

Международный научный журнал

International Scientific Journal

Культурно-историческая психология

2015. Т. 11. № 4

Cultural-Historical Psychology

2015. Vol. 11, no. 4

Московский городской психолого-педагогический университет

Moscow State University of Psychology & Education

Содержание

ЭМПИРИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

Видеть посредством чужих глаз: восприятие социального взаимодействия в норме и при шизофрении <i>М.В. Зотов, Н.Е. Андрианова, Д.А. Попова, М.С. Гусева</i>	4
Развитие личностной автономии как условие формирования ориентации подростка в моральной сфере <i>С.В. Молчанов, Н.Н. Поскребышева, А.А. Запуниди, О.С. Маркина</i>	22
Тема «жизни и смерти» в словесном творчестве подростков 14–16 лет <i>В.Б. Хозиев, С.А. Васеничев</i>	30
Структурный анализ психосемантической системы семейной социально-психологической целенаправленности <i>Н.В. Нозикова</i>	44

ТЕОРИЯ И МЕТОДОЛОГИЯ

Изучение поведения в контексте: мезогенетический подход <i>М. Коул</i>	55
История, культура, развитие как образующие историко-генетической парадигмы <i>Т.Д. Марцинковская</i>	69

ПРОБЛЕМЫ КУЛЬТУРНО-ДЕЯТЕЛЬНОСТНОЙ ПСИХОЛОГИИ

Категория отчуждения в психологии образования: история и перспективы психологии образования: история и перспективы <i>Е.Н. Осин</i>	79
Психологическая характеристика норм подчинения в рамках культурно-исторического анализа <i>Т.П. Будякова</i>	89

ПСИХОЛОГИЯ ИСКУССТВА

Возможности субъективно-семантических методов в исследовании восприятия архитектуры <i>А.Ю. Вырва, Д.А. Леонтьев</i>	96
---	----

Contents

EMPIRICAL RESEARCH

Seeing through the Eyes of Others: Social Interaction Perception in Normal and Schizophrenia Subjects <i>M.V. Zotov, N.E. Andrianova, D.A. Popova, M.S. Guseva</i>	4
Development of Autonomy as a Precondition of Adolescents' Orientation in Moral Sphere <i>S.V. Molchanov, N.N. Poskrebysheva, A.A. Zapunidi, O.S. Markina</i>	22
The Topic of Life and Death in Verbal Creativity of Adolescents aged 14–16 Years <i>V.B. Hoziev, S.A. Vasenichev</i>	30
Psychosemantic System of Social Psychological Goal-Directedness in Families: A Structural Analysis <i>N.V. Nozikova</i>	44

THEORY AND METHODOLOGY

The Study of Behavior in its Context: A Mesogenetic Approach <i>M. Cole</i>	55
History, Culture and Development as a Basis of Historical-Genetic Paradigm <i>T.D. Martsinkovskaya</i>	69

ISSUES IN CULTURAL ACTIVITY THEORY

The Concept of Alienation in Educational Psychology: History and Perspectives <i>E.N. Osin</i>	79
Psychological Characteristics of the Rules of Subordination within the Cultural-Historical Analysis <i>T.P. Budyakova</i>	89

PSYCHOLOGY OF ART

The Potential of Subjective Semantic Methods in Exploring the Perception of Architecture <i>A.Yu. Vyryva, D.A. Leontiev</i>	96
--	----

ЭМПИРИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ
EMPIRICAL RESEARCH

Видеть посредством чужих глаз: восприятие социального взаимодействия в норме и при шизофрении

М.В. Зотов*,

Санкт-Петербургский государственный университет, Санкт-Петербург, Россия,
mvzotov@mail.ru

Н.Е. Андрианова**,

Санкт-Петербургский государственный университет, Санкт-Петербург, Россия,
natalia-andrianova@mail.ru

Д.А. Попова***,

Санкт-Петербургский государственный университет, Санкт-Петербург, Россия,
wooshki4@gmail.com

М.С. Гусева****,

Санкт-Петербургский государственный университет, Санкт-Петербург, Россия,
gusevamarina.kot@gmail.com

Какие процессы обеспечивают успешность понимания и прогнозирования поведения людей в ситуациях коммуникации? В настоящей работе оценивались движения глаз здоровых лиц (N=61) и больных шизофренией (N=56) при восприятии «немых» видеоизображений социального взаимодействия. После неожиданного прерывания видеосюжета испытуемые выполняли задачу «фликера» и давали прогноз поведения персонажей. Сопоставлялись параметры когнитивной деятельности наблюдателей, давших успешные и неуспешные прогнозы. Успешные наблюдатели на основе оценки поведения персонажей определяли, в рамках каких категорий те воспринимают объекты и события, и выделяли признаки объектов, обосновывающие применение этих категорий. Информация о данных признаках удерживалась в рабочей памяти и опосредовала восприятие коммуникативной ситуации, что позволяло наблюдателям замечать события, существенные с точки зрения персонажей, понимать направленность их взглядов и действий. Неуспешные наблюдатели выдвигали предположения о том, как персонажи категоризируют объекты и события, но не выделяли признаки объектов, обосновывающие эти категоризации. Из-за этого они демонстрировали «слепоту» к событиям, существенным с точки зрения персонажей, и не улавливали связи между их действиями.

Ключевые слова: социальное познание, социальное взаимодействие, теория психического, невербальная коммуникация, шизофрения, зрительное восприятие, зрительное внимание, рабочая память, движения глаз, категоризация, методика фликера, слепота по невниманию.

Для цитаты:

Зотов М.В., Андрианова Н.Е., Попова Д.А., Гусева М.С. Видеть посредством чужих глаз: восприятие социального взаимодействия в норме и при шизофрении // Культурно-историческая психология. 2015. Т. 11. № 4. С. 4–21. doi:10.17759/chp.2015110401

* *Зотов Михаил Владимирович*, доктор психологических наук, профессор кафедры медицинской психологии и психофизиологии факультета психологии, Санкт-Петербургский государственный университет, Санкт-Петербург, Россия, e-mail: mvzotov@mail.ru
** *Андрианова Наталья Евгеньевна*, ассистент кафедры медицинской психологии и психофизиологии факультета психологии, Санкт-Петербургский государственный университет, Санкт-Петербург, Россия, e-mail: natalia-andrianova@mail.ru
*** *Попова Дарья Артемовна*, студент факультета психологии, Санкт-Петербургский государственный университет, Санкт-Петербург, Россия, e-mail: wooshki4@gmail.com
**** *Гусева Марина Сергеевна*, студент факультета психологии, Санкт-Петербургский государственный университет, Санкт-Петербург, Россия, e-mail: gusevamarina.kot@gmail.com

Введение

Понимание поведения людей в ситуациях социального взаимодействия имеет фундаментальное значение для успешной жизнедеятельности индивида. Нарушения такого понимания, возникающие при аутизме, шизофрении и других психических заболеваниях, имеют крайне негативные последствия для больных, вызывая невозможность нормальной адаптации к жизни в обществе.

Какие когнитивные процессы обеспечивают такое понимание? В современных исследованиях данной проблемы доминирует подход, согласно которому понимание и прогнозирование поведения людей в ситуациях коммуникации основывается на построении «теорий их психического состояния» (*Theory of Mind*), т. е. умозаключений, касающихся их мыслей, убеждений, намерений, эмоций и т. д. Термин «Theory of Mind» (ТоМ), который обычно переводят как «теория (модель) психического», был предложен Д. Примаком и Г. Вудрафф, которые писали: «...когда мы говорим, что индивид имеет ТоМ, мы подразумеваем, что он приписывает ментальные состояния себе и другим. <...> Система заключений этого типа видится как теория, во-первых, потому что такие состояния непосредственно не наблюдаемы, и, во-вторых, потому что эта система может использоваться для предсказания поведения других людей» [30, с. 515].

Философские предпосылки рассматриваемого направления восходят к традиции индивидуалистического субъективизма начала XX в. (В. Дильтей, В. Гумбольд и др.) и сводятся к двум положениям:

– высказывания и поступки человека являются выражением его индивидуального душевного мира (его мыслей, намерений, желаний, представлений, убеждений и т. д.);

– на основе постижения душевного мира другого человека (его мыслей, намерений, желаний, представлений, убеждений и т. д.) мы объясняем и предсказываем его поведение.

В рамках данного направления были разработаны различные типы задач (так называемые *ТоМ-задачи*), позволяющих оценить способность человека понимать и предсказывать поведение других людей. Прежде всего, к ним относят задачи на понимание «ошибочных убеждений» (*false belief*). В типичной задаче «Салли–Энн» (*Sally–Anne test*) имеются два персонажа: Салли и Энн. У Салли есть корзинка, а у Энн – коробка. Салли кладет в корзинку шарик и выходит. Энн перекладывает шарик в коробку. Ребенка спрашивают: «Когда вернется Салли, куда она посмотрит? Где она будет искать шарик?». Обнаружено, что 80% детей с аутизмом вместо того, чтобы сказать, что Салли будет искать шарик в корзинке, т. е. там, где она его оставила, указывают на коробку, т. е. туда, где действительно лежит шарик. В отличие от них здоровые дети, начиная с 4-х лет, отвечают правильно [12]. Эти данные интерпретируют таким образом, что больные аутизмом неспособны сделать вывод о наличии у Салли ошибочного убеждения о местоположении шарика [8; 11; 12].

К ТоМ-задам также относят задачи на понимание притворства, обмана и иронии [22; 23]. Например, ребенок видит человека, подносящего к уху банан и говорящего «Алло!». Здоровые дети, начиная с 2-х лет, понимают эту ситуацию, в то время как 44% детей с аутизмом – нет. Эти данные интерпретируют таким образом, что дети с аутизмом неспособны сделать вывод о наличии у человека представления о банане как телефоне [22; 23; 27]. Известный исследователь А. Лешли предлагает различать первичное представление об объекте («это – банан») и отделенное от него вторичное представление (мета-репрезентацию), которое временно придает объекту иное значение и функции («этот банан – телефон»). По мнению автора, трудности понимания притворства и обмана при аутизме вызваны дефицитом таких мета-репрезентаций («*metarepresentational deficit*») [27; 28].

Большинство ТоМ-задач представлены в виде коротких словесных историй или последовательных картинок, описывающих ситуации социального взаимодействия, по окончании знакомства с которыми испытуемым задают вопросы о мыслях, убеждениях, намерениях отдельных персонажей, просят объяснить или предсказать их поведение.

При помощи этих задач было проведено огромное количество исследований, в которых участвовали различные контингенты испытуемых: дети разного возраста, больные аутизмом, шизофренией, депрессией и прочие. Установлено, что больные аутизмом и шизофренией испытывают выраженные трудности выполнения ТоМ-задач, которые носят устойчивый характер и не зависят от актуального психического состояния пациентов [см. обзоры: 8; 14; 15; 34]. На основе этого исследователи делают вывод, что при аутизме и шизофрении нарушается способность к ТоМ или ментализации (*mentalising*) как «когнитивного умения приписывать другим людям ментальные состояния, такие как мысли, убеждения и намерения, позволяющие объяснять и предсказывать их поведение» [34, с. 5].

Можно выделить три методологических недостатка рассмотренного подхода.

Во-первых, индивидуализм, т. е. чрезмерная концентрация на процессах понимания индивидуальных ментальных состояний (мыслей, убеждений, намерений индивида) при игнорировании процессов понимания межиндивидуальных связей. Практически во всех ТоМ-задачах фигурируют несколько персонажей, тем или иным образом взаимодействующих между собой. Однако исследователи концентрируются на том, как испытуемые понимают убеждения и намерения какого-то единичного персонажа (например, Салли), игнорируя обстоятельство, что такое понимание не может происходить в отрыве от понимания поведения другого персонажа (Энн) и ситуации взаимодействия в целом (Энн обманывает Салли).

Во-вторых, субъективизм, т. е. игнорирование факта, что понимание и предсказание поведения других людей требует анализа объективных характеристик предметов и явлений, с которым это поведение связано. Например, теория мета-репрезентаций А. Лешли игнорирует факт, что банан использует-

ся вместо телефонной трубки из-за объективного сходства формы и размера этих предметов. Если бы человек использовал вместо телефонной трубки какой-нибудь случайный предмет (например, швабру), здоровый ребенок не понял бы его игру. Таким образом, понимание этой игровой ситуации требует выявления объективных характеристик «банана», обосновывающих применение к нему категории телефонной трубки, и концептуальной проекции свойств одного объекта на другой («верхняя часть банана — динамик, нижняя — микрофон»).

В-третьих, игнорирование развернутой во времени когнитивной деятельности, результатом которой являются выводы о мыслях, намерениях, убеждениях наблюдаемого человека, т. е. его «теории психического». Опыт каждого человека свидетельствует о том, что при восприятии социального взаимодействия мы непрерывно выдвигаем, корректируем и отвергаем наши гипотезы о мыслях и намерениях наблюдаемых людей. На основе какой информации выдвигаются, принимаются и отвергаются эти гипотезы? Существующие работы не дают ответа на этот вопрос. Во многом это связано с недостатками используемого методического аппарата. Вербальные и рисуночные ТоМ-задачи не позволяют объективно исследовать высокоскоростные процессы анализа информации, реализуемые испытуемыми для объяснения и прогнозирования поведения людей в коммуникативных ситуациях.

Отмеченные методологические недостатки привели к тому, что исследователи стали рассматривать понимание мыслей, убеждений и намерений другого человека в качестве особой способности, не пытаясь вскрыть стоящие за ней когнитивные процессы. Показательна используемая многими авторами метафора, сравнивающая эту способность с простым навыком чтения и проявляющаяся в выражениях: «чтение сознания» (*mind-reading*), «чтение намерений» (*intention-reading*), «чтение эмоций» (*emotion-reading*), «чтение направления взгляда» (*reading gaze direction*) и других [11; 13].

