равны 61 %, 39 % и 64 % по каждому навыку соответственно, то в школе № 1567 доли таких сдвигов составляют уже 62 %, 69 % и 88 %.

### Обсуждение и выводы

Статистический анализ данных апробации опросника Г.А. Цукерман «Всегда – иногда – никогда» поз-

Таблица 6

**Сравнение показателей развития метапредметных навыков на материале русского языка и математики в группах учащихся ЦАО и школы № 1567 (по критерию знаковых ранговых сумм Уилкоксона)**

| Метапредметный навык | Знак сдвига | Сдвиги «Математика ... – Русский язык ...» |   | Общая тенденция  | p   |
|----------------------|-------------|--|---|--|-----|
|                      |             | ЦАО,<br>n <sub>1</sub> = 1398 (100 %)      | Школа № 1567,<br>n <sub>2</sub> = 74 (100%) |  |     |
|                      |             | Количество, %                              | Количество, %                               |  |     |
| Классификация        | -           | 295 (21)                                   | 7 (9)                                       | Математика – Классификация ><br>Русский язык – Классификация   | *** |
|                      | +           | 854 (61)                                   | 62 (84)                                     |  |     |
|                      | 0           | 249 (18)                                   | 5 (7)                                       |  |     |
| Доказательство       | -           | 251 (18)                                   | 9 (12)                                      | Математика – Доказательство ><br>Русский язык – Доказательство | *** |
|                      | +           | 544 (39)                                   | 51 (69)                                     |  |     |
|                      | 0           | 603 (43)                                   | 14 (19)                                     |  |     |
| Компетентность       | -           | 331 (24)                                   | 6 (8)                                       | Математика – Компетентность ><br>Русский язык – Компетентность | *** |
|                      | +           | 890 (64)                                   | 65 (88)                                     |  |     |
|                      | 0           | 177 (12)                                   | 3 (4)                                       |  |     |

\*\*\* – различия значимы на уровне  $p < 0,001$ .

воляет сделать следующие выводы. Проверка надежности шкал с помощью коэффициента  $\alpha$  Кронбаха показывает удовлетворительную или хорошую согласованность пунктов опросника с соответствующими шкалами: значение  $\alpha$  Кронбаха для большинства шкал лежит в пределах от 0,5 до 0,7, но может достигать и 0,8. Только для шкал «Русский язык — Доказательство» и «Верная классификация — Всегда» его значение падает до 0,4. Удаление пунктов опросника с целью повышения этого показателя нецелесообразно.

Исследование итоговых шкал показало, что распределение по трем основным шкалам «Русский язык — Компетентность», «Математика — Компетентность» и «Общий итог: Русский язык и Математика» в объединенной генеральной совокупности отличается от нормального и имеет левостороннюю асимметрию, поэтому было предложено определять нормы по 16-й и 84-й перцентильям. Нормой для учащихся пятых классов по шкале «Русский язык — Компетентность» следует считать диапазон от 3 до 8 баллов, по шкале «Математика — Компетентность» — диапазон от 3 до 11 баллов, а по шкале «Общий итог: Русский язык и Математика» — диапазон от 7 до 18 баллов. Предложены также нормы для остальных девяти итоговых шкал.

Проверка влияния фактора «категория учащихся» на показатели по всем 12 итоговым шкалам опросника устанавливает достоверно более высокие показатели учащихся гимназии № 1567 по сравнению с учащимися школ ЦАО г. Москвы. Статистический анализ отдельных пунктов опросника выявляет лучшие результаты в умении классифицировать учащихся школы № 1567 по пяти пунктам из десяти по русскому языку

и по девяти из десяти пунктов по математике, а в умении доказывать — по четырем пунктам из пяти по русскому языку и по всем пяти пунктам по математике.

Сравнительный анализ результатов девочек и мальчиков показывает достоверно более высокие результаты девочек в объединенной совокупности и отдельно по ЦАО по всем шкалам опросника, а для школы № 1567 — по всем шкалам, кроме трех шкал, оценивающих компетентность по математике, и еще по двум шкалам на классификацию с верным ответом «всегда» и «никогда» соответственно, где различий нет. Совокупное влияние факторов «пол» и «категория учащихся» подтверждается статистически только для шкалы «Русский язык — Доказательство», где разница в средних между мальчиками и девочками в школе № 1567 достоверно выше, чем в ЦАО.

Кроме того, получены статистически значимые различия в умении классифицировать, доказывать и в общей компетентности учащихся как в ЦАО, так и в школе № 1567: математика лучше развивает эти метапредметные навыки, чем русский язык.

Таким образом, статистически доказана надежность шкал опросника Г.А. Цукерман «Всегда — иногда — никогда» и его несомненная способность определять влияние факторов «пол» и «категория учащихся» на показатели по итоговым шкалам и отдельным пунктам. Определены репрезентативные нормы для итоговых шкал. Тем самым экспериментально подтверждена возможность его использования для оценки заявленных метапредметных результатов начального школьного образования в генеральной совокупности учащихся. В этом состоит практическая значимость данного исследования.

### Литература

1. Анастаси А. Психологическое тестирование. Кн. 1. М., 1982.
2. Астанина Н.Б. Создание и апробация нового личностного опросника «Методика изучения доверия к себе» // Психологическая наука и образование. 2010. № 3. [Электронная версия] [http://www.psyedu.ru/files/articles/psyedu\\_ru\\_2010\\_3\\_Astanina.pdf](http://www.psyedu.ru/files/articles/psyedu_ru_2010_3_Astanina.pdf)
3. Бурлачук Л.Ф., Морозов С.М. Словарь-справочник по психологической диагностике. Киев, 1989.
4. Гласс Дж., Стенли Дж. Статистические методы в педагогике и психологии. М., 1976.
5. Митина О.В. Математические методы в психологии. М., 2009.
6. Наследов А.Д. Математические методы психологического исследования. СПб., 2006.
7. Сорокова М.Г. Математические методы в психологии: непараметрическая статистика. М., 2011.
8. Хлевная Е.А., Штроо В.А., Киселева Т.С. Экспериментальное исследование возможности развития эмоционального интеллекта // Психологическая наука и образование. 2012. № 3. [Электронная версия] [http://www.psyedu.ru/files/articles/psyedu\\_ru\\_2012\\_3\\_3018.pdf](http://www.psyedu.ru/files/articles/psyedu_ru_2012_3_3018.pdf)
9. Franke G.H. Die Symptom-Checkliste von Derogatis — Deutsche Version. Gottingen, 1995.
10. Franke G.H. Möglichkeiten und Grenzen im Einsatz der Symptom-Checkliste SCL-90-R. // Verhaltenstherapie & Psychosoziale Praxis. 2001. № 33.

# Employing Tsukerman's Inventory "Always – Sometimes – Never" for Assessing Metasubject Skills in Students of 5<sup>th</sup> Class

M.G. Sorokova

PhD in Psychology, PhD in Physics and Mathematics, professor at the Chair of Mathematics and Natural Sciences, Department of Information Technologies, Moscow State University of Psychology and Education

---

The transition to the new federal state standards in primary and elementary education makes the task of developing adequate tools for psychological and educational assessment a very important one. In the 2011/12 academic year the Psychological Institute of the Russian Academy of Education (PIRAE) together with the Moscow State University of Psychology and Education (MSUPE) carried out an extensive research entitled "Complex approach to the assessment of metasubject outcomes of primary school education according to the new educational standards" (leading researcher I.M. Ulanovskaya). One of the research tasks was to test a series of techniques for evaluating various aspects of competence in students that had been developed by psychologists at PIRAE on the material of school subjects. This paper focuses on the statistical analysis of the test outcomes for the "Always – Sometimes – Never" inventory developed by Galina A. Tsukerman. The inventory was used on a sample of 5-class students of the Central Administrative Okrug of Moscow (1398 children from 40 schools, 702 males and 696 females) and the Gymnasium №1567 of the Western Administrative Okrug of Moscow (74 children, 46 males, 27 females, the sex of 1 subject unspecified). The research proved the scales of inventory to be statistically reliable and revealed the effect of 'Sex' and 'Student Category' factors on scales in general and on particular points of the inventory. Representative norms for overall scales were defined as well. Also, it was found that the impact of Mathematics on the development of classification skills, the ability to prove and on general competence of schoolchildren is much greater than that of Russian Language lessons. Thus the possibility of using this inventory for assessing the specified metasubject skills in students of 5<sup>th</sup> classes has been experimentally proved.

**Keywords:** reliability, validity, standardized sample, chi-squared test, Kolmogorov-Smirnov test, Mann-Whitney test, Wilcoxon test, two-factor scheme of dispersion analysis.

## References

1. *Anastazi A.* Psihologicheskoe testirovanie. Kn. 1. M., 1982.
2. *Astanina N.B.* Sozdanie i aprobaciya novogo lichnostnogo oprosnika "Metodika izucheniya doveriya k sebe" // Psihologicheskaya nauka i obrazovanie. 2010. № 3. Elektronnaya versiya: [http://www.psyedu.ru/files/articles/psyedu\\_ru\\_2010\\_3\\_Astanina.pdf](http://www.psyedu.ru/files/articles/psyedu_ru_2010_3_Astanina.pdf)
3. *Burlachuk L.F., Morozov S.M.* Slovar'-spravochnik po psihologicheskoi diagnostike. Kiev, 1989.
4. *Glass Dzh., Stenli Dzh.* Statisticheskie metody v pedagogike i psihologii. M., 1976.
5. *Mitina O.V.* Matematicheskie metody v psihologii. M., 2009.
6. *Nasledov A.D.* Matematicheskie metody psihologicheskogo issledovaniya. SPb., 2006.
7. *Sorokova M.G.* Matematicheskie metody v psihologii: neparametricheskaya statistika. M., 2011.
8. *Hlevnaya E.A., Shtroo V.A., Kiseleva T.S.* Eksperimental'noe issledovanie vozmozhnosti razvitiya emocional'nogo intellekta // Psihologicheskaya nauka i obrazovanie. 2012. № 3. Elektronnaya versiya: [http://www.psyedu.ru/files/articles/psyedu\\_ru\\_2012\\_3\\_3018.pdf](http://www.psyedu.ru/files/articles/psyedu_ru_2012_3_3018.pdf).
9. *Franke G.H.* Die Symptom-Checkliste von Derogatis – Deutsche Version. Gottingen, 1995.
10. *Franke G.H.* Moglichkeiten und Grenzen im Einsatz der Symptom-Checkliste SCL-90-R. // Verhaltenstherapie & Psychosoziale Praxis. 2001. № 33.



## Смешное и страшное в современной детской субкультуре

**А.Л. Романова**

аспирант факультета психологии образования Московского городского психолого-педагогического университета, педагог-психолог Городского центра психолого-педагогической экспертизы игр и игрушек Московского городского психолого-педагогического университета

**Е.О. Смирнова**

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

В статье рассматривается соотношение смеха и страха как специфических характеристик детства. Авторы развивают представление М. Бахтина, согласно которому психологической основой смеховых проявлений является возможность условного, игрового, и потому, безопасного нарушения общепринятых норм. Рассматривается привлекательность «страшного» для ребенка и формы провокации страха в детской субкультуре. Анализируется взаимосвязь смешного и страшного в детской художественной культуре. Специально исследуется феномен «черного юмора» как средства овладения страхом. В последней части статьи рассматриваются тенденции современной детской субкультуры, в которой «страшное» изначально обесценивается, а смех не выступает средством овладения страхом.

**Ключевые слова:** смех, страх, детская субкультура, чёрный юмор, преодоление страха, современные игрушки.

Отличительной особенностью современной детской субкультуры является изобилие пугающих, инфернальных мотивов. Среди детских игрушек можно встретить вампиров, монстров, «гробы для невест», скелеты, черепа, трупы, и пр. Причем вся эта «нечисть» предьявляется детям в гламурной игрушечной стилистике, которая должна вызывать, скорее, смех, чем страх.

Данная ситуация побуждает подробнее рассмотреть вопрос о роли смешного и страшного, об их взаимосвязи в психологии человека вообще и в детской субкультуре в частности.

Соотношение страшного и смешного — один из самых важных и интересных моментов в понимании природы человеческих переживаний. Два ярких эмоциональных и когнитивных полюса, наиболее удаленных друг от друга, они, как ни странно, часто оказываются вместе, как в повседневной жизни людей, так и в самых высоких образцах художественного творчества. Тесное соседство зачастую оказывается и синергичным — страх питает смех. Связь смешного и страшного, их единство и противоположность ярко проявляются в детском возрасте.

### Смех и страх как специфические характеристики детства

Если попытаться найти наиболее захватывающие переживания для любого ребенка, то они, так или иначе, оказываются связаны со смехом и страхом. То, что пугает, или наоборот, смешит и забавляет — никогда не оставляет детей равнодушными.

Детская смешливость, стремление к веселью общеизвестны.

Причины особой детской смешливости могут интерпретироваться с разных точек зрения. Так, многие исследователи указывают на связь детского смеха с игрой. С точки зрения эволюционистов и этологов, детская игривость носит природный характер и специфична для детенышей всех видов животных. При этом смех как таковой в этой парадигме представляет собой игровую или «псевдо агрессию» [9]. При оценке смеха как культурно-специфического явления особая смешливость детей может также связываться с игрой, но в ее культурном значении. Игра как основополагающее, культуuroобразующее явление было выделено Й. Хейзинга, при этом автор не приравнивал игривую несерьезность к смеху, однако отмечал их связь [19].

Смех рассматривается как часть особого, творческого отношения к реальности или умения «обыгрывать» ее различные элементы. Возможно, в этом смысле дети часто оказываются более мотивированными и открытыми к «смеховой игре» благодаря вовлеченности в игру «серьезную» — предметную, сюжетную, с правилом [5; 8]. Можно отметить также связь детского смеха с особенностями коммуникативного развития — дети более открыты и экспрессивны в проявлении своих эмоций.

Согласно нашей гипотезе (вслед за М.М. Бахтиным) смех, в его различных формах можно рассматривать как своеобразный способ нарушения и развенчания норм, необходимый для их обновления и поддержания в культуре. Ядром смеховых проявлений выступает представление о норме и о возможности ее условного, игрового, и потому, безопасного нарушения. Такое условное нарушение общепринятых во всех сферах человеческой жизни нормативов помогает осознать и утвердить их. Поскольку детство является периодом наиболее интенсивного освоения и осознания различных норм, тенденция к их «осмеянию» и условному, игровому, нарушению, столь характерная для детей, выступает в качестве средства их утверждения и присвоения.

Что касается страха и его наиболее ярких проявлений, то они также чаще наблюдаются у детей, чем у взрослых. Онтологически человеку присущ страх всего неизвестного, непредсказуемого и потенциально опасного. Поскольку неизвестного и непредсказуемого в жизни ребенка гораздо больше, чем у взрослого, очевидно, что дети чаще и сильнее переживают страх. Вместе с тем таинственность этого неизвестного притягивает и обладает определенной привлекательностью. «Страшное» для ребенка зачастую оказывается не только негативным, отталкивающим фактором, но и влекущим и в какой-то степени стимулирующим развитие. Желание расширить границы возможного, понятного, выйти за собственные пределы, и в то же время сохранить и обезопасить себя, порождает острые амбивалентные переживания.

Именно этот конфликт между желанием «сохранить себя прежнего» и «обрести себя нового», предполагающий страх и его преодоление, во многом является основой саморазвития.

### **Взаимосвязь смешного и страшного в детской художественной культуре**

Несмотря на свою формальную противоположность, страх и смех оказываются тесно связаны, следуя друг за другом, как в повседневных детских переживаниях, так и в лучших образцах поэзии или прозы для детей. Нередко именно страх, а вернее — его преодоление, впервые порождает смех маленького ребенка. Так, пожалуй, один из наиболее частых случаев первого смеха младенца — это игры с подбрасыванием или шутивным нападе-

нием со стороны родителей (в форме щекотки, дутья в живот и т. п.). Очень многие дети во время первых попыток таких игр демонстрируют явные признаки страха, сменяющиеся затем все более яркими формами веселья. Так же как и в случаях шутивного преследования у детей постарше (догонялки, «пугалки»), смех ребенка служит результатом и маркером преодоления собственного страха. При этом страх не исчезает, но становится «ненастоящим» — оказывается частью нового игрового контекста взаимодействия и превращается в источник удовольствия.

Наиболее ярко взаимосвязь смеха и страха отражена в особом жанре детской субкультуры — так называемых «анти-страшилках» и «садистских стишках». Такие истории или стихи со зловещим сюжетом о смерти или увечьях оканчиваются неожиданным финалом, стилистически или по смыслу превращающим страшное содержание в забавное или даже смешное.

Такие образцы своеобразного черного юмора возникли параллельно во многих странах. Так, в Британии широкую известность, а затем и дальнейшее бытование в коллективном устном творчестве получили стишки Harry Graham о маленьком Вилли, изданные 1898 г. в сборнике *Ruthless Rhymes*. Автор дал жизнь целому жанру, продолжающему существовать по сей день:

*Into the cistern little Willie  
Pushed his little sister Lily.  
Father couldn't find his daughter,  
Now we sterilize our water* [21].  
(В цистерну Маленький Вилли  
столкнул свою сестрёнку Лили,  
Папа не смог найти свою дочку,  
А мы теперь стерилизуем воду)

Подобные издания, породившие новый пласт субкультуры, существовали также в Германии, Швеции и других странах. Именно немецкие стишки и истории были особенно популярны в России в начале XX в. Стихотворные повести Буша, в особенности «Макс и Мориц», а также сборник поучительных рассказов в стихах «Степка-растепка» Гофмана, по-видимому, были одними из многих литературных предтеч известных «страшилок» и последовавших за ними «садистских стишков» и «анти-страшилок» в России [3].

Следует также отметить глубокие связи детских страшных историй (а следовательно, и пародирующих их историй) с архаическими фольклорными традициями (об этом свидетельствуют архетипические формы построения сюжета, заимствования персонажей и повествовательных ходов из сказок, быличек и бывальщин [15]). Бытование страшных детских историй было замечено и активно использовалось в качестве материала произведений еще К.И. Чуковским [20]. Отмечая глубокую психологическую потребность ребенка в переживании страшного, Чуковский стремился к ее удовлетворению.

*«Милая девочка Лялочка!  
С куклой гуляла она  
И на Таврической улице  
Вдруг увидела Слона.  
Боже, какое страшилище!  
Ляля бежит и кричит.  
Глядь, перед ней из-под мостика.  
Высунул голову Кит.  
Лялочка плачет и пятится,  
Лялочка маму зовет...»*

Вместе с тем произведения Чуковского полны юмора, мягкой иронии по отношению к страшному, заложенной в самой стихотворной литературной форме, особой лексике, стилистических приемах. Таким образом, в том гармоничном и сбалансированном сочетании, которое создает гений писателя, текст позволяет детскому восприятию получать актуальное психологическое переживание. Для младшей аудитории, детей раннего и дошкольного возраста, это серьезное погружение в испуг, как отмечают исследователи, ребенок не хочет и не умеет занять позицию стороннего наблюдателя по отношению к описываемым в сказке событиям [6]. Этот страх затем успешно преодолевается с помощью сюжета и ребенок получает необходимый опыт переживания страшного вместе с главным героем.

У старшей аудитории (детей старше шести лет) возникает различие художественной и бытовой реальности. Это дает возможность «внезапности», отстранения от происходящего в повествовании, а значит от собственного страха. В этом случае пугающее уже может переживаться как «не настоящее», и потому комичное и смешное. Погружение в страшное и отстранение от своего страха отражают онтогенетическую динамику детских переживаний.

«Страшилки» и «антистрашилки» — особый жанр современного детского фольклора: короткие рассказы, цель которых — по-настоящему и «понарошку» испугать слушателя. Эти рассказы также отвечает двум потребностям ребенка при соприкосновении со страшным — в погружении и отстранении. В данном случае, серьезная и комическая форма существуют параллельно, в двух разных видах историй.

Так, классическая «страшилка» представляет собой повествование о пугающих событиях с несчастливой концовкой. Главными героями таких историй являются обычные дети, которые сталкиваются с «предметом-вредителем». Это может быть пятно, занавески, колготки, гроб на колесиках, пианино, телевизор, радио, пластинка, автобус, трамвай. В этих предметах особую роль играет цвет: белый, красный, желтый, зеленый, голубой, синий, черный. Герой, как правило, неоднократно получает от предмета-вредителя предупреждение о грозящей беде, но не хочет (или не может) от него избавиться. Важным элементом рассказа является и собственно ритуал воспроизведения — как правило, в темноте, в детской компании в отсутствии взрослых (например, в детских учреждениях во время тихого часа).

*«Жила-была девочка у мамы. Однажды она осталась одна. И вдруг по радио передают:*

*— Девочка, девочка, Гроб на Колесиках выехал с кладбища, твою улицу ищет. Прячься.*

*Девочка испугалась, не знает, что делать. Мечется по квартире, хочет маме по телефону позвонить. А в телефон говорят:*

*— Девочка, девочка, Гроб на Колесиках нашел твою улицу, он твой дом ищет.*

*Девочка пугается страшно, все замки запирает, но из дома не убегает. Дрожит. Радио снова передает:*

*— Девочка, девочка, Гроб на Колесиках твой дом нашел. В квартиру едет!*

*И так далее. Короче, когда мама домой приходит, она находит девочку неживой. Только во рту одно колесико какое-то». [18]*

Второй вид историй это пародии на страшилки или «антистрашилки». Следуя до определенного момента всем канонам жанра, эти истории заканчиваются неожиданной, в контексте нагнетающей обстановки рассказа, бытовой развязкой или смеховой инверсией:

*«В одной квартире на потолке появилось желтое пятно. Мама увидела его и умерла от страха. На следующий день пятно стало больше. Папа увидел его и тоже умер. И старшая сестра умерла. А мальчик пошел на чердак и увидел,... что там маленький котенок лужу делает».*

Сюда же можно отнести стихотворный жанр — садистские стишки. Эти небольшие стихотворные тексты, повествующие о нелепой гибели или увечьях в нарочито легкой форме, как бы выводят тему насилия и смерти на новый уровень абсурда. Немалая часть их представляет собой пародии на правила техники безопасности и иллюстрацию трагических последствий нарушения этих правил, что перекликается с дидактической структурой страшилок:

*«Дочка у мамы просила конфетку.*

*Мама сказала: “Сунь пальчик в розетку”.*

*Быстро обуглились детские кости*

*Долго над шуткой смеялись все гости».*

Пик популярности страшилок и садистских стишков в России пришелся на период 70–80-х гг., их рассказывали, передавая от поколения к поколению, дети разных возрастов. Так, старшие братья и сестры школьного возраста пересказывали истории младшим, дошкольникам, старшие отряды в пионерском лагере приходили «пугать» в тихий час младший и т. д. Как отмечают исследователи, в настоящее время почти не появляется новых сюжетов этого устного творчества, однако можно встретить включение новых, соответствующих времени, деталей таких как злое SMS или звонки на мобильный телефон [17]. Характерна включенность ребенка в практику рассказывания, ее зависимость от психологического созревания. Сначала, в 5–6 лет, ребенок не может без ужаса слышать страшные истории. Позднее, примерно с 8 до 11 лет, дети с удовольствием рассказывают страшные истории, а в возрасте 12–13 лет уже перестают воспринимать их всерьез, и все большее

распространение получают различные пародийные формы [13].

В такой последовательности мы вновь видим логику перехода от серьезного страха — к инверсированному. Вначале, у детей младшего возраста, можно наблюдать полное погружение в переживание: восприятие страшной истории становится способом встретиться со страхом, «посмотреть ему в глаза». Постепенно происходит овладение — страшная история становится инструментом управления эмоцией ужаса, причем как своей, так и чужой (с этим связано стремление рассказывать страшилки другим).

При этом возникает отстранение от чувства как такового, оно теряет свою остроту и тотальность. Уже этот этап включает элемент игры — возможность экспериментировать со страхом. Следующий этап предполагает обыгрывание самой формы — в истории появляется финал, превращающий все повествование в абсурд, «страшилка» становится «антистрашилкой», а вместо страха приходит смех.

### Феномен «черного юмора» как средство овладения страхом

Соотношение страха и смеха (как противоположностей), находящихся в динамическом взаимодействии, зафиксировано в некоторых философских работах. Так, А.А. Сычев, развивая оппозицию трагического и комического, предложенную М. Бахтиным, и следующую за ней идею Л.В. Карасева об антитезе смеха и стыда, предлагает альтернативный постулат о связи смеха и страха как крайних полюсов мироощущения и их смене в исторической перспективе [16]. «В принципе, саму историческую динамику можно представить как постоянную смену культур смеха и страха: античной трагической и поздней развлекательной комедийной культуры; религиозного «страха Божьего» и ренессансного смеха Рабле и Сервантеса; государственного насилия периода формирования централизованных государств и «вольтерьянского» смеха Просвещения; тоталитарной культуры и развлекательной mass-media» [там же, с. 69]. С точки зрения автора, и страх и смех являются реакцией на какую-то проблему.

«При страхе проблема представляется не разрешимой, по крайней мере, в данный момент времени. Безысходность ситуации подчеркивается степенью угрозы. Смех, в свою очередь, можно описать «от противного», как понимание того, каким образом можно решить данную проблему и найти выход из ситуации» [там же, с. 70].

Развивая гипотезу о психологической природе смеха как условном нарушении нормы, можно сказать, что «серьезное нарушение нормы» вызывает страх, тогда как смеховая инверсия вписывается в другую существующую «норму» — смехового взаимодействия, тем самым отменяя нарушение, делая его безопасным, несерьезным, смешным. В этом случае черный юмор, связанный с неизбывными темами

человеческого страдания и смерти, оказывается следствием их глубокого осмысления, понимания их неизбежности. Черный юмор — это попытка преодоления непреодолимого, которая приводит к возможности принять (с помощью игры и насмешки) страх и страдание, сохраняя при этом понимание их реального существования. Здесь можно увидеть явную аналогию с сюжетной игрой ребенка, когда он одновременно существует в двух ситуациях — мнимой и реальной, отчетливо разделяя для себя условный и реальный план. И в том и в другом случае настоящая и воображаемая (или инверсированная) реальности существуют параллельно.

Понимание черного юмора как способа овладения страхом имеет свои исторические корни.

Психика человека неразрывно связана с культурой, являясь ее продуктом и, одновременно, ее источником. Знаковая опосредованность психических функций, на которую указывал Л.С. Выготский, открывает возможность не только произвольности и саморегуляции, но и самовыражению, коммуникации, возможность разделить свое переживание с другим. Культура дает код, позволяющий людям проецировать и считывать индивидуальное и общечеловеческое, включать свой опыт в контекст общечеловеческого опыта, и, наоборот, присваивая опыт других и ощущая себя частью единой культуры. Таким образом, многие явления культуры несут важнейшую рефлексивную функцию, позволяя выразить, оформить и пережить важное психологическое содержание. К таким явлениям, несомненно, относится и черный юмор.

Сам термин впервые появился в конце XIX в., однако в широкое употребление он вошел в 1939 г., после появления на свет «Антологии чёрного юмора», составленной одним из идеологов сюрреализма Анри Бретон. Бретон видел истоки «черного юмора» в литературе Просвещения — в произведениях Свифта («Скромное предложение»), Вольтера («Кандид»), Стерна («Тристрам Шенди») [4]. Однако само явление «горького юмора» и «черной насмешки», несомненно, появилось значительно раньше. Так, в определенном смысле, к черному юмору можно отнести символическое изображение смерти в начале средних веков, получившее широкое распространение на территории всей Западной Европы, — «Пляска смерти». Это аллегорический сюжет живописи и словесности средневековья, несущий идею бренности человеческого бытия: персонифицированная Смерть ведет в могилу цепочку фигур, среди которых король и монах, юноша, девушка и другие. Пляска смерти была популярным мотивом, получившим множество различных интерпретаций. Так, вначале смерть могла изображаться в виде земледельца, поливающего поле человеческой жизни кровью, или могущественного царя, ведущего беспощадную войну с людским родом. Позже начинает преобладать горький юмор: смерть изображается, например, ловким шулером, обыгрывающим любого партнера, злорадным музыкантом, заставляющим всех и каждого плясать под звуки своей дудки.

Многие исследователи, относя сюжеты Пляски смерти к народной карнавальной традиции, именно в последней видят истоки возникновения черного юмора [10; 11]. Карнавальная смеховая традиция, по мысли М.М. Бахтина, служит развенчанию и одновременно обновлению серьезной официальной культуры. Жизнеутверждающий смех средневекового карнавала возрождает человека, вырывая его из тисков жестко регламентированного обществом и церковью бытия, давая ему необходимую свободу [10; 11]. Видимо, фигура смерти (одна из важнейших на карнавале) является и мишенью, и средством насмешки. Она тот рычаг, который позволяет перевернуть весь мир и превратить его в бесконечный вихрь карнавального танца, в своеобразный ключ к свободе. Смерть страшна, но прирученная и с помощью аллегории превращенная в ловкого шутника, она словно становится союзником или, скорее, сообщником всякого участника карнавала. Перед ее лицом — все рассыпается и теряет смысл, но и она сама оказывается всего лишь злой шуткой.

Смех в этом случае можно считать средством овладения страхом. «Приручив» страх, поближе познакомившись с ним и посмеявшись над ним, можно сделать его своим сообщником, превратить его в оружие. В глубоком философско-психологическом смысле — орудием саморазвития.

### Смешное и страшное в современной детской субкультуре

Сегодня феномен темного зловещего смеха, который был включен в христианский быт еще в средние века, вновь оказался на пике моды. Такая популярность — маркер значимости черного юмора в современном культурном процессе и одновременно движущая сила, способствующая его повсеместному распространению. Черный юмор, как модный тренд, сегодня проникает повсюду — в том числе и в детскую субкультуру. Страшилки — темы насилия, смерти и страданий в сочетании с травестирующими их смеховыми приемами, сегодня уже на прилавках магазинов и в детских кинотеатрах. Из потаенной «закрытой» для взрослых в части детской субкультуры они превратились в ведущую, магистральную линию продукции для детей.

Сегодня в России популярность устного жанра «страшилок» не столь велика [17]. Вместе с эпохой дворовых игр и пионерских лагерей уходит и самостоятельный детский городской фольклор. Все большее место в детской субкультуре занимают образы массового производства, придуманные и напрямую, через мультфильм, игру или игрушку, предлагаются взрослым детям. Следуя за модными тенденциями, такая продукция все чаще эксплуатирует черный юмор — обыгрывание и пародирование тем, связанных со смертью, насилием и страданиями.

На рынке игрушек этот тренд первыми обозначили игрушки-«приколы» (в виде всевозможных масок

вампиров, черепов, отрубленных окровавленных ползающих рук и т. п.). За ними в массовой продаже появились наборы пугающих персонажей из популярных мультфильмов и самостоятельные образные игрушки, разработанные ведущими производителями кукол для детей. Первыми в этом ряду (в апреле 2010 г.), стали куклы Monster High — новая разработка компании Mattel, которая вот уже 53 года производит кукол Barbie. За ними появилась новая серия Bratzillas от производителя кукол Bratz, представляющая собой компанию ведьм с аксессуарами и питомцами (см. вкладку).

Отличительной особенностью кукол Monster High, также как и Bratzillaz, является их внешний облик. Игрушки несут образы всевозможных злых сверхъестественных существ — от вампиров и оборотней до искусственного человека Франкенштейна. Явные признаки «нечисти», такие, как клыки, бледная кожа, шрамы, разные по цвету глаза и пр., сочетаются с гламурным, привлекательными лицами, модным дизайном нарядов. Для каждой куклы также предусмотрен набор аксессуаров, подходящий ее «специализации». Так, например, в набор аксессуаров для куклы-вампира входит расческа в форме черепа и летучая мышь, для нее же предусмотрена кровать в виде черного снаружи и розового внутри гроба.

Образы Monster High отличают одновременное высмеивание и «гламуризация» страшного. Очевидно, что такое сочетание обусловлено коммерческими целями — эксплуатацией в качестве привлекающего внимание и эмоционально заряженного элемента образа.

С одной стороны, приводящие в ужас персонажи используются как приманка, они завораживают сильным (в данном случае — негативным) эмоциональным содержанием. С другой стороны, взяв за основу характеров игрушек эстетику безобразного и пугающего, дизайнеры разбирают образы на части и добавляют новые элементы — модные наряды и макияж, современные интересы и занятия. В результате этого пугающие и отталкивающие создания превращаются в по-своему милых и привлекательных героев или пародии на самих себя. А пародируя сами себя, страшные персонажи перестают быть страшными — классический постмодернистский прием, с помощью которого нарушаются культурные коды, что, казалось бы, продолжает карнавальную традицию травестирования зла и смерти.

На самом деле это не совсем так.

Как уже отмечалось, черный юмор или высмеивание страха обязательно связаны с *серьезным проживанием*. В качестве еще одного примера, кроме уже упоминавшихся страшилок, можно привести наиболее близкий по стилистике и тематике к куклам Monster High исторический жанр. Пародии на готический роман возникли и стали популярны после того, как романами о привидениях и таинственных замках в течение века всерьез зачитывалась вся Европа.

В случае кукол Monster High и Bratzillaz психологическое содержание, отражающее человеческие страхи смерти и насилия, подается ребенку сразу в инверсированном, искаженном виде. В результате не происходит распознавания зла, его проживания. Вместо этого, зло и его образы воспринимаются как пустые, милые, забавные, ничего не значащие формы.

Юмор послания также остается непонятым — дети чаще всего не в состоянии его считать, поскольку он построен на сложной игре с культурными стереотипами. В итоге смех и его обновляющая, карнавальная, животворная роль сводятся к совсем иному, столь характерному для массовой культуры, явлению — развлечению.

Идея того, что зло изначально несерьезно (или что страха не существует), что это лишь шутка или способ развлечения, заложенная в кукол типа Monster High, может привести к психологическому бессилию. Страх и все то, к чему он онтологически относится, отрицается (его как бы не существует). Не осваиваются и способы обращения с ним — возможность распознать, пережить, и, наконец, отстраниться и преодолеть.

Подводя итог, можно отметить, что функция страшной истории в современном обществе, по-видимому, двояка.

С одной стороны, она связана с потребностью уйти от скуки обыденной жизни, с ее комфортом и

предсказуемостью. Страшная история, фильм или роман позволяют почувствовать неизведанное, пережить эмоциональную встряску. И именно с этим, вероятно, связана столь активная эксплуатация этой тематики в современной массовой культуре.

С другой стороны, это функция архаического, имеющего многовековую историю, ритуала переживания и последующего овладения страхом. Его обязательным элементом является художественное выражение или опредмечивание страха — придание ему конкретного пугающего образа: фантастических кровожадных животных или проявлений таинственного потустороннего мира в виде всевозможной нечисти. За ним следует не менее важный этап — присвоение или овладение страхом. Именно этому этапу служит смеховое инверсирование страшной тематики.

Для современной массовой культуры характерна тенденция к изначальному обесцениванию страшного, «закавычивание» и использование символики и образов страшного исключительно как цитат и реплик. Сегодня это один из популярных ходов маркетинга самой разной продукции, в том числе предназначенной для детей. Данная тенденция редуцирует эмоциональную сферу ребенка — он не переживает страха перед страшным и, соответственно, не преодолевает его смехом. Ведь страх невозможно разрушить, его можно лишь почувствовать и после того, возвысившись над ним, — посмеяться.

### Литература

1. Бахтин В. Детский фольклор // Энциклопедия для детей: В 45 т. Т. 9. Русская литература. Ч. 1. / Под ред. М.Д. Аксёновой. М., 1998.
2. Белоусов А.Ф. Воспоминания Игоря Мальского. «Кривое зеркало действительности»: к вопросу о происхождении «саdistских стишков» // Лотмановский сборник-1. М., 1995.
3. Борисов С.Б. Эстетика «чёрного юмора» в российской традиции <http://xarms.lipetsk.ru/texts/bor1.html>
4. Белянин В.П., Бутенко И.А. Чёрный юмор. М., 1996.
5. Игра со всех сторон: Книга о том, как играют дети и прочие люди: Современные исследования, междисциплинарный подход, практические рекомендации, взгляд в будущее / Под ред. Е. Жорняк. М., 2003.
6. Запорожец А.В. Психология восприятия сказки ребенком-дошкольником // Дошкольное воспитание. 1948. № 9.
7. Карасев Л.В. Философия смеха. М., 1996.
8. Кестлер А. Акт творчества. СПб., 2003.
9. Смех: истоки и функции / Под ред. А.Г. Козинцева. СПб., 2002.
10. Колязин В.Ф. От мистерии к карнавалу: Театральность немецкой религиозной и площадной сцены раннего и позднего средневековья. М., 2002.

11. Лихачев Д.С., Панченко А.М., Понырко Н.В. Смех в Древней Руси. Л., 1984.
12. Лурье М.Л. Пародийная поэзия школьников // Русский школьный фольклор. От «вызываний» Пиковой дамы до семейных рассказов / Сост. А.Ф. Белоусов. М., 1998.
13. Осорина М.В. Черная простыня летит по городу, или Зачем дети рассказывают страшные истории // Знание — сила. 1986. № 10.
14. Петрановская Л. Стихотворные страшилки // Энциклопедия для детей. Т. 9. Русская литература. Ч. 1. / Под ред. М.Д. Аксеновой. М., 1998.
15. Померанцева Э.Р. Мифологические персонажи в русском фольклоре. М., 1975.
16. Сычев А.А. Природа смеха, или Философия комического. М., 2003.
17. Трыкова О.Ю. Жанры детского фольклора Ярославской области // Живая старина. 1999. № 1.
18. Успенский Э. Красная рука, Черная простыня, Зеленые пальцы. Страшная повесть для бесстрашных детей. М., 1992.
19. Хейзинга Й. Homo Ludens: Статьи по истории культуры / Пер. с гол. Д.В. Сильвестрова. М., 1997.
20. Чуковский К. История моего Айболита // Чуковский К. От двух до пяти. М., 1990.
21. <http://ruthlessrhymes.com>

# Funny and Scary in Contemporary Children's Subculture

**A.L. Romanova**

PhD student at the Department of Educational Psychology, Moscow State University of Psychology and Education, psychologist at the Moscow Centre for Psychological and Pedagogical Expertise of Games and Toys of the Moscow State University of Psychology and Education

**E.O. Smirnova**

PhD in Psychology, professor, head of the Moscow Centre for Psychological and Pedagogical Expertise of Games and Toys of the Moscow State University of Psychology and Education

The paper reviews the relationship between laughter and fear as the specific characteristics of childhood. The authors further develop Bakhtin's idea of the psychological foundation of laughter that enables conventional, play-related and, therefore, safe breaking of social norms. They also reflect on the attractiveness of 'scary things' for a child and on the forms of provoking fear that exist in children's subculture. The paper analyzes the relationship between funny and scary things in children's books, focusing on the phenomenon of black humor as a means of coping with fear. The final part of the paper describes contemporary tendencies in children's subculture in which 'the scary' is initially depreciated, and laughter does not become the means of handling fear.

**Keywords:** laughter, fear, children's subculture, black humor, overcoming fear, modern toys.

## References

1. *Bahtin V.* Detskii fol'klor // Enciklopediya dlya detei. T. 9. Russkaya literatura. Ch. 1. / Glav. red. M.D. Aksenova. M., 1998.
2. *Belousov A.F.* Vospominaniya Igorya Mal'skogo. "Krivoe zerkalo deistvitel'nosti": k voprosu o proishozhdenii "sadist-skih stishkov" // Lotmanovskii sbornik-1d. M., 1995.
3. *Borisov S.B.* Estetika "chernogo yumora" v rossiiskoi tradicii <http://xarms.lipetsk.ru/texts/bor1.html>.
4. *Belyanin V.P., Butenko I.A.* Chernyi yumor. Antologiya / Ministerstvo kul'tury RF, Rossiiskaya Akademiya nauk, Rossiiskii institut kul'turologii. M., 1996.
5. Igra so vseh storon: Kniga o tom, kak igrayut deti i prochie lyudi: Sovremennye issledovaniya, mezhdisciplinarnyi podhod, prakticheskie rekomendacii, vzglyad v budushee / pod. red. E. Zhornyak. M., 2003.
6. *Zaporozhec A.V.* Psihologiya vospriyatiya skazki rebenkom doshkol'nikom // Doshkol'noe vospitanie. 1948. № 9.
7. *Karasev L.V.* Filosofiya smeha. M., 1996.
8. *Kestler A.* Akt tvorchestva. SPb., 2003.
9. Смех: истоки и функции / Red. A.G. Kozincev; RAN. MAE im. Petra Velikogo (Kunstkamera). SPb., 2002.
10. *Kolyazin V.F.* Ot misterii k karnavalu: Teatral'nost' nemeckoi religioznoi i ploshadnoi sceny rannego i pozdnego srednevekov'ya. M., 2002.
11. *Lihachev D.S., Panchenko A.M., Ponyrko N.V.* Smeh v Drevnei Rusi. L., 1984.
12. *Lur'e M.L.* Parodiinaya poeziya shkol'nikov // Russkii shkol'nyi fol'klor. Ot "vyzyvaniy" Pikovoi damy do semeinyh rasskazov / Sost. A.F. Belousov. M., 1998.
13. *Osorina M.V.* Chernaya prostynya letit po gorodu, ili Zachem deti rasskazyvayut strashnye istorii // Znanie — sila. 1986. № 10.
14. *Petranovskaya L.* Stihotvornye strashilki // Enciklopediya dlya detei. T. 9. Russkaya literatura. Ch. 1 / Glav. red. M.D. Aksenova. M., 1998.
15. *Pomeranceva E.R.* Mifologicheskie personazhi v ruskom fol'klоре. M., 1975.
16. *Sychev A.A.* Priroda smeha ili Filosofiya komicheskogo. M., 2003.
17. *Trykova O.Yu.* Zhanry detskogo fol'klora Yaroslavskoi oblasti / O.Yu. Trykova // Zhivaya starina. 1999. № 1.
18. *Uspenskii E.* Krasnaya ruka, Chernaya prostynya, Zelenye pal'cy. Strashnaya povest' dlya besstrashnyh detei. M., 1992.
19. *Heizinga '.* Homo Ludens; Stat'i po istorii kul'tury / Per. s gol. D.V. Sil'vestrova. M., 1997.
20. *Chukovskii K.* Istoriya moego Aibolita // Chukovskii K. Ot dvuh do pyati. M., 1990.
21. <http://ruthlessrhymes.com>

# Александр Романович Лурия и культурная психология

Майкл Коул

доктор психологических наук, профессор лаборатории сравнительного человеческого познания  
Калифорнийского университета (Сан-Диего, США)

Для нынешнего поколения психологов название данной статьи может показаться странным. Чаще всего об Александре Романовиче Лурии говорят как об основателе нейропсихологии, имея в виду его выдающиеся исследования в области диагностики и реабилитации пациентов с травмами головы. Он опубликовал лишь одну небольшую работу по материалам своих исследований в Средней Азии в начале 1930-х гг. [10], которая, тем не менее, хорошо известна психологам, интересующимся культурными основами организации человеческой психики. И всё же, здесь нет достаточных оснований для того, чтобы говорить о Лурии как о специалисте по культурной психологии. Более того, если бы эта рискованная попытка кросс-культурного анализа была моей единственной опорой в данной статье, можно было бы смело обвинить меня в преувеличении, а то и в откровенном стремлении исказить образ человека, получившего широкую известность в 1960–1970-е гг. благодаря своим работам по нейропсихологии и умственной отсталости.

Я выбрал тему для своей статьи вполне сознательно, и мне хорошо известно, что последние 35 лет своей жизни Александр Романович посвятил преимущественно изучению мозговых основ психической деятельности. Об этом я знаю не понаслышке: на протяжении 1962–1963 мне довелось практически ежедневно ездить в Институт нейрохирургии им. Бурденко для участия в нейропсихологическом исследовании, которым в то время занимался Лурия. Тем не менее, так сложилось, что я смог как следует ознакомиться не только с исследованиями Лурии в Средней Азии, но и с теми научными проектами, которые он осуществил, будучи совсем молодым, в стремительное десятилетие, следовавшее за русской революцией. Опираясь на эти ранние работы [6; 11] и на воспоминания Лурии о его собственном научном пути, я собираюсь показать, как в период между 1920 и 1930 гг. Александр Романович разработал (совместно с Алексеем Леонтьевым и Львом Выготским) системный подход к рассмотрению психической деятельности человека, отправной точкой которого явилась способность людей создавать и использовать культуру (принцип, легший в основу всей научной психологической мысли Лурии). Я также покажу, почему все его бо-

лее поздние идеи и исследования не могут быть правильно поняты, если не принять во внимание его приверженность принципам культурной психологии.

## Интеллектуальный контекст

Прежде всего мы должны со всей серьезностью отнестись к тому обстоятельству, что начало научной деятельности Александра Романовича пришлось на эпоху, когда современная психология только зарождалась. Европейское научное сообщество в тот момент было втянуто в разнообразные дискуссии по вопросу: какого рода наукой должна стать психология: экспериментальной, по примеру естественных наук, или описательной, такой, как история и другие гуманитарные науки? Сводимы ли закономерности в психологии к «номотетическим» обобщениям, применимым ко всем людям, или к «идиографическим» описаниям, характеризующим каузальность психики каждого отдельного человека? Нужно ли выбирать между субъективными или объективными методами исследования? Должна ли психология стать «лабораторной» наукой, или же ее возможно будет распространить на повседневную жизнь людей и использовать как основу для лучшего обустройства общества?

Самые первые шаги Лурии на научной стезе были нацелены на разрешение «кризиса в психологии», порожденного разногласиями на почве провозглашения некоторыми психологами (Вундтом в Германии, Бехтеревым в России, и другими) «новой психологии», которой надлежало стать экспериментальной, номотетической, объективной и максимальной «лабораторной» наукой. Лурию привлекало это направление, однако он также симпатизировал тем, кто утверждал, что новая психология предельно стерильна и «бесчеловечна». Особенно он проникся идеями Вильгельма Дильтея о «реальной психологии» (*reale Psychologie*), которая рассматривала человека как целостную, динамическую систему, обусловленную конкретными историческими условиями, и изучала его жизнь и поведение в реальном мире. Однако Лурию беспокоили некоторые аспекты подхода Дильтея, которые он считал недостатками и которые не согласовывались с его



собственными представлениями о том, какой должна быть научная психология.

### Культурная психология: Вундт и Дильтей

Хотя этот факт и не нашел своего отражения в наших учебниках по истории психологии, идея культурной психологии была тесно вплетена в споры между психологами на рубеже столетий относительно того, на что должна опираться психология как наука. В этом можно усмотреть какую-то иронию, но Вундт, которого по праву окрестили впоследствии «отцом экспериментальной психологии», убедительно доказывал, что изучение культуры должно стать неотъемлемой частью психологии, фактически ее половиной [17].

Одна часть новой науки, которую Вундт нарекал физиологической психологией, отводилась попыткам разложить содержание индивидуального сознания на составные части с целью сформулировать универсальные законы, согласно которым эти элементы объединяются в целое. Для этого испытуемых тщательно обучали методу интроспекции.

*Völkerpsychologie*, другая часть психологии Вундта, была задумана им как историческая, описательная наука. Ей надлежало изучать высшие психологические функции, в том числе процессы, связанные с рассуждением, и производные человеческого языка, поскольку и то, и другое простирается за пределы индивидуального сознания. Вундт утверждал, что «язык не может быть создан отдельно взятым человеком. Да, люди изобрели Эсперанто и другие искусственные языки, но эти изобретения были бы невозможны, если бы язык уже не существовал. Более того, ни один из этих искусственных языков не оказался способен поддерживать сам себя, и большинство из них обзяны своим существованием исключительно заимствованиям из естественных языков» [17, с. 3].

Вундт был убежден, что эти две инициативы дополняют друг друга: лишь посредством синтеза соответствующих пониманий становится возможной полноценная психология. Тем, кто заявлял, будто бы *völkerpsychologie* может быть отнесена к экспериментальной психологии, Вундт отвечал, что, несмотря на все попытки изучить сложные психические процессы посредством «чистой» интроспекции, «это занятие не увенчалось успехом. Индивидуальное сознание совершенно не способно явить нам процесс развертывания развития человеческой мысли, поскольку само по себе обусловлено более ранними его этапами, касательно которых оно не может дать нам никакого знания» [там же].

В связи с этим Вундт делает еще одно методологическое замечание, имеющее ключевое значение для истории и текущего состояния культурной психологии: «Психология народов является, по существу, *генетической психологией*». Подход Вундта к исследованию развития выходит за рамки изучения онтогенеза (индивидуального развития) и фокуси-

руется также на изучении «различных стадий психического развития, по-прежнему обнаруживаемых у человечества». И далее: «В *Völkerpsychologie* обнаруживаются четко структурированные примитивные состояния, эволюционирующие сквозь практически непрерывную череду промежуточных этапов к более высокоразвитым цивилизациям» [там же, с. 4]. Едва ли можно было ожидать более точной формулировки тесного родства между психологией развития и культурной психологией — и более явственно высказанной потребности в кросс-культурных исследованиях как основном инструменте культурной психологии. Следует отметить, что Вундт полагал также, что историческое развитие тесно взаимодействует с развитием индивидуальным.

Безусловно, все эти идеи не принадлежали одному лишь Вундту. Они естественным образом продолжали то направление немецкой мысли, истоки которого можно проследить вплоть до начала XIX в. и даже раньше. Впрочем, и сводить их исключительно к немецким философским традициям было бы неверно: очень схожие идеи можно найти в сочинениях Джона Стюарта Милля, который, как и Вундт, представлял психологию составной наукой, одна часть которой изучала базовые закономерности психики, а другая исследовала «типы личностей, складывающиеся в соответствии с этими общими закономерностями» [14, с. 177].

Несколько отличающееся видение психологии разрабатывал философ истории Вильгельм Дильтей, работы которого повлияли не только на Вундта, но и на целый ряд научных дисциплин, которые впоследствии стали называться гуманитарными и общественными науками. Психологии, по мнению Дильтея, надлежало стать особой наукой о духе, которая служила бы фундаментом (*grundeswissenschaft*) для всех знаний о человеке (философии, языкознания, истории, искусства, литературы и т. д.). Дильтей утверждал, что без такой фундаментальной науки все науки о человеке — а сюда он относил и психологию — не смогут образовать подлинную систему [2].

Поначалу Дильтей рассматривал экспериментальную психологию Вундта как возможную фундаментальную науку, однако постепенно отказался от этой идеи, поскольку ему казалось, что в своих попытках соответствовать требованиям естественных наук и установить причинно-следственные связи между явлениями психики ученые упустили из виду самое главное — жизненные отношения между людьми, которые, собственно, и придавали смысл всем этим явлениям. Он не выбирал выражений, обрушиваясь с критикой на академическую психологию конца XIX в.: «Современная психология — расширенная доктрина ощущений и ассоциаций. Основополагающая сила духовной жизни не интересует психологию. Психология превратилась, по сути, в учение о проявлениях психических процессов, а значит, она может охватить лишь частицу того, что в действительности переживается нами как духовная жизнь» (цит. по: [2, с. 148]).

В качестве выхода Дильтей предлагал совершенно иной подход к психологии, которая, как он писал, «должна подчиниться историческому подходу, охватывающему психические процессы в их связанности и развитии» (цит. по: [там же, с. 183]). Он назвал этот подход описательной психологией, основывающейся на анализе реальных психических процессов в реальных жизненных ситуациях, и к таковым он относил как двусторонние процессы между людьми, так и мысли отдельно взятого человека. Методом подобного анализа, по мнению Дильтея, должно было стать пристальное изучение сочинений таких «философов жизни», как Августин, Монтень и Паскаль, поскольку в них содержится глубокое осмысление переживаемой действительности и строго упорядоченное применение метода эмпатического понимания (*verstehen*), когда исследователи погружаются в конкретную жизненную ситуацию изучаемого ими человека.

Несмотря на некоторые существенные различия, рассуждения Дильтея о связи между индивидуальным мышлением и его социо-историческим контекстом были схожи с рассуждениями Вундта о культурной, сверхиндивидуальной части психологии. Дильтей определял культуру как «очищенную совокупность отдельных психических содержаний и связанной с ними психической деятельности» [там же, с. 123] — слова, звучащие весьма современно. Как и Вундт, Дильтей отрицал возможность объяснения культурных явлений на основе психологических законов отдельной личности.

## Первый синтез

### *Экспериментальная психодинамика*

Первую попытку осуществить синтез «двух психологий» Александр Романович предпринял под влиянием работ Зигмунда Фрейда и его последователей. По примеру психоаналитиков он провел клиническое исследование по теме свободного ассоциирования, однако засомневался в результатах подобной работы: ему казалось, что выводы, которые он пытался сделать относительно потока мыслей испытуемых, были недостаточно обоснованы. В ответ на собственные сомнения он создал методологию, призванную помочь реализовать психодинамическую теорию личности в объективных лабораторных условиях. Центральное место в новой методологии занимала экспериментальная методика, которую он назвал «*сопряженной моторной методикой*» и которая, как он надеялся, обеспечит возможность использовать клинические методы Фрейда в научных экспериментах. Одновременно с этим Лурия старался привнести в исследования и исторический аспект, пытаясь нащупать точки соприкосновения между Марксом и Фрейдом — попытку, которую он сам позднее признал неудачной.