Многие авторы попытались расчленить эту способность на базовые элементы. Так, согласно С. Барону-Коэну, «система считывания ментального состояния» (*mindreading system*) другого человека обеспечивается четырьмя когнитивными модулями: детектором намерений (*intentionality detector*), детектором направления взгляда (*eye-direction detector*), механизмом совместного внимания (*shared-attention mechanism*) и механизмом ТоМ (*theory-of-mind mechanism*) [11]. Другие исследователи выделяют набор «базовых» социально-когнитивных способностей (доменов), таких как способность к распознаванию эмоций, способность к ментализации, способность к отслеживанию линии взгляда по ориентации головы и глаз, способность к умозаключениям о социальных ситуациях и т. д., и рассматривают их в качестве «кирпичиков», из которых складывается умение понимать других людей в ситуациях коммуникации. Они утверждают, что нарушения социального познания у лиц с психическими заболеваниями вызываются дефицитом одной или нескольких таких способностей [см. обзоры: 8; 13; 18; 20].

Однако данный подход, основанный на «анализе по элементам», оказался непродуктивным. С одной стороны, интенсивные усилия, направленные на поиск мозговых механизмов, обеспечивающих реализацию указанных «базовых» способностей, не привели к существенным результатам [см. обзор: 7]. С другой стороны, тренинги, направленные на развитие подобных способностей, например, умений «читать эмоции по выражению лица», «считывать намерения по выражению глаз», «отслеживать направление взгляда» и т. д., не приводили к улучшению понимания ситуаций социального взаимодействия у лиц с психическими расстройствами [20]. Это дало повод говорить о методологическом кризисе в данной области научно-практических знаний [9].

Для преодоления вышеописанных недостатков проведено настоящее исследование. Цель работы заключалась в изучении когнитивных механизмов, обеспечивающих успешность понимания и прогнозирования поведения людей в ситуациях социального взаимодействия в норме и при психической патологии.

Методика

Испытуемые. В исследовании приняли участие 61 здоровый индивид в возрасте от 19 до 36 лет и 56 интеллектуально сохранных больных шизофренией в возрасте от 22 до 48 лет с умеренной (29 человек) и выраженной (27 человек) дефицитарной симптоматикой, оцененной с помощью шкалы SANS [10]. Длительность заболевания у пациентов находилась в пределах от 1.5 до 19 лет и в среднем составила 7.36 ± 3.3 года. На момент обследования все больные находились в состоянии устойчивой ремиссии и не обнаруживали признаков острого психического состояния, таких как бред и галлюцинации.

Процедура. В соответствии с инструкцией испытуемые просматривали видеофрагменты «немых» социальных сцен длительностью 20–65 с. После неожиданного прерывания видеофрагмента испытуемые должны были перевести взгляд на фиксационный крест, затем выполнить модифицированную задачу «фликера» (*flicker task*) [2; 31]. Эта задача состояла в следующем: в течение 60 с испытуемым циклическим образом предъявлялись ранее не виденный кадр А и модифицированный кадр А', где были изменены три объекта. В перерыве между ними предъявлялось маскировочное изображение. Задача испытуемого состояла в том, чтобы последовательно обнаружить изменения всех трех объектов (рис. 1). После выполнения данной задачи испытуемых просили рассказать о содержании просмотренной социальной ситуации, объяснить поведение ее участников и предсказать их дальнейшие действия.

Оборудование и стимульный материал. Исследование проводилось на материале восьми видеоизображений социальных ситуаций из немых черно-белых художественных фильмов «Доктор Джек» (США, 1922), «Младший брат» (США, 1927), «Новые времена» (США, 1936) и других, отобранных с помощью экспертных оценок. Видеоизображения предъявлялись на

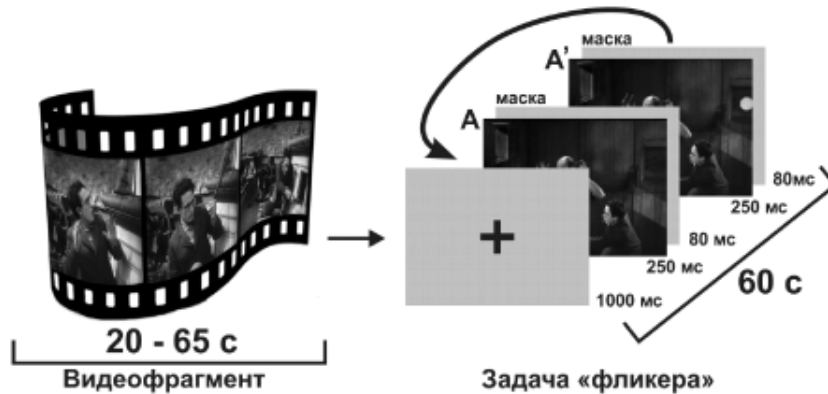


Рис. 1. Процедура эксперимента

19-дюймовом цветном ЖК мониторе с разрешением 1280×1024 точек. Расстояние от экрана до глаз испытуемого составляло 60 см. Угловые размеры предъявляемых видеофрагментов и кадров сцен составляли $25 \times 18^\circ$. Запись движений глаз осуществлялась при помощи системы регистрации движений глаз Tobii X120 (Tobii Technology, Швеция) с частотой 120 Гц (пространственное разрешение 0.3°). Перед выполнением каждой пробы испытуемый проходил процедуру калибровки. Записи движений глаз с низкими значениями валидности были исключены из анализа.

В задаче «фликера» испытуемым предъявлялись кадры, отсутствующие в просмотренных видеосюжетах. С помощью инструментария «Saliency Toolbox» [35] был проведен анализ каждого кадра с целью выявления визуально «ярких» (visual saliency) областей, по результатам которого были созданы модифицированные кадры A', каждый из которых включал изменения трех типов объектов: 1-й тип — изменение небольшого и визуально малозаметного объекта, существенного с точки зрения персонажей; 2-й тип — изменение детали облика одного из персонажей; 3-й тип — исчезновение крупного и визуально «яркого» объекта, не несущего смысловой нагрузки.

С учетом ограничений настоящей статьи будут представлены результаты по двум видеосюжетам, соответствующим двум типам социальных ситуаций из теста Хаппе [22; 17]: 1) «обман» (*deception*) (персонаж преднамеренно обманывает другого персонажа, выдавая один предмет за другой); 2) «ошибочное убеждение» (*false belief*) (один из персонажей имеет ошибочное представление о предмете).

Видеосюжет А: «обман» (фильм «Младший брат»). Главный герой (Г. Ллойд) убегает от грабителя, держа в руках сумку с деньгами. Он вбегает в каюту, ставит сумку на стол, затем вылезает через окно. Однако не успевает забрать сумку, так как в каюту вбегает грабитель. Герой озирается по сторонам и замечает отрезок трубы, лежащий на крыше каюты. Герой вжимает голову в плечи и поднимает руки вверх. Затем он опускает руки и смотрит на полый конец трубы. Герой поднимает трубу и смотрит на ее второй конец. Далее он берет ее как ружье, смотрит на окно каюты, в которой находится грабитель, и что-то говорит. Появляются интертитры с его словами: «Привет, шериф!». После этого главный герой всовывает трубу в окно, и появляются интерти-

тры: «Держи его на мушке, а я пойду заберу деньги». Камера показывает каюту, в которой грабитель роется в сумке с деньгами. Он поворачивает голову к окну, где появляется отрезок трубы. Грабитель выпрямляется и поднимает руки вверх. Оставив трубу так, чтобы ее конец высовывался в окно, герой идет в каюту. Камера показывает каюту, в которой стоит грабитель, поднимая руки вверх. Появляется главный герой. Посматривая на грабителя, он осторожно подбегает к сумке с деньгами. Герой протягивает руку и почти касается сумки, когда внезапно труба, покачнувшись, падает на стол. Видеосюжет прерывается в тот момент, когда грабитель поворачивает голову в направлении упавшей трубы.

Видеосюжет Б: «ошибочное убеждение» (фильм «Доктор Джек»). Герой (Г. Ллойд) и его соперник обедают за одним столом. Соперник тянется к солонке, однако герой хватается ее первым. Наклонив солонку над своей тарелкой, герой пытается посолить блюдо, но соль не высыпается. Герой несколько раз стучит рукой по дну солонки, затем быстрым движением снимает ее крышку и осторожно солит блюдо. Соперник не замечает этих действий, поскольку все это время смотрит в другую сторону. Он поворачивается к герою и, заметив солонку в его руке, выхватывает ее. Видеосюжет прерывается в тот момент, когда соперник, не смотря на солонку, подносит ее к своей тарелке.

Регистрируемые показатели. Движения глаз испытуемых регистрировались в течение просмотра всего видеосюжета и при выполнении задачи «фликера». Распознавание зрительных фиксаций и саккад осуществлялось с помощью алгоритма «I-VT» [24]. При помощи программного обеспечения «Tobii Studio 3.2.1» осуществлялся расчет количества и длительности фиксаций взгляда испытуемых на так называемых динамических областях интереса (*Dynamic AOIs*), т. е. областях, перемещающихся в точном соответствии с движением объектов (предметов, лиц персонажей и т. д.) на видеоизображении.

Уровень понимания испытуемыми видеосюжетов оценивался по ответам на вопросы: «Что произошло? Опишите последовательность событий и действий персонажей»; «Какие события и действия должны произойти?». Для видеосюжета А дополнительно задавались вопросы: «К кому была обращена фраза «Привет, шериф!»?», «С какой целью главный герой использовал трубу?», «Почему грабитель поднял руки?», «Что про-

изошло в самом конце фильма?» Для *видеосюжета Б* дополнительно задавались вопросы: «Что сделал главный герой с солонкой?», «В чем состояла ошибка второго персонажа?». По ответам на отмеченные вопросы понимание видеосюжета оценивалось экспертами как «верное» (понимание причинно-следственных связей между действиями персонажей, точный прогноз дальнейших действий и событий) либо как «неверное» (ошибочное или неполное понимание причинно-следственных связей между действиями персонажей, неверный прогноз действий и событий).

При анализе результатов методики «фликера» оценивалось время обнаружения испытуемыми изменений трех типов объектов в кадрах видеоизображений. Также анализировались особенности вербальной идентификации испытуемыми этих объектов. Обработка данных производилась с помощью методов однофакторного и многофакторного дисперсионного анализа с использованием пакета SPSS v.23.

Результаты

Анализ вербальных объяснений и прогнозов. Результаты анализа вербальных объяснений и прогно-

зов здоровых лиц, больных шизофренией с умеренным и выраженным дефектом представлены в табл. 1.

Как видно из табл. 1, здоровые лица не испытывали затруднений в понимании видеосюжетов. Они успешно предсказывали дальнейшие действия персонажей видеосюжета А («злодей понял, что его обманули, и должен броситься на героя», «у героя не получится забрать сумку с деньгами») и видеосюжета Б («соперник не заметил, что у солонки снята крышка, и насыплет много соли в свою тарелку»). Напротив, больные шизофренией часто давали ошибочные объяснения и прогнозы поведения персонажей, и эта тенденция нарастала при увеличении выраженности шизофренического дефекта.

Среди ошибочных ответов больных были выделены ответы, включающие так называемые «менталистические объяснения» (*mentalistic explanation*) [17; 22], т. е. объяснения, содержащие предположения о намерениях, убеждениях, представлениях и т. д. наблюдаемых персонажей. Установлено, что для видеосюжета А удельный вес таких ответов составлял 90%, для видеосюжета Б — 78%.

Примеры ошибочных интерпретаций видеосюжетов А и Б у больных шизофренией представлены в табл. 2.

Таблица 1

Количество испытуемых, понявших социальную ситуацию и верно предсказавших действия ее участников

Группа испытуемых	Доля испытуемых, понявших ситуацию, % (Количество человек)	
	Видеосюжет А	Видеосюжет Б
Здоровые лица	100 (61)	98.4 (60)
Больные шизофренией с умеренным дефектом	51.7 (15)	72.4 (21)
Больные шизофренией с выраженным дефектом	18.5 (5)	25.9 (7)

Таблица 2

Примеры ошибочных интерпретаций социальных ситуаций у больных шизофренией

Видеосюжет А	<ul style="list-style-type: none"> — «Человек украл сумку...скрывается от погони, вылезает из трюма... решает, что за ним бежит шериф... но в итоге, когда человек зашел обратно в трюм, он увидел, что это не шериф, а такой же вор, как и он... получилась смешная ситуация». — «Один сунул палку в окно, другой должен был ее взять и удерживать, чтобы был баланс... позвал «привет, шериф», но пришел не тот человек, который должен был прийти... палочка упала...». — «Человек услышал звук, что за ним гонятся... вылез через окно, достал дубинку, сказал «привет, шериф», залез обратно... привет, шериф — ироническое выражение ... он с ним решил поздороваться при встрече... дубинку использовал, чтобы ударить шерифа». — «Человек вставил палку в окно, чтобы ударить другого мужчину... но не так далеко сунул, как надо...». — «Мужчина хотел украсть деньги, а палка держала окно для удобства»
Видеосюжет Б	<ul style="list-style-type: none"> — «Второму человеку не понравилось блюдо, специально насыпал много соли, чтобы была причина не есть». — «Один мужчина попросил другого открыть соль; первый нормально насыпал, а другой был агрессивен, сделал резкое движение и насыпал полбанки». — «Двое обедали; один хотел взять соус, второй не давал...». — «Оба хотели посолить свою еду; сначала один, потом другой посолили нормально, ничего особенного не произошло...». — «Первый взял жидкость в бутылочке и пользовался странным образом, как будто там не вода, а специи; второй тоже взял бутылочку, чтобы налить воды...»