Наиболее полное описание этой работы можно найти в монографии, опубликованной на английском языке в 1932 г. под названием «*The Nature of Human Conflicts: Or Emotion, Conflict and Will*» (на русском языке книга вышла в 2002 г. под названием «Природа человеческих конфликтов. Объективное изучение дезорганизации поведения человека». — *Прим. перев.*). В первой главе Лурия описывает основные предпосылки и стратегию экспериментов. Следуя традиции, разделяемой психоаналитиками, гештальт-психологами и многими другими, он открыто отвергает механический детерминизм, заявляя о том, что «структура организма представляет собой не случайную мозаику, но сложную организацию отдельных систем... [которые] объединяются определенным образом в интегрированную функциональную структуру» [6, с. 6–7].

Но если эта структура является результатом длительного и сложного развития, а ее части интегрированы в единую функциональную систему, можно ли в целях психологического анализа изолировать элементы этой системы? Иными словами, может ли один человек получить достоверные свидетельства о мыслительных процессах другого человека? Лурия утверждал, что мысли других людей невозможно наблюдать непосредственно, однако они могут быть выявлены опосредованно, в той мере, в какой они могут проявляться в доступном для наблюдения окружающих произвольном поведении человека. Он описывал свою стратегию следующим образом: «Мы должны, с одной стороны, вызвать центральный процесс дезорганизации поведения, с другой — попытаться отразить этот процесс в какой-нибудь доступной для изучения системе; такой системой, объективно отражающей структуру скрытых от непосредственного наблюдения нейродинамических процессов, прежде всего является моторика, и мы используем моторику как систему, отражающую структуру скрытых психологических процессов; таким образом, мы принимаем сопряженную моторику в качестве нашей основной методики» [там же, с. 18].

На первом этапе задача заключалась в том, чтобы сформировать у испытуемого согласованное и открытое для внешнего наблюдения поведение в качестве опосредующего звена в предстоящем психологическом анализе. Для этих целей Лурия использовал самые разные приспособления. Часто испытуемому предлагали неподвижно держать левую руку на приборе, фиксирующем движения, и одновременно просили нажимать кнопку или сжимать резиновую грушу в ответ на вербальный стимул, предъявляемый экспериментатором. Как только поведенческая реакция становилась устойчивой, исследователь старался *избирательно* нарушить ее в соответствии со своей гипотезой относительно определенных внутренних психологических состояний.

Сопряженная моторная методика применялась для психодиагностики в целом ряде реальных

жизненных ситуаций, в полном соответствии с желанием Лурии продемонстрировать возможности новой методологии, позволяющей изучать долговременные эмоции, играющие важную роль в человеческом поведении, даже за пределами лаборатории. В книге много тому примеров. В одном случае в исследовании принимали участие студенты, ожидавшие допроса на предмет «неблагонадежности» в период московских чисток 1924 г. (слово «*prigae*» еще не вошло в обиход, и Гант перевел «чистки» как «*cleansing*»). Задачей исследования было выявить их озабоченность предстоящим допросом и возможными сложностями, связанными с их социальным происхождением. Испытуемых сначала просили сжимать маленькую резиновую грушу, когда они слышали какое-либо слово, держать другую руку (также сжимавшую резиновую грушу) неподвижно, и говорить первое пришедшее на ум слово в ответ на слово экспериментатора. «Нейтральные» слова (обычные слова, никак не связанные с допросом) перемежались в эксперименте с «критическими» словами — такими, как «экзамен» и «формула», — чтобы определить, приводят ли они к отличным реакциям. При использовании одних только свободных ассоциаций реакции на два типа слов были неразличимы; в случае же с фиксацией моторных реакций критические слова отчетливо влияли на последние, в то время как нейтральные слова никакого воздействия не оказывали, что послужило подтверждением эффективности метода Лурии.

Та же методика использовалась и для изучения ожидавших прокурорского допроса преступников — с тем, чтобы показать возможности ее использования в качестве детектора лжи. В данном случае критические слова подбирались в соответствии с обстоятельствами совершенного преступления («нож», «носовой платок» и т. п.). Результаты, полученные посредством сопряженного моторного метода, затем сопоставлялись со свидетельствами, собранными в ходе дальнейшего следствия и судебного процесса. И снова Лурия сообщал об успешном выявлении тех испытуемых, у которых на уме было что-то, что они не хотели обнаруживать.

Однако Лурия не пренебрегал и исключительно лабораторными доказательствами эффективности своего метода. Он проводил эксперименты с нормальными взрослыми людьми, одним из которых в начале эксперимента рассказывали историю, а другим нет, и затем экспериментатор по характеру моторных реакций должен был вычислить, кто из испытуемых ее уже слышал. Также в целях расширения доказательств эффективности своей методики Лурия проводил эксперименты с людьми с травмами головы и с испытуемыми, страдающими различными неврозами.

Работе с сопряженной моторной методикой полностью посвящены первые два раздела книги, и хотя, как уже было отмечено выше, она была издана на английском языке в 1932 г., в ней также содержатся

данные исследований, относящихся к 1923—1930 г. Сама книга представляется мне чрезвычайно интересной, отчасти потому, что я знаю, что в начале этого периода Александр Романович был всецело поглощен созданием сопряженной моторной методики как модели изучения психодинамики человеческого мышления. К концу же этого времени он более не использовал сопряженную моторную методику (хотя все же фиксировал моторные реакции во многих своих экспериментах). Фрейдистские идеи были объявлены категорически неприемлемыми для советского психолога, и Лурия направил все свои силы на разработку новой психологической школы, базировавшейся на принципе исторической обусловленности психики человека.

## Второй синтез

### *Социо-историческая школа психологии*

Среди пластичных основ, на которых зиждилась научно-исследовательская работа Лурии и которые нашли отражение в книге, наиболее существенным кажется сдвиг в исследовательской стратегии. Основная цель экспериментов, описанных в первой части книги, заключалась в изучении избирательной дезорганизации поведения взрослых испытуемых, для чего и была изобретена сопряженная моторная методика. В последней части речь о сопряженной моторной методике уже не идет, а испытуемыми являются преимущественно дети. Вместо изучения дезорганизации стратегия теперь заключалась в исследовании генеза организации. Именно в этом сдвиге на передний план выходит идея культурного опосредования. В следующей части статьи я непосредственно перейду к рассмотрению работы, которая отводит культуре главное место в психическом развитии, но не будет лишним вкратце сказать об этом и в контексте «Природы человеческих конфликтов», поскольку в результате становится понятно, что идея культурного опосредования проглядывала в размышлениях Лурии о кортикальных основах произвольного поведения.

В экспериментах с детьми, описанных в книге, процедура чаще всего была предельно простой: к примеру, детей просили отвечать только после определенного сигнала. Совсем маленькие дети некоторое время следовали этой инструкции, но вскоре начинали отвечать в промежутках между сигналами. По мере увеличения возраста испытуемых реакции становились все более точными, и для взрослых задание было настолько простым, что их реакции осуществлялись на уровне рефлекса. Результаты этого эксперимента не столь интересны, как их интерпретация Лурией. Во-первых, он предполагал, что маленькие дети подвержены диффузному возбуждению коры, поскольку у них неразвиты высшие регуляторные функции. Во-вторых, он утверждал, что подлинная сущность перехода из дет-

ства во взрослость заключена именно в развитии. Иными словами, взросление подразумевает качественный скачок в функционировании организма человека: «Реакции взрослого человека, насколько нам известно, представляют собой сложный развертывающийся процесс, по своей структуре не имеющих ничего общего с теми импульсивными реакциями, которые мы видим у детей, или с рефлекторной активностью у животных. Самое главное отличие заключается в том, что взрослый может контролировать характер своих моторных реакций... Таким образом, было бы неверно утверждать, что стимул непосредственно вызывает реакцию [у взрослого. — М.К.]... Замечательное свойство реакций взрослого заключается в том, что естественный порыв каждый рефлекторного акта сбросить возбуждение контролируется сложно устроенным процессом реагирования» [6, с. 394].

Лурия назвал этот сложный процесс реагирования, мешающий прямому переходу возбуждения коры головного мозга в моторные реакции, «функциональным барьером». Подобные функциональные барьеры, по его мнению, возникают из речи и символических функций, лежащих в основе того, что он называл высшими психическими функциями.

В-третьих, Лурия утверждал — и здесь можно увидеть прямые пересечения с Вундтом, — что высшие психические функции и их проявления в виде функциональных барьеров не возникают спонтанно в ходе индивидуального развития. Они, скорее, представляют собой индивидуально усвоенные формы культурно опосредованных, социально передаваемых способов поведения. Лурия особенно подчеркивал, что такое понимание психологии человека означало, что «для того, чтобы объяснить сложнейшие формы сознательной жизни человека, необходимо выйти за пределы организма, искать источники этой сознательной деятельности и «категориального» поведения не в глубинах мозга и не в глубинах духа, а во внешних условиях жизни, и в первую очередь во внешних условиях общественной жизни, в социально-исторических формах существования человека» [13, с. 25].

Он предельно ясно высказывался относительно того, что, по его мнению, является связующим звеном между культурой и простыми реакциями выбора: «Функциональный барьер являет собой не природный механизм, а культурно обусловленный» [6, с. 394]. И вывод: «Анализ сложных культурных механизмов — ключ к пониманию простых нейродинамических процессов» [там же, с. 428].

Эти идеи проникли и укрепились в работах Лурии после того, как он и его коллега Алексей Леонтьев повстречались с Львом Выготским. Десять лет, на протяжении которых трое ученых работали вместе, коренным образом изменили представления Лурии о том, как можно было бы выстроить синтез «двух психологий», о которых говорили Вундт, Дильтей и их западноевропейские коллеги. Влияние Выготского на научное мировоззрение Лурии

было огромным, но, наверное, наиболее существенным его аспектом стало то, что Лурия смог нащупать основу для размещения своего методологического решения проблемы «двух психологий», оставшегося на уровне индивидуального опыта, в более широком теоретическом контексте представлений о человеческой психике как культурно и исторически обусловленной.

Сопряженная моторная методика связала между собой два уровня анализа. Лурия представлял опосредование деятельности неким общим культурным средством как главное методологическое условие понимания мыслительных процессов другого человека. При содействии Выготского и Леонтьева идея зазвучала по-другому: культурное опосредование *и есть* главная черта человеческого мышления. В целом ряде блестящих статей, опубликованных тремя учеными в издании *The Journal of Genetic Psychology* в период между 1928 и 1930 гг., культурное опосредование было объявлено краеугольным камнем новой психологической школы. Новая «социо-историческая», или «культурно-орудийная», психология базировалась на взаимосвязанных положениях о том, что психические процессы человека культурно опосредованы, формируются в процессе деятельности и во взаимодействии с другими людьми, причем и деятельность, и опосредующие ее средства, и производные функциональные психические системы *исторически развиваются*.

Вводные слова Лурии помогают лучше понять основные принципы новой концепции: «Человек отличается от животных тем, что может создавать и использовать орудия труда... эти орудия труда не только радикально меняют условия его жизни, но также воздействуют на него самого таким образом, что меняют его и его психическое состояние. В сложной системе взаимоотношений человека с окружающей средой его внутренняя организация начинает дифференцироваться и совершенствоваться; его руки и его мозг приобретают определенный вид, формируется целый ряд сложных типов поведения, с помощью которых человек лучше приспосабливается к окружающему миру» [5, с. 493].

Эта перемена, как он утверждает, привносит фундаментальные изменения в структуру человеческого поведения. «Вместо того, чтобы использовать натуральную функцию для решения определенной задачи, ребенок *размещает между этой функцией и задачей специальное вспомогательное средство*... при помощи которого у него получается выполнить задание... Непосредственное, натуральное использование функции замещается сложной, «инструментальной» формой» [там же, с. 495].

На протяжении нескольких последующих лет Выготский, Лурия и Леонтьев провели множество исследований, целью которых было продемонстрировать область применения новых идей.

Одним из основных приемов в этих исследованиях было предъявление детям такой специально подобранной задачи, которую трудно было бы ре-

шить «голыми руками». После нескольких тщетных попыток со стороны ребенка экспериментатор предлагал ему предметы, которые, согласно опыту взрослых, могли бы быть использованы для решения задачи. Эта экспериментальная модель была опробована с привлечением самых разных задач, в особенности тех, которые задействовали внимание и память. К примеру, экспериментатор просил маленьких детей воспроизвести по памяти список из названий предметов, зачитанный вслух. Как только становилось понятно, что задача слишком сложна, экспериментатор предлагал ребенку разнообразные предметы (потенциальные «орудия» запоминания), чтобы выяснить, сможет ли тот прибегнуть к опосредованным формам запоминания. Свойства предъявляемых предметов регулярно менялись с тем, чтобы отличить, какие дети могли использовать только готовые опосредующие орудия, а какие могли воспользоваться практически любым предметом для запоминания — вплоть до того, что могли создавать свои собственные мнемонические техники.

Лурия больше всего интересовался изучением языка и мышления, в особенности взаимоотношениями между произвольными движениями и речью (эта тема затрагивается им уже в «Природе человеческих конфликтов»). В 1929 г. он поехал в Нью-Хейвен, штат Коннектикут, где выступил с докладом о природе эгоцентрической речи, написанным в соавторстве с Выготским. Ранее интерес к тому, как маленькие дети разговаривают сами с собой во время игры с другими детьми, возник благодаря Пиаже, предположившему, что эта эгоцентрическая речь есть промежуточный этап между аутичной стадией, когда дети вообще не способны учитывать присутствие окружающих в своем поведении, и более поздней стадией, когда речь становится речью «для другого» и, следовательно, обретает коммуникативную функцию. Эгоцентрическая речь считалась чем-то бесполезным, напрямую свидетельствующим о когнитивной незрелости. Лурия и Выготский придерживались прямо противоположного мнения. С их точки зрения, эгоцентрическая речь есть переходная стадия между речью, контролирующей другого, к речи, контролирующей самого себя. Она социальна по своему происхождению и играет важную роль в том, чтобы помочь ребенку безотлагательно справляться с возникающими трудностями.

Эксперимент, придуманный ими в противовес Пиаже и его интерпретации эгоцентрической речи, являет собой прекрасный образец их общей методологической стратегии: детям предлагались экспериментальные задачи, которые были слишком сложны для них, и, как это и предсказывала теория, эгоцентрической речи (т. е. речи, не адресованной другому) становилось больше.

В другом варианте эксперимента (1978), который Лурия называл исследованием «предыстории письма», он изучал развитие у детей способ-

ности делать пометки на бумаге как средства запоминания материала, предъявляемого экспериментатором. Побуждаемые Лурией, маленькие дети могли, к примеру, сделать четыре отметки на бумаге, чтобы запомнить словосочетание «четыре дома», но когда наставал момент вспомнить, они не могли воспользоваться своими отметками. Дети чуть постарше, но еще не умеющие писать, могли научиться делать себе пометки, которые в действительности становились средствами запоминания.

### Кросс-культурная стратегия

Одновременно с изучением способности детей к опосредованию психической деятельности с помощью культурно выработанных средств Лурия и его коллеги занялись обширными исследованиями истории развития культурных форм опосредования, поскольку в их теории постулировалась тесная взаимосвязь между средствами, предлагаемыми культурой, и формами опосредования деятельности, возникающими у детей.

Эта взаимосвязь четко прослежена А.Н. Леонтьевым в его статье о произвольном внимании, опубликованной как часть целого ряда статей в издании *Journal of Genetic Psychology* [4]. Леонтьев иллюстрирует историю функции произвольного внимания примерами из антропологических работ: «Уже на этапе племенной охоты, которая была одним из первых проявлений коллективизма на заре истории человечества, человек столкнулся с необходимостью контролировать внимание группы охотников: это было необходимым условием организованной охоты. Функция вождя в данном случае заключалась в том, чтобы подчинить поведение коллектива общей цели, что, прежде всего, означало, что цель должна была быть *означенной*, т. е. к ней должно было быть привлечено внимание» [там же, с. 58].

Из таких примитивных исходных форм «обозначающее» поведение развивалось и становилось всё более дифференцированным и приспособленным к конкретным условиям, воплощаясь в общепринятых знаках, т. е. психологических орудиях. Эту историческую перспективу Леонтьев затем соединяет с индивидуальным развитием ребенка: «История овладения человеком регуляцией поведения другого во многом повторяет историю его овладения орудиями. Оно предполагает изменение в структуре поведения, благодаря которому поведение, направленное на цель, становится поведением, управляемым опосредованно» [там же, с. 59].

Во второй половине 1920-х гг. основатели социо-исторической школы буквально штудировали антропологическую литературу в поисках подтверждений своей идеи о взаимосвязи культурного и индивидуального развития. Притягательность этих идей для Лурии очевидна: в них было заключено недостающее звено между двумя видениями психологии, которые

он так страстно хотел примирить в начале своей научной карьеры.

### Экспедиции в Центральную Азию

Ощущая явную нехватку столь необходимых для подкрепления новой теории данных, Выготский и Лурия организовали в начале 1930-х гг. две экспедиции в Центральную Азию, впоследствии руководимые Лурией. Целью этих исследований было получить непосредственные эмпирические данные относительно исторического развития когнитивных функций — вместо той информации из сторонних источников, на которую они опирались до сих пор. Экспедиции надлежало выбраться в сельскую местность, которая, однако, очутилась в эпицентре очень быстрых социально-экономических и культурных преобразований вследствие коллективизации сельского хозяйства конца 1920-х гг.

Всё, что мы знаем об этих исследованиях, почерпнуто преимущественно из отчета, который Лурия написал более 30 лет спустя. Насколько мне известно, отчета о первой экспедиции не было, и лишь короткий отчет о результатах второй был опубликован на английском языке [6]. В 1934 году Лурия охарактеризовал цель исследования как изучение «образа мышления примитивных обществ, развития психологических функций через мышление, а также высвечивание тех изменений, которые претерпевает мышление в ходе социальной и культурной трансформации, связанной с развитием социализма» [там же, с. 255–256].

Данное Лурией в более поздней публикации (1976) описание цели этого исследования одновременно и содержит в себе отсылки к исходным формулировкам, и стремится к большей деликатности выражений — весьма уместной, учитывая сопоставительный характер сделанных выводов об умственном развитии среднеазиатского населения. Лурия пишет, что в его задачу входит показать, что «многие психические процессы социально и исторически детерминированы... [и] существенные проявления человеческого сознания напрямую сформировались под влиянием основных форм человеческой деятельности и культуры» [10, с. 3].

В монографии 1976 г. содержится много интересных данных, подкрепляющих это положение. Лурия отмечает, что неграмотное население Узбекистана решало предложенные в эксперименте задачи на классификацию (цветные нити, геометрические фигуры, разнообразные предметы), логические умозаключения и самоанализ качественно иным способом, нежели их соседи, вовлеченные в коллективное сельское хозяйство и/или получившие образование.

Предельно упрощая, можно назвать наиболее существенными следующие выводы: с переходом от традиционного земледелия к коллективному труду в условиях грамотного и/или индустриального общества

1. «Наглядно-действенное мышление» замещается по меньшей мере зачатками «абстрактного мышления».

2. Основные формы познавательной деятельности выходят за рамки овладения и воспроизведения индивидуальной практической деятельности, перестают быть конкретными и зависимыми от ситуации, становятся частью более общих, абстрактно кодируемых систем знания.

Подобные сдвиги способствуют возникновению не только новых форм мышления как способности рассуждать в логических категориях, свободных от непосредственного опыта, но и новых форм самоанализа, а также воображения.

Вплоть до 1960-х гг. данное исследование, наряду с исследованием Вильяма Риверса и его коллег [16], представлялось одной из самых всеобъемлющих попыток изучения источников культурных различий в познавательной сфере. Оно также имело большое значение для развития социо-исторической школы в целом, поскольку его выводы подтверждали основную гипотезу Выготского, Лурии и Леонтьева о том, что высшие психические функции, культурные по происхождению, будут отличаться в разных культурах. Однако, несмотря на то, что нехватка эмпирических данных по-прежнему ощущалась, эти исследования, учитывая исторический контекст, невозможно было продолжить.

Как я уже писал [4], при том, что эти исследования обеспечили необходимую поддержку тезиса об исторической и культурной детерминации человеческой психики, методы, которыми пользовался Лурия, и те выводы, к которым он пришел, уязвимы для научной критики в двух принципиальных моментах. Во-первых, Лурия не исследовал и не моделировал в своих экспериментах способы деятельности и психические процессы узбекских и казахских народностей; следовательно, в своих интерпретациях он не опирался на анализ сложившихся испокон веков культурных форм деятельности. Напротив, для целей психологической диагностики он использовал исключительно западноевропейские деятельностные методы в виде психологических тестов и интервью, которые не только не воссоздавали местную действительность, но и выступали в качестве измерительного инструмента для обобщенных психологических качеств, относительно которых в западноевропейском обществе существовала своя система интерпретации.

Опираясь на такой подход, Лурия в своем исследовании обнаружил, что соприкосновение местных крестьян с европейской культурой через образование или через участие в советских коллективных хозяйствах повышало вероятность их адекватного, с точки зрения русского человека, ответа на интеллектуальные задачи, которые им предъявлялись, однако эти результаты ничего не говорят о возможных аналогах в местных практиках. Эти аналогии могут существовать или не существовать, но то исследование, которое провел Лурия, в принципе не сможет ничего нам об этом сказать.

Во-вторых — и эту проблему невозможно не заметить современному ученому, продолжающему кросс-культурные исследования в русле социокультурной традиции [3], — Лурия не ограничивает свои выводы какой-то одной сферой, конкретной областью: напротив, он утверждает, что сдвиг в познавательных функциях *вообще* сопутствует социально-экономическим изменениям при переходе от традиционного земледелия к индустриальному способу производства. Слишком часто результаты исследований, о которых он пишет, воспринимаются им независимо от содержания проблемы и контекста деятельности, как свидетельствующие о неких общих когнитивных изменениях. Такие выводы одновременно и ставят под сомнение выведенный им самим принцип зависимости психических процессов от способов жизнедеятельности, и неуместным образом изображают взрослых, демонстрирующих определенные виды поведения, по-детски незрелыми.

В целом, на мой взгляд, советский опыт кросс-культурных исследований в целях построения социо-исторической теории психических процессов представляется весьма неоднозначным. С одной стороны, социо-историческая школа — единственный существующий в настоящее время теоретический подход, в котором главной аксиомой является культурная организация деятельности и психики. С другой стороны, когда фокус смещается с онтогенеза на историю, важнейшие идеи относительно ключевой роли культуры как уникального опосредующего звена во всех видах человеческой деятельности оказываются как бы в тени: их место занимают размышления об исторических переменах, основанные на политической экономике, для которых культурная организация оказывается чем-то вторичным, а вместо нее возникает концепция униформистского толка, дискредитирующая всю силу культурно-исторической теории.

Если бы времена были другими, эти проблемы могли бы решиться естественным образом в ходе развития теории. В частности, гипотетически Лурия мог бы совместно с советскими этнографами разработать такой подход к кросс-культурным исследованиям, который удовлетворял бы методологическим критериям, применяемым в их интракультурных исследованиях. Однако времена вне всяких сомнений были непростыми. В Советском Союзе в середине 1930-х гг. исследования Лурии были раскритикованы по политическим соображениям как оскорбляющие интеллектуальные способности строителей социализма в советской Центральной Азии [15]. Одновременно с этим Выготский и его коллеги попали под шквал критики за психологическое тестирование школьников, а также за недостаточно яростные нападки на «буржуазную» западноевропейскую и американскую психологию. В этих условиях Лурия не мог и помыслить о том, чтобы стать специалистом по этнографии и смежным дисциплинам, которые наверняка понадобились бы для полноценного раз-

вития кросс-культурного направления его научной работы.

В 1934 году Выготский скончался от туберкулеза. Леонтьев, вместе с Выготским и Лурией стоявший у истоков нового сектора психологии в Харькове, остался на Украине разрабатывать интересовавшую его тематику обучения и развития. Лурия провел некоторое время в Харькове, но затем вернулся в Москву и занялся тем, что в конце концов принесло ему мировую славу. Он поступил в медицинский университет, а по его окончании, в 1937 г., провел два года в интернатуре Института нейрохирургии им. Бурденко, где начал разрабатывать психологические методики диагностики травм головы. С этого времени и до конца жизни он посвящал львиную долю своей энергии именно этому направлению своей научной работы, которое сделало его всемирно известным.

Моя основная мысль, к которой я возвращаюсь в конце этой части, заключается в том, что уход Лурии в медицинскую психологию не был актом отречения от полутора десятков лет усилий по созданию комплексной, всеобъемлющей психологической школы. Скорее, это был прагматический ход для продолжения научных изысканий, начатых еще в 1920-х гг.

### Окончательный синтез

#### *Культурная концепция психики и мозга*

Если рассматривать кросс-культурные исследования лишь как одну из стратегий исследования в рамках научной модели, акцентирующей культурную опосредованность всех сложных психических процессов человека, и если посмотреть на те виды исследований, которые Лурия, Выготский и Леонтьев с коллегами проводили в Москве в конце 1920-х, становится ясно, что те способы диагностики и коррекции, которые обрели широкую известность после выхода таких книг, как *The Role of Speech in the Regulation of Normal and Abnormal Behavior* (1961) («Роль речи в регуляции нормального и аномального поведения»), *Restoration of Function After Brain Injury* (1963) («Восстановление функций после травмы» (1948)), и *Traumatic Aphasia* (1970) («Травматическая афазия» (1947)), уже использовались задолго до того, как Лурия всерьез занялся получением медицинского образования и до того, как приобрел обширный опыт работы с умственно отсталыми.

Необходимость доказать, что способ преодоления «кризиса в психологии» наконец-то найден, требовала от основателей социо-исторической школы применить собственные идеи во всех проблемных областях, которые психологи считали своей территорией. В конце 1920-х и начале 1930-х гг. в работах ученых и их студентов был охвачен невероятный объем психологических проблем, а испытываемыми в их исследованиях становились страдающие афазиями, болезнью Паркинсона, психические больные, а также дети из самых разных регионов страны, с самыми разными уровнями умственного развития.