Как видно из приведенных примеров, пациенты активно выдвигали предположения об убеждениях и намерениях персонажей («человек думал, что за ним бежит шериф, а это оказался вор», «человек хотел ударить дубинкой другого мужчину», «насыпал много соли, чтобы была причина не есть» и т. д.), однако эти предположения оказывались ошибочными.

Таким образом, подтвердились данные многочисленных исследований о том, что больные шизофренией испытывают трудности понимания ситуаций социального взаимодействия, связанных с обманом и ошибочными представлениями их участников [14; 15; 21; 34]. Однако эти трудности нельзя связать с дефицитом знаний пациентов о наличии психической жизни у других людей. Больные осознают, что другие люди могут обладать представлениями и убеждениями, отличающимися от реального положения дел. Они делают предположения о намерениях, убеждениях, представлениях наблюдаемых людей, однако эти предположения не обеспечивают восприятия связности их действий и не позволяют предсказать их поведение. В чем причина этого? Поскольку в случае «немых» видеосюжетов эти предположения выдвигались на основе зрительно воспринимаемой информации, мы обратились к данным анализа движений глаз.

Анализ движений глаз при восприятии ключевых моментов видеосюжетов. По результатам анализа вербальных ответов все испытуемые были разделены на три группы:

1) здоровые лица, понявшие видеосюжет;

2) больные шизофренией, понявшие видеосюжет (1 группа);

3) больные шизофренией, не понявшие видеосюжет (2 группа).

С учетом данных табл. 1, большую часть пациентов 1-й группы составляли лица с умеренно выраженным шизофреническим дефектом, а большую часть пациентов 2-й группы — лица с выраженным дефектом.

В каждом из видеосюжетов были выделены ключевые эпизоды, в которых один из персонажей формировал ошибочное представление о предмете или не замечал существенное событие. Для этих эпизодов был проведен сравнительный анализ показателей глазодвигательной активности испытуемых трех групп.

В *видеосюжете А* для анализа были выбраны три эпизода: *первый эпизод* (2 с): главный герой поднимает руки вверх, так как принимает трубу за ружье; после этого герой берет трубу рукой; *второй эпизод* (2 с): грабитель поднимает руки вверх при появлении трубы в окне каюты; *третий эпизод* (3.2 с): герой тянется к сумке с деньгами и труба, принимаемая грабителем за ружье, падает на стол.

На рис. 2 и 3 показаны последовательности фиксации взгляда здорового индивида и больного шизофренией 1-й группы, понявших видеосюжет, в течение первой и первых двух секунд просмотра первого эпизода.

Представленные на рис. 2 и 3 данные могут быть интерпретированы следующим образом. За счет актуализации знаний о значении жеста «синхронное под-



Рис. 2. Последовательность зрительных фиксаций здорового индивида в течение 1 с (слева) и 2 с (справа) первого эпизода видеосюжета А



Рис. 3. Последовательность зрительных фиксаций больного шизофренией 1-й группы в течение 1 с (слева) и 2 с (справа) первого эпизода видеосюжета А

нятие обеих рук вверх» здоровый индивид и больной 1-й группы выдвигают гипотезу, что герой воспринимает какой-то предмет как направленное на него оружие. Совершив саккаду в направлении линии его взгляда (рис. 2 слева, фиксация 4; рис. 3 слева, фиксация 3), они видят какой-то вытянутый предмет. Переместив взгляд на конец этого предмета и проведя его длительный фокальный анализ (рис. 2 справа, фиксация 5; рис. 3 справа, фиксация 4), оба испытуемых выделяют признак («полый конец трубы»), обеспечивающий сходство предмета с ружьем, тем самым подтверждая свою гипотезу. Попытка понять дальнейшие действия персонажа («Герой опустил руки, рассматривает другой конец трубы») приводила к констатации смены образа объекта у персонажа, выявлению признаков объекта, не соответствующих категории «ружье» (отсутствие приклада и спускового курка), и идентификации объекта в качестве «трубы, конец которой можно принять за дульную часть ружья». Это обеспечивало основу для понимания замысла героя и интерпретации его фразы «Привет шериф! Держи его на мушке» как направленной на создание у грабителя ложного образа присутствия третьего человека с ружьем.

На рис. 4 показана последовательность зрительных фиксаций больного шизофренией 2-й группы, не понявшего видеосюжет, в течение первой и первых двух секунд просмотра первого эпизода.



Рис. 4. Последовательность зрительных фиксаций больного шизофренией 2-й группы в течение 1 с (слева) и 2 с (справа) первого эпизода видеосюжета А

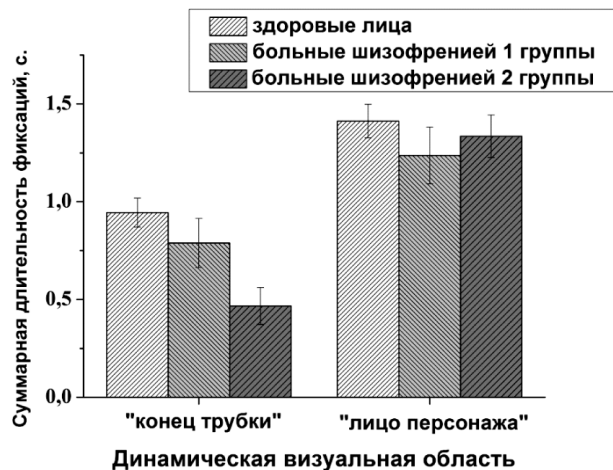


Рис. 5. Суммарная длительность фиксаций взгляда на областях «конец трубы» и «лицо персонажа» при просмотре первого эпизода видеосюжета А у трех групп испытуемых

фокальный анализ ($F(2, 98) = 7.9, p < 0.001$). В то же время они не отличались от здоровых людей и пациентов 1-й группы по длительности фокального анализа области лица персонажа ($F(2, 98) = 0.57, p > 0.05$).

Сходные результаты были получены по *второму эпизоду* видеосюжета А. На рис. 6 и 7 представлены последовательности фиксации взгляда здорового индивида и пациента 1-й группы в течение 0.5 с и 2 с второго эпизода.

Как видно из рис. 6 и 7, здоровый индивид и больной 1-й группы совершают саккаду от лица персонажа в направлении его взгляда (рис. 6 и 7 слева, фиксации 2), затем переводят взгляд на область конца трубы и проводят ее длительный фокальный анализ (рис. 6 справа, фиксации 3 и 4; рис. 7 справа, фиксация 3). Тем самым

они удостоверяются в наличии выделенного ранее признака объекта («полый конец»), обеспечивающего его сходство с дулом ружья. Затем оба испытуемых переводят взгляд на лицо грабителя, чтобы отследить его реакцию на данный признак (рис. 6 слева, фиксация 5; рис. 7 слева, фиксация 4). Итак, выделение признака объекта способствовало пониманию действий персонажа («поднял руки вверх, так как принял трубу за ружье») и его эмоциональной реакции («страх»).

На рис. 8 показана последовательность зрительных фиксаций пациента 2-й группы в течение 0.5 с и 2 с второго эпизода.

Как видно из рис. 8, пациент также совершает саккаду в направлении линии взгляда персонажа (рис. 8 слева, фиксация 2) и переводит взгляд на трубу (рис. 8



Рис. 6. Последовательность зрительных фиксаций здорового индивида в течение 0.5 с (слева) и 2 с (справа) второго эпизода видеосюжета А



Рис. 7. Последовательность зрительных фиксаций больного шизофренией 1-й группы в течение 0.5 с (слева) и 2 с (справа) второго эпизода видеосюжета А



Рис. 8. Последовательность зрительных фиксаций больного шизофренией 2-й группы в течение 0.5 с (слева) и 2 с (справа) второго эпизода видеосюжета А

справа, фиксация 3). Однако пациент не выделяет признак «полый конец трубы» и не проводит фокальную обработку соответствующей области, в отличие от испытуемых, понявших видеосюжет. Вместо этого он переводит взгляд на лицо персонажа и длительное время фиксируется на нем (рис. 8, фиксации 4 и 5). Просмотренный эпизод пациент интерпретировал как попытку героя «ударить грабителя дубинкой через окно».

Для показателя суммарной длительности зрительных фиксаций был проведен дисперсионный анализ с межгрупповым фактором *Группа* (Группы 1, 2 и 3) и внутригрупповым фактором *Визуальная область* (динамические области «конец трубы» и «лицо грабителя»). Выявлен значимый эффект взаимодействия факторов *Группа* и *Визуальная область* ($F(2,98) = 8.4, p < 0.001$) (рис. 9).

Как иллюстрирует рис. 9, здоровые лица и пациенты 1-й группы по сравнению с пациентами 2-й группы тратят достоверно больше времени на фокальный анализ области «конец трубы» ($p < 0.001$) и достоверно меньше — на анализ зоны лица персонажа ($p < 0.001$).

На рис. 10 показана последовательность зрительных фиксаций здорового индивида, пациентов 1-й и 2-й групп при просмотре *третьего эпизода* видеосюжета А.

Видно, что здоровый индивид и пациент 1-й группы периферическим вниманием отмечают факт падения трубы и переводят взгляд на соответствующую область (рис. 10 справа, фиксации 4 и 5; рис. 10 слева, фиксация 8). Пациент 2-й группы, напротив, не замечает падения трубы и не переводит на нее взгляд в момент ее падения (рис. 10 внизу, фиксации 3, 5, 6).

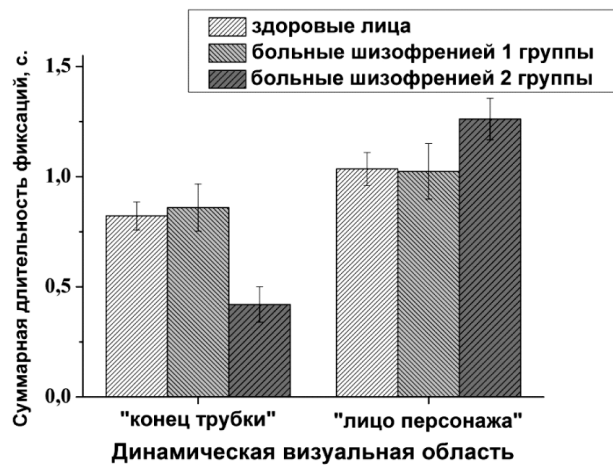


Рис. 9. Суммарная длительность фиксаций взгляда на областях «конец трубки» и «лицо персонажа» при просмотре второго эпизода видеосюжета А у трех групп испытуемых

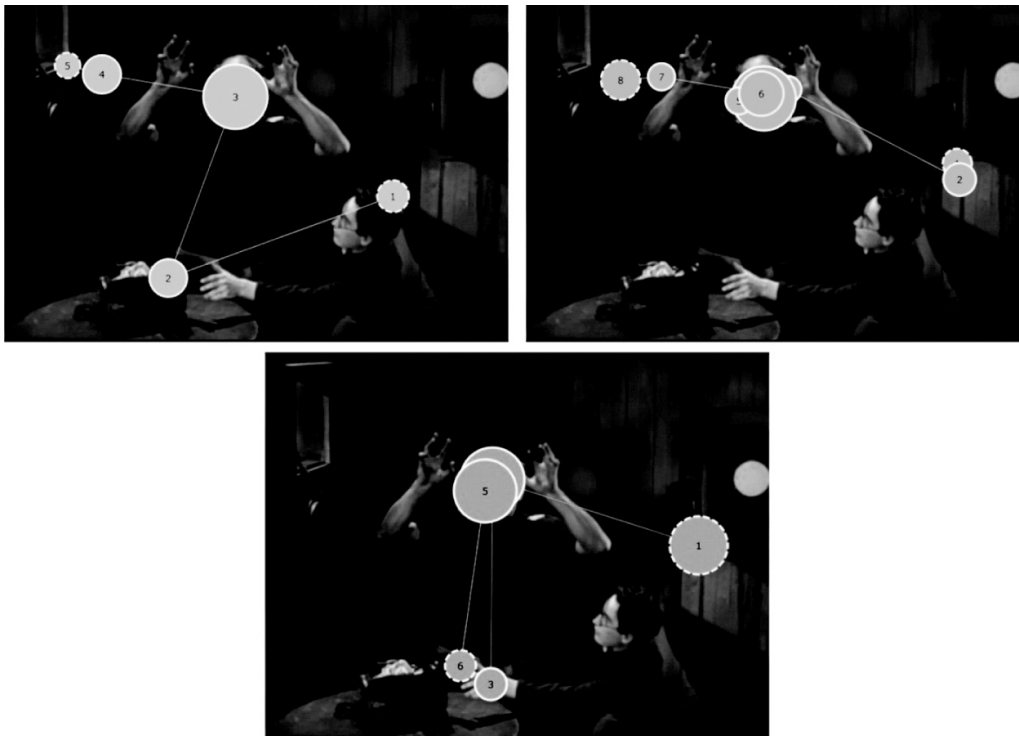


Рис. 10. Последовательность зрительных фиксаций здорового индивида (слева), пациента 1-й (справа) и 2-й (внизу) группы при просмотре третьего эпизода видеосюжета А

Статистический анализ показал, что пациенты 2-й группы достоверно реже переводили взгляд на трубу в момент ее падения, чем здоровые лица ($p < 0.01$) и пациенты 1-й группы ($p < 0.05$). Перевод взгляда на область трубы в момент или после начала его падения отмечался у 87% здоровых испытуемых и 83% пациентов 1-й группы. После выявления факта падения трубы большинство из них переводило взгляд на лицо грабителя, чтобы удостовериться в том, что он видел данное событие. Это позволяло им дать правильный прогноз действий персонажа после прерывания видеосюжета: «Грабитель понял, что герой его обманул, и набросится на него». Напротив, лишь 42% пациентов 2-й группы совершали саккаду по направлению к отрезку трубы в момент или после его падения. Они не замечали падения трубы или не понимали значения этого события, из-за чего давали ошибочные прогнозы дальнейшего поведения персонажей.