Основной принцип исследований оставался всё тем же. Если первоначальные попытки испытуемого решить задачу оказывались безуспешными (либо по причине юного возраста и неспособности воспользоваться необходимыми средствами, либо потому, что обретенные ими формы опосредованного поведения нарушились вследствие заболевания или травмы), трудности можно было устранить путем восстановления недостающих звеньев деятельности. По словам Лурии, когда непосредственные попытки овладеть поведением приводят к отрицательным результатам, помочь в овладении могут опосредованные попытки (т. е. с привлечением средств). Задача психологической диагностики заключается в том, чтобы выявить слабые звенья, которые являются причиной трудностей, и затем придумать способ восстановить деятельность, используя, при необходимости, внешние средства, умственные опоры, чтобы помочь человеку более эффективно справляться с теми сложностями, с которыми он сталкивается.

Для нейропсихологии, главного детища Лурии в более поздний период его научной деятельности, эти базовые положения имели как теоретическое, так и практическое применение. В теоретическом плане они означали, что функциональные системы, лежащие в основе человеческого поведения, включают в себя «экстракортикальные» компоненты, внешние опоры, в том числе культурно выработанные объекты окружающей действительности (к которым Лурия причислял и язык). Леонтьев назвал эти внешние культурные элементы, которые становятся значимой внутренней частью познавательной деятельности человека, «функциональными органами», тем самым делая акцент на представлении о том, что в процессе развития овладение новыми навыками происходит в равной мере благодаря как формированию новых, подвижных функциональных систем, так и возникновению новых морфологических органов.

В качестве одного из примеров подобного способа размышления я могу вспомнить работу Лурии, посвященную нарушениям письма и их коррекции, в которой он указывает, что способность к письму, будучи в историческом плане относительно новым видом человеческой деятельности, невозможно отнести к какому-то одному отделу мозга, а нужно рассматривать в терминах «функционального органа», обеспечивающего такую способность.

В практическом отношении эти идеи вылились в целую систему коррекционно-восстановительных практик, каждая из которых учитывала не только локализацию мозгового нарушения, но и те специфические функции, которые требовалось восстановить.

Тесную связь между ранними предположениями об опосредованном характере человеческой деятельности и работами по восстановлению функций можно проиллюстрировать с помощью одного из любимых примеров Лурии о том, как пациенты, страдаю-

щие болезнью Паркинсона, смогли обрести контроль над собственными движениями (впервые описанном, насколько мне известно, в «Природе человеческих конфликтов»).

Заметив, что пациенты, которые не могли пройти по ровному полу, могли, тем не менее, ходить по лестнице, Выготский и Лурия предположили, что во втором случае каким-то образом задействованы высшие, опосредованные формы поведения. Лурия описывает, как они получили прямое подтверждение своей гипотезы: «Выготский... раскладывал на полу кусочки бумаги и просил больного перешагивать через каждый из них... Больной, который только что не мог сделать самостоятельно более двух или трех шагов, долго ходил по комнате, перешагивая через кусочки бумаги, как будто бы он шел по лестнице. Мы помогли больному преодолеть симптомы его болезни на основе реорганизации психических процессов, которые он использовал при ходьбе. Компенсация двигательных нарушений оказалась возможной за счет перенесения деятельности с подкоркового уровня, где находились очаги поражения, на уровень более сохранной коры больших полушарий» [12, с. 129].

Очевидно, что Лурия использовал ту же самую стратегию при восстановлении утерянных психических функций у больных с травмами головы. Например, он использовал ее в работе с пациентами с повреждениями лобных долей головного мозга, несмотря на то, что структура нарушений в этом случае была почти полностью противоположной той, что встречалась у больных с болезнью Паркинсона: моторные реакции таких пациентов оставались в целостности, однако полностью утрачивался контроль за движениями со стороны высших отделов мозга, отвечающих за произвольные действия. Лурия описывает те трудности, с которыми сталкиваются пациенты с повреждением лобных долей, когда пытаются переключиться с одной мысли на другую, и насколько сильно нарушается у них способность к причинно-следственному мышлению (более подробно см.: [8]). В одном из случаев пациенту, который был не в состоянии пересказать знакомую ему историю, были предложены внешние опоры для облегчения перехода от одной части рассказа к другой в виде карточек со словами «однако», «несмотря на то, что», «затем», «так как» и т. п. С помощью этих внешних подсказок пациент сумел пересказать историю. Упражняясь снова и снова, пациент в конечном счете смог обходиться без внешних подсказок, что для Лурии явилось еще одним подтверждением того, что в ходе развития внешние средства замещаются внутренними, психологическими средствами.

Опубликованные в 1960-х и 1970-х гг. работы Лурии (многие из которых были написаны им за много лет до этого) касаются примерно одних и тех же тем и методов. Примеры, аналогичные описанному выше, можно почерпнуть и из его работ по умственной отсталости, и по сравнениям близнецов, и из многих



других работ по нейропсихологии. Тем не менее я надеюсь, что мне удалось донести свою главную мысль. Все более поздние работы Лурии уходят корнями в его теоретические и эмпирические исследования 1920-х гг.

#### *Романтическая наука*

В последнее десятилетие своей жизни, по мере того, как здоровье его ухудшалось, Александр Романович стал проводить больше времени в своих уставленных книгами кабинетах в московской квартире и на даче. Чувствуя приближающийся конец, он вновь возвращался к тому, что занимало его мысли в молодости, стремясь передать свое собственное виденье дела всей своей жизни.

Именно в этот период он пишет две небольшие книги, каждая из которых посвящена отдельному случаю: «Маленькая книжка о большой памяти (умнемониста)» и «Потерянный и возвращенный мир». Обе книжки после публикации их на английском языке сразу же обрели широкую известность. История про человека с феноменальной и любопытнейшим образом устроенной памятью и другая история про человека, который после тяжелого ранения в голову вновь обрел способность писать и смог повесть о своих переживаниях, были настолько увлекательными, что завладели умами множества людей, не имевших ни малейшего представления о том научном вкладе Лурии, который стоял за этими историями. Сам Александр Романович также ни разу не обмолвился в книжках о том, каким образом эти истории соприкасаются с тем, чем он занимался всю свою жизнь. Наоборот, и автор, и читатели относились к каждой истории как к уникальному случаю для изучения, раскрывающему важные стороны человеческой природы.

И лишь в своей автобиографии, над которой он работал до самой смерти, Лурия сложил воедино все кусочки мозаики своего научного пути, чтобы дать нам представление о том, каким был его замысел. Здесь он снова возвращается к дихотомии номотетического, обобщающего, естественнонаучного подхода к изучению человечества и идиографического, гуманистического, клинического подхода к изучению отдельного человека. Как он сам пишет, «применяя инструментальные лабораторные вспомогательные

средства в научном исследовании, я старался сохранить дух клинического анализа».

Лурия называл эти две книжки: невоображаемые портреты. Он повстречался с Шерешевским, мнемонистом, в самом начале своего научного пути, когда идеи социо-исторической школы пребывали еще в самом зародыше. Он был поражен тем, какие возможности открывали особые способы познания и запоминания Шерешевского для его личности и для теории в том плане, что культурно выработанные формы памяти настолько плотно вошли в обиход, что непосредственная, «синестетическая» память, которой обладал Шерешевский, давным-давно исчезла. Записи Лурии свидетельствуют что, он изучал Шерешевского с перерывами на протяжении многих лет.

Случай с Засецким также выходил за рамки привычных отношений врача и пациента, когда врач делает всё, что в его силах, а затем отпускает пациента, перепоручая его судьбу воле случая. Хранившаяся в семейном архиве Лурии стопка школьных тетрадей, в которых Засецкий так кропотливо реконструировал свой опыт и выстраивал психологические опоры для совладания с неизлечимым недугом, указывает на непреходящую озабоченность врача жизнью одного из немногих людей, которым удалось описать изнутри опыт мозговой травмы.

Последний из невоображаемых портретов, его собственная автобиография, есть последнее доказательство его веры в принципы, на которых строилась вся его работа. Здесь он пишет: «В этой книге нет героя с исключительными способностями, нет ни специфической одаренности, ни трагедии. Но есть атмосфера реальной жизни, начавшейся в такое исключительное время, вместе с началом революции» [12, с. 188].

От начала и до конца Александр Романович Лурия оставался человеком, который верил, что люди формируют друг друга, при особом посредничестве культуры. Он знал, что многие из его собственных идей неверны, но до самого конца верил, что целостная теория, разработанная им вместе с коллегами, истинна и будет жить. Так и случилось: она живет в его студентах и десятках тысяч людей, которые обрели в ней опору для понимания самих себя и человеческой природы.

#### *Литература*

1. Cole M. Cross cultural research in the socio-historical tradition // Human Development. 1988. № 1.
2. Ermath M. Wilhelm Dilthey: The critique of historical reason. Chicago, 1978.
3. Laboratory of Comparative Human Cognition. Culture and cognitive development // P. Mussen (ed.). Handbook of child psychology. (Vol. I). N.Y., 1983.
4. Leontiev A.N. Studies of the cultural development of the child, II. The development of voluntary attention // Journal of Genetic Psychology. 1932. № 40.

5. Luria A.R. The problem of the cultural development of the child // Journal of Genetic Psychology. 1928. № 35.
6. Luria A.R. The nature of human conflicts (reprint). N.Y. 1976. Luria A.R. The second psychological expedition to Central Asia // Journal of Genetic Psychology. 1932. № 41.
7. Luria A.R. The role of speech in the regulation of normal and abnormal behavior. N.Y., 1961.
8. Luria A.R. Restoration of function after brain injury. N.Y., 1963.
9. Luria A.R. Traumatic aphasia. The Hague, 1970.
10. Luria A.R. Cognitive development. Cambridge, MA, 1976.

11. *Luria A.R.* The selected writings of A. R. Luria. White Plains, N.Y., 1978.
12. *Luria A.R.* Making of mind. Cambridge, MA, 1979.
13. *Luria A.R.* Language and cognition. N.Y., 1982.
14. *Mill J.S.* A system of logic. Reprinted in W. Dennis. Readings in the history of psychology. N.Y., 1943/1948.

15. *Razmyslov P.* Vygotsky and Luria's cultural-historical theory of psychology. *Knigii proletarskoi revolutsii*, 4, 1934.
16. *Rivers W.H.R.* Vision. Reports of the Cambridge Anthropological Expedition to the Torres Straits. (A.C. Haddon, ed.). Vol. 2, Part 1. Cambridge, England, 1901.
17. *Wundt W.* Elements of folk psychology: Outlines of a psychological history of the development of mankind. L., 1921.

## **Alexander Romanovich Luria: Cultural Psychologist**

**M. Cole**

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

---

## Карусель истории. Глава 5. Книга «Пространство возможностей»

А.А. Брудный

---

### Предисловие к публикации

Прошло уже два года с тех пор, как ушел из жизни известный философ, психолог, лингвист Арон Абрамович Брудный (1932–2011), доктор философских наук, профессор, член-корреспондент Национальной Академии наук Киргизской Республики. Редколлегия надеется, что запоздалость нашей реакции на кончину ученого компенсируется настоящей публикацией его работы. Хотя вся жизнь Арона Абрамовича прошла в Киргизии, он часто (включая, конечно, годы, проведенные им в аспирантуре Института философии АН СССР) радовал нас своими приездами в Москву. Для многих его друзей, слушателей лекций, читателей и почитателей встречи с ним оказывались незабываемыми событиями. Он был человеком исключительного понимания — понимания глубокого, творческого, симпатического, всегда неожиданного, которым он щедро делился в лекциях, статьях, книгах и в нескончаемых разговорах. И значительная часть его научных поисков и размышлений была посвящена все тому же пониманию того, что такое понимание. Он как бы принял вызов Нильса Бора, который на вопрос: «Можно ли понять атом?» сказал: «Думаю, что можно, но до этого нужно понять, а что такое понимание?»

Арон Абрамович, наряду с Э.В. Ильенковым, Г.С. Батищевым, В.В. Бибихиным, М.К. Мамардашвили, В.С. Швыревым и др., внес большой вклад в философскую психологию, которая, к счастью, никуда не делась после эмансипации психологии от философии. Он сам предпочитал называть область своих раздумий философской антропологией, чему соответствовали глубина и размах его культурных ассоциаций. В этом проявлялась его забота о читателе, слушателе, которым он стремился донести смысл философем. Подобно М.М. Бахтину, А.А. Брудный искал смысл в зазоре, в пространстве (или в пустоте) между вопросом и ответом. Такое пространство он называл пространством возможностей. Усилителями понимания будущего для него были помогающее всматриваться в настоящее прошлое, и настоящее, помогающее всматриваться в прошлое. Вот такой странный хронотоп Брудного, помогающий приоткрывать нам смысл, понимаемый как возможное направление развития культуры, а участие в этом развитии как смысл нашей жизни.

Отдавая дань светлой памяти философа, журнал публикует (с небольшими сокращениями) главу из книги А.А. Брудного «Пространство возможностей: Введение в исследование реальностей» (Бишкек. Илим, 1999. — 388 с.), изданной мизерным тиражом и сразу ставшей библиографической редкостью. В ней проглядывает стиль его полифонического (философского, психологического и художественного) мышления.

*В.П. Зинченко*

Так повернём истории карусель, Как сказал Жан-Жак Руссель!  
— Не Руссель, товарищ, а Руссо! Хорошо. В таком случае — колесо.

Михаил Вольгин

## История: что это такое?

Что следует понимать под термином «история»? История — это бинарный термин, то есть он имеет два значения. Под «историей» подразумевается:

1) реальный процесс существования человечества от доисторических времен до настоящего времени;

2) наука, изучающая этот процесс. А поскольку наукам учат, под историей подразумевают также учебную дисциплину.

Эта наука сложилась на основе изучения вещественных продуктов человеческой деятельности и анализа повествований, т. е. рассказов реальных лиц и сообщений о реальных фактах. Таким рассказам часто сопутствовала оценка событий.

На этой основе возникло представление о смысле происходившего с людьми.

Один из персонажей Олдоса Хаксли, alter ego автора, говорит о себе (с должной самоиронией): «Я должно быть недостаточно цивилизован и предпочитаю смысл. Потому, если мне нужна философия истории, я обращаюсь к психологам»<sup>1</sup>.

А почему именно к психологам?

Надо думать, не только потому, что исторический процесс включает в себя мысли и поступки людей и даже состоит из них, но еще и потому, что исторические факты с неизбежностью порождают собственные оценки. Так они влияют на сознание людей. Люди неравнодушны к фактам.

В особенности — к историческим.

Беда (но не вина) истории состоит в том, что она не в силах отказаться от оценок. А «урок, преподносимый нам интеллектуальным развитием человечества, ясен: науки оказывались плодотворными и, следовательно, в конечном счете — практически полезными в той мере, в какой они сознательно отходили от древнего антропоцентризма в понимании добра и зла. Мы сегодня посмеялись бы над химиком, вздумавшим отделить злые газы, вроде хлора, от добрых, вроде кислорода. И хотя химия в начале своего развития принимала такую классификацию, застряв на этом, — она бы очень мало преуспела в изучении веществ»<sup>2</sup>. Но история имеет дело не с веществами, а с существами.

М. Блок, автор труда, из которого вы прочли здесь выдержку, завершил свое завещание словами: «Я умираю, как и жил, добрым французом». В 1944 г. он был задержан сотрудниками немецкой военной контрразведки (абвера) и расстрелян как активный участник движения Сопротивления. Он не считал, что Франция потерпела поражение. Он различал добро и зло. Он был порядочным человеком.

Но является ли человек главной фигурой исторического процесса? Да. Именно люди делают историю. Здесь имеются в виду не только и не столько исторические личности, сколько особенности и свойства самого человека и мира, в котором он живет.

Что есть история как реальность? История — это движение человечества по стреле времени. Факт существования системы «прошлое — настоящее — будущее» не вызывает сомнений. Проблема состоит лишь в связи между прошлым, настоящим и будущим. От того, какова эта связь (если она есть), зависит, удастся ли людям расширить сферу своих возможностей, продлить существование человечества в обозримом будущем.

Существование человечества есть проявление и следствие его жизнеспособности.

Высокая жизнеспособность человечества издавна определялась четырьмя неравнозначными факторами.

Первый фактор — реализация способности к труду и способности проектировать и использовать его продукты.

Второй фактор — наличие кладеза природных ресурсов, позволяющего черпать энергоносители и находить возобновляемые источники средств к существованию.

Третьим фактором была известная популяционная разобщенность — ведь эпидемия чумы в Европе до XVI века вообще никак не могла повлиять на жизнь миллионов людей, населяющих обе Америки. Отдельные заболевания, которыми страдали жители американского континента, оставались по существу неизвестными в Евразии. А для сотен миллионов жителей Азии оставалась и, к счастью, остается неизведанной сонная болезнь, они и понятия не имеют о мухе цеце. Деяния Ци Шихуанди не только никак не затронули жителей тогдашней Европы, но по существу остались для них совершенно неизвестными.

И, наконец, четвертый фактор. Это базисный фактор — способность человека к самовоспроизведению, половой отбор, производство человека человеком. Это первооснова, вне которой несущественны и все остальные. И напротив, все остальные так или иначе способны повлиять на нее.

Если принять эту концепцию, человечество сейчас переживает переломный момент. Значение четырех факторов может сменить знак на противоположный.

Первый фактор включает способность проектировать и создавать орудия защиты и нападения. Он обратился в способность создавать абсолютное оружие, оружие, угрожающее самому существованию человечества. Есть надежда, что оружие это не будет пущено в ход. Но это надежда. Только надежда.

<sup>1</sup> Хаксли О. Через много лет // Иностранная литература. 1993. № 4. С. 162.

<sup>2</sup> Блок М. Апология истории. М., 1973. С. 122.

Второй фактор всегда был связан с опасностями экологического порядка. Теперь уже ясно, что у кладезя природы оказалось двойное дно. Но экологическая опасность, когда она осознана, может быть и снижена. Бесспорно, уголь и нефть не возобновляются в недрах нашей планеты по мере того, как эти вещества добывают. Атомная энергия опасна как таковая — ошибки в ее использовании чреваты роковыми последствиями, а людям свойственно ошибаться. Но есть надежда на водородные двигатели, энергостанции, использующие энергию Солнца, морских приливов, естественной разницы температур.

Значение третьего фактора изменяется на наших глазах. Отчаянные попытки сохранить те или иные формы разобщенности, уничтожить людей по этническому или классовому признакам, воздвигать идеологические, религиозные, политические и этнопсихологические барьеры — все это было в XX веке и оказалось безрезультатным.

Вообще в XX веке человечество поспешно повторило пройденное. От рабства до попыток заглянуть в будущее, в золотой век. Танки и военные грузовики проехали по исхоженным некогда дорогам. Будет ли этот процесс продолжаться или он уже приостановился? Ведь наступление XXI века, 2001 год — рубеж условный.

На смену разобщенности приходит рост масштабов информационного контакта. Нельзя исключить, что контакт этот сможет принести и известную пользу. Его значение следует оценивать с осторожностью.

Четвертый фактор продолжает существовать как иррациональный и неуправляемый. Необходимость управлять им, тактично именуемая «планированием семьи», не является общепризнанной. Я повидал самых разнообразных сторонников вмешательства в процесс полового отбора — от маниакальных адептов евгеники до общительных индусов и сдержанных китайцев — и слушал их вполне рациональные доводы со смешанным чувством. Я не мог избавиться от ощущения, что разум тут проникает в сферу, ему не подвластную, и одновременно понимал, что современные попытки регулировать рождаемость представляют собой необходимую, хотя и не самую важную часть движения в будущее. Разум не может руководить этим процессом. И никто не может. Но он в этом участвует.

Попытки оценить влияние разума на историю зачастую связаны с употреблением таких фразеологизмов, как, например «уроки истории», «исторические ошибки». Если признать, что «исторические ошибки» действительно имеют место, то приходится согласиться и с тем, что многие исторические ошибки повторяются. Причем с такой частотой, что возникает вопрос: «А ошибки ли это?»

Государственные, этнические, экономические, религиозные и многие иные аспекты исторического процесса не должны заслонять главного содержания истории. Главное содержание истории — это судьбы

людей, и, лишь поняв, что нет ничего выше человека, его жизни, его интересов, его детей, продолжающих его личное существование, можно понять, в чем заключается смысл истории.

### История: от прошлого к будущему

Историю определяют по-разному, но все сходятся в одном: история — это прошлое. Хорошо, пусть. А что такое прошлое?

Хорхе Луис Борхес был убежден, что есть материя, из которой сделано время, и эта материя называется прошлое.

Известные основания для подобного утверждения как будто бы имеются.

Стоит нам попристальнее взглянуться в течение времени, попытаться его на мгновение приостановить — и оно тотчас же обращается в прошлое.

Фауст попытался это сделать — остановить мгновение — и тут же сам стал прошлым.

Этим не стоит заниматься.

Мефистофель его предупреждал.

Но отсюда не вытекает, что время состоит из прошлого.

Наоборот.

Борхес не прав.

Возможно, время сделано из таинственного, равномерно движущегося вещества, которое называется *будущее*. Оно непрозрачно, подобно туману. В нем проступают очертания отдельных событий, они придут, но когда? Будущее скрадывает расстояния, как туман скрадывает звук. Время! Стоит к нему приглядеться, прикоснуться, попробовать замедлить его течение — и оно исчезнет, превратится в то, чего нет: в прошлое.

Прошлое нельзя изменить именно потому, что его нет, но это и придает ему силу власти над нашими душами. Они не могут противостоять тому, чего не в состоянии изменить. А прошлое в этом смысле не менее неизменно, чем законы природы.

Но законы есть, а прошлого нет.

Власть прошлого — власть следов того, что было, следов, уносимых нашей памятью в будущее, уносимых потоком времени вместе с нами. Но это только следы.

Следы того, чего нет. Но они образуют нас, наше «я», например.

А будущее есть. В тот момент, когда у моего «я» не станет более будущего, мое существование прекратится: я умру.

Если бы власть будущего над нашими душами превзошла власть прошлого, существование человечества стало бы иным. Но этого нет. Кассандре<sup>3</sup> было дано пророчество верно, но безвластно: ей не верили.

Согласно Гегелю, всемирная история начинается «лишь с того времени, когда она является еще только возможностью в себе...»<sup>4</sup>.

<sup>1</sup> О символике этого образа см.: Философия свободного духа: О романе Чингиза Айтматова «Тавро Кассандры». М., 1996.

<sup>4</sup> Гегель. Соч. Т. VIII. М., 1939. С. 57.

В себе, an sich, существует и возможность власти будущего. Если считать важнейшим признаком разума его способность заглядывать в предстоящее, то надо лишь сделать людей участниками существования разумной системы.

Сложность задачи, как оказалось, в том, что система эта (ее можно запроектировать) состоит в конечном счете из людей.

Одно из предлагаемых революционерами и реформаторами решений задачи афористически ясно сформулировано Эрихом Кёстнером: «Сначала надо создать разумную систему, а уж люди к ней приспособятся»<sup>5</sup>. Попытка была, результат очевиден, но сил нет разобраться — то ли система была неразумна, то ли люди ее к себе приспособили. Скорее всего — и то, и другое. Сейчас мы адаптируемся (или, скорее, нас адаптируют) к системе, не претендующей на полную разумность, и это вселяет некоторую надежду.

Ушедшая в прошлое система, которая не уставала взывать к прогрессу и разуму, на деле отдалялась от разума с каждым годом своего существования. И это было одной из главных причин того, что она пыталась оставить на страницах истории все больше «белых пятен», а потом треснула, как полярная льдина, — и ее обломки все дальше отплывают друг от друга.

Нет сомнения, пресловутые «белые пятна» истории — это обесцвеченные кровавые. И вот, есть люди, которые хотят вернуть им прежний цвет, окрасить их свежей кровью.

Все утешают себя тем, что опасных экстремистов немного. Это так. Но понятие «немного» исторически относительно. Представитель взглядов, которые разделяют 4–12 % активного (принимающего участие в выборах) населения, будучи допущен к постоянному участию в работе средств массовой информации, уже в состоянии заметно повлиять на неустойчивые в своих убеждениях массы.

Опасны и те, кто планомерно перекрашивает прошлое, и не помышляя об исторической объективности. Как заметил Ф. Лустич, в нашу<sup>6</sup> культуру уверенно вошли «люди с тяжелыми, как кованые сапоги, говорящими фамилиями»<sup>7</sup>. Их фамилии — резуны, правдюки, семиряги — то ли написаны на заборах, то ли списаны с них. То, что они проделывают (или пытаются проделывать) с прошлым, если не хуже, то во всяком случае, опаснее лжи.

Можно ли бороться с пороками прошлого, используя порочные методы? По всей вероятности, нельзя. И само обращение к прошлому — какую цель оно преследует?

Эжен Ионеско говорит: «Все литераторы и почти все драматурги изобличают зло, несправедливость, отчужденность, болезни вчерашнего дня. Они закры-

вают глаза на сегодняшнее зло. А прошлое зло больше изобличать нечего... Так можно лишь скрыть новые болезни, новую несправедливость, новое мошенничество»<sup>8</sup>. Великий драматург прав. Это про нас.

## Повествование

Приводимый далее случай довольно известен. Заключенный в лондонский Тауэр Уолтер Рэлей работал, как обычно, над вторым томом «Всемирной истории», когда услышал во дворе какую-то бурную ссору. Он подошел к окну, посмотрел и снова взялся за свой труд, в уверенности, что запомнил все подробности ссоры. Заговорив о ней на следующее утро со свидетелем и даже участником происшествия, он был потрясен: их наблюдения расходились во всем. Насколько же труднее установить истинный ход отдаленных событий, если люди ошибаются в том, что видят собственными глазами. Рэлей предал «Всемирную историю» огню.

Если бы современные авторы многочисленных мемуаров о недавних событиях следовали примеру великого человека<sup>9</sup>, мы имели бы о недалеком прошлом более скудное, но, вероятно, и более верное представление.

Мемуары не всегда представляют собой переработку дневников, то есть записей, приближенных во времени к событиям. Причинная связь событий ускользает от свидетелей. «Единственные причины, для которых психология свидетельства отмечает наибольшую частоту недостоверности, это самые ближайшие во времени события. (...) Что касается интимных пружин человеческих судеб, перемен в мышлении или в образе чувств, в технике, в социальной или экономической структуре, то свидетели, которых мы об этом спрашиваем, несколько не подвержены слабостям моментального восприятия.

По счастливому единству, которое предвидел уже Вольтер, самое глубокое в истории — это также и самое в ней достоверное»<sup>10</sup>. Будучи склонным к скепсису по складу ума, я все же полагаю, что Марк Блок в данном случае близок к истине.

Повествователь в истории всегда удвоен. Это повествователь о событиях и переживаниях (свидетель и участник), и повествователь об историческом процессе, пусть даже о недолговечном его отрезке, то есть в собственном смысле слова историк. Это жанр nonfiction, повествование о том, что было. Литературно-художественный текст, выполненный в жанре fiction, например, роман, в принципе допускает господство автора над содержанием, включает вымысел, в классическом случае содержание вообще вымышленно. На то и роман.

<sup>5</sup> Кёстнер Э. Фабиан. М., 1990. С. 62.

<sup>6</sup> Речь идет о постимперской культуре, в которой российская еще занимает видное место.

<sup>7</sup> Лустич Ф. Между рыбой и мясом // НГ. 1996. 11 октября.

<sup>8</sup> Ионеско Э. Небесный пешеход // Носорог. М., 1991. С. 94. Хочу обратить внимание читателя на то, какого мнения Э. Ионеско о «Небесном пешеходе»: «Это пьеса красивая, правдивая и сильная». (Ионеско Э. Противоядия. М., 1992. С. 282).

<sup>9</sup> Думается, Уолтер Рэлей может быть назван так с не меньшим правом, чем Фрэнсис Дрейк.

<sup>10</sup> Блок М. Апология истории. М., 1973. С. 58.

Но все не так просто. В известной уже читателю новелле Кеки Даруваллы в парадоксальной литературной форме ставит серьезную проблему. Известно, что литература пишет о людях, которые могли существовать, и событиях, которые *могли* происходить так, как о них написано. И она это признает — что только *могли*.

Сражение при Ватерлоо могло происходить так, как написано о нем в «Пармской обители», а при Бородино — как описывается в «Войне и мире». Люди, подобные Базарову, могли существовать и существовали, а у Джона Сильвера был не лишенный обаяния реальный прототип. Все это литература признает. История же, будучи не менее, но и не более достоверной, претендует на то, что все происходило так, как написано историком.

Но это не лишает исторической ценности тексты художественно-литературные. Или художественные фильмы.

«Когда я думаю, до какой степени искажаются события даже самого недавнего прошлого, я начинаю весьма скептически относиться к истории как таковой. Между тем поэтическая интерпретация истории создает общее представление об эпохе. Я бы сказал, что произведения искусства содержат гораздо больше истинных фактов и подробностей, чем исторические трактаты»<sup>11</sup>. Это мысль замечательная. В сущности, Чаплин говорит вот что: возможные факты и подробности значат для понимания истории не меньше, чем описанные в качестве действительных.

И с этим трудно не согласиться. Ведь и среди удостоверенных мемуаристами фактов немало искаженных и придуманных. А под пером исторического романиста (о чем писал Ю. Тынянов) возникают догадки более верные, чем пристрастные суждения историков.

Бывает, разумеется, что романист увлечен мифотворчеством. Мифы увлекают читателей, что так способствует сбыту романов — романов Дюма, например.

Утверждают, что повествователь невольно обращает мир в миф, в структуру, где царствуют имена собственные.

Арамиса звали Рэне д'Эрбле. Я имею в виду Арамиса, созданного Дюма<sup>12</sup>. Как это получилось, что Дюма был вынужден назвать его имя? К нему обращается герцогиня де Лонгвиль. Мы знаем о том, что Арамиса любят женщины, но в общении с любовницей он показан один единственный раз. И мы единственный раз слышим, как его называют по имени.

Но романы Дюма, из которых миллионы (если не сотни миллионов) людей черпают представление об исторических событиях, — не более, чем легкомысленный мифологизированный и поэтому увлекательный пересказ уже известного, рассказанного. Обратимся к первичному рассказу.

Пусть наш предмет — «восприятие некоторого сообщения и знание, которое нам это сообщение дает». Многое зависит от конкретной формы, в которой знание представлено в тексте.

Со школьных лет нам известен молодой казак из пушкинской «Полтавы», в шапке которого зашит

Донос на гетмана-злодея  
Царю Петру от Кочубея.

Лапидарность Пушкина, как всегда, удивительна — вся суть дела изложена или, если хотите, уложена в шесть-восемь слов.

Но казака не было.

Был бедный странник, которого пригласила к себе и накормила жена Кочубея.

Странник выходит, поужинав, «она же вышла за ним из шатра и, взяв его за руку, пошла с ним по саду и учала гетмана Ивана Степановича Мазепу бранить: бездельник-де, он, блядин сын и беззаконник, ее родную, а свою крестную дочь, зазвав к себе в гости, изнасиловал блудом... Можно ль тебе, Никанору, в тайном слове верить?

И он, Никанор, сказал: «верь!»». Она поверила, и Никанор передал сообщение, которое касалось политических, а не личных планов гетмана, в Москву<sup>13</sup>. Но нескрываемая личная неприязнь к Мазепе привела Кочубея на плаху: его информацию оценили как оговор.

Знание о действительности может находиться в непосредственной зависимости от понимания речевого сообщения; вполне очевидно, что очень многое зависит здесь от правильного выбора лексических единиц. Вот пример: «... при докладах мы внимательно следили за формулировками. Само собой, у нас установилось правило никогда не докладывать непроверенные или сомнительные факты. А их бывало достаточно. В донесениях, например, часто фигурировали фразы: «Войска ворвались в пункт Н.», «Наши войска *заняли* (или удерживают) окраину пункта Х» и тому подобные неточные формулировки. А. Антонов (первый заместитель начальника генштаба. — А.Б.) в таких случаях докладывал: «Наши войска *ведут* бои за пункт Н (или Х)», так как на опыте не раз убеждался, что это наиболее точная характеристика действительного положения на фронте»<sup>14</sup>.

Точная характеристика действительного положения — существенное требование к текстам военного, политического, исторического содержания, хотя каждый из нас знает, как редко оно соблюдается. В то же время отношение «текст — действительность» зачастую подразумевает описание возможностей. Знание, которое приобретает читатель из литературно-художественных текстов, неразъединимо с их сущностной стороной, а «сущность всякого художественного произведения состоит в органическом

<sup>11</sup> Чаплин Ч. Моя биография. М., 1966. С. 321.

<sup>12</sup> «Подлинный», исторический, Арамис звался Арамиц (испанец), Портогос — Исаак де Порто, д'Артаньяна звали Шарлем. В романе Дюма имен у них нет.

<sup>13</sup> См.: Новомбергский Н. Слово и дело государевы. Материалы // Известия Томского университета. Кн. 36. Томск, 1910.

<sup>14</sup> Штеменко С. Генерал армии Алексей Антонов // Полководцы и военачальники Великой Отечественной войны. М., 1971. С. 24.

процессе его выявления из возможности бытия в действительность бытия»<sup>15</sup>.

И естественно, что тексты этого рода переменны — не только в понимании, но и в существовании. Представление о «каноническом» исходном варианте — позднейшее, возникающее на том историческом этапе развития культуры, когда нестабильность системы «коммуникатор — текст» начинает угрожать самому существованию текста, и на динамику системы начинают накладываться ограничения — заинтересованные лица и социум как групповой субъект понимания. Но первоначально таких ограничений не существовало. Вот что пишет о мифе К. Леви-Стросс: «Достоверной версии, копией или искаженными вариантами которой являются другие варианты, не существует. Все варианты входят в миф»<sup>16</sup>.

И не следует представлять себе это явление связанным только со спецификой онтологии системы, с устной речью, в которой миф начинает жить и живет. Да, устная речь переменна, изменчива по самой своей природе. Но поправляли и неречевые тексты, существующие только в стабильном техническом воспроизведении. Да, делалось это. «Человек у проекционного аппарата был немножечко народным певцом, сказителем... он мог как аэд строфы «Илиады» или дедушка, рассказывающий внукам старую сказку, по своей воле переставлять, убавлять и даже увеличивать число кадров: как в песнях и в сказках, в ранних кинолентах была возможность их контаминировать, вводить в одну полюбившиеся подробности из другой (специалисты вам скажут: старые немые ленты, если они сохранились в нескольких экземплярах, непременно разнятся между собой, и дело тут отнюдь не в степени износа)»<sup>17</sup>. Киномеханик в роли соавтора может показаться смешным. Но разве наша память не делает с фильмом то же? И только ли с фильмом? А если с миром?

Понимание конкретных исторических последовательностей и повествований преимущественно связано с нарративным полем понимания.

Но в повествовательном художественном творчестве доминируют элементы возможного, даже когда имена собственные принадлежат исторической реальности. Например, действительный Владимир Старицкий был умерщвлен при иных, нежели в сценарии (и фильме) Эйзенштейна, обстоятельствах: в фильме Старицкий гибнет в ситуации, напоминающей убийство конюшого Федорова.

Но только ли вымысел показано в «Иване Грозном»? Нет. «Это не выдуманно, — писал

В. Шкловский, — это не соединение вымыслов, но это вымышленное соединение возможностей»<sup>18</sup>.

Понимание в поле доказательных суждений иное. Не потому, что в нем эффективно используется математический аппарат: понимание текстов математических имеет немало общего с пониманием текстов естественно языковых. И не потому, что строго доказательное знание пренебрегает возможностями: это не так. Существуют дисциплины (и собственно тексты), предметом которых служат именно возможности: квантовая механика — это наука о «свойствах и поведении возможностей»<sup>19</sup>. Доказательное знание есть результат особого рода деятельности познающего субъекта<sup>20</sup>, а научное знание традиционно рассматривается как особая достоверный вид доказательного знания.

Повествовательный текст имеет опорой тезаурус. «Дайте мне перо и бумагу — и я сочиню вам учебник истории или священный текст, подобный Корану и Ведам... По каким признакам невежда или ребенок узнают, что я их обманываю?»<sup>21</sup>

Да, откуда? Ведь действительность не более чем вероятна и возможности лжи в коридоре вероятности едва ли не беспредельны.

Говоря о «непредвиденных результатах» публикации рассказов Роберта Льюиса Стивенсона в переводе на язык самоа, Р. Олдингтон отмечает: «Самоанцы не делали различия между библейскими легендами, беллетристикой, то есть заведомым вымыслом, и историей как таковой. Король Апемамы (острова Гилберта. — А.Б.) не поверил, что капитан Кук существовал на свете, поскольку о нем не упоминалось в Библии»<sup>22</sup>. Для короля было реально в прошлом только то, о чем повествуется. Реальности нарративного, повествовательного поля неистребимы, как неистребимо понимание, как неразрушима его структура.

Повествовательная форма глубоко специфична: она лучше запоминается, легче транслируется от поколения к поколению, имеет широкую коммуникативную перспективу. Но в чем именно состоит ее внутренняя специфика? Быть может, ответ на это даст баллада, быть может — немое кино, а может быть — структура понимания повествовательных текстов.

А может быть история.

Мурасаки, прославленная потомками как романистка, ставила литературное повествование рядом с историческим повествованием. А ведь было это на рубеже X и XI веков, хэйанская эпоха была богата событиями, и фрейлина императорского двора ощущала себя прикосновенной к истории; одним словом, она знала, о чем говорила.

<sup>15</sup> Белинский В.Г. Собр. соч. Т. 3. М., 1970. С. 84.

<sup>16</sup> Леви-Стросс К. Структурная антропология. М., 1983. С. 195.

<sup>17</sup> Соловьева И., Шитова В. Четырнадцать сеансов. М., 1981. С. 211.

<sup>18</sup> Шкловский В. Эйзенштейн. М., 1973. С. 253.

<sup>19</sup> Грязнов Б.С. Теория и её объект. М., 1973. С. 50.

<sup>20</sup> Швырев В.С. Научное познание как деятельность. М., 1984. С. 6.

<sup>21</sup> Валери П. Об искусстве. М., 1976. С. 191.

<sup>22</sup> Олдингтон Р. Стивенсон. М., 1973. С. 328. Воображенное прошлое есть то, чему можно научить, и то, что должно изучать. Обращение текстов, описывающих возможность, в компонент действительности представляется темой, обладающей огромной исторической важностью.



Знала Мурасаки и другое: чтобы ее поняли, надо заглядывать во «внутреннее строение жизни».

Лев Толстой мучился желанием сделать что-то для других. И вот что он сказал Г. А. Берсу: «Мне хочется быть понятым другими. Историки описывают неверно и внешне, а надо для того, чтобы понять, угадать внутреннее строение жизни»<sup>23</sup>.

Для того, чтобы его поняли, повествователь должен узнать, угадать, постичь внутреннее строение жизни, не всегда доступное историку.

Что же представляет собой история? Как говорит Владимир Левашов (я приведу обширную выдержку — это очень содержательно), «в самом слове “история” мы слышим как бы два смысла, причем совершенно противоположных. Это эволюция, сама историческая практика, движение в будущее; одновременно это также взгляд в прошлое, движение вспять времени для установления причинно следственных связей. Это история как понимание — то, на чем базируется историческая наука.

Но все дело в том, что историческая практика всякий раз меняет образ прошлого. И сам исторический процесс выступает как перманентная динамическая балансировка прошлого и будущего — в точке настоящего. Это точка вне времени...»<sup>24</sup>.

Можно сказать, настоящее, из которого мы заглядываем в прошлое, есть иллюзорная вечность. Мы пытаемся стать по отношению к истории во внешнюю позицию, а что является внешним по отношению к истории, как не вечность? Вечность — это пространство всех возможностей<sup>25</sup>.

«Чтобы перемещаться в таком пространстве, переводя реальность из состояния потенциального (или, как сказал бы Хайдеггер, сокрытости) в состояние актуальности и присутствия, необходимо владеть особой технологией... Это и есть движение из пространства вечности во время, в историю, в которой нужно родиться, чтобы ее понять. Путешественник, навигатор здесь неизбежно находится как бы сразу в двух пространствах, между вечностью и историей»<sup>26</sup>.

Любопытно, как путешественник в пространстве возможностей затем выступает в качестве повествователя (вспомните в этой связи штурмана Уильяма Дампира — незадачливого пирата, но одаренного рассказчика).

Существование повествовательно. Вот почему наука, столь поднаторевшая в описании структур, любит сущность. Не процесс, а его причины. Не сюжет, а эпилог. Не игру, а счет. Одним словом, — выводы. А игра, ориентированная природой своей на существование, вся состоит из задержек по пути к выигрышу, проигрышу — к результату. Даже портрет —

это процесс. Это из него, это из картины, из живописи, а не из фотографии выросло кино. Кино — это чистый случай существования, и когда зачинатели его постоянно упирали на то, что кино необходимо движение, action, они, по сути дела, хотели, чтобы в фильме было показано существование в его наиболее очевидной и доступной зрителю форме.

Но и за тысячи лет до того, как возникло кино, люди чувствовали: чтобы понять жизнь, надо обратиться к повествованию.

Это адекватная существованию форма.

Она раскрывает двери в смысл.

В удивительно наглядной форме подтверждает, что существование превышает сущности, ситуации существования выше тех, что существует, басня. Главное — в осуществлении ситуации, главное в том, чтобы в ней участвовать. Тот, кто живет — участвует. В ситуациях существования, в скриптах могут участвовать львы и мыши, а не люди. Это все равно. Мы угадываем в них людей.

На самом деле это очень жестокий закон, хотя басни учат добру, учат (помимо собственно этического смысла) любить зверей, видеть в них меньших братьев. Детям не видно то, что лишь со временем начинают понимать взрослые: жизнь превышает всех живущих, для нее главное одно — чтобы она продолжалась. Это жестоко, но неизбежно: таков закон.

Любопытно, что по-настоящему понимают это те, кого носителями высшей мудрости как-то не считают, я имею в виду спортсменов. Они очень быстро начинают осознавать, что такое существование команды, что в любой игре на их место придут другие, и вот они — на скамейке запасных. Игра продолжается, команда существует. Это главное.

Игра учит и другому — что основное заключается в игроках, что надо в каждом периоде (тайме, соревновании, сезоне) доказывать свою неповторимость. Только тогда ты будешь в команде, будешь играть.

Жизни требуются неповторимые. Это условие участия в половом отборе, условие участия в продолжении жизни, условие участия в игре. Это основное условие существования истории.

## Личность. Группа. Свобода

Для человека с его неизбежной мечтой о машине времени, о возможности заглянуть в будущее или изменить прошлое (хотя это разом лишило бы существование смысла) история выступает как противница.

Человек каждой своей частичей связан с историей, с окружающей исторической реальностью, это касается не только его телесного существа, но и ин-

<sup>23</sup> Берс Г.А. Воспоминания о графе Л.Н. Толстом. Смоленск, 1984. С. 49.

<sup>24</sup> Левашов Вл. История как машина времени // ИК. 1995. № 2. С. 74.

<sup>25</sup> Путешествие доктора Фауста не знает конца. «Много это или мало — вечность? Для человеческой короткой жизни — очень много; для жадного сердца — слишком мало; но для души, запроданной черту, год и вечность все равно ничто» (Катаев В. Собр. соч. Т. 1. М., 1968. С. 165). Напомним, что в принятой нами системе метафор здесь говорится о том, что желание жить сейчас и ежесекундно сильнее желания жить вечно. А для интеллекта абстрактного, отвлеченного от жизни, вечность — ничто.

<sup>26</sup> Левашов Вл. История как машина времени // ИК. 1995. № 2. С. 74–75.

теллектуального или духовного: мысли его включают частицы знаний, полученных от других; его прошлое оказывает на него влияние, это означает, что прошлое других людей также оказывает на других (и на всех) влияние.

Действительность изменяется, возможно, что и по свойственным ей законам. Изменить прошлое нельзя. Действительность же изменить можно. Можно «вписаться» в действительность, неосознанно, частично ее изменяя, — такова суть адаптации. Можно преобразовывать действительность, осознавая цели своих действий, — в этом суть практической деятельности.

Ряд исследователей полагает, что поведение есть в своей основе «отрицательная свобода», свобода от тех или иных сковывающих помех; деятельность личности имеет своей основой «положительную свободу», свободу для осуществления тех или иных конкретных целей. Ни одна закономерность, которой подчинено поведение, при этом не исчезает целиком. Но одно дело — избавиться от тех или иных существенных для жизнедеятельности препятствий; другое — избавиться от них для того, чтобы осуществить достаточно отдаленную цель. Адаптация предполагает в качестве цели то, что служит лишь средством и условием для практической деятельности.

Исходя из некоторых положений концепции В.П. Зинченко, можно предположить, что адаптация — это фундаментальное для физиолога (и патофизиолога) понятие — теряет свою доминирующую роль, когда мы переходим к рассмотрению высших уровней деятельности организма или, точнее, когда от организма, от индивида как части рода, от личности как части общества мы переходим к человеку. Различие здесь принципиальное, а заключается оно вот в чем. Адаптация есть в принципе несвобода. Адаптация — это даже не понимание необходимости, а ее усвоение. И поведение в основе своей и составляет именно усвоение необходимости, перевод ее с языка ситуаций на язык организма, индивида, личности. Понимание же, включая перевод, к деятельности не сводится. Понять — значит войти в существование человека как части мира. Существование человека как целого это переход от жизнедеятельности организма к деятельности личности. Это процесс, который включает цели организма, тела как основные, но не главные. «Быть радикальным, — писал когда-то К. Маркс, — значит понять вещь в ее корне. Но корнем является для человека сам человек»<sup>27</sup>.

В этом основа радикальной психологии.

Говорят, что человек состоит из того, что он ест. Нет, он состоит из того, что у него есть, и того, чего у него нет. Так учит Ортега-и-Гассет, и учит правильно.

Разумеется, человек может и не знать, чего у него нет. Андрэ Мальро писал по этому поводу: «Мне

приписали фразу одного моего персонажа: “Человек — это то, что он делает”. Так оно, конечно, и есть, и персонаж говорил это в ответ на реплику другого персонажа: “Что такое человек? Жалкая кучка секретов (на дне его души. — А.Б.)”. Сплетня придает дешевый блеск тому, чего мы ожидаем от иррационального, и при помощи психологии подсознательного мы с готовностью перемешали то, что человек скрывает — и что зачастую достойно лишь жалости, с тем, что он носит в себе, сам об этом не ведая»<sup>28</sup>. Здесь А. Мальро обходит молчанием важное соображение о том, что с каждым случается то, что с ним должно случиться.

История последовательна, и если даже она бессмысленна, как утверждают некоторые, то во всяком случае не бессвязна.

Есть люди, которые эти связи улавливают хорошо и вообще понимают, что происходит. Это о них А. Зиновьев заметил: тем, кто понимает систему, в ней труднее существовать. Утверждение это прозвучало в телепередаче (1996 г.), но объяснения ему видный логик не предложил. Наверное, это связано с тем, что в XX веке «мудрецы были столь обычным явлением, что дураки ценились чуть ли не на вес золота — толпы народа ходили за ними по улицам, их баловали, холили, оберегали как зеницу ока, назначали на высшие государственные посты...»<sup>29</sup>.

Сказано это было давным-давно, в начале века, но вот что можно услышать сегодня, когда век кончается, включив телевизор и увидев на экране совещание каких-то высоких чинов:

— Ну, что вы на это скажете, майор?

— Это подтверждает давние мои подозрения, сэр!

— Вот как. Надеюсь, вы не откажетесь ими поделиться?

— Так точно, сэр. Мне кажется, этот план подтверждает, что у кого-то наверху в мозгах не все в порядке.

Когда майора выставили и все стали его ругать, генерал задумчиво сказал:

— Конечно, он городит ересь, но в его словах что-то есть...<sup>30</sup>

Заметьте, я недаром ссылаюсь на видеоленту, ведь «Наполеон из пригорода» — произведение классическое, элитарное. А вот видеофильм — это уже факт массовой культуры, здесь тривиализировано то, что раньше казалось парадоксом, остротой, британским юмором...

Свифт в «Битве книг» писал, что «если мы рассмотрим величайшие деяния, совершенные в истории отдельными личностями, например, основание новых государств силою оружия, развитие новых философских систем, создание и распространение новых религий, то найдем, что виновниками всего этого были люди, здравый смысл которых был поврежден»<sup>31</sup>.

<sup>27</sup> Маркс К., Энгельс Ф. Соч. Т. 1. С. 422.

<sup>28</sup> Мальро А. Зеркало лимба. М., 1989. С. 163.

<sup>29</sup> Честертон Г.К. Наполеон из пригорода. Л., 1925. С. 14.

<sup>30</sup> Это из фильма «Dirty Dozen», видеоконкопией и выходными данными которого я, к сожалению, не располагаю.

<sup>31</sup> Цит. по: Муравьев В. Джонатан Свифт. М., 1968. С. 68.

При этом возможности у них, по нынешним масштабам, были не столь уж велики — ни ядерным оружием, ни нефтяными источниками, ни средствами массовой коммуникации упомянутые Свифтом герои исторического процесса не располагали.

У существования мира цели нет, ее никто не ставил. Современный школьник проникается убеждением, что применительно к изучению природы вопрос о цели бессмыслен. Рассматривая природу как неисчерпаемо сложную систему, мы стремимся узнать, как она устроена, и этого достаточно.

Позитивное научное знание предполагает именно такой подход и может гордиться полученными результатами. Мощь человека они усилили неизмеримо. В этой связи я позволю себе сослаться на беседу с С.С. Брюхоненко<sup>32</sup>, который еще сорок с лишним лет назад весьма убедительно показал, что свобода индивида прямо зависит от технических средств, которыми он может располагать, и именно поэтому свобода человека неминуемо обратится в угрозу для существования человечества. Мысль о том, что индивид сможет угрожать существованию целой популяции, тогда казалась странной, позже маловероятной, но сейчас она уже и маловероятной не кажется.

Индивид может быть очень опасен. И не только потому, что он безумец или злодей по натуре (есть такие), не только потому, что он утратил критическое отношение к своим мыслям и поступкам, а потому, что он может располагать неконтролируемыми возможностями. Тут и здравый смысл — не гарантия.

Есть, конечно, надежда на малые группы.

Утверждают, что малые группы могут иметь преимущества и с генетической точки зрения. Когда перечисляют наиболее творческие периоды человеческой истории, неизменно упоминаются Иерусалим VIII века до нашей эры, Афины V века до нашей эры, Флоренция XIV века нашей эры. И в каждом случае мы имеем город, численность населения которого по нынешним меркам совсем не велика; а площадь города — и вовсе мала. А напряжение большого ожидания, видно, было очень велико. Какая концентрация духовных сил достигалась за сто с небольшим лет! Причем людей с высоким образованием (пусть даже не в нынешнем понимании этого слова) в этих городах было маловато.

Есть малые группы и в больших городах. Лиль, героиня пьесы Гюнтера Вайзенборна «Нелегаль» (дело происходит в памятном человечеству 1942 году) говорит: «В Берлине 4 миллиона жителей. Из них 3 миллиона думать не привыкли. Остается 1 миллион. Из него 900 тысяч трусят, преклоняются, аплодируют, наживаются. Остается 100 тысяч. Из них 90 тысяч политикой не интересуются и вообще слишком заняты. Остается 10 тысяч. 9 тысяч из них

уже погибли. Осталась 1000. Тысяча решительных людей на весь Берлин. Из них 993 я не знаю. Остается 7. Это наша группа»<sup>33</sup>.

Эти семеро рисковали жизнью — и не по пустякам.

Есть, конечно, надежда на большие группы. Например, на человечество.

«Индивидуально каждый человек во всех своих действиях — сне, еде, размышлениях — руководствуется велениями разума. Но в целом человечество изменчиво, склонно к мистицизму, взбалмошно и в общем довольно симпатично. Люди суть люди, но Человек есть женщина»<sup>34</sup>.

Вполне допустимо, что возможности женщин в социальных структурах и процессах реализованы еще недостаточно, а эти возможности более адекватны самой природе человечества, чем мы предполагаем.

И здесь есть шанс.

Ребенок — больше человек, чем взрослые, и это, конечно же, результат общения его с первой (и главной) женщиной его жизни. Потом он вырастет, войдет в Человечество целиком, станет личностью.

«Все европейцы верят в Личность — богиню, явно сохраняющую архаичные черты принадлежности к неразвитому первобытному сознанию, где каждый имеет своего особого божка, умащивает его остатками пищи или наказывает в зависимости от собственных удач или неудач. Личность — богиня иррациональная, ни одному европейцу не удалось внятно и понятно объяснить другим европейцам, что она такое, кто ее родители, каким навыкам она покровительствует, хотя до недавнего времени, когда в Европе господствовало христианство, в личности находили черты фамильного сходства с Богом-отцом, искру божественного и вечного в человеке. К первобытному непрофессиональному сознанию личность близка и в том отношении, что она явно связана с тотемизмом. Как дикари говорят: я — попугай, я — выдра, я — крокодил, так европеец твердит: я — личность. Это его тотем.

... Но хотя ничего кроме бед, неприятностей, несчастий, позора или надутого тщеславия европеец не получает от личности, без нее он вообще перестает чувствовать себя человеком...»<sup>35</sup>.

Кажется, слишком уж критичен по отношению к европейскому пониманию личности был остроумный М.К. Петров. Но согласитесь, что многое тут подмечено точно. Великая сила — личность, и величайшая она ценность. Только правильно в Библии сказано: «Не сотвори себе кумира». Так заповедал нам Господь Бог. Не надо делать кумира и из личности.