Итак, здоровые лица и пациенты 1-й группы, понявшие видеосюжет, не отличались от пациентов 2-й группы, его не понявших, по длительности анализа выражений лиц персонажей. Однако, в отличие от пациентов 2-й группы, они проводили визуальный анализ объекта «труба» и выделяли признак («полый конец»), объясняющий, почему персонажи принимали данный объект за оружие. Это создавало основу для мониторинга и сравнения точек зрения персонажей на этот объект в ходе развития ситуации. Мы предполагаем, что здоровые лица и пациенты 1-й группы, в отличие от пациентов 2-й группы,

запоминали и удерживали в рабочей памяти информацию о зрительных признаках объекта «труба», благодаря чему быстро замечали происходящие с ним изменения (падение).

В видеосюжете **Б** для анализа был выбран следующий эпизод (3 с): герою не удается посолить блюдо, и он начинает стучать рукой по дну наклоненной солонки; затем герой отвинчивает крышку солонки.

На рис. 11 представлена последовательность зрительных фиксаций здорового индивида в течение 1 с и 2.5 с этого эпизода.

Представленные на рис. 11 данные могут быть интерпретированы следующим образом. На основе актуализации сценария «забытые отверстия солонки» наблюдатель выдвигает гипотезу, что внимание персонажа сфокусировано на отсутствии высыпания соли из отверстий солонки. Для подтверждения этой гипотезы наблюдатель выделяет взглядом крышку солонки и проводит ее анализ (рис. 11, фиксация 3). Наблюдатель переводит взгляд на лицо героя (рис. 11, фиксация 4), затем на лицо соседа (рис. 11, фиксация 5), тем самым обнаруживая, что сосед не видит трудностей героя. Как только периферическим вниманием наблюдатель отмечает действие с выделенным объектом (герой отвинчивает крышку), он тут же переводит взгляд на данный объект (рис. 11, фиксация 6).

Сходную последовательность фиксаций взгляда демонстрирует пациент 1-й группы, понявший видеосюжет (рис. 12).

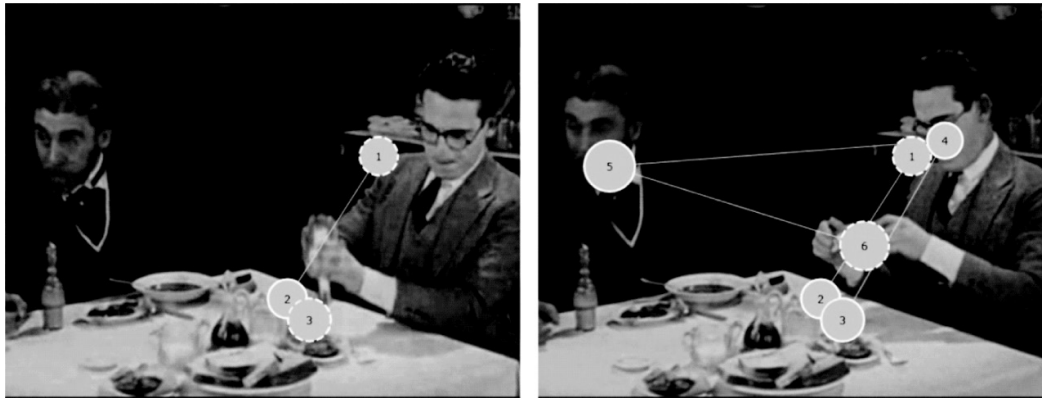


Рис. 11. Последовательность зрительных фиксаций здорового индивида в течение 1 с (слева) и 2.5 с (справа) эпизода видеосюжета Б

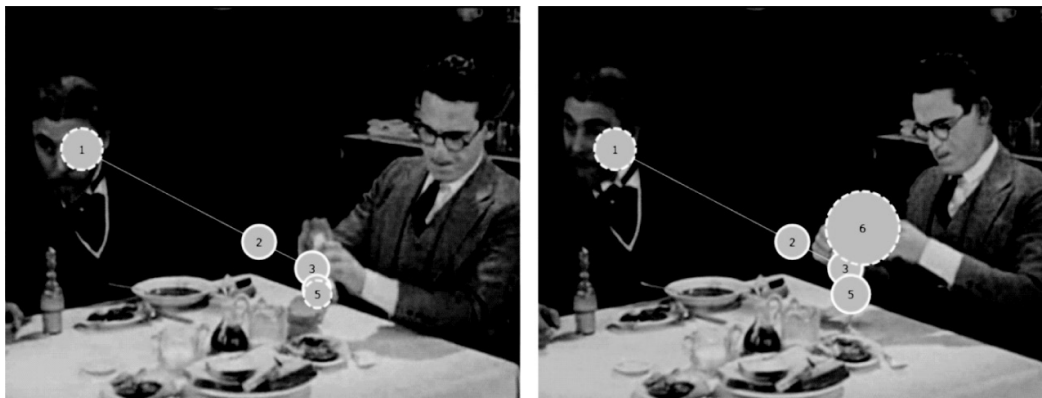


Рис. 12. Последовательность зрительных фиксаций пациента 1-й группы в течение 1 с (слева) и 2.5 с (справа) эпизода видеосюжета Б

Как видно из рис. 12, пациент сначала фиксирует взгляд на лице соперника героя, отмечая, что тот увлечен разговором (рис.12, фиксация 1). Когда герой начинает стучать рукой по дну солонки, пациент переводит взгляд на область крышки солонки и проводит ее анализ, выделяя соответствующий признак (рис. 12, фиксации 3, 4 и 5). Затем он анализирует действия героя, который отвинчивает крышку (рис. 12, фиксация 6).

У пациентки 2-й группы, не понявшей видеосюжет, отмечается иная последовательность зрительных фиксаций (рис. 13).

Из-за непривычной формы солонки пациентка выдвигает предположение: «в бутылочках какая-то жидкость». Она замечает, что герой стучит по дну солонки (рис. 13 слева, фиксация 2), и актуализирует верные знания об этом действии, однако это не приводит к корректировке гипотезы («человек... пользовался бутылочкой странным образом, как будто там не вода, а специи»). В результате пациентка не выделяет область крышки солонки, соответствующую точке зрения персонажа, и не замечает действий героя с этой крышкой, сосредоточившись на анализе предметов на столе (рис. 13, фиксации 3, 4, 5, 7).

Результаты статистического анализа подтверждают приведенные наблюдения. Однофакторный дисперсионный анализ показал достоверные различия в показателях количества зрительных фиксаций на области «крышка солонки» при просмотре вышеуказанного эпизода у испытуемых трех групп ($F(2, 86) = 9.9, p < 0.001$). Не понявшие видеосюжет больные 2-й группы (среднее количество фиксаций: 1.1 ± 1.4) достоверно реже ($p < 0.001$) фиксировали взгляд на области крышки солонки, чем понявшие видеосюжет здоровые лица (среднее количество фиксаций: 3.8 ± 2.2) и пациенты 1-й группы (среднее количество фиксаций: 3.4 ± 2.3). Межгрупповые различия в показателях количества зрительных фиксаций на областях лиц персонажей оказались не значимыми ($p > 0.05$).

Таким образом, исследование показало, что успешные наблюдатели (здоровые лица и пациенты 1-й группы) на основе оценки поведения персонажей и актуализации сценариев из прошлого опыта выдвигали гипотезы об особенностях их категориального восприятия объектов, т. е. об их точках зре-

ния на объекты. Они верифицировали эти гипотезы путем выделения и обработки признаков (аспектов) объектов, релевантных точкам зрения персонажей. Неуспешные наблюдатели (пациенты 2-й группы) также выдвигали гипотезы о точках зрения персонажей, однако не проводили их верификацию, т. е. не выделяли объекты и их признаки, соответствующие предполагаемым точкам зрения. Из-за этого они не отвергали некорректные гипотезы и демонстрировали «слепоту» к событиям, существенным с точки зрения участников социальной ситуации.

Далее мы предположили, что здоровые лица и пациенты 1-й группы, в отличие от пациентов 2-й группы, запоминают и удерживают в рабочей памяти информацию об объектах и их признаках, релевантных точкам зрения участников ситуации. Для проверки этой гипотезы были проанализированы результаты процедуры «фликера».

Анализ результатов процедуры «фликера». В задаче «фликера» предъявлялись кадры, отсутствовавшие в просмотренных испытуемыми видеофрагментах. На рис. 14 представлены использованные в данной задаче кадры видеосюжетов А и Б.

Для показателя времени обнаружения изменений был проведен дисперсионный анализ с межгрупповым фактором *Группа* (группы 1, 2, 3) и внутригрупповым фактором *Тип изменения* (изменения 1, 2, 3).

Для видеосюжета А выявлен статистически значимый эффект факторов *Группа* ($F(2, 114) = 40.7, p < 0.001$), *Тип изменения* ($F(2, 113) = 14.7, p < 0.001$) и взаимодействия факторов *Группа* и *Тип изменения* ($F(4, 228) = 6.3, p < 0.001$) (рис. 15 слева).

Для видеосюжета Б выявлен статистически значимый эффект факторов *Группа* ($F(2, 114) = 35.5, p < 0.000$), *Тип изменения* ($F(2, 113) = 5.2, p < 0.01$) и взаимодействия факторов *Группа* и *Тип изменения* ($F(4, 228) = 8.5, p < 0.001$) (рис. 15 справа).

Как видно из рис. 15, пациенты обеих групп более медленно, чем здоровые испытуемые, обнаруживают изменения объектов в кадрах обоих видеосюжетов, что связано с явлениями психомоторной заторможенности больных, связанной с получаемым медикаментозным лечением, пониженным уровнем активации и т. д.

Максимальные различия между понявшими видеосюжет участниками (здоровыми лицами и пациентами



Рис. 13. Последовательность зрительных фиксаций пациента 2-й группы в течение 1 с (слева) и 2.5 с (справа) эпизода видеосюжета Б

1-й группы) и не понявшими видеосюжет пациентами 2-й группы выявляются в скорости обнаружения изменений объектов 1 типа, существенных с точки зрения персонажей. В случае *видеосюжета А* больные 2-й группы затрачивали достоверно больше времени на выявление изменения объекта «труба», чем здоровые лица ($p < 0.001$) и пациенты 1-й группы ($p < 0.01$) (рис. 15 слева). Также они испытывали трудности идентификации данного объекта, обозначая его как «часть сумки», «карандаш», «деревяшка», «рукоять» и т. д. В случае *видеосюжета Б* больные 2-й группы затрачивали достоверно больше времени на выявление изменений объекта «соль», чем здоровые лица ($p < 0.001$) и пациенты 1-й группы ($p < 0.001$) (рис. 15 справа). Они также затруднялись идентифицировать данный объект, обозначая его как «соус», «что-то льется» и т. д.

Таким образом, результаты эксперимента подтверждают выдвинутую гипотезу о том, что здоровые лица и пациенты 1-й группы, в отличие от пациентов 2-й группы, запоминают, поддерживают и обновляют в рабочей памяти информацию об объектах и их при-

знаках, релевантных точкам зрения участников коммуникации. В момент неожиданного прерывания видеоролика эта информация остается активированной в памяти испытуемых и ориентирует их внимание на соответствующие объекты в ранее не виденном кадре. Благодаря этому они быстро замечают их изменения. Напротив, пациенты 2-й группы при просмотре видеосюжетов не выделяют эти объекты и не проводят анализ их признаков. В результате они испытывают трудности идентификации данных объектов и выявления их изменений. Представленные данные также показывают, что предложенная модификация задачи «фликера» может использоваться как способ оценки содержимого рабочей памяти наблюдателя в разные моменты восприятия динамической сцены.