Из общества тоже не надо. Так из чего же?

Да не из чего. Не из кого. «Не сотвори себе кумира». Будь самим собой.

Оставайся собой.

<sup>32</sup> Ленинская премия, присужденная, разумеется, посмертно, не добавила популярности имени этого замечательного ученого.

<sup>33</sup> Weisenborn G. Die Illegalen. Berlin, 1946. P. 32.

<sup>34</sup> Честертон Г.К. Наполеон из пригорода. Л., 1925. С. 14.

<sup>35</sup> Петров М.К. Язык, знак, культура. М., 1991. С. 135.

## Идеология

Идеология возникает исторически — и термин этот исторически молод. Идеология, например — патриотическая идеология, обязана своим существованием человеческим интересам, интересам групп. Так, патриотические интересы присущи большим группам людей, обладающих языковой и территориальной общностью.

Что же такое патриотизм? Общеизвестно, что под этим словом (греческим по происхождению) подразумевают преданность родной стране и готовность содействовать реализации ее интересов.

Патриотизм — одно из наиболее сложных и загадочных явлений социальной жизни. Он глубинно связан с историей народа, его культурой и находит выражение в гордости за свою страну и свой народ<sup>36</sup>.

Исторически патриотизм проявлялся в том, что жители городов гордились своей культурой, торговлей, местными богами. В дальнейшем получило распространение отождествление страны с главным городом (Римом, Парижем, Афинами). Впрочем, в XX веке к такому отождествлению относились уже иронически.

Выдающийся итальянский публицист Мино Маккари был совершенно прав, когда писал: «Посредственный или плохой художник может быть ярким патриотом, а своими картинами вредить репутации нации, к которой принадлежит. И наоборот, великолепный художник может и не выглядеть патриотом в своих высказываниях, но своей работой он на деле увеличивает славу и силу родной страны».

И правда: многие люди, восхвалявшие свою нацию, на деле ее ничем не прославили, в то время как скромный труженик или видный ученый, не выступающие на митингах националистической оппозиции или на страницах сугубо патриотической прессы, делают для своей родины куда больше, чем урапатриоты. Более того, в разных странах и в разное время были люди, которые на словах всячески прославляли родину и нацию, а на деле грабили и хулили ее подлинную опору. О «патриотизме» таких людей Сэмюэль Джонсон (это было давно) сказал: «Патриотизм — последнее прибежище негодяев». И Лев Толстой с удовольствием приводил его слова в «Круге чтения».

Разумеется, патриотизм в мире, где меняются границы и приоритеты, приобретает размытый характер. М.Е. Салтыков-Щедрин, остроумный и едкий, еще в прошлом веке размышлял, какую следует любить Россию — с Нахичеванью или без Нахичевани? (Теперь сказали бы: с Чечней или без Чечни?) И если границы того, что называют «родной страной», могут изменяться, не лучше ли найти в ней не-

что неизменное, чему можно верить сердце без колебаний? Это неизменное, говорит Салтыков-Щедрин, всем хорошо известно: это начальство. Таким образом, самый «приемлемый» патриот — тот, кто любит начальство. В нем и воплощается отечество.

Современный русский писатель Александр Мелихов согласен даже с тем, что «патриотом уже можно считать того, кто любит хоть какие-то частные проявления своего отечества и понимает при этом, что при исчезновении целого исчезнет и дорогая ему часть»<sup>37</sup>. Сказано витиевато, а смысл прост: надо хоть что-то любить в своем отечестве.

Вероятно, все согласятся с тем, что новая идеология, складывающаяся в нашем обществе, должна носить патриотический характер.

Но что же мешает новой идеологии проявиться и укрепиться?

Здесь можно назвать три фактора.

Первый фактор обозначен и подробно описан Ричардом Пайпсом, влиятельным социологом. Он считает, что процесс «атомизации» в бывших социалистических странах еще не только не кончился, но, наоборот, только начался. Пример Югославии показывает, что распад будет идти и дальше. По мнению Р. Пайпса, процесс этот имеет место в политической, но в большей мере — в духовной сфере общества, в прошлом монолитного. С крушением коллективизма начались процессы, привязывающие человека к семье<sup>38</sup>, к роду, а не к партиям и государствам. Не вдаваясь в оценку соображений Пайпса и Хантингтона, а тем более — их гипотетических выводов, констатируем, что они подметили реальную тенденцию. Может быть, она не разрасталась бы без некоторой внешней поддержки. Но это вопрос другой. Важно, что есть такая тенденция. И нам тут есть над чем подумать. Ведь патриотизм выражается в чувстве привязанности к стране, а не только определенной ее местности или части, к народу, а не к роду, хотя одно и не исключает другое.

Второй фактор заключается в том, что период социализма по своему значению и месту в исторической памяти неоднозначен, противоречив. Тут в неявной форме стоит вопрос, которым задается сейчас едва ли не каждый мыслящий человек. Это вопрос о цене переходного периода. И не входит ли в эту цену лишение людей того, чем они могли обладать в условиях государственно-монополистического социализма? Да, он был жесток, при нем тупо преследовали все свободное, оригинальное, исконно национальное — до языка включительно. Но с ликвидацией тоталитарного прошлого и обретением свободы и прав человека «новый ренессанс» пока не наступает. Упущено что-то очень важное, необходимое и надо постараться понять — что?

<sup>36</sup> Есть, конечно, и другие подходы к понятию «патриотизм». Так, Л. Фейхтвангер, рисуя подчеркнуто объективную картину жизни человечества, отмечал, что люди нередко вступают в конфликты «потому, что родились в разных местах земной поверхности» (Фейхтвангер Л. Собр. соч. Т. 3. М., 1964. С. 225).

<sup>37</sup> Огонек. 1996. № 32. С. 45.

<sup>38</sup> Вот, например, что пишет обозреватель журнала авторитетного, с традицией: «Теперь каждый за себя, как говорил шакал Табаки, и некому сказать: "Мы одной крови — ты и я", только своим собственным детям. Мир сузился до размеров семьи» (Семенов А. Новая общность // ЗС. 1997. № 6. С. 6).

Третий фактор состоит в том, что национал-патриотические силы не проявили себя как культурно мощное и политически конструктивное начало, по крайней мере — в России, на Украине и в Белоруссии.

Эти три фактора способны расшатать три опоры патриотизма: государственно-политическую, социально-экономическую, национально-культурную.

Подлинный патриотизм не обязательно носит связанные с войной или с антиколониальной политикой черты. Но в XX веке патриотизм действительно часто определялся вооруженной борьбой за независимость того или иного государства. В то же время главный ресурс патриотизма — искренняя любовь к родной земле и культуре — чаще всего эксплуатировался в чисто политических целях. Это стало постепенно вызывать критическое отношение к официальной поддержке патриотизма. Патриотизм — по существу явление исторически позитивное. Однако в свое время он как бы узурпировался представителями военных кругов: не случайно ведь появился термин «военно-патриотическое воспитание».

Сущность патриотизма напрямую связана с людьми и территорией.

Постепенно любовь к родной земле стала доминирующим признаком патриотизма, причем господствующие в обществе круги, образующие в государстве главную силу, стали связывать любовь к родине с любовью к государству. Марксисты ортодоксального толка (К. Каутский, В.И. Ленин, Л.Д. Троцкий, М.Н. Покровский) исходили из того, что патриотизм есть «форма классового самосохранения», и связывали его с понятием «нация», хотя возник патриотизм значительно раньше «нации» в собственном смысле термина и был началом, объединяющим различные общественные слои, что никак нельзя отрицать. Это исторический факт.

Существеннейший признак патриотизма — любовь к родной земле — экологизируется, и это повсеместное явление.

«Труд, отечество, семья» — все это произрастает на родной почве. Разумно, что правительство не выступает в роли экспонента «западных» или «восточных» идей: оно должно ясно обозначить роль государства как защитника земли, культуры, семьи и прежде всего детей.

Но в конце концов, патриотизм — это аспект определенной идеологии.

«Идеологии живучи. В разных обличьях они умеют пережить свою смерть»<sup>39</sup>, — говорил молодой Людвиг Маркузе в 1935 г. Тогда живучесть идеологий изумляла. Казалось, недавно еще, по завершении первой мировой войны, *всем* стало ясно, что идеология есть инструмент воздействия на поведение масс. Но нет, *не всем!*

С тех пор идеологии проявляли свою силу не раз, на смену одной приходила другая, и все они пользовались официальной поддержкой. Именно здесь, в нашей небольшой стране, входившей тогда в СССР

и образованной, строго говоря, как его часть, была предложена формула  $З д = Д$  (демилитаризация + децентрализация + деидеологизация = Демократизация). Ее подхватили, она имела успех, она сработала... и была забыта. Не прошло и десяти лет, как новым независимым государствам потребовались и должная степень внутренней централизации, и государственная идеология. Потребуется, я уверен, и должный уровень обороноспособности — ситуация заставляет задуматься над этим всерьез. Но коснемся идеологии и ее возможностей — ведь сегодня отсутствие идеологии ощущается столь же отчетливо, как десять лет назад ощущался ее пресс.

Чувство, что идеологии как-то не хватает, возникло недавно. Сейчас как раз десятилетие пресловутой перестройки, и все, возможно, не забыли, что поначалу было совершенно иное чувство — чувство чрезмерного изобилия идеологических требований и запретов. Все хотели от них избавиться, даже партийные «идеологини» не возражали. Говорю «идеологини» потому, что было такое неписаное правило — доверять соответствующие посты в райкомах и горкомах женщинам, чтобы и они участвовали в руководстве. И в то же время ничего не изменяли. Идеологию нельзя было изменить. Она была твердая.

Но все, что слишком твердое, — слишком хрупкое. Партийная идеология хрустнула и сломалась. Маркс к этому отношения не имел. «Научная идеология» — этот термин его бы, скорее всего, насмешил. Он считал, что идеология вообще отражает мир искаженно. В перевернутом виде.

Но с тех пор прошло много лет, все увидели, что идеология — большая сила.

Это сила, которая ведет в одном направлении, отстраняя, отталкивая другие. Это сила системы идей, которую поддерживают люди.

Поддерживают? Но почему? Потому что их так учили? Потому что других взглядов они просто не знают? Или потому что им действительно нравятся эти идеи, эти взгляды?

Вот суть вопроса о государственной идеологии.

Вообще-то в демократическом обществе идеологии, которую насаждало бы государство, не должно быть. Ее там и не бывает. Конкурируют различные системы идей.

Но в острых критических ситуациях государство всегда ищет идеологической поддержки: идеология — сила, которой нельзя пренебрегать.

В то же время идеология, как и рынок, который тоже большая сила, требует очень осторожного обращения, умелого, точного. Рынок у нас уже показал, на что он способен, когда с ним неумело обращаются. Он выходит из берегов. Становится выгоднее торговать, нежели работать. И идеология, которую поддерживает государство, тоже может стать средством, стесняющим свободу слова и мысли.

Но ведь и свобода слова не должна быть безбрежной. Она не должна обращаться в свободу лжи.

<sup>39</sup> Маркузе Л. Выступление на Международном Конгрессе писателей в защиту культуры // Встреча на Эбро. М., 1989. С. 196.

Для государства существенны идеи, которые могут обществу стать управляемым, упорядоченным, контролируемым. Общество в свою очередь считает, что в сфере духовной жизни оно вполне способно к самоуправлению и самоорганизации. Определенная проблема тут, конечно, возникает. Ее можно углубить и сделать неразрешимой, а можно и разрешить.

Государство должно задавать границы, за которые не должны выходить ни программы политических партий, ни, быть может, даже дискуссии на политические темы. О каких границах идет речь? А о тех, о которых все вспоминают в дни Победы. Пусть солдаты наши воевали не за оципанного николаевского орла, ненароком залетевшего вновь в Кремль, не за трехцветный флаг (был такой флаг у РОА в 1944-м), но Победа все-таки была. Победа над фашизмом. А потому фашистской идеологии у нас не место, ей должны быть поставлены преграды, и покрепче, чем в России, где бурлят волны шовинизма. Не надо закрывать на это глаза. Все мыслящие люди за *идеологию свободы* — свободы мысли и слова; *идеологию равенства* — равенства стартовых возможностей для всех (а уж кто дальше продвинется — это должно зависеть только от него самого), *идеологию братства*, наконец. Это очень важное слово — «братство», оно выражает ощущение родства (не то, что дружба — друзья могут и рассориться, а от родства не уйти). Если братство останется только словом, брошенным на ветер словом, — это грозит бедой. Если оно воплотится в жизнь, мы выживем.

Осуществимо ли это? Как вы понимаете, идеал потому и является идеалом, что в действительности его нет. И если он хоть частично входит в действительность — это уже очень хорошо. Но действительность переходного периода отличается тем, что люди и цены играют в ней гораздо большую роль, чем идеи и законы.

Г. Дж. Уэллс говорил, что идея, которая не входит в систему, ничего не стоит. Идея обретает значение, начинает влиять, когда она связана с другими идеями, занимает среди них должное место.

Хороших идей много, но поодиночке они мало что значат, скользят по поверхности сознания — и только.

Идеи в связке — как альпинисты: они поддерживают друг друга и движутся к цели.

Но, конечно, одной системностью значение идеологии не определяется. Главное в идеологии состоит в том, что она выражает стремления и чаяния общественных групп. Больших общественных групп! И к имущественным интересам они не сводимы. Политические, культурные, социальные интересы могут найти общий идеологический знаменатель. Но для этого они должны быть осознаны людьми, массами людей.

Бесспорно и то, что многое из того, что об идеологии говорят и пишут, — лишь пожелания. Осуществимы ли они в обществе, переживающем нелегкие дни, в обществе, где обостряются социальные противоречия, где пожилые люди так плохо обеспечены, а молодые зачастую не в силах найти себя? Сейчас потребность в осознании общих ценностей очень велика. Мы часто склонны привязывать их к той или иной религии. Но религия при всей ее исключительной важности не исчерпывает собой содержание духовной жизни общества.

В отличие от идеологических догм прошлого, идеология современности может быть направлена не на запрещение тех или иных идей, а на свободное развитие мысли, культуры, экономики в обществе, где все заинтересованы в том, чтобы поддерживать друг друга.

Скажут: общество взаимоподдержки — это идеал.

Да. Это идеал. Но мы вправе формулировать наши идеалы, обсуждать их, идти к ним, надеясь, что они осуществимы.

Когда стало обсуждаться идеологическое состояние российской духовной жизни в период президентских выборов, авторитетный критик Н. Сиривля дала ей такую характеристику: «Это инстинктивное стремление голого короля прикрыться чем-то за секунду до разоблачения. Свидетельство — увы — полного краха, которым закончился идеологический и духовный переворот, начавшийся в стране десять лет назад»<sup>40</sup>.

В Кыргызстане столь пессимистических оценок нет по простой причине: демократическое общество само по себе является серьезным достижением и его надо сохранять и защищать. В России дело иное. «В России у власти сейчас маргиналы, люди, развившие вне культурной среды, не имеющие серьезной профессиональной и общеобразовательной подготовки. Появившись на политической арене в результате самозарождения политиков внутри самых разных социальных групп тоталитарного общества, они полагают, что возможно и самозарождение гениев вне научной среды — где-нибудь в котельной, дворницкой или “на досках”<sup>41</sup>. Именно гениев. У нас вообще, когда хотят похвалить кого-нибудь, говорят “гений”. И почти никогда — “мастер”. Это весьма показательно, поскольку гений — он сам по себе гений, а мастером можно стать, лишь находясь среди других, лишь соответствуя профессиональным требованиям, которые предъявляют человеку профессиональное сообщество, корпорация»<sup>42</sup>. Корпорация предъявляет требования не только к знаниям, но и к взглядам.

Источник современной идеологии следует искать в интересах, сплывающих людей не только в этнические, но и в профессиональные сообщества. Термин «специализм» придумали специалисты.

<sup>40</sup> См.: ИК. 1996. № 2. С. 22.

<sup>41</sup> Имеется в виду полузабытый ныне Н. Кургиян и его театр «На досках».

<sup>42</sup> Шушарин Дм. Идеологическая конверсия и ее жертвы // НГ. 1992. 30 января.

Способны ли они осознать общность своих интересов и прийти к общности взглядов — покажет будущее.

История — это прошлое, которое горит и светится в огне нынешнего дня<sup>43</sup>. И вот есть люди, для которых прошлое обращается в гигантскую лампу накаливания: только в ее лучах, только в свете прошлого видят они настоящее и будущее. Между тем у будущего свои приметы.

Они носят знаковый характер.

Если мы (следуя Э. Верону) будем рассматривать идеологию как систему правил, функционирующих в процессе воспроизводства сообщений, то она сближается с правилами социальных игр — в той мере, в какой эти игры семиотичны, знаковы.

Сила знаковых систем огромна. На них зиждилось мифоздание прошлого.

«Мифоздание — это в известном смысле перевернутое мироздание. То, что в последнем считалось надстройкой, приобретает значение базиса, а то, что называлось базисом, оказывается совершенно прозрачной надстройкой. В этом смысле ДнепрогЭС для страны Советов прежде всего — знамя и символ, а уж во вторую очередь — источник электроэнергии и объект хозяйственной деятельности. Словом, идеологические установки выглядят более материальной, физической реальностью, нежели средства производства вкупе с товарным потреблением»<sup>44</sup>.

Кому же требовалось мифоздание?

Оно было идеологической конструкцией, созданной в интересах «того, что называется политической партией, — сплоченной общественной силы, действующей по одному лозунгу, по одной программе, под представительством одного или нескольких признанных вождей, имеющей целью изменить общественный или политический строй страны, если можно, в пределах законности, а если нельзя, то подготавливая переворот»<sup>45</sup>.

Имя в сноске говорит больше, чем страница рассуждений. Так четко, так ясно, так *по-русски* определяет политическую партию отец российского либерализма профессор Военно-юридической академии К. Д. Кавелин, и писалось это, когда будущий Николай Ленин<sup>46</sup> был еще приговишкой — в 1879 г.

Вот когда все это уже складывалось в российском общественном сознании — либеральные и многозначные люди отлично представляли себе, что такое политическая партия в российском ее понимании.

Отсюда все и пришло.

И ушло.

## Белый слон

Если Витгенштейн прав, и мир есть то, что в нем происходит, естественны предположения относительно автора, персонажей и зрителей происходящего.

В тоталитарном государстве сограждане видят в правителе автора, себя считают персонажами (и исправно играют свои роли), а извне за происходящим наблюдают недоумевающие, смеющиеся, возмущенные, но всегда заинтересованные зрители. Тоталитаризм потому и тяготеет всегда к формам закрытого общества, что зрители (туристы, журналисты) ему не нужны (невольно вспоминаются произвольные смешки, которые вызывала в зале реплика старого вождя каннибалов: «А нам свидетелей не нужно!»<sup>47</sup>).

Этот политизированный пример отвечает общей тональности главы, на самом деле триединство автор — персонаж — читатель (зритель, слушатель) архетипично, идет из глубин, в которых только еще зарождалось представление обо всем происходящем с людьми.

И вот в игре, где участники (персонажи) налицо, налицо и зрители, вызывающим образом отсутствует автор. Все идет само. Невероятно. Бессознательно возникает ощущение, что Автор есть, что мы просто не знаем его замысла, но Он нас знает — и мы зываем к нему.

И зрители, и персонажи.

Я несколько утрирую, но побудительная сила игры и риска очень велика и обращает субъекта к трансцендентальному субъекту, обращает бессознательно, но — обращает.

«Когда-то Эйзенштейн говорил: если бы наши драматурги достигли такого совершенства, чтобы могли держать людей простейшим действием девяносто минут и чтобы те смотрели фильм так, как смотрят, когда по полю гоняют мяч, они были бы гениальны. Лучшая драматургия — это футбольный матч. Люди смотрят и не встают»<sup>48</sup>. Почему же это происходит? Проще ответить: потому, что финал неизвестен. Но более обобщенным (и более правильным) ответом было бы: это игра.

Но позвольте — играют и на сцене, играют и актеры. Вне всякого сомнения. Но спортивные игры воспринимаются совершенно по-иному: если на театральной сцене происходит то, что выстроено в уме автора заранее, уже известно актерам и должно быть неизвестно только зрителю, то на стадионе идет игра, скрипт которой слагается на наших глазах; ход ее соответственно непредсказуем<sup>49</sup> и для игроков, и для зрителей.

<sup>43</sup> А отнюдь не «политика сегодняшнего дня, опрокинутая в прошлое», как учил М.Н. Покровский.

<sup>44</sup> Богомолов Ю. Краткий конспект длинной истории советского кино. 20–70-е годы // ИК. № 11. С. 19.

<sup>45</sup> Кавелин К.Д. Наш умственный строй. М., 1989. С. 347.

<sup>46</sup> Подлинный псевдоним В.И. Ульянова.

<sup>47</sup> Человек ниоткуда. Мосфильм, 1964. Реж. Э. Рязанов, сценарий Л. Г. Зорина, в ролях С. Юрский, Л. Гурченко, А. Папанов, Ю. Яковлев.

<sup>48</sup> См: Ромм М. Возвращаясь к «монтажу аттракционов» // Кинематограф сегодня. М., 1967. С. 64.

<sup>49</sup> Именно ход. Когда играют две команды, одна из которых заведомо сильнее, финал с высокой вероятностью предсказуем; исход, но не ход. Так (давно это было), в игре футбольной сборной Северной Кореи с очень сильной тогда португальской командой счет в первом тайме был уже 3:0; второй тайм северокорейцы проиграли вчистую, сборная Португалии победила с общим счетом 4:3. Но был же этот момент, который ничего не изменил и который никто предугадать не мог!

В неравной мере. Кто же способен больше понять в игре: те, кто играют, или те, кто смотрят?

«Вот, наконец, мы подошли к тому, чем можем воспользоваться, конечно же, не для определения философии, а для оправдания настоящего труда, где перемешаны философия, история и всякого рода интересные случаи»<sup>50</sup>.

Сказанное Мерло-Понти — и про эту книгу, ведь она тоже в защиту философии.

В античной Греции были зрители спортивных состязаний, которые «внимательно всматривались». Дословно они определялись как «теоретики», то есть не азартные, а всматривающиеся; то, чем они занимались, и было «теорией», а результат занятий теорией бывал феноменален — он позволял предвидеть ход и результаты игры.

Теоретик мог увидеть пространство возможностей и движение в нем лучше, яснее, чем практик. Это было началом нескончаемого спора: он неразрешим, но в нем нельзя не участвовать.

Игры бывают не только на арене. И не только на сцене.

«Игры есть игры для взрослых только, когда им присуща беспощадная серьезность. Относительные ценности приобретают реальность в меру давления среды, выносившей их в своем сознании. Заведомые пустяки становились атрибутом чести, заведомые условности оплачивались дуэлями или пулей в лоб. Сила давления среды определяется теми благами, которые среда может дать живущему по ее законам, тем ущербом, которые она может нанести. Это реальность»<sup>51</sup>.

Произнесено решающее слово: *реальность*. Это реальность.

Пространство возможностей, сгущенное на арене, сцене, доске, отличимо от течения событий в «жизненном пространстве», но неразъединимо с ним. Переход между ними существует.

Андрей Воронин, герой «Града обреченного» в таинственном Красном здании<sup>52</sup> играет в живые шахматы с гениальным стратегом.

Фигуры стоят, как им полагается, на доске (или, точнее, на инкрустированном столике) — и вдоль стен зала, глядя на играющих.

Они мистически совмещены в двух позициях — на доске и у стены, и в обеих позициях они живы.

«Две пешки стояли друг против друга, лоб в лоб, они могли коснуться друг друга, могли обменяться ничем не значащими словами, могли просто тихо гордиться собой, гордиться тем, что вот они, простые пешки, обозначили собою ту главную ось, вокруг которой будет теперь разворачиваться игра. Но они ничего не могли сделать друг другу, они были нейтраль-

ны друг к другу, они были в разных боевых измерениях...» Так и должно быть согласно правилам игры.

Андрей играет своими близкими друзьями и смотрит уже «не на своих, а на тех, кем распоряжался его соперник. Там почти не было знакомых лиц, какие-то неожиданно интеллигентного вида люди в штатском, с бородами, в пенсне, в старомодных галстуках и жилетках, какие-то военные в непривычной форме, с многочисленными ромбами в петлицах, при орденках, привинченных на муаровые подкладки...»

Откуда он набрал таких, — с некоторым удивлением подумал Андрей.

Игра разворачивается. Предложен ферзевой гамбит с неизбежной в этом случае жертвой. «Кто это? Красивое бледное лицо, вдохновенное и в то же время отталкивающее каким-то высокомерием, голубоватое пенсне, изящная вьющаяся бородка, черная копна волос над светлым лбом — Андрей никогда раньше не видел этого человека и не мог сказать, кто он, но был он, по-видимому, важной персоной, потому что властно и кратко разговаривал с кривоногим мужичком в бурке, а тот только шевелил усами, шевелил желваками на скулах и все отводил в сторону слегка раскосые глаза, словно огромная дикая кошка перед уверенным укротителем». Тот, в бурке, — командарм Первой Конной, бледный человек в пенсне — председатель Реввоенсовета республики.

Ферзевой гамбит принят.

«И Андрей снял с доски белую пешку и поставил на ее место свою, черную, и в то же мгновение увидел, как дикая кошка в бурке вдруг впервые в жизни взглянула укротителю прямо в глаза и оскалила в плотоядной ухмылке желтые прокуренные клыки. И сейчас же какой-то смуглый, оливковосмуглый, не по-русски, не по-европейски даже выглядящий человек скользнул между рядами к голубому пенсне, взмахнул огромной ржавой лопатой, и пенсне голубой молнией брызнуло в сторону, а человек с бледным лицом великого трибуна и несостоявшегося тирана слабо ахнул, ноги его подломились, и небольшое ладное тело покатило по выщербленным древним ступеням, раскаленным от тропического солнца, пачкаясь в белой пыли и ярко-красной липкой крови»<sup>53</sup>.

Рамон Меркадер выполнил приказ.

Игра продолжается. Угрозу позиции Андрея Воронина создает белый слон: «одноединственное промедление, и белый слон вырвется на оперативный простор — он давно уже мечтает вырваться на оперативный простор, этот высокий статный красавец, украшенный созвездиями орденов, значков, ромбов, нашивок, гордый красавец с ледяными глазами и пухлыми, как у юноши, губами, гордость молодой армии, гордость молодой страны, преуспевающий

<sup>50</sup> Мерло-Понти М. В защиту философии. М., 1996. С. 107.

<sup>51</sup> Гинзбург Л. Человек за письменным столом. Л., 1989. С. 265.

<sup>52</sup> Символичен ли цвет этого четырехэтажного кирпичного дома — вопрос сложный. «А чем желтый дом хуже любого белого или красного дома?» (А.П. Чехов. Полн. собр. соч. и писем. — Т. 12. — М., 1956. С. 238).

<sup>53</sup> Все сказанное вписывается в систему образов, а не фактов — все условно, трансформировано, подсвечено сознанием авторов. Реальность была точно организованной и зловещей — не ржавая лопата, а «малый ледоруб альпиниста» мелькнул тогда в воздухе. Это пишет организатор операции «Утка»: он знает. (См.: Судоплатов П. Спецоперации. М., 1997. С. 120.)



соперник таких же высокомерных, усыпанных орденами, значками, нашивками гордецов западной военной науки».

Среди первых пяти маршалов молодой армии этот — самый молодой. Четырехмоторные бомбардировщики, колесно-гусеничные танки, воздушно-десантные дивизии выдвигают РККА на первое место в мире — в 1936 г. Воронину удалось показать великому танкисту, что дальше ему не пройти. «И великий танкист понял это, и заблестевшие было глаза его снова сонно прикрылись красивыми тяжелыми веками, но он забыл, видимо, как точно так же забыл и вдруг каким-то страшным внутренним озарением понял Андрей, что здесь все решают не они — не пешки и слоны, и даже не лады и не ферзи. И чуть маленькая безволосая рука медленно поднялась над доской...»

И происходит то, что потрясло некогда весь мир: я хорошо помню титульный лист книги, на котором рукою ее автора зелеными чернилами (тогда автор ручки писали по преимуществу зелеными чернилами) было косо начертано: «The History stopped in 1936» («История остановилась в 1936»).

Да, было такое ощущение. И у многих — ощущение страха, недоумения, непонимания того, что происходит. Первое предложение «Логико-философского трактата» гласит: «Мир есть все, что происходит»<sup>54</sup>. С 1936 г. мир стал терять имманентно ему присущее (в глазах марксистов) качество понятности.

«Андрей взглянул на великого танкиста и увидел в его серых прозрачных глазах тот же ужас и тягостное недоумение, которое ощущал и сам. Танкист, часто мигая, смотрел на гениального стратега и ничего не понимал. Он привык мыслить в категориях передвижений в пространстве огромных машинных и человеческих масс, он, в своей наивности и простодушии, привык считать, что все и навсегда решат его бронированные армады, уверенно прущие через чужие земли, и многомоторные, набитые бомбами и парашютистами, летающие крепости, плывущие в облаках над чужими землями, он сделал все возможное для того, чтобы эта ясная мечта могла быть реализована в любой необходимый момент... Конечно, он позволял себе иногда известные сомнения в том, что гениальный стратег так уж гениален и сумеет однозначно определить этот необходимый момент и необходимые направления бронированных ударов, и все же он ни в какую не понимал (и так и не успел понять), как можно было приносить в жертву именно его, такого талантливого, такого неутомимого и неповторимого, как можно было принести в жертву все то, что было создано такими трудами и усилиями...»

Конец. Он принесен в жертву истории. Не исключено, что движение в пространстве возможностей происходит на основе не известных еще нам принципов и один из них сработал, вызвал социальный пси-

хоз 1937—1938 гг. и в несколько месяцев уничтожил руководство самой мощной в ту пору армии в мире. Принцип этот, вероятно, состоит в сохранении разнообразия исторически (и этнически) определенных социальных единиц. Если бы он не сработал, история стала бы иной. Великий танкист и весь генштаб уничтожены. Позднейшие исследователи видят на страницах протоколов бурные пятна, и экспертиза подтверждает, что это пятна крови.

Ударом на удар. Теоретик контрудара маршал М.Н. Тухачевский не сомневался в том, что Германия совершит нападение на СССР, и возлагал большие надежды на колесногусеничные танки с противопульным бронированием. В основу их конструкции была положена закупленная у Дж. У. Кристи разработка «М.1931». Танки БТ-5 и БТ-7 шли на гусеницах по пересеченной местности и на колесах — по шоссе, достигая при этом скорости 52—90 км/час. Предполагалось, что противнику будет нанесен решительный контрудар, БТ помчатся по бетонированным автострадам Германии, пронзят ее правым флангом — через Пруссию, левым — через Баварию, и гигантские клещи сомкнутся у Рейна, в восставшем Рурском бассейне.

Ничего принципиально неисполнимого в этом замысле нет. Но БТ суждено было показать себя не на автострадах — в монгольских степях, а Тухачевскому не довелось сразиться с теоретиком танкового удара Гейнцем Гудерианом. Будущее никогда не приходит таким, каким его ожидают. БТ-5 стоит на постаменте где-то у озера БуирНур.

Неосуществившимся возможностям редко ставят памятники, но в данном случае это произошло.

## Метафизика игры

Теперь — еще раз — мы передаем слово А и Б. Теперь они обсуждают метафизику игры.

Но раньше напомним читателю слова Шиллера: «Человек играет только тогда, когда он в полном смысле слова человек, и он бывает вполне человеком, только когда играет».

А. пишет статью. Б. подходит и заглядывает через плечо.

Б. «Метафизика игры»... Почему метафизика?

А. Потому что после физики.

Б. Не понял.

А. Я еще не закончил. Не мешайте, ради Бога. Возьмите британскую энциклопедию и посмотрите.

Б. И посмотрю! (*Берет толстый том.*) «Мета та физика...» ... действительно, по расположению этого рода трудов в сочинениях Аристотеля. Под физикой подразумевалось учение о предметном природном мире. Названия для трудов, следующих далее... так... подобрать не удалось, и они были названы просто «после физики», но смысл сводится к тому, что есть науки, изучающие...

<sup>54</sup> Витгенштейн Л. Логико-философский трактат // Работы по философии. Ч. 1. М., 1994. С. 5. (Первый вариант перевода: «Мир есть все, что имеет место» действительно менее удачен.)

А. Нет, я вижу, дописать не удастся. Разрешите... (забирает книгу). Есть науки, изучающие предметы и идущие от отдельных явлений к их общему смыслу — так сказать, от периферии к центру. А есть учения, идущие от центра к периферии, от смысла — к множеству предметов. И это — метафизические учения.

Б. То-то не любим мы метафизики! Периферия вообще центр не любит, а если уж он что объяснять возьмется — пиши пропало.

А. Милый друг, вы воистину наш современник. Аналогии впечатляющие, но ни к чему они здесь. Нет, не учение тщусь проповедовать. Просто речь у меня идет о смысле, общем смысле того, что именуется игрой. Не об отдельных каких-то играх, но об Игре. С большой буквы.

Б. Если б я и вправду хотел вам мешать и плоско шутить, то сказал бы, что только одну Игру с большой буквы знаю — городок в России.

А. Да ну? Вот не слышал!

Б. Тем не менее есть такой. Но будем серьезнее. Ведь я действительно сомневаюсь, что есть общее между военно-спортивными играми, покером, игрой актеров, игрой в классики, когда дети прыгают на одной ножке по расчерченному асфальту... (*берет у А. рукопись, проглядывает ее*). Да, я вижу вы и про это пишете...

А. Естественно.

Б. (*читает вслух*) «... и когда у Эдварда Радзинского один из его великолепных и жалких героев восклицает: “Я любил ее, между нами была игра!”, а у Киплинга старый разведчик говорит Киму: “Ты играешь в большую игру”»... Позвольте, вот уж совсем разные вещи. Ну ничего общего. Только слово «игра» и совпадает.

А. Вы думаете?

Б. Я уверен. Что имеется в виду у Радзинского, я понимаю очень хорошо. В народе «игрой» называют плотскую любовь в том ее варианте, когда она увлекает обоих ее участников и доставляет им наслаждение, которое они искренне разделяют. Вариант не такой уж распространенный, но это к слову. А у Киплинга речь идет о том, что разведка — это сложнейшая форма деятельности, основанная на взаимодействии и борьбе двух тайных команд, где роли и личности участников меняются. Где одному узнать другого — это спастись, а то и проиграть, погибнуть... Да и мало ли еще значений у слова «игра»! Сегодня я читал в газете об игре на фондовой бирже...

А. На бирже надо играть; утверждают, что это увлекательно. Впрочем, говорил я как-то с синьором Р., и он сказал мне, что выигрывает на бирже. «Да, — сказал я, — но, значит, кто-то проигрывает!» — «Но есть же безумцы», — спокойно ответил Р.

Б. Это вселяет надежду. Я чувствую себя душевно вполне-вполне здоровым... Но к делу.

А. Хорошо, к делу. Пояснения ваши я принимаю целиком. Они помогут осветить игру именно мета-

физически — со стороны смысла ее существования. Ю.М. Лотман, великий семиотик...

Б. Кажется, я видел его на телеэкране. Он читал проповедь... как неудачно, мертвенно это выражение! Он произнес слово и о нравственности, читал лекцию о русской культуре. Внушительный, странно напоминающий Эйнштейна и доброго провинциально-го доктора одновременно. Вы его упомянули?

А. Да. Он видит в игре род деятельности, в котором главное — процесс, а не продукт. В этом, по Лотману, суть игры. И сказанное вами о том, что народ называет игрой эротическую сторону<sup>55</sup> семейных отношений, отлично это подтверждает. Ведь природа построила отношения между полами так, что процесс здесь привлекает бесконечно сильнее, чем продукт. Не столь уж много запланированных и своевременно ожидаемых чад катают мамы в колясочках по улицам. Большая часть из них возникла как нечто неизбежное и в то же время случайное. В знаменитой «Love story» Эрика Сигела очень точно показано, что когда Оливер Баррет и Дженни захотели ребенка, и это никак не выходило, первоначальное непередаваемое ощущение исчезло. («Может быть, лучше утром, милый?» — и момент плана уже бросал свой отсвет туда, где света быть не должно). В «Сексплозии» Лема рисуется ситуация, в которой эротический, именно игровой момент любви внезапно у всего человечества исчез, хотя способность к деторождению полностью сохранилась. И тотчас же все, кроме японцев, вообще перестали этим регулярно заниматься...

Б. Почему кроме японцев?

А. Этот народ знает, что такое долг перед нацией и империей, другим это уже недоступно. Все стали видеть в этом нечто неприличное и тяжелое, хотя необходимость понимали... Исчезла игра — вот последствие.

Ким, точнее, Кимбол О'Хара, как истинный ирландец и настоящий игрок, считал сребреники наименее важным элементом игры. Главное — это ни с чем не сравнимое наслаждение, которое заключается в том, чтобы стать другим и победить рискуя.

Б. Погодите. Здесь чувствуется что-то особое — мы об этом не говорили совсем.

А. Не говорили. Риск. Вот что накрепко связывает игру, играющих и действительность.

Б. Не улавливаю. Давайте обсудим подробнее — при чем тут риск?

А. Видите ли, моя гипотеза состоит в том, что игра способна создавать особый мир, который временно, в силу принятых участниками игры условий и по мере исполнения ее правил, становится таким же значимым, как действительный. Это модель отношений и действий, совершаемых в реальном мире. Это модель происходящих в нем событий — вспомните азартные игры и роль в них случая...

<sup>55</sup> Психологи исследуют эту игру достаточно тщательно, см., например, *Harnish R., Abbey A., De Bono K. Toward an Understanding of the Sex Game. The Effects of Gender and SelfMonitoring on Perceptions of Sexuality and Likability in Initial Interactions // Journal of Applied Social Psychology. 1990. V. 20. № 16. P. 1333–1344.*

*Б.* Тут дело не только в моделировании роли случая. Акутагава писал, что борьба со случайностью, то есть с Богом, полна мистического величия. Тут случай — это рок, неодолимая и непредсказуемая сила.

*А.* Вы коснулись главного. Игра создает не только модель мира — она включает меня в этот мир. Вы поняли? Я становлюсь частью этой действующей модели, моя деятельность — двигатель модели, я-в ней.

*Б.* Риск? При чем тут риск?

*А.* Я же пытаюсь объяснить, а вы меня все время перебиваете.

*Б.* Хорошо, не буду. Но ответов на вопросы — зачем игра и почему рискую — я не получил, и есть ли они в вашей рукописи, я так и не понял.

*А.* Отвечаю. Функций игры несколько. Видов игры — много. Но назову функцию тренинга как одну из существенных для многих видов игры.

*Б.* Маневры, спорт — вы про это? Я вчера прочел шведский анекдот: на маневрах десантники прыгают с парашютом, вот уже последний у люка, и вдруг инструктор как завопит:

— Десантник Пэрсон! Вы с ума сошли? Вы без парашюта!

— Ну и что? Это учения, а не война!

*А.* Это и есть ответ. Если бы не было той необходимой доли риска, которая заключена в прыжке, тренирующей роли маневры не сыграли бы.

*Б.* Не все же с парашютами прыгают.

*А.* Генерал Драгомиров когда-то предлагал на каждых сто холостых патронов на маневрах вкладывать один боевой. Тогда, считал он, маневры станут настоящей школой.

*Б.* Нет, это уже не игра.

*А.* Как сказать! Дуэль тоже игра. Просто в нашей культуре это в высшей степени опасная игра, а, например, французская дуэль по традиции не столь рискованна, как русская. Впрочем, я не оправдываю и не защищаю идеи Драгомирова. Важно другое. Мир игры должен быть сцеплен с миром реальным. Есть в технике такое понятие — сцепной вес. У паровоза большой сцепной вес. Он удерживает этот гигантский механизм, эту махину на рельсах. И он может тянуть за собой состав. Сцепной вес игры — риск. Он прочно соединяет игру с жизнью.

*Б.* Вавилонская лотерея?

*А.* Вы мне про общество рыночной экономики рассказываете?

*Б.* Конечно, Борхес все утрировал и заострил, но наше общество впало в застой сразу, как исчез риск, и безумно летело вперед (сейчас это отрицают по нравственным соображениям, но это правда), когда гибли в антилотерее тысячи и сотни тысяч. Путь, о котором говорил Черчилль, — путь от сохи до водородной бомбы — был пройден за поразительно короткий срок, ибо антилотерея работала во всю силу, это было царство риска. Риска для всех: «Это такие органы, что и у меня обыск могут сделать», — спокойно ска-

зал Сталин взбешенному Орджоникидзе. «Год назад я мог арестовать весь ваш пленум!» — бросил Ягода, когда его исключали. «Год уже прошел», — негромко ответил Сталин. Царство риска, лишенное, казалось бы, смысла, но способное вызвать и напряжение сил и породить фатализм и взлет интеллекта...

*А.* Даже так?

*Б.* Да. Я же историк, как вы знаете, и вот — это заинтересовало бы специалиста по семиотике — не мог разобраться в знаке, нанесенном на хвостовое оперение одного из лучших самолетов конца 20-х годов... собственно, уже в начале 30-х годов он испытывался. Очень странный знак, не звезда, не цифра, как было положено. Вензель какой-то... Потом выяснил. Это была монограмма ВТ — внутренняя тюрьма. Его и проектировали там<sup>56</sup>, во внутренней тюрьме Особого государственного политического управления — и его руководитель сфотографировался вместе с заключенными в изоляторе. Он был доволен...

*А.* Прошу вас, не надо больше об этом.

*Б.* Почему же? Апологету риска это наверное любопытно. Ладно, я не буду больше вас перебивать. Скажу только, что роль риска вы преувеличили, и очень сильно.

*А.* Пугают ваши истории. Если же вернуться к игре, и надо, надо вернуться, то я не слишком уж преувеличиваю. Дело в том, что существует класс игр, в которых смертельная опасность имитируется. Вы даже и не догадываетесь, как это распространено — в религиях, в театре, в кинематографии, кровь льют и пьют...

*Б.* Пьют?

*А.* Конечно же, это имитация — пьют вино, однако это должно напомнить о действительно пролитой крови... А классика? В одном «Гамлете» шесть трупов. Но самое важное — это наблюдательное участие. Десятки тысяч... Что я говорю... — сотни тысяч людей смотрели, как гладиаторы убивают друг друга, и смотрят, как бык убивает матадора...

*Б.* Что же, и смотреть нельзя?

*А.* Я именно хочу сказать, что функцию двигателя здесь выполняют те, кто включен в систему игры на уровне наблюдения.

*Б.* Если я правильно понял, имитация риска здесь тоже привязывает мир игры к действительному миру? А риск в рыночной системе экономики вводится как игровой стимул участия? А поэтому есть возможность разбогатеть внезапно, сильно — это встроено в правила игры?

*А.* Это выигрыш.

*Б.* Хорошо, но зачем вообще этот игровой мир, зачем игра?

*А.* Игра создает равномогущий действительному мир. Не равный ему по гигантским размерам и разнообразию. Но по значению он — в силу принятых условий — не слабее для тех, кто играет. Вот, собственно, в этом и суть.

<sup>56</sup> Не исключено, что вы уже догадались, кто его проектировал — Н.Н. Поликарпов. Потом он вышел на свободу, сконструировал И-15, И-16, И-153 и стал «королем истребителей». Что было потом, вы уже знаете.

Б. То есть — вы меня поправите, если что не так — как самый что ни на есть действительный мир нас бьет, вознаграждает, радуется, печалит, обманывает, ошеломляет, так и игра...

А. Перебью, не перечисляйте. Да. Но и еще есть нечто, не знаю даже, говорить ли вам, — не поймете...

Б. Почему это?

А. Вы обиделись. Я не хотел сказать ничего, что задевало бы вас лично. Но просто у вас склад ума такой. Ладно, скажу. Игра — есть такое предположение — это способ существования иного мира, и при этом только лишь один из таких способов. Есть и другие способы. Есть и тот мир.

Б. Я все-таки, простите, не понял. Вы считаете возможным существование иного мира? Мира, в который мы уходим после смерти? Я думаю, что это прежде всего бездоказательно.

А. Что это значит — бездоказательно?

Б. Это значит, что мы не располагаем доказательствами существования иного мира, и любые разговоры о нем — это пустая, наводящая тоску игра ума.

А. Ну почему же «наводящая тоску»? И о каких доказательствах вы ведете речь?

Б. Не об умозрительных. Это вопрос факта. Вам что — кто-нибудь рассказывал о том мире?

А. Я отвечу вам притчей. В утробе матери один близнец спрашивает другого: «А что будет потом? Неужели и правда есть иной мир?». Другой отвечает: «Маловероятно. Во всяком случае никто оттуда не возвращался».

Б. И вы хотите сказать...

А. Хочу сказать.

### Конец истории?

Любые человеческие чувства и мысли бессмертны, пока жизнеспособно человечество, пока оно движется в историческом пространстве и времени.

Историческое время и историческое пространство не тождественны физическому или географическому.

Исторически отдельные годы могут значить больше иных веков. Это хорошо известно и теоретикам исторического процесса, историософам, и историкам, детально знающим те или иные эпохи и периоды в развитии народов и государств.

Хронотоп процесса, в котором складывалась и, кажется, еще продолжает складываться евразийская цивилизация, размещен в историческом пространстве, которое простирается в Восточной Европе, Кавказском регионе, Северной и Центральной Азии. Его историческое время еще предстоит определить. Во всяком случае, недавние исследования показали, что генетическое родство различных по антропологическим, культурно-языковым и иным параметрам народов выражено как будто бы более отчетливо, чем это

предполагалось ранее, и это позволяет задуматься над биосоциальными предпосылками процессов, которые стали разворачиваться в исторически гораздо более поздние времена.

Вообще вопрос о механизмах исторического процесса, неминуемо сближающих те или иные этнические, культурные и геополитические образования, изучен еще очень и очень слабо. Сказанное не означает, что их исследовали мало, просто интерпретаторы фактов чаще всего противоречили друг другу. Тем не менее «серийная история», «психоистория» и ряд других направлений научного исследования дают основания надеяться, что анализ истории как процесса сулит ученым многое. С одной стороны, существуют и неизвестные фактические аспекты происходивших в давнем и недавнем прошлом исторических явлений, а с другой — есть очень широкие концептуальные возможности. Если законы истории все-таки существуют, они надличны. Несмотря на то, что роль человека в истории гораздо выше, чем еще недавно было принято полагать, несмотря на то, что воля индивида может направлять судьбы миллионов, есть, по-видимому, такие направления ветвящегося движения истории, которые необратимы.

Вопрос состоит в том, будет ли продолжаться ее движение.

На движение истории смотрели по-разному.

Истории зловещий трюм,  
Где наши поколения маются,  
Откуда наш шурумбурум  
К вершинам жизни поднимается  
И там, на девственном снегу  
Ложится черным слоем копоты...  
Довольно. Больше не могу.

Поставьте к стенке и ухлопайте<sup>57</sup>.

Тех, кто смотрит на историю именно таким образом, может успокоить мысль о том, что истории приходит конец. Не человечеству. Истории человечества.

Концепцию, согласно которой история человечества завершается, по традиции, успевшей сложиться очень быстро, связывают с именем Фрэнсиса Фукуямы. Между тем пророческие слова «история прекратила течение свое» начертаны на последней странице «Истории города Глупова». Неужели глупость утратила свое предназначение<sup>58</sup>?

Отнюдь нет.

Просто там, где нет ума, нет и глупости. Место ума постепенно занимает переработка информации, место глупости — ошибочные решения, место мудрецов — эксперты, место государств — транснациональные корпорации, место искусства и литературы — телевидение, место труда и творчества — работа и торговля. Ф. Фукуяма, правда, признает, что «сохранится высокий и даже все возрастающий уровень насилия на этнической и националистической почве, поскольку эти импульсы не исчерпают себя и в постисторическом мире»<sup>59</sup>. Но в целом «конец ис-

<sup>57</sup> Стихи Георгия Иванова.

<sup>58</sup> См.: Лем С. Глупость как движущая сила истории // КП. 1991. 26 февраля.

<sup>59</sup> Фукуяма Ф. Конец истории? // Философия истории. М., 1995. С. 310.

тории печален. Борьба за признание, готовность riskовать жизнью ради чисто абстрактной цели, идеологическая борьба, требующая отваги, воображения и идеализма, — вместо всего этого — экономический расчет, бесконечные технические проблемы, забота об экологии и удовлетворение изощренных запросов потребителя. В постисторический период нет ни искусства, ни философии; есть лишь тщательно оберегаемый музей человеческой истории. Я ощущаю в самом себе и замечаю в окружающих ностальгию по тому времени, когда история существовала. Какое-то время эта ностальгия все еще будет питать соперничество и конфликт. Признавая неизбежность постисторического мира, я испытываю самые противоречивые чувства к цивилизации, созданной в Европе после 1945 года, с ее североатлантической и азиатской ветвями. Быть может, именно эта перспектива многовековой скуки вынудит историю взять еще один, новый старт?»<sup>60</sup>.

Преувеличений тут немало. А все же главное сказано: риск ради высокой и отвлеченной цели, столкновение идей, требующее мужества и воображения, сейчас отошли в прошлое. Их место занимают проблемы экономические, технологические, в лучшем случае — экологические, и это надолго, если не навсегда. Так полагают те, кто считает, что либеральное государство, может быть даже всемирное, есть потолок политического развития человечества.

«Я, как и Фукуяма, убежден, — говорил Витторио Хесле, — что либеральное государство есть высшая форма государства»<sup>61</sup>. У меня же любые высшие формы (и у Гегеля, и у Маркса, и у А. Кожева) вызывают интуитивное чувство недоверия. Ведь высшая форма часто изображалась и интерпретировалась как последняя, как бы не имеющая исторического продолжения.

Между тем история заключена не только в том, что кончилось, но и в том, что продолжает существовать.

В истории многое исчезнувшее на юридическом и социально экономическом уровне продолжается. Живет в людях.

Любая раскрытая тайна — это история, любая объясненная тайна — наука.

Задача естествоиспытателя — открыть то, что уже существовало давным-давно и будет существовать бесконечно долго.

Задача историка — раскрыть, найти то, что уже не существует. Узнать нечто о том, чего уже нет.

Задача философа — раскрыть природу осуществимого.

И то, чего уже нет, и то, что только еще будет, — не более чем возможность.

В сущности, Фукуяма, ставит вопрос о самопроизвольном ограничении исторически осуществимого, ограничении искусственном, вызванном подсознательным страхом перед неконтролируемыми воз-

можностями индивидов и малых групп. Он предполагает, что в обществе, построенном по принципу удовлетворения «изоощренных запросов потребителя» и тщательной охраны памятников культуры прошлого, произойдет вытеснение возможностей, угрожающих иллюзии всеобщего благосостояния.

Там, где кризис реален и еще не преодолен, подобного рода иллюзии выглядят достаточно отвлеченными от действительности.

Результаты приобщения к цивилизованному миру задают новые стандарты качества жизни и одновременно несколько разочаровывают.

В 1934 г. Павел Антокольский писал:

Спорт, реклама, бандитизм и деньги  
И повсюду скука. Но не та,  
От которой байронисты-дэнди  
Зло кривили юные уста,  
А другая — грубая, как похоть,  
Ввергнутая в ресторанный лягу.

Все очень похоже. Ничего не изменилось. Правда, тогда телевидения не было. А сегодня? Включите телевизор: спорт, реклама, бандитизм и деньги. И повсюду скука.

Да, повсюду. И по ту сторону экрана, и по эту.

Заметьте, и Фукуяма это чувствует. И даже полагает, что в угрозе скуки таится возможность нового старта истории.

Кто знает?

Может быть, она и вправду завершается — старая история человечества, история, которой нас учили, история, в которой мы жили.

Не знаю, как вам,

А мне наскучил тарарам  
Этих побед и поражений.  
Мне жаль коня! Мне жаль любви!  
И на манер средневековый  
Ложится под ноги мои

Лишь след, оставленный подковой<sup>62</sup>.

Это великий символ — подкова, недаром о ней говорят, что она приносит счастье. Подкова — *media*, средство и посредник между живым существом и веществом, по которому пролегла дорога, протянулся путь.

Не такова ли культура?

Отношение человека к человеку опосредовано языком, отношение человека к предмету труда — орудием труда, отношение человека к товару — торговцем. Даже отношение человека к Богу бывает опосредовано священнослужителем. В культуре отношение опредмечивается. Культура опосредует, это ее способ существования.

Она раздваивается.

Предмет остается. Способ его изготовления, применения уходит в будущее. Самое кратковременное здесь — жизнь, подкова способна пережить и коня и всадника. Но пути не исчезают. На них остаются, отпечатки, следы.

<sup>60</sup> Фукуяма Ф. Конец истории? // Философия истории. М., 1995. С. 310.

<sup>61</sup> Хёсле В. Абсолютный рационализм и современный кризис // ВФ. 1990. № 11. С. 107.

<sup>62</sup> Стихи Б. Ахмадулиной.

Историк рассматривает следы и руины. Он понимает: от прошлого остаются одни обломки.