Обсуждение

Восприятие невербального социального взаимодействия во многом сходно с восприятием речевой

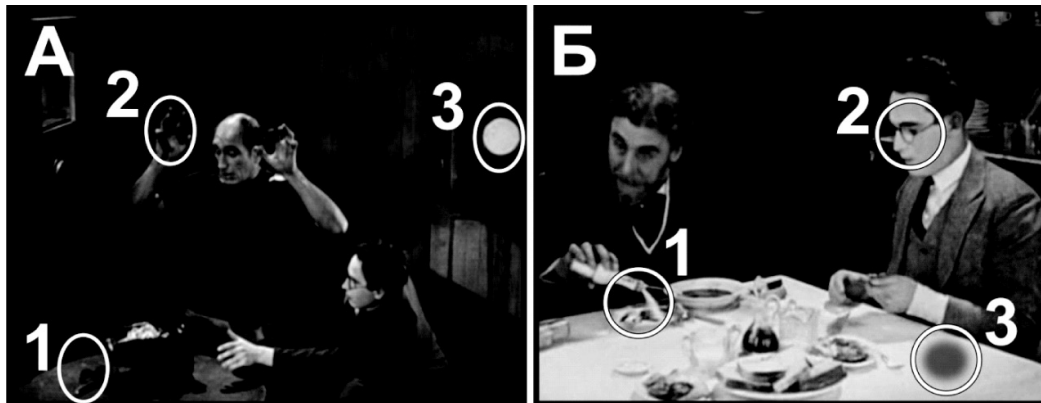


Рис. 14. Кадры видеосюжетов А и Б, использованные в задаче «фликера». Цифрами обозначены типы объектов: 1) изменение объекта, существенного с точки зрения персонажа (А – «труба», Б – «соль»); 2) изменение детали облика персонажа (А – «пальцы руки», Б – «очки»); 3) исчезновение визуально «яркого» объекта (А – «иллюминатор», Б – «пятно»)

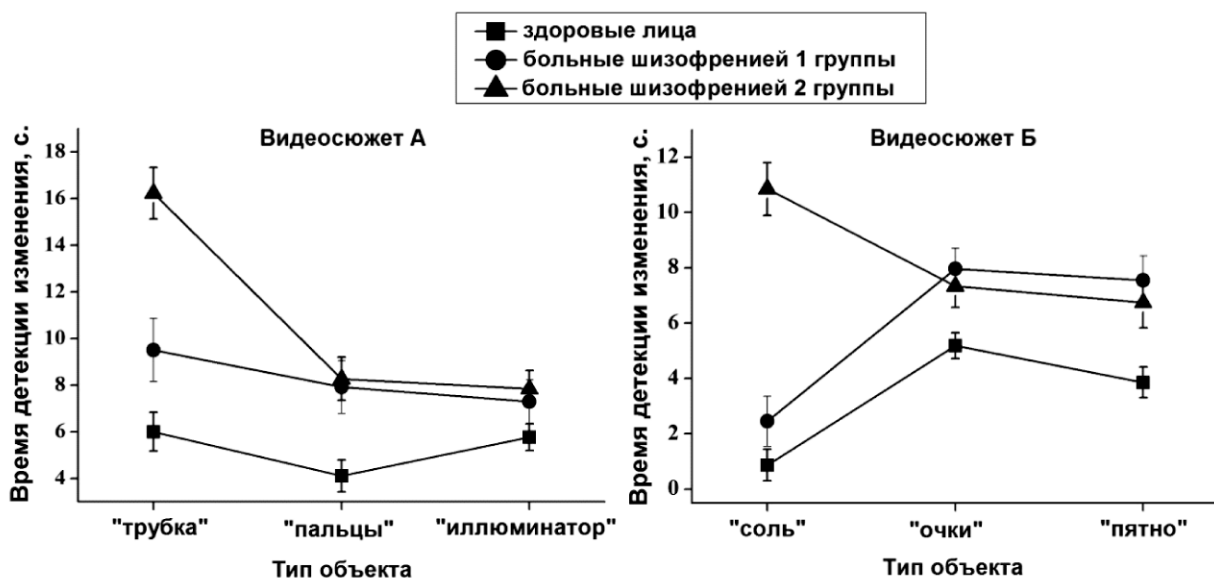


Рис. 15. Среднее время обнаружения изменений объектов в кадрах видеосюжетов А и Б у трех групп испытуемых

коммуникации. Например, при восприятии спора мы выделяем предмет обсуждения, формируем представление о точках зрения собеседников на обсуждаемый предмет, сопоставляем эти точки зрения и отслеживаем их изменения в процессе диалога [5]. Представим двух людей, спорящих по поводу двойственного изображения, например, фигуры Рубина. Один видит в нем вазу, другой — два профиля. Наблюдатель, слушающий данный спор, может составить представление о точке зрения одного спорщика («он думает, что это ваза») и точке зрения другого («он думает, что это профили людей»). Однако он не поймет суть спора, если сам не посмотрит на фигуру Рубина и не выявит ее аспекты, обосновывающие как одну, так и другую точку зрения. Это требует углубленного анализа изображения, в ходе которого определяются признаки, фокусировка внимания на которых обеспечивает переключение от одного образа к другому [1]. Выделение таких признаков обеспечивает основу для сравнения точек зрения собеседников и позволяет понять приводимые ими аргументы.

Сходным образом при восприятии ситуаций невербальной коммуникации наблюдатели определяют объекты, вокруг которых строится взаимодействие персонажей, формируют представление о точках зрения участников на эти объекты и выделяют конкретные признаки объектов, соответствующие этим точкам зрения.

Процесс выделения объекта и его признаков, соответствующих точке зрения участника коммуникации, представлен на рис. 16.

Согласно данной схеме, на основе оценки действий персонажа в контексте той или иной ситуации наблюдатель актуализирует из прошлого опыта определенный сценарий (фрейм), из которого следует гипотеза о том, что в фокусе внимания персонажа находится объект, относящийся к некоторому типу (категории). В зоне, задаваемой ориентацией головы и глаз персонажа, наблюдатель осуществляет поиск объекта, признаки которого соответствуют данной категории, тем самым выполняя акт категоризации [16]. При обнаружении такого объекта наблюдатель подтверждает свою гипотезу и приписывает персонажу предполагаемые сценарием мысли, намерения и эмоции.

Сказанное свидетельствует, что процесс определения объекта внимания другого человека не может быть сведен к механическому отслеживанию линии его взгляда (*gaze following*). Многие авторы утверждают, что способность понимать намерения другого человека зависит от умения отслеживать линию его взгляда по ориентации головы и глаз [11; 18; 26; 32]. На основе информации о том, что индивид смотрит на какой-то предмет, мы «делаем вывод, что он собирается что-то сделать с этим предметом или что-то думает об этом предмете» [18, с. 590].

Результаты исследования показывают ошибочность такого подхода. Для наблюдателя важен не сам по себе предмет, на который смотрит человек, а то, на каких признаках предмета сконцентрировано его внимание. Как было показано выше, здоровые лица успешно выявляли эти признаки, в то время как многие больные шизофренией — нет. Можно ли объяснить этот факт тем, что при шизофрении нарушена способность к отслеживанию линии взгляда по ориентации головы и глаз? Очевидно — нет, поскольку информация о направлении взгляда (*eye direction cues*) не позволяет определить признаки объекта, на которых сфокусировано внимание индивида. Например, по направлению взгляда человека, смотрящего на пробегающего кролика, мы не можем сказать, что именно находится в фокусе его внимания — сам кролик, его лапы, уши, бег и т. д.

Как следует из рис. 16, отмечающиеся у пациентов трудности выделения объектов и признаков, находящихся в фокусе внимания участников коммуникации, могут быть вызваны двумя причинами.

1. *Трудности актуализации сценариев (фреймов), приводящие к выдвигению некорректных гипотез.* Анализ ответов больных показал, что они обладают знаниями о психической жизни других людей и осознают, что мнения, знания, убеждения людей могут отличаться от реального положения дел. Как и здоровые лица, больные шизофренией выдвигали гипотезы о точках зрения персонажей на объекты и события, однако эти гипотезы часто оказывались некорректными и опирались на ошибочные сценарии. Это может быть связано с нарушениями избирательной актуализации знаний на основе прошлого опыта [4].

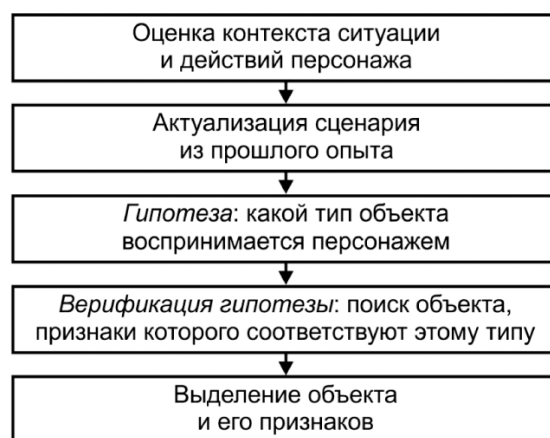


Рис. 16. Процесс выделения объекта и его признаков, соответствующих точке зрения участника коммуникации

2) *Трудности верификации гипотез о точках зрения персонажей.* Анализ самоотчетов здоровых лиц и пациентов 1-й группы показал, что на начальных этапах просмотра видеосюжетов они тоже выдвигали ошибочные гипотезы о точках зрения персонажей на объекты и события. Однако они проводили верификацию этих гипотез, т. е. искали объект с признаками, обосновывающими точку зрения персонажа. В случаях неудачи такой верификации они отвергали гипотезы и выдвигали новые. Больные 2-й группы, напротив, не проводили верификацию своих гипотез. Выдвигая предположения о том, как персонаж категоризует объекты и события, пациенты не выделяли их признаки, объясняющие, почему персонаж воспринимает данные объекты именно таким, а не иным образом. В чем причина этого?

Как отмечалось, верификация гипотезы о том, что человек воспринимает объект как относящийся к какому-то типу или категории, проводится за счет выделения конкретных признаков объекта, обосновывающих такую категоризацию. Это требует выполнения мыслительных операций категоризации и концептуальной проекции, сходных с теми, которые обеспечивают понимание концептуальных метафор [19; 25]. Между тем, операции категоризации и концептуальной проекции специфическим образом нарушаются при шизофрении, что проявляется в трудностях выполнения классических психологических проб, таких как предметная классификация, понимание метафор, выделение существенных признаков понятий и т. д. [6]. Таким образом, трудности понимания точек зрения других людей на объекты и события и так называемые «формальные» нарушения мышления при шизофрении могут иметь единый когнитивный механизм.

Вернемся к примеру, описанному в начале раздела. Выявив признаки изображения Рубина, обосновывающие точку зрения каждого из собеседников, наблюдатель должен некоторое время удерживать их в рабочей памяти. Это обеспечивает восприятие связности диалога и позволяет определять, что подразумевают высказывания его участников.

Сходным образом при восприятии невербального социального взаимодействия успешные наблюдатели запоминали и удерживали в рабочей памяти ин-

формацию о выделенных объектах и их признаках, соответствующих точкам зрения участников коммуникации (рис. 17).

Как видно из рис.17, поддерживаемая в рабочей памяти наблюдателя информация о выделенных объектах и их признаках выполняет три важные функции.

Во-первых, эта информация выступает своего рода «путеводной нитью», обеспечивая восприятие связности действий персонажей, а также понимание их взглядов и указательных жестов, направленных в сторону выделенных объектов. В отличие от здоровых лиц и пациентов 1-й группы, пациенты 2-й группы, не выделявшие объекты и их признаки, не могли установить связи между действиями персонажей, ошибочно объясняли их взгляды и жесты, обращенные к объектам.

Во-вторых, такая информация обеспечивает быстрое распознавание событий (изменений объектов), существенных с точки зрения участников ситуации. Здоровые лица и пациенты 1-й группы, запомнившие информацию о локализации и признаках объектов «труба» (видеосюжет А) и «крышка солонки» (видеосюжет В), эффективно распознавали события «падение трубы» и «снятие крышки солонки» на периферии зрительного поля и переводили на них свой взгляд. Напротив, пациенты 2-й группы, не выделившие и не запомнившие такую информацию, демонстрировали «слепоту» к данным событиям.

Результаты исследования соответствуют данным зарубежных авторов о том, что поддерживаемая в зрительной рабочей памяти информация о признаках объектов создает настройку внимания на восприятие стимулов, конгруэнтных этой информации, в результате чего эти стимулы привлекают внимание наблюдателя автоматическим, произвольным образом [29; 33]. При выполнении задачи «фликера» здоровые лица и пациенты 1-й группы быстро распознавали изменения объектов, информация о которых оставалась активированной в памяти, несмотря на их малый размер и визуальную малозаметность. Многие из этих испытуемых отмечали, что не пытались осознанно искать данные объекты, их изменения «сами бросались в глаза». Другими словами, поддержание в рабочей памяти информации о выделенных объектах и их признаках автоматическим образом настраи-

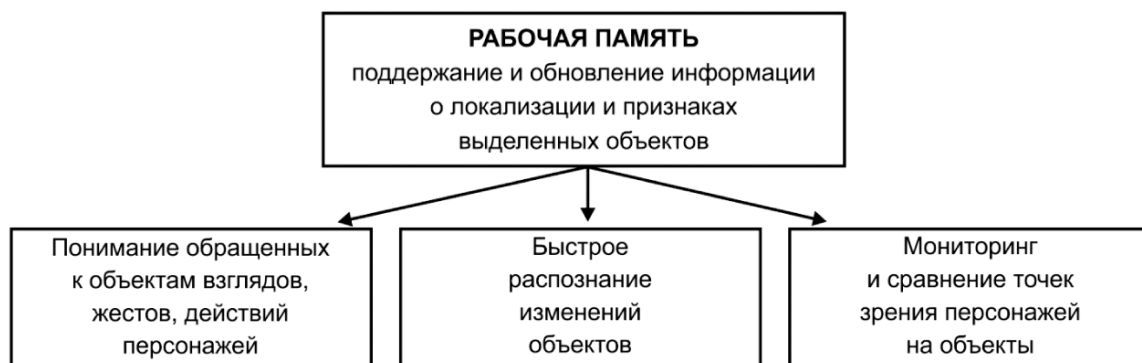


Рис. 17. Функциональное значение удержания в памяти информации об объектах и признаках, соответствующих точкам зрения участников коммуникации

ло внимание здоровых лиц и пациентов 1 группы на восприятие предметов и событий, существенных для участников коммуникации. Напротив, пациенты 2-й группы не выделяли и не запоминали такую информацию. В результате при восприятии видеосюжета они не замечали значимых событий, а при выполнении задачи «фликера» испытывали трудности обнаружения изменений объектов, существенных с точки зрения персонажей.

В-третьих, поддерживаемая в памяти информация о выделенных объектах и их признаках обеспечивает возможность для сравнения точек зрения персонажей и мониторинга этих точек зрения в процессе развития ситуации. В терминах теории Ж. Фоконье и М. Тернера [19] эти объекты и признаки выступают в роли коннекторов (*connectors*), позволяющих установить связи между ментальными пространствами разных индивидов. Как было описано выше, при выявлении признака объекта, находящегося в фокусе внимания одного персонажа, или произошедшего с объектом изменения («у солонки снята крышка», «труба упала»), здоровые люди и пациенты 1-й группы обычно совершали саккаду в зону лица второго персонажа, чтобы (1) оценить, обратил ли он внимание на данный признак (изменение) объекта, и (2) отследить его реакцию на данный признак (изменение) объекта. Таким образом, выделение признаков объектов создавало основу для сравнения точек зрения разных персонажей. Напротив, пациенты 2-й группы, испытывающие трудности в выделении таких признаков, не сопоставляли точки зрения персонажей, поскольку не имели основы для такого сопоставления.

Заключение

Каким образом мы познаем ненаблюдаемые психические процессы других людей — их мысли, убеждения, намерения, позволяющие нам понимать и предсказывать их поведение в ситуациях социаль-

ного взаимодействия? Как отмечал Л.С. Выготский, «...те, кто надеются найти источник высших психических процессов внутри индивидуума, впадают в ту же ошибку, что и обезьяна, пытающаяся обнаружить свое отражение в зеркале позади стекла»; «...чтобы понять внутренние психические процессы, надо выйти за пределы организма и искать объяснение в <...> отношениях этого организма со средой» [цит. по: 3, с. 41]. Настоящее исследование показало, что успешные наблюдатели реализуют этот тезис практическим образом в своем социальном познании. На основе оценки поведения участников коммуникации они определяют, в рамках каких категорий те воспринимают объекты и события. Всматриваясь в сами объекты, наблюдатели выделяют их признаки, обосновывающие применение этих категорий. Информацию об этих признаках наблюдатели используют в качестве «психологического средства», позволяющего увидеть наблюдаемую ситуацию изнутри, с позиций ее участников. Поддерживаемая в рабочей памяти, эта информация опосредует процесс восприятия коммуникативной ситуации, позволяя наблюдателям замечать события, существенные для ее участников, понимать направленность их взглядов и действий, сопоставлять точки зрения разных персонажей и отслеживать их изменения в ходе развития ситуации.

Больные шизофренией испытывают трудности в использовании этого «психологического средства». Они выдвигают гипотезы о том, как участники коммуникативной ситуации категоризируют объекты и события. Однако пациенты не выделяют признаки объектов, соответствующие этим категоризациям. Можно предположить, что эти трудности связаны со специфичным для данного заболевания нарушением операций категоризации и концептуальной проекции и, таким образом, неспособность к пониманию точек зрения других людей и «формальные» расстройства мышления при шизофрении имеют общий когнитивный механизм. Однако это предположение нуждается в экспериментальной проверке.

Финансирование

Работа выполнена при финансовой поддержке РФФИ (проект №13-06-00616 «Когнитивные механизмы зрительного восприятия ситуаций социального взаимодействия в норме и патологии»).

Литература

1. Гиппенрейтер Ю.Б. Движения человеческого глаза. М.: Изд-во МГУ, 1978. 256 с.
2. Зотов М.В., Андрианова Н.Е., Войт А.П. Роль полиперспективных репрезентаций в процессах совместного внимания // Культурно-историческая психология. 2015. Т. 11. № 2. С. 16–27.
3. Леонтьев А.А. Лев Семенович Выготский. М.: Просвещение, 1990. 158 с.
4. Поляков Ю.Ф. Патология познавательной деятельности при шизофрении. М.: Медицина, 1974. 167 с.
5. Ржешевская А.А. Языковые средства построения перспективы в дискурсе конфликта: на материале английской драмы: автореф. дис. ... канд. филол. наук. М., 2014. 24 с.
6. Рубинштейн С.Я. Экспериментальные методики патопсихологии и опыт их применения в клинике: Практическое руководство. М.: Медицина, 1970. 215 с.
7. Рыжкова О.В., Холмогорова А.Б. Концепция «социального мозга» как основы социального познания и его нарушений при психической патологии. Часть II. Концепция «социальный мозг» — структурные компоненты и связь с психопатологией // Культурно-историческая психология. 2012. № 4. С. 86–95.
8. Сергиенко Е.А., Лебедева Е.И., Прусакова О.А. Модель психического в онтогенезе человека. М.: Институт психологии РАН, 2009. 415 с.
9. Холмогорова А.Б. Роль идей Л.С. Выготского для становления парадигмы социального познания в современной психологии: обзор зарубежных исследований и обсуждение перспектив // Культурно-историческая психология. 2015. Т. 11. № 3. С. 25–43.

10. *Andreasen N.C.* The Scale for the Assessment of Negative Symptoms (SANS): conceptual and theoretical foundations // *British Journal of Psychiatry*. 1989. Vol. 155. P. 49–52.
11. *Baron-Cohen S.* Mindblindness: An essay on autism and theory of mind. Cambridge, MA: MIT Press, 1995. 183 p.
12. *Baron-Cohen S., Leslie A.M., Frith U.* Does the autistic child have a 'theory of mind'? // *Cognition*. 1985. Vol. 21 (1). P. 37–46.
13. *Baron-Cohen S., Tager-Flusberg H., Cohen D. (Eds.)* Understanding Other Minds: Perspective from Developmental Social Neuroscience. Oxford: Oxford University Press, 2013. 498 p.
14. *Bora E., Yucel M., Pantelis C.* Theory of mind impairment in schizophrenia: Meta-analysis // *Schizophrenia Research*. 2009. Vol. 109. P. 1–9.
15. *Brune M.* «Theory of Mind» in Schizophrenia: A Review of the Literature // *Schizophrenia Bulletin*. 2005. Vol. 31(1). P. 21–42.
16. *Bruner J.* Beyond the information given: studies in the psychology of knowing. N. Y.: W.W. Norton, 1973. 230 p. [Рус. пер. Брунер Дж. Психология познания. За пределами непосредственной информации. М.: Прогресс, 1977].
17. *Devine R.T., Hughes C.* Silent films and strange stories: Theory of mind, gender and social experiences in middle childhood // *Child Development*. 2013. Vol. 84 (3). P. 989–1003.
18. *Emery N.J.* The eyes have it: The neuroethology, function and evolution of social gaze // *Neuroscience and Biobehavioral Reviews*. 2000. Vol. 24. P. 581–604.
19. *Fauconnier G., Turner M.* The way we think: Conceptual blending and the mind's hidden complexities. N.Y.: Basic Books, 2008. 441 p.
20. *Fiszdon J. M., Reddy L. F.* Review of social cognitive treatments for psychosis // *Clinical Psychology Review*. 2012. Vol. 32. P. 724–740.
21. *Frith C.D., Corcoran R.* Exploring 'theory of mind' in people with schizophrenia // *Psychological Medicine*. 1996. Vol. 26. P. 521–530.
22. *Happü F. G. E.* An advanced test of theory of mind: Understanding of story characters' thoughts and feelings by able, mentally handicapped and normal children // *Journal of Autism and Developmental Disorders*. 1994. Vol. 24 (2). P. 129–154.
23. *Jolliffe T., Baron-Cohen S.* The Strange Stories Test: A Replication with High-Functioning Adults with Autism or Asperger Syndrome // *Journal of Autism and Developmental Disorders*. 1999. Vol. 29 (5). P. 395–406.
24. *Komogortsev O., Jayarathna U., Koh D., Gowda M.* Qualitative and Quantitative Scoring and Evaluation of the Eye Movement Classification Algorithms. In *Proceedings of ACM Eye Tracking Research & Applications Symposium*. Austin: TX, 2010. P. 1–4.
25. *Lakoff G., Johnson M.* *Metaphors We Live By*. Chicago: University of Chicago Press, 2003. 256 p.
26. *Langton S., Watt R., Bruce V.* Do the eyes have it? Cues to the direction of social attention // *Trends in cognitive sciences*. 2000. Vol. 4 (2). P. 50–59.
27. *Leslie A.* Pretense and Representation: The Origins of 'Theory of Mind' // *Psychological Review*. 1987. Vol. 94. P. 412–26.
28. *Leslie A., Roth D.* What autism teaches us about meta-representation // *Understanding other minds: Perspectives from autism* / Eds. S. Baron-Cohen, H. Tager-Flusberg, D. Cohen. Oxford: Oxford University Press, 1993. P. 83–111.
29. *Olivers C. N. L., Meijer F., Theeuwes J.* Feature-based memory-driven attentional capture: Visual working memory content affects visual attention // *Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance*. 2006. Vol. 32. P. 1243–1265.
30. *Premack D., Woodruff G.* Does the chimpanzee have a theory of mind? // *Behavioral and Brain Sciences*. 1978. Vol. 4. P. 515–526.
31. *Rensink R.A., O'Regan J.K., Clark J.J.* To see or not to see: The need for attention to perceive changes in scenes // *Psychological Science*. 1997. Vol. 8 (5). P. 368–373.
32. *Shepherd S.V.* Following gaze: gaze-following behavior as a window into social cognition // *Frontiers in Integrative Neuroscience*. 2010. № 4, 5
33. *Soto D., Hodsoll J., Rotshtein P., Humphreys G.W.* Automatic guidance of attention from working memory // *Trends in Cognitive Sciences*. 2008. Vol. 12. P. 342–348.
34. *Sprong M., Schothorst P., Vos E., Hox J., Van Engeland H.* Theory of mind in schizophrenia: meta-analysis // *British Journal of Psychiatry*. 2007. Vol. 191. P. 5–13.
35. *Walther D., Koch Ch.* Modeling attention to salient proto-objects // *Neural Networks*. 2006. Vol. 19. P. 1395–1407

Seeing through the Eyes of Others: Social Interaction Perception in Normal and Schizophrenia Subjects

M.V. Zotov*,

Saint-Petersburg State University, Saint-Petersburg, Russia,
mvzotov@mail.ru

N.E. Andrianova**,

Saint-Petersburg State University, Saint-Petersburg, Russia,
natalia-andrianova@mail.ru

D.A. Popova***,

Saint-Petersburg State University, Saint-Petersburg, Russia,
wooshki4@gmail.com

M.S. Guseva****,

Saint-Petersburg State University, Saint-Petersburg, Russia,
gusevamarina.kot@gmail.com

What cognitive processes specify understanding of humans' behavior in communicative situations? 51 healthy controls and 50 schizophrenia patients were presented with social "silent" video clips and then they performed flicker task and predicted characters' behavior. During the experiment eye movements were recorded. Observers, who have made successful predictions, evaluated the characters' actions, specified how they categorized the objects and events, and then profiled the objects' features, on which just these categorizations were based. Information about these features remained in working memory and directed a communicative situation's perception. Observers noticed the events, relevant to the viewpoints of the characters, and understood their gazes, gestures and actions. Those, who have made unsuccessful predictions, advanced hypotheses about how the characters categorized the objects and events, but they did not profile the objects' features, on which categorizations were based. They demonstrated "blindness" to the events, relevant to the viewpoints of the characters, and did not understand a coherence of their actions.

Keywords: social cognition, social interaction, theory of mind, nonverbal communication, schizophrenia, visual perception, visual attention, working memory, eye movements, categorization, flicker paradigm

Acknowledgements

This work was supported by grant RFFI №13-06-00616 («Cognitive mechanisms of visual perception of situations of social interaction in norm and pathology»).

References

1. Gippenreyter Yu.B. Dvizheniya chelovecheskogo glaza [Human eye movements]. Moscow, MGU, 1978. 256 p.
2. Zotov M.V., Andrianova N., Voyt A.P. The Role of Polyperspective Representations in Joint Attention Processes. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-Historical Psychology*, 2015. Vol. 11, no. 2, pp. 16–27. (In Russ., abstr. in Engl.).
3. Leont'ev A.A. Lev Semenovich Vygotskii. [Lev Vygoysky]. Moscow: Prosvesheniye, 1990. 158 p.
4. Polyakov Yu.F. *Patologiya poznatel'noi deyatel'nosti pri shizofrenii* [Pathology of Cognitive Activity in Case of Schizophrenia]. Moscow, Meditsina Publ., 1974. 167 p.
5. Rzheshhevskaya A.A. *Yazykovye sredstva postroeniya perspektivy v diskurse konflikta: na materiale angliyskoy dramy: avtoref. kand.diss* [Language means of building perspectives in the discourse of conflict: on a material of English drama. Ph. D (philology) Thesis]. Moscow, 2014. 24 p.
6. Rubinshtein S.Ya. *Eksperimental'nye metodiki patopsihologii i opyt ih primeneniya v klinike: Prakticheskoe ru-*

For citation:

Zotov M.V., Andrianova N.E., Popova D.A., Guseva M.S. Seeing through the Eyes of Others: Social Interaction Perception in Normal and Schizophrenia Subjects. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-historical psychology*, 2015. Vol. 11, no. 4, pp. 4–21. (In Russ., abstr. in Engl.). doi: 10.17759/chp.2015110401

* *Zotov Mikhail Vladimirovich*, Sc.D. (Psychology), Professor, Department of Medical Psychology and Psychophysiology, Faculty of Psychology, Saint-Petersburg State University, Saint-Petersburg, Russia, e-mail: mvzotov@mail.ru

** *Andrianova Nataliya Evgen'evna*, Assistant Lecture, Department of Medical Psychology and Psychophysiology, Faculty of Psychology, Saint-Petersburg State University, Saint-Petersburg, Russia, e-mail: natalia-andrianova@mail.ru

*** *Popova Dar'ya Artemovna*, Student, Department of Medical Psychology and Psychophysiology, Faculty of Psychology, Saint-Petersburg State University, Saint-Petersburg, Russia, e-mail: wooshki4@gmail.com

**** *Guseva Marina Sergeevna*, Student, Department of Medical Psychology and Psychophysiology, Faculty of Psychology, Saint-Petersburg State University, Saint-Petersburg, Russia, e-mail: gusevamarina.kot@gmail.com

kovodstvo [Experimental methods abnormal psychology and experience of their use in the clinic]. Moscow, Meditsina Publ., 1970. 215 p.