Говорят, что из них и слагается история.

Верно ли это?

Это смотря какие обломки.

Михаил Бакунин говорил, что от свободы нельзя отломить ни кусочка: она вся в этом кусочке оказывается.

Но ведь и от правды ничего нельзя отламывать: она вся окажется спрятанной в этом обломке.

Но как бы ни прятали обломки того, что осталось от происшедшего на самом деле, они все равно остаются и их находят.

Вот из таких обломков прошлого и складывается настоящая история, правдивое повествование о том, что было.

### Новая эпоха?

Глава Итальянского астрологического центра Серена Фолья говорит, что, когда люди счастливы, они редко обращаются к астрологам, полагая, что в них нет нужды. Но сейчас на интерес к астрологии влияет то обстоятельство, что наступает конец определенной эпохи. И не просто конец второго тысячелетия. «Как всем известно, скоро завершится эпоха Рыб. В самом деле, около 2000 года начнется эпоха Водолея, которая в свою очередь продлится два тысячелетия. Каждая эпоха является двенадцатой частью большого космического года (24 тысячи лет) и считается, что каждая эпоха выражает ценности соответствующего астрологического символа. Эпоха Рыб, в последние годы которой мы живем теперь, была христианской эпохой. Небесполезно вспомнить, что Иисус называл себя ловцом человеков, что апостолы были рыбаками, что рыбы были символом, служившим первым христианам для того, чтобы они могли узнавать друг друга»<sup>63</sup>.

Эта эпоха кончается.

В эту эпоху слово «суд» имело значение особое. Вывести нечто значительное из мира возможного в мир действительного в состоянии только Бог или природа

(зачатие, рождение, смерть). Одни утверждают волю божью, другие — законы природы, но какой-то силе всегда приписывается этот сакраментальный переход. Общество берет на себя смелость устанавливать истину и переводить возможное в реальное путем суда. Суд — это процесс, в котором по воле людей решается, что справедливо, а что нет<sup>64</sup>. Тайный смысл раннего христианства заключался в полном отвержении суда человеческого, рассказывалось о том, как люди судят сына Божьего, присваивая себе полномочия Бога; между тем единственный настоящий суд есть суд божий.

Сравните это с тем, как индустриальное общество стремится присваивать себе полномочия природы; природа чаще всего знает лучше.

Вечность человеческой несправедливости показана в крепко сделанной новелле Гарри Кильворта «Пошли на Голгофу»<sup>65</sup>. В далеком будущем туристические поездки совершаются с целью осмотра природных и исторических достопримечательностей — все, как и сейчас — но транспортные средства более совершенны. Благодаря машине времени в число привлекательных объектов туризма вошли исторические события. Тур во времени позволяет, например, присутствовать при распятии. Естественно, надо облачиться в одежды жителей древнего Иерусалима, выучить несколько слов по-арамейски и не мешать ходу истории: пусть распинают, раз уж это было. Туристы облачаются, туристы прибывают, они не мешают ходу истории, а даже участвуют в ней, увлеченно поддерживая хорovou вопль «распни его». Они видят все и в должной мере потрясенные возвращаются в свое время. Но один из них потрясен по-настоящему.

Он увидел и он понял: на площади были одни туристы. Иудеи сидели дома. Это туристы вопили «распни его».

Распятие тем самым становилось вечным.

Сопутствующим всей истории.

Но скорее всего это — взлет воображения, порожденного эпохой Рыб.

А наступает новая эпоха. Можно считать, что и Водолея. Неважно, как она называется.

Важно, что — новая.

---

## Chapter 5 "Carousel of History" from the book *The Space of the Possible*<sup>1</sup>

A.A. Brudniy

---

<sup>63</sup> Выступление С. Фольи по туринскому телевидению приводится по примечательной работе Цецилии Кин (*Кин Ц. Своими глазами* // ВЛ. 1983. № 12. С. 105).

<sup>64</sup> Были некогда ордалии, основанные на древнем опыте попыток вопрошать Бога о вине отдельных лиц, но они требовали мировоззрения, целиком основанного на вере, а разум с ней мириться не хотел и не стал. Были разработаны законы, которым должны следовать судьи, подсудимые, все. Но судьи — люди, и многие из них склонны ставить интересы власть предержащих выше самых разумных законов.

<sup>65</sup> *Kilworth G. Let's Go to Golgotha*. Премия конкурса, организованного «Sunday Times». Уэллс остался бы доволен таким развитием темы «Машины времени».

<sup>66</sup> Slightly abridged version.

## НАШИ АВТОРЫ

- Биркеланд Аста** — доцент Бергенского университетского колледжа, Центр исследований в образовании  
*Asta.Birkeland@hib.no*
- Вуд Эдизабет** — доктор философии (PhD), профессор, руководитель научно-исследовательского направления, Университет Шеффилда (Великобритания)  
*e.a.wood@sheffield.ac.uk*
- Ефремова Мария Викторовна** — кандидат психологических наук, старший научный сотрудник Международной научно-учебной лаборатории социокультурных исследований Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики»  
*dulphine@yandex.ru*
- Корепанова Инна Александровна** — кандидат психологических наук, доцент кафедры возрастной психологии Московского городского психолого-педагогического университета  
*iakorepanova@gmail.com*
- Коул Майкл** — доктор психологических наук, профессор лаборатории сравнительного человеческого познания Калифорнийского университета (Сан-Диего, США)
- Кубарев Вячеслав Сергеевич** — старший преподаватель кафедры психологии факультета гуманитарного образования Омского государственного технического университета  
*kubiks@rambler.ru*
- Лешокова Зарина Хизировна** — кандидат психологических наук, старший научный сотрудник Международной научно-учебной лаборатории социокультурных исследований Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики»  
*taimiris@yandex.ru*
- Ли Скотт Вэн Фай** — доктор философии (PhD), научный сотрудник, участник исследовательской группы факультета образования Австралийского католического университета  
*Scott.Lee@acu.edu.au*
- Мантилла Ана** — доктор философии (PhD), помощник руководителя исследовательской группы факультета образования Австралийского католического университета  
*ana.mantilla@acu.edu.au*
- Моргалла Станислав С.И.** — доктор философии (PhD), доцент Института психологии Папского Григорианского университета (Италия)  
*morgalla@unigre.it*
- Натталл Джоси** — доктор философии (PhD), доцент, ведущий научный сотрудник факультета образования Австралийского католического университета  
*joce.nuttall@acu.edu.au*

- 
- Новгородцева Александра Павловна** — кандидат психологических наук, доцент, профессор кафедры дифференциальной психологии Московского городского психолого-педагогического университета  
*irsana@list.ru*
- Одегор Элин Эрикссон** — доктор философии (PhD), профессор факультета образования Гётеборгского университета  
*eeo@hib.no*
- Панцырь Сергей Николаевич** — заместитель руководителя центра психолого-медико-социального сопровождения детей и подростков Московского городского психолого-педагогического университета, педагог-психолог  
*sergey-p84@mail.ru*
- Прамлинг Никлас** — доктор философии (PhD), профессор факультета образования Гётеборгского университета  
*niklas.pramling@ped.gu.se*
- Романова Александра Леонидовна** — аспирант факультета психологии образования Московского городского психолого-педагогического университета, педагог-психолог Городского центра психолого-педагогической экспертизы игр и игрушек Московского городского психолого-педагогического университета
- Рыжов Борис Николаевич** — доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой психологии развития и инноваций Института психологии, социологии и социальных отношений Московского городского педагогического университета  
*rizhov51@mail.ru*
- Сенкевич Людмила Викторовна** — кандидат психологических наук, доцент, докторант кафедры возрастной психологии факультета психологии образования Московского городского психолого-педагогического университета  
*lsenkevich@mail.ru*
- Скай Тири Бергесен** — доктор искусствоведения, доцент факультета образования Бергенского университетского колледжа  
*tbs@hib.no*
- Смирнова Елена Олеговна** — доктор психологических наук, профессор, руководитель Центра психолого-педагогической экспертизы игр и игрушек Московского городского психолого-педагогического университета  
*smirneo@mail.ru*
- Сорокова Марина Геннадьевна** — доктор педагогических наук, кандидат физико-математических наук, профессор кафедры математики и естественнонаучных дисциплин факультета информационных технологий Московского городского психолого-педагогического университета  
*marsor@mail.ru*
- Эдвардс Сьюзан** — доктор философии (PhD), доцент факультета образования Австралийского католического университета  
*Suzy.Edwards@acu.edu.au*



## OUR AUTHORS

- Birkeland Åsta** – Associate professor Bergen University College, Centre of Educational Research  
*Asta.Birkeland@hib.no*
- Wood Elizabeth** – PhD, Professor of Education, Director of Research, University of Sheffield  
*e.a.wood@sheffield.ac.uk*
- Efremova Maria Viktorovna** – PhD in Psychology, senior researcher at the International Scientific-Educational Laboratory for Socio-Cultural Research, Higher School of Economics  
*dulphine@yandex.ru*
- Korepanova Inna Aleksandrovna** – PhD in Psychology, associate professor at the Chair of Developmental Psychology, Moscow State University of Psychology and Education, head of the Laboratory of Theoretical and Experimental Problems in Cultural-Historical Psychology, Moscow State University of Psychology and Education  
*iakorepanova@gmail.com*
- Cole Michael** – Ph.D. in Psychology, Professor, Laboratory of Comparative Human Cognition, University of California, San Diego
- Kubarev Vyacheslav Sergeyevich** – senior lecturer at the Chair of Psychology, Faculty of Humanitarian Education, Omsk State Technical University  
*kubiks@rambler.ru*
- Lepshokova Zarina Khizirovna** – PhD in Psychology, senior researcher at the International Scientific-Educational Laboratory for Socio-Cultural Research, Higher School of Economics  
*taimiris@yandex.ru*
- Lee Scott Weng Fai** – PhD, Research Fellow, Senior Proven Research Team, Faculty of Education, Australian Catholic University  
*Scott.Lee@acu.edu.au*
- Mantilla Ana** – PhD, Executive Assistant, Faculty of Education, Australian Catholic University  
*ana.mantilla@acu.edu.au*
- Morgalla Stanislav S.I.** – PhD, associate professor at the Pontifical Gregorian University (Italy)  
*morgalla@unigre.it*
- Nuttall Joce** – PhD, Associate Professor, Principal Research Fellow, Faculty of Education, Australian Catholic University  
*joce.nuttall@acu.edu.au*
- Novgorodtseva Aleksandra Pavlovna** – PhD in Psychology, associate professor, professor at the Chair of Differential Psychology, Moscow State University of Psychology and Education  
*irsana@list.ru*

- 
- Ødegaard Elin Eriksen** – PhD, Professor, Communication and Learning, Department of Education, University of Gothenburg  
*eeo@hib.no*
- Pantsyr Sergey Nikolayevich** – psychologist, deputy head of the Centre for Psychological, Social and Medical Support for Children and Adolescents, Moscow State University of Psychology and Education  
*sergey-p84@mail.ru*
- Pramling Niklas** – PhD, Professor, Communication and Learning, Department of Education, University of Gothenburg  
*niklas.pramling@ped.gu.se*
- Romanova Aleksandra Leonidovna** – PhD student at the Department of Educational Psychology, Moscow State University of Psychology and Education, psychologist at the Moscow Centre for Psychological and Pedagogical Expertise of Games and Toys of the Moscow State University of Psychology and Education
- Ryzhov Boris Nikolayevich** – PhD in Psychology, professor, head of the Chair of Developmental Psychology and Innovations, Institute of Psychology, Sociology and Social Relations, Moscow State University of Psychology and Education  
*rizhov51@mail.ru*
- Senkevich Lyudmila Viktorovna** – PhD in Psychology, associate professor, doctoral candidate at the Chair of Developmental Psychology, Department of Educational Psychology, Moscow State University of Psychology and Education  
*lksenkevich@mail.ru*
- Schei Tiri Bergesen** – Doctor artium, Associate professor, Faculty of Education, Bergen University College  
*tbs@hib.no*
- Smirnova Elena Olegovna** – PhD in Psychology, professor, head of the Moscow Centre for Psychological and Pedagogical Expertise of Games and Toys of the Moscow State University of Psychology and Education  
*mirneo@mail.ru*
- Sorokova Marina Gennadyevna** – PhD in Psychology, PhD in Physics and Mathematics, professor at the Chair of Mathematics and Natural Sciences, Department of Information Technologies, Moscow State University of Psychology and Education  
*marsor@mail.ru*
- Edwards Susan** – PhD, Principal Research Fellow, Faculty of Education, Australian Catholic University  
*Suzy.Edwards@acu.edu.au*
-

# Содержание

## **ПРОБЛЕМА РАЗВИТИЯ**

|  |          |
|--|----------|
| Проблема развития в культурно-исторической психологии: от деятельности к сознанию<br><i>В.С. Кубарев</i> ..... | <b>2</b> |
|--|----------|

## **КРОСС-КУЛЬТУРНЫЕ И ЭТНОПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ**

|  |           |
|--|-----------|
| Самоактуализация или нравственность: опыт исследования мотивации студентов Папского Григорианского университета<br><i>Б.Н. Рыжов, Л.В. Сенкевич, С. Моргалла</i> ..... | <b>10</b> |
| Взаимосвязь ценностей и экономических установок у российских студентов: межконфессиональный анализ<br><i>М.В. Ефремова, З.Х. Лепшикова</i> .....                       | <b>18</b> |

## **ДЕТСКИЙ САД КАК ПРОСТРАНСТВО КУЛЬТУРНОГО РАЗВИТИЯ**

|  |           |
|--|-----------|
| Детский сад как пространство культурного развития<br><i>Элин Эрикссон Одегор, И.А. Корепанова</i> .....  | <b>29</b> |
| Жизнь в детском саду: дискурсы повседневности<br><i>Тири Бергесен Скай</i> .....   | <b>31</b> |
| Совместно конструируемый нарратив как языковой артефакт и культурное орудие обучения и смыслопорождения<br><i>Элин Эрикссон Одегор, Никлас Прамлинг</i> .....                                  | <b>38</b> |
| Образовательные идеалы воспитателей детского сада: конфликты и противоречия<br><i>Аста Биркеланд</i> .....   | <b>45</b> |
| Учет особенностей игр детей с новыми цифровыми (мультимедийными) объектами при разработке программ дошкольного образования<br><i>Дж. Натталл, С. Эдвардс, С. Ли, А. Мантисла, Э. Вуд</i> ..... | <b>54</b> |

## **ЭМПИРИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ**

|   |           |
|---|-----------|
| Исследование личностных особенностей подростков с девиантными формами поведения<br><i>С.Н. Паницырь, А.П. Новгородцева</i> .....                        | <b>64</b> |
| Апробация опросника Г.А. Цукерман «Всегда — иногда — никогда» для диагностики метапредметных навыков учащихся 5-х классов<br><i>М.Г. Сорокова</i> ..... | <b>73</b> |

## **ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ**

|   |           |
|---|-----------|
| Смешное и страшное в современной детской субкультуре<br><i>А.Л. Романова, Е.О. Смирнова</i> ..... | <b>81</b> |
|---|-----------|

## **ИЗ ИСТОРИИ НАУКИ**

|   |           |
|---|-----------|
| Александр Романович Лурия и культурная психология<br><i>М. Коул</i> ..... | <b>88</b> |
|---|-----------|

## **АРХИВ**

|   |           |
|---|-----------|
| Глава 5. «Карусель истории» из книги «Пространство возможностей»<br><i>А.А. Брудный</i> ..... | <b>99</b> |
|---|-----------|

|                          |            |
|--------------------------|------------|
| <i>Наши авторы</i> ..... | <b>119</b> |
|--------------------------|------------|

# Contents

## THE PROBLEM OF DEVELOPMENT

|   |   |
|---|---|
| The Problem of Development in Cultural-Historical Psychology: From Activity to Consciousness<br><i>V.S. Kubarev</i> ..... | 2 |
|---|---|

## CROSS-CULTURAL AND ETHNOPSYCHOLOGICAL RESEARCHES

|  |    |
|--|----|
| Self-Actualization or Morality: A Research on Motivation in Students of Pontifical Gregorian University<br><i>B.N. Ryzhov, L.V. Senkevich, S. Morgalla</i> ..... | 10 |
| Relationship between Values and Economic Attitudes in Russian Students: Interconfessional Analysis<br><i>M.V. Efremova, Z.Kh. Lepshokova</i> .....               | 18 |

## KINDERGARTEN AS AN ARENA FOR CULTURAL FORMATION

|   |    |
|---|----|
| Kindergarten as an arena for cultural formation<br><i>E. Eriksen Ødegaard, I. Korepanova</i> .....  | 29 |
| Everyday Life Discourses in Kindergarten<br><i>Tiri Bergesen Schei</i> .....  | 31 |
| Collaborative narrative as linguistic artifact and cultural tool for meaning-making and learning<br><i>Elin Eriksen Ødegaard, Niklas Pramling</i> .....                     | 38 |
| Kindergarten Teachers' educational ideals - tensions and contradictions<br><i>Åsta Birkeland</i> .....  | 45 |
| The implications of young children's digital-consumerist play for changing the kindergarten curriculum<br><i>J. Nuttall, S. Edwards, S. Lee, A. Mantilla, E. Wood</i> ..... | 54 |

## EMPIRICAL RESEARCH

|  |    |
|--|----|
| Personality Features in Adolescents with Deviant Behavior<br><i>S.N. Pantsyr, A.P. Novgorodtseva</i> .....   | 64 |
| Employing Tsukerman's Inventory "Always – Sometimes – Never" for Assessing Metasubject Skills in Students of 5th Class<br><i>M.G. Sorokova</i> ..... | 73 |

## DEVELOPMENTAL PSYCHOLOGY

|  |    |
|--|----|
| Funny and Scary in Contemporary Children's Subculture<br><i>A.L. Romanova, E.O. Smirnova</i> ..... | 81 |
|--|----|

## HISTORY OF SCIENCE

|   |    |
|---|----|
| Alexander Romanovich Luria: Cultural Psychologist<br><i>M. Cole</i> ..... | 88 |
|---|----|

## ARCHIVE

|   |    |
|---|----|
| Chapter 5. "Carousel of History" from the book The Space of the Possible<br><i>A.A. Brudniy</i> ..... | 99 |
|---|----|

|                          |     |
|--------------------------|-----|
| <i>Our authors</i> ..... | 121 |
|--------------------------|-----|

**PsyJournals.ru**  
портал психологических изданий



читайте **ЖУРНАЛЫ**  
по психологии online 



**ОТКРЫТА ПОДПИСКА НА ЭЛЕКТРОННЫЕ ВЕРСИИ  
15 ЖУРНАЛОВ ПО ПСИХОЛОГИИ И ПЕДАГОГИКЕ**

- Для университетов, библиотек и научных центров
- Для индивидуальных читателей
- Для зарубежных читателей и организаций



**Оформите подписку в редакции PsyJournals.ru:**

Заявка на подписку: +7 (495) 608-16-27

Заявка на тестовый доступ к журналам: [test@psyjournals.ru](mailto:test@psyjournals.ru)

Подробнее об условиях подписки: [www.PsyJournals.ru](http://www.PsyJournals.ru)



Издательство МГППУ  
**МОСКОВСКИЙ ГОРОДСКОЙ  
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ  
УНИВЕРСИТЕТ** | [www.mgppu.ru](http://www.mgppu.ru)

# ПОДПИСКА НА ЖУРНАЛ «Культурно-историческая психология» на 2013 год

Индекс (Агентство «Роспечать»): 18024 (полугодовой)  
Периодичность выхода: 4 номера в год (ежеквартально)  
Стоимость подписки на полугодие: 700 руб.  
Стоимость одного номера: 350 руб.

**Подробная информация по подписке:**

Телефон редакции: +7 (495) 608-16-27

Email: kip@mgppu.ru

Электронная версия журнала: [www.PsyJournals.ru/kip](http://www.PsyJournals.ru/kip)

|  |   |                         |   |        |   |   |   |                       |    |   |    |    |
|--|---|-------------------------|---|--------|---|---|---|-----------------------|----|---|----|----|
| <b>Ф. СП-1</b>                             | <b>АБОНЕМЕНТ</b> на журнал  |                         | <b>18024</b><br><small>(индекс издания)</small> |        |   |   |   |                       |    |   |    |    |
|  | <b>Культурно-историческая психология</b><br><small>(наименование издания)</small> |                         | Количество комплектов                           |        |   |   |   |                       |    |   |    |    |
|  | 1   | 2                       | 3   | 4      | 5 | 6   | 7 | 8                     | 9  | 10  | 11 | 12 |
|  | Куда<br><small>(почтовый индекс)</small>  |                         | <small>(адрес)</small>                          |        |   |   |   |                       |    |   |    |    |
|  | Кому<br><small>(фамилия, инициалы)</small>  |                         |   |        |   |   |   |                       |    |   |    |    |
|  |   |                         |   |        |   | <b>ДОСТАВОЧНАЯ КАРТОЧКА</b>   |   | на журнал             |    | <b>18024</b><br><small>(индекс издания)</small> |    |    |
|  |   | ПВ место                |   | ли-тер |   | <b>Культурно-историческая психология</b><br><small>(наименование издания)</small> |   |                       |    |   |    |    |
| Стоимость                                  |   | подписки пере-адресовки |   |        |   |   |   | Количество комплектов |    |   |    |    |
| 1  | 2   | 3                       | 4   | 5      | 6 | 7   | 8 | 9                     | 10 | 11  | 12 |    |
| Куда<br><small>(почтовый индекс)</small>   |   | <small>(адрес)</small>  |   |        |   |   |   |                       |    |   |    |    |
| Кому<br><small>(фамилия, инициалы)</small> |   |                         |   |        |   |   |   |                       |    |   |    |    |

# ПОДПИСКА НА ЖУРНАЛ «Социальная психология и общество» на 2013 год

Индекс (Агентство «Роспечать»): 22209 (полугодовой)  
 Периодичность выхода: 4 номера в год (ежеквартально)  
 Стоимость подписки на полугодие: 607 руб.  
 Стоимость одного номера: 307 руб.

**Подробная информация по подписке:**

Телефон редакции: +7 (495) 632-95-44, (499) 256-39-26

Email: [spas2010@mgppu.ru](mailto:spas2010@mgppu.ru)

Электронная версия журнала: [www.PsyJournals.ru/socialpsy](http://www.PsyJournals.ru/socialpsy)

|  |  |        |  |                       |   |   |   |                       |    |    |    |    |
|--|--|--------|--|-----------------------|---|---|---|-----------------------|----|----|----|----|
| <b>Ф. СП-1</b>                                   | <b>АБОНЕМЕНТ</b> на журнал   |        | <b>22209</b><br><small>(индекс издания)</small>                                  |                       |   |   |   |                       |    |    |    |    |
|  | <b>Социальная психология<br/>и общество</b><br><small>(наименование издания)</small> |        |  | Количество комплектов |   |   |   |                       |    |    |    |    |
|  | 1  | 2      | 3  | 4                     | 5   | 6 | 7 | 8                     | 9  | 10 | 11 | 12 |
|  | Куда<br><small>(почтовый индекс) (адрес)</small>                                     |        |  |                       |   |   |   |                       |    |    |    |    |
|  | Кому<br><small>(фамилия, инициалы)</small>   |        |  |                       |   |   |   |                       |    |    |    |    |
|  |  |        |  |                       |   |   |   |                       |    |    |    |    |
| <b>ДОСТАВОЧНАЯ КАРТОЧКА</b>                      |  |        | на журнал  |                       | <b>22209</b><br><small>(индекс издания)</small> |   |   |                       |    |    |    |    |
| ПВ   | место  | ли-тер | <b>Социальная психология и общество</b><br><small>(наименование издания)</small> |                       |   |   |   |                       |    |    |    |    |
| Стои-мость                                       | подписки пере-адресовки  |        |  |                       |   |   |   | Количество комплектов |    |    |    |    |
| 1  | 2  | 3      | 4  | 5                     | 6   | 7 | 8 | 9                     | 10 | 11 | 12 |    |
| Куда<br><small>(почтовый индекс) (адрес)</small> |  |        |  |                       |   |   |   |                       |    |    |    |    |
| Кому<br><small>(фамилия, инициалы)</small>       |  |        |  |                       |   |   |   |                       |    |    |    |    |

# ПОДПИСКА НА ЖУРНАЛ «Психологическая наука и образование» на 2013 год

Индекс (Агентство «Роспечать»): 72623 (полугодовой)  
 Периодичность выхода: 4 номера в год (ежеквартально)  
 Стоимость подписки на полугодие: 260 руб.  
 Стоимость одного номера: 130 руб.

**Подробная информация по подписке:**

Телефон редакции: +7 (495) 608-16-27

Email: pno@mgppu.ru

Электронная версия журнала: [www.PsyJournals.ru/psyedu](http://www.PsyJournals.ru/psyedu)

|  |   |            |   |   |   |   |                       |                       |    |    |    |    |
|--|---|------------|---|---|---|---|-----------------------|-----------------------|----|----|----|----|
| <b>Ф. СП-1</b>                                   | <b>АБОНЕМЕНТ</b> на журнал  |            | <b>72623</b><br><small>(индекс издания)</small>                                     |   |   |   |                       |                       |    |    |    |    |
|  | <b>Психологическая наука<br/>и образование</b><br><small>(наименование издания)</small> |            | Количество комплектов   |   |   |   |                       |                       |    |    |    |    |
|  | 1   | 2          | 3   | 4 | 5   | 6 | 7                     | 8                     | 9  | 10 | 11 | 12 |
|  | Куда<br><small>(почтовый индекс) (адрес)</small>  |            |   |   |   |   |                       |                       |    |    |    |    |
|  | Кому<br><small>(фамилия, инициалы)</small>  |            |   |   |   |   |                       |                       |    |    |    |    |
| <b>ДОСТАВОЧНАЯ КАРТОЧКА</b>                      |   |            | на журнал   |   | <b>72623</b><br><small>(индекс издания)</small> |   |                       |                       |    |    |    |    |
| ПВ   | место   | ли-<br>тер | <b>Психологическая наука и образование</b><br><small>(наименование издания)</small> |   |   |   |                       | Количество комплектов |    |    |    |    |
| Стои-<br>мость                                   | подписки<br>пере-<br>адресовки  |            |   |   |   |   | Количество комплектов |                       |    |    |    |    |
| 1  | 2   | 3          | 4   | 5 | 6   | 7 | 8                     | 9                     | 10 | 11 | 12 |    |
| Куда<br><small>(почтовый индекс) (адрес)</small> |   |            |   |   |   |   |                       |                       |    |    |    |    |
| Кому<br><small>(фамилия, инициалы)</small>       |   |            |   |   |   |   |                       |                       |    |    |    |    |