7. Rychkova O.V., Kholmogorova A.B. The main theoretical approaches to the study of disorders of social cognition in schizophrenia: current status and prospects of development. *Konsul'tativnaia psikhologiya i psikhoterapiia = Counseling Psychology and Psychotherapy*, 2014, no. 4, pp. 30–43. (In Russ., abstr. in Engl.).

8. Sergienko E.A., Lebedeva E. I., Prusakova O. A. Model' psikhicheskogo v ontogeneze cheloveka. [Theory of mind in human ontogenesis]. Moscow: Institut psikhologii RAN, 2009. 415 p.

9. Kholmogorova A.B. The Role of L.S. Vygotsky's Ideas in the Development of Social Cognition Paradigm in Modern Psychology: A Review of Foreign Research and Discussion on Perspectives. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-Historical Psychology*, 2015. Vol. 11, no. 3, pp. 25–43. (In Russ., abstr. in Engl.).

10. Andreasen N.C. The Scale for the Assessment of Negative Symptoms (SANS): conceptual and theoretical foundations. *British Journal of Psychiatry*, 1989. Vol. 155, pp. 49–52.

11. Baron-Cohen S. *Mindblindness: An essay on autism and theory of mind*. Cambridge, MA: MIT Press, 1995. 183 p.

12. Baron-Cohen S., Leslie A.M., Frith U. Does the autistic child have a 'theory of mind'? *Cognition*, 1985. Vol. 21 (1), pp. 37–46.

13. Baron-Cohen S., Tager-Flusberg H., Cohen D. (Eds). *Understanding Other Minds: Perspective from Developmental Social Neuroscience*. Oxford: Oxford University Press, 2013. 498 p.

14. Bora E., Yucel M., Pantelis C. Theory of mind impairment in schizophrenia: Meta-analysis. *Schizophrenia Research*, 2009. Vol. 109, pp. 1–9.

15. Brune M. «Theory of Mind» in Schizophrenia: A Review of the Literature. *Schizophrenia Bulletin*, 2005. Vol. 31(1), pp. 21–42.

16. Bruner J. *Beyond the information given: studies in the psychology of knowing*. New York: W.W. Norton, 1973. 230 p.

17. Devine R.T., Hughes C. Silent films and strange stories: Theory of mind, gender and social experiences in middle childhood. *Child Development*, 2013. Vol. 84 (3), pp. 989–1003

18. Emery N.J. The eyes have it: The neuroethology, function and evolution of social gaze. *Neuroscience and Biobehavioral Reviews*, 2000. Vol. 24, pp. 581–604.

19. Fauconnier G., Turner M. *The way we think: Conceptual blending and the mind's hidden complexities*. N.Y.: Basic Books, 2008. 441 p.

20. Fiszdon J.M., Reddy L.F. Review of social cognitive treatments for psychosis. *Clinical Psychology Review*, 2012. Vol. 32, pp. 724–740.

21. Frith C.D., Corcoran R. Exploring 'theory of mind' in people with schizophrenia. *Psychological Medicine*, 1996. Vol. 26, pp. 521–530.

22. Happé F. G. E. An advanced test of theory of mind: Understanding of story characters' thoughts and feelings by able, mentally handicapped and normal children. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 1994. Vol. 24 (2), pp. 129–154.

23. Jolliffe T., Baron-Cohen S. The Strange Stories Test: A Replication with High-Functioning Adults with Autism or Asperger Syndrome. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 1999. Vol. 29 (5), pp. 395–406.

24. Komogortsev O., Jayarathna U., Koh D., Gowda M. Qualitative and Quantitative Scoring and Evaluation of the Eye Movement Classification Algorithms. *Proceedings of ACM Eye Tracking Research & Applications Symposium*. Austin: TX, 2010, pp. 1–4.

25. Lakoff G., Johnson M. *Metaphors We Live By*. Chicago: University of Chicago Press, 2003. 256 p.

26. Langton S., Watt R., Bruce V. Do the eyes have it? Cues to the direction of social attention. *Trends in cognitive sciences*, 2000. Vol. 4 (2), pp. 50–59.

27. Leslie A. Pretense and Representation: The Origins of 'Theory of Mind'. *Psychological Review*, 1987. Vol. 94, pp. 412–26.

28. Leslie A., Roth D. What autism teaches us about meta-representation. *Understanding other minds: Perspectives from autism / Baron-Cohen S. (eds.), Tager-Flusberg H., Cohen D.* Oxford: Oxford University Press, 1993, pp. 83–111.

29. Olivers C. N. L., Meijer F., Theeuwes J. Feature-based memory-driven attentional capture: Visual working memory content affects visual attention. *Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance*, 2006. Vol. 32, pp. 1243–1265.

30. Premack D., Woodruff G. Does the chimpanzee have a theory of mind? *Behavioral and Brain Sciences*, 1978. Vol. 4, pp. 515–526.

31. Rensink R.A., O'Regan J.K., Clark J.J. To see or not to see: The need for attention to perceive changes in scenes. *Psychological Science*, 1997. Vol. 8 (5), pp. 368–373.

32. Shepherd S.V. Following gaze: gaze-following behavior as a window into social cognition. *Frontiers in Integrative Neuroscience*. 2010. no. 4: 5.

33. Soto D., Hodsoll J., Rotshtein P., Humphreys G.W. Automatic guidance of attention from working memory. *Trends in Cognitive Sciences*, 2008. Vol. 12, pp. 342–348.

34. Sprong M., Schothorst P., Vos E., Hox J., Van Engeland H. Theory of mind in schizophrenia: meta-analysis. *British Journal of Psychiatry*, 2007. Vol. 191, pp. 5–13.

35. Walther D., Koch Ch. Modeling attention to salient proto-objects. *Neural Networks*, 2006. Vol. 19, pp. 1395–1407.

Развитие личностной автономии как условие формирования ориентации подростка в моральной сфере

С.В. Молчанов*,

ФГБОУ ВО МГУ имени М.В. Ломоносова, Москва, Россия,
s-molch2001@mail.ru

Н.Н. Поскребышева**,

ФГБОУ ВО МГУ имени М.В. Ломоносова, Москва, Россия,
pskr@inbox.ru

А.А. Запуниди***,

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

О.С. Маркина****,

ФГАО «Лечебно-реабилитационный центр» Минздрава России, Москва, Россия,
olga.s.mark@gmail.com

В работе обсуждаются результаты исследования взаимосвязи уровня развития личностной автономии и особенностей моральной ориентации подростков, определяемой приоритетом ценности справедливости или заботы в рамках когнитивистского (Ж. Пиаже, Л. Кольберг) и эмпатийного подхода (К. Гиллиган, Н. Айзенберг). Получено подтверждение гипотезы о том, что высокий уровень автономии в когнитивном компоненте связан с высокой самооценкой подростком моральных качеств в различных контекстах общения. Показано, что низкий уровень эмоциональной автономии связан с ориентацией на ценности заботы, высокий уровень — с ориентацией на ценности справедливости. Выявлена связь уровня автономии с моральными суждениями. Подростки с низким уровнем автономии обнаруживают большую ориентировку на мнение других, стремление быть хорошим в глазах других; подростки с гетерохронностью структуры личностной автономии более ориентированы на стадию конвенционального уровня: мнение других, стремление быть хорошим в глазах других, значимость социального закона и порядка, рефлексивную эмпатическую позицию, утверждающую идею самопожертвования и защиты прав других людей.

Ключевые слова: автономия, подростковый возраст, эмоциональная автономия, когнитивная автономия, ценностная автономия, поведенческая автономия, моральная ориентация, моральные суждения, ценности, самооценка.

Процесс ориентации подростка в моральной сфере и становления автономной морали (Ж. Пиаже) неразрывно связан со становлением автономии личности в единстве всех четырех компонентов — когнитивного, поведенческого, эмоционального и

ценностного [6; 10; 11]. Уровень автономной морали — это уверенность в том, что не норма и правило довлеют над человеком, а сам человек порождает нормы и правила в сотрудничестве с другими людьми. Исходя из представления о том, что вектор раз-

Для цитаты:

Молчанов С.В., Поскребышева Н.Н., Запуниди А.А., Маркина О.С. Развитие личностной автономии как условие формирования ориентации подростка в моральной сфере // Культурно-историческая психология. 2015. Т. 11. № 4. С. 22–29. doi:10.17759/chp.2015110402

* *Молчанов Сергей Владимирович*, кандидат психологических наук, доцент кафедры возрастной психологии факультета психологии, ФГБОУ ВО МГУ имени М.В. Ломоносова, Москва, Россия, e-mail: s-molch2001@mail.ru

** *Поскребышева Наталья Николаевна*, кандидат психологических наук, доцент кафедры возрастной психологии факультета психологии, ФГБОУ ВО МГУ имени М.В. Ломоносова, Москва, Россия, e-mail: pskr@inbox.ru

*** *Запуниди Анна Александровна*, кандидат психологических наук, специалист по учебно-методической работе отдела аспирантуры и докторантуры факультета психологии, ФГБОУ ВО МГУ имени М.В. Ломоносова, Москва, Россия, e-mail: elenvir@gmail.com

**** *Маркина Ольга Сергеевна*, кандидат психологических наук, психолог, ФГАО «Лечебно-реабилитационный центр» Минздрава России, Москва, Россия, e-mail: olga.s.mark@gmail.com

вития морали — движение к автономии в моральном суждении и поступке, можно выдвинуть предположение о взаимосвязи и взаимообусловленности компонентов автономии в становлении морального сознания. В психологии морального развития традиционно выделяют два основных принципа, лежащих в обосновании морального выбора: принцип справедливости, ориентированный на когнитивные составляющие морального сознания, и принцип заботы, основанный на сочувствии и сопереживании другому человеку. Нормативный когнитивно-структуралистский подход, разработанный Ж. Пиаже и Л. Кольбергом, провозгласил ведущим принципом морального поведения принцип справедливости и сосредоточил внимание на изучении когнитивной составляющей морального сознания [1; 4]. Альтернативой нормативному когнитивному подходу стал эмпатийный подход К. Гиллиган, где принцип заботы, эмпатическая ориентация на нужды и потребности, чувства и переживания другого человека являются основополагающими [3]. Нас интересовало, в какой мере становление личностной автономии в подростковом возрасте обусловит характер ориентации в моральной сфере и предпочтение принципа заботы или принципа справедливости в сфере моральных суждений и ценностей. Специфика современной социальной ситуации развития в подростковом возрасте создает условия для повышенной чувствительности к решению разных задач развития, в том числе задач морального развития, становления автономии [2; 6; 7; 8]. С учетом того, что развитие когнитивной автономии обуславливает развитие самооценочной деятельности, поскольку внешняя оценка «вращается» во внутреннюю, что позволит личности принимать собственные решения независимо от других и критично осмысливать реальность, мы выдвинули гипотезу о том, что возрастание уровня автономии обусловит формирование высокой самооценки моральных качеств [5; 6; 9].

Целью нашего исследования стало изучение связи уровня личностной автономии и особенностей развития морального сознания и моральной самооценки в подростковом возрасте. Нами были поставлены следующие задачи:

— проверка гипотезы о том, что высокий уровень автономии подростка связан с высокой самооценкой моральных качеств;

— исследование связи уровня личностной автономии и характера ориентации на моральные ценности справедливости и заботы;

— изучение особенностей моральных суждений, реализующих ориентацию на принцип справедливости и принцип заботы у подростков с разным уровнем личностной автономии.

Метод

Выборка

В исследовании приняли участие 257 подростков — учащихся 8–11 классов средней общеобразо-

вательной школы города Москвы в возрасте от 14 до 18 лет (53% мальчиков и 47% девочек).

Методики

Для решения поставленных задач были использованы следующие методики: опросник «Справедливость–забота» (С.В. Молчанов, А.И. Подольский); модифицированный опросник ценностей М. Рокича; опросник моральной самооценки (С.В. Молчанов); опросник автономии (Н.Н. Поскребышева, О.А. Карбанова).

Опросник «Справедливость–забота» направлен на изучение моральных суждений и состоит из 38 утверждений, с помощью которых необходимо выразить степень согласия по 5-балльной системе. Он позволяет определить уровень развития моральных суждений в соответствии с двумя подходами к развитию морального сознания: концепцией Л. Кольберга и К. Гиллиган–Н. Айзенберг [4].

Опросник терминальных и инструментальных ценностей М. Рокича в модификации С.В. Молчанова позволяет оценить степень значимости терминальных и инструментальных ценностей в соответствии с ориентацией на принцип заботы и принцип справедливости [3]. Он состоит из двух списков ценностей (набор терминальных и инструментальных ценностей) по 18 пунктов в каждом. Испытуемому предлагается проранжировать ценности в порядке их значимости.

Опросник исследования моральной самооценки состоит из перечня 20 моральных качеств. Испытуемому предлагается оценить степень проявления у него этих качеств по 5-балльной системе в ряде ситуаций: какой я на самом деле (Я-реальное); какой я в общении с родителями, какой я в общении с учителями, какой я в общении с друзьями (Я-реальное в различных контекстах общения); каким я хотел бы быть (Я-идеальное).

Опросник оценки автономии направлен на выявление как общего уровня развития автономии подростков, так и ее эмоционального, поведенческого, когнитивного и ценностного компонентов. Он состоит из 12 утверждений, с помощью которых испытуемому необходимо выразить согласие по 5-балльной шкале [6].

Статистический анализ полученных результатов, включая методы корреляционного, кластерного анализа и сравнительного анализа различий между независимыми выборками (критерий Манна-Уитни), был произведен с использованием пакета статистической обработки данных SPSS версия 17.0.

Результаты

Проанализируем особенности взаимосвязи автономии с моральной самооценкой, терминальными и инструментальными ценностями справедливости и заботы, моральными суждениями. Проведенный корреляционный анализ позволил получить следующие результаты.

Автономия связана с различными аспектами моральной самооценки, моральных суждений и ценно-

стей справедливости и заботы. Полученные корреляции представлены в табл. 1, 2, 3.

Полученные результаты демонстрируют связь уровня автономии с самооценкой моральных качеств (Я-реальное) и оценкой в отношениях с друзьями и учителями (Я-реальное в различных контекстах общения). Взаимосвязь наблюдается на уровне общего уровня автономии, а также эмоционального, когнитивного и отчасти ценностного компонента автономии. Чем выше уровень автономии подростка, тем более высоко он оценивает свои социо-моральные качества и полагает, что в отношениях с друзьями и учителями он их также проявляет. Отметим, что эта связь выявлена только для когнитивного и ценностного компонентов автономии.

В табл. 2 представлены результаты корреляционного анализа связи ценностей заботы и справедливости и уровня автономии.

Для анализа полученных результатов важно понимать, что значимость группы ценностей определяется суммой рангов. Таким образом, чем больше сумма рангов, тем менее значимы эти ценности для подростков. Соответственно, положительная корреляция между параметрами автономии и группой ценностей свидетельствует о том, что с ростом автономии происходит снижение значимости данной группы ценностей в ценностной иерархии подростков. Как видно из полученных результатов, более высокая автономия связана с предпочтением ценностей

справедливости (как терминальных, так и инструментальных), и снижением значения ценностей заботы (как терминальных, так и инструментальных). Такая же зависимость наблюдается для эмоциональной и поведенческой автономии.

Как можно увидеть из приведенных в табл. 3 результатов, высокая автономия связана с низкой степенью согласия с различными стадиями моральных суждений, ориентированных на других людей, мнение окружающих о себе, готовности к оказанию помощи и проявлению заботы. Другими словами, чем выше уровень эмоциональной и поведенческой автономии, тем в меньшей степени подросток готов ориентироваться на оценку и мнение других людей и жесткую однозначность моральных норм и правил, установленных законом, при определении справедливости как нормы отношений между людьми в обществе. Высокий уровень эмоциональной и поведенческой автономии связан с меньшей значимостью для подростка моральных суждений, обосновывающих моральные нормы необходимостью проявлять заботу об окружающих людях и защищать их права на основе эмпатии. Эта тенденция наблюдается как при оценке моральных суждений, соответствующих подходу Л. Кольберга, ориентированному на принцип справедливости, так и подходу К. Гиллиган—Н. Айзенберг, основанному на принципе заботы.

Был проведен кластерный анализ с целью выделения групп подростков с разным уровнем автономии.

Таблица 1

Особенности взаимосвязи автономии и моральной самооценки подростка

Самооценка (СО)	Автономия общая	Эмоциональная автономия	Когнитивная автономия	Ценностная автономия	Поведенческая автономия
СО «я сейчас»	0.208 (p=0.001)	Нет	0.230 (p=0.01)	0.177 (p=0.01)	Нет
СО «я с друзьями»	0.157 (p=0.05)	Нет	0.188 (p=0.01)	Нет	Нет
СО «я с учителями»	0.200 (p=0.01)	Нет	0.197 (p=0.01)	0.166 (p=0.05)	Нет

Таблица 2

Особенности взаимосвязи автономии и терминальных и инструментальных ценностей принципа справедливости и принципа заботы

Группы ценностей	Автономия общая	Эмоциональная автономия	Когнитивная автономия	Ценностная автономия	Поведенческая автономия
Терминальные ценности справедливости	-0.21 (p=0.01)	-0.23 (p=0.05)	Нет	-0.145 (p=0.05)	-0.139 (p=0.05)
Терминальные ценности заботы	0.145 (p=0.05)	0.211 (p=0.01)	Нет	Нет	Нет
Инструментальные ценности справедливости	-0.259 (p=0.01)	-0.316 (p=0.01)	Нет	Нет	-0.189 (p=0.01)
Инструментальные ценности заботы	0.178 (p=0.01)	0.244 (p=0.01)	Нет	Нет	0.130 (p=0.05)

Особенности взаимосвязи автономии и моральных суждений подростка

Стадии моральных суждений	Автономия общая	Эмоциональная автономия	Когнитивная автономия	Ценностная автономия	Поведенческая автономия
Справедливость — 3-я стадия «ориентация на мнение других»	-0.34 (p=0.01)	-0.249 (p=0.01)	Нет	Нет	-0.306 (p=0.01)
Справедливость — 4-я стадия «социальный закон и порядок»	-0.20 (p=0.01)	Нет	Нет	Нет	-0.172 (p=0.01)
Забота — 2-я стадия «ориентация на хорошее мнение других»	-0.134 (p=0.01)	-0.200 (p=0.01)	Нет	Нет	-0.186 (p=0.01)
Забота — 3-я стадия «рефлексивная эмпатическая установка»	-0.261 (p=0.01)	-0.380 (p=0.01)	Нет	Нет	-0.192 (p=0.01)
Забота — 4-я стадия «защита прав других с учетом интериоризованных ценностей»	-0.216 (p=0.01)	-0.310 (p=0.01)	Нет	Нет	-0.213 (p=0.01)
Забота — 5-я стадия «сознательный учет интериоризованных ценностей»	Нет	-0.143 (p=0.01)	Нет	Нет	Нет

Были выделены 3 кластера с примерно одинаковым распределением: 92 человека — в первом кластере, 86 человек — во втором кластере, 69 человек — в 3 кластере. В табл. 4 представлены средние значения по уровню развития различных компонентов автономии. Анализ статистически значимых различий в степени выраженности автономии при сравнении кластеров (критерий U) позволил установить более высокий уровень развития как общей автономии, так и всех ее компонентов у испытуемых первого кластера, по сравнению со вторым (p=0.01), и более высокий уровень общей автономии и всех ее компонентов, за исключением ценностной автономии, у испытуемых первого кластера, по сравнению с третьим. Сравнение показателей автономии у подростков, вошедших во второй и третий кластер, обнаружило значимое превосходство испытуемых третьего кластера

по общей, ценностной и эмоциональной автономии (p=0.01), а по уровню поведенческой автономии — у второго кластера (p=0.05).

Как видно из приведенных данных, для подростков первого кластера характерен самый высокий уровень автономии. Испытуемые второго кластера отличаются самыми низкими параметрами автономии при сравнении с результатами первого и третьего кластеров, кроме компонентов поведенческой и когнитивной автономии. Подростки, представляющие третий кластер, обладают высокой эмоциональной и ценностной автономией, но низкой когнитивной и поведенческой. Полученные результаты позволяют обозначить испытуемых первого кластера как «высоко-автономных», второго как «низко-автономных», третьего — как «стремящихся к автономии».

Таблица 4

Средние значения выраженности автономии для различных кластеров

Параметры автономии	Номер кластера		
	1	2	3
Общая автономия	4,06	3,18	3,55
Поведенческая автономия	3,98	3,43	3,24
Когнитивная автономия	4,12	3,20	3,29
Ценностная автономия	4,19	3,16	4,16
Эмоциональная автономия	3,95	2,91	3,49

Проанализируем особенности морального развития подростков с разным уровнем развития автономии. Для начала сравним группы высоко-автономных (первый кластер) и низко-автономных (третий кластер) подростков. Высокий уровень автономии способствует более высокому уровню моральной самооценки по всем исследованным сферам: какой я на самом деле ($p=0.01$), какой я в общении с родителями ($p=0.06$), какой я в общении с учителями ($p=0.05$), какой я в общении с друзьями ($p=0.05$), каким я хотел бы быть ($p=0.05$). На уровне предпочтения ценностей принципа заботы или справедливости высоко-автономные подростки менее ориентированы на ценности заботы (для терминальных ценностей принципа заботы $p=0.01$, для инструментальных ценностей принципа заботы $p=0.01$), низко-автономные подростки менее ориентированы на ценности справедливости (для терминальных ценностей принципа справедливости $p=0.01$, для инструментальных ценностей принципа заботы $p=0.01$). На уровне моральных суждений мы видим, что для низко-автономных подростков характерна большая ориентация на стадии конвенционального уровня подхода Л. Кольберга: мнение других, стремление быть хорошим в глазах других (3-я стадия, $p=0.01$), значимость социального закона и порядка (4-я стадия, $p=0.05$); идею самопожертвования концепции К. Гиллиган—Н. Айзенберг — рефлексивную эмпатическую позицию (3-я стадия, $p=0.01$), учет интериоризированных ценностей и защита прав других людей (4-я стадия, $p=0.01$).

Сравнительный анализ уровня развития моральной самооценки, ценностной сферы и моральных суждений высоко-автономных подростков и их сверстников из группы «стремящиеся к автономии» выявил следующие результаты. Высокий уровень автономии связан с более высоким уровнем моральной самооценки в области Я-реального («какой я на самом деле») (критерий U, $p=0.05$). Высоко-автономные подростки также в большей степени более ориентированы на инструментальные ценности, утверждающие принцип справедливости (критерий U, $p=0.05$). На уровне моральных суждений подростки «стремящиеся к автономии» более ориентированы на стадию конвенционального уровня (Л. Кольберг): мнение других, стремление быть хорошим в глазах других (3-я стадия, критерий U, $p=0.05$), значимость социального закона и порядка (4-я стадия, уровень значимости различий 0.05); рефлексивную эмпатическую позицию, утверждающую идею самопожертвования (К. Гиллиган—Н. Айзенберг) (3-я стадия, $p=0.05$), учет интериоризированных ценностей и защиту прав других людей (4-я стадия, $p=0.05$).

Сравнение низко-автономных подростков и подростков, отнесенных нами к группе «стремящихся к автономии» обнаружило, что в области моральной самооценки «стремящиеся к автономии» чувствуют себя более уверенно в области отношений с родителями ($p=0.05$). На уровне предпочтения ценностей заботы или справедливости «стремящиеся к автономии» подростки менее ориентированы на терминаль-

ные и инструментальные ценности заботы ($p=0.01$ и 0.05 соответственно), низко-автономные менее ориентированы на ценности справедливости ($p=0.01$ и 0.05 соответственно). На уровне моральных суждений низко-автономные демонстрируют большую ориентировку на мнение других, стремление быть хорошим в глазах других (3-я стадия по Л. Кольбергу, $p=0.05$).

Обсуждение результатов

Таким образом, сравнительный анализ особенностей морального развития подростков с различным уровнем автономии обнаруживает следующие тенденции. Мы получили подтверждение выдвинутой гипотезы о том, что высокий уровень автономии связан с высокой самооценкой моральных качеств, что отражает переход к самостоятельной внутренней оценке на основе собственных критериев. При высоком уровне автономии наблюдается повышение моральной самооценки во всех изучаемых сферах: Я-реального, Я-реального в различных контекстах общения — с родителями, учителями, друзьями, Я-идеального (каким я хотел бы быть).

Был выявлен факт взаимосвязи уровня автономии, в первую очередь, эмоциональной и поведенческой, и характера ориентации подростка на принцип справедливости и принцип заботы, как в предпочтении ценностей, так и в моральных суждениях. Низкий уровень эмоциональной автономии связан с ориентацией на ценности заботы, высокий уровень автономии связан с ориентацией на ценности справедливости. Полученные данные подтверждают предположение о том, что аффективная связь с другими людьми, выступающая в форме симпатии и эмпатии, составляет основу ориентации подростка на принцип заботы в ценностной сфере.

Возрастание автономии в подростковом возрасте, сопряженное с феноменом эмоционально-личностного эгоцентризма (Д. Элкин), находит отражение в особенностях развития моральных суждений в этом возрасте. Более низкий уровень автономии связан с большей ориентацией подростков на моральные суждения конвенционального уровня (Л. Кольберг) и идею заботы и самопожертвования (К. Гиллиган—Н. Айзенберг). Более высокий уровень эмоциональной и поведенческой автономии направляет подростка в сторону пересмотра/игнорирования прежних привычных ориентиров и оснований морального поступка. Однако гетерохронность развития автономии в подростковом возрасте не обеспечивает условий самостоятельного поиска ориентиров в построении морального действия и, скорее, ставит перед подростком задачу формирования автономной моральной позиции, чем предоставляет возможности ее решения.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что взаимосвязь автономии и морального развития носит сложный нелинейный характер. Автономия способствует повышению у подростка уровня мо-

ральной самооценки и уверенности в себе, создавая основу формирования моральной идентичности, однако на уровне выбора приоритетных ценностей и моральных суждений развитие автономии связано с отказом подростка от следования привычным способам в сфере моральных норм и приоритетов и переориентацией на поиск новых самостоятельных решений. Это находит отражение в меньшей значи-

мости для подростков ценностей заботы о других и на уровне моральных суждений в снижении готовности ориентироваться на мнение других при решении моральных дилемм и готовности к самопожертвованию ради других. Это позволяет рассматривать подростковый возраст как сензитивный к выработке собственной моральной позиции на основе личностного выбора.

Финансирование

Работа выполнена при финансовой поддержке РГНФ (проект №14-36-01310/15 «Влияние социо-культурных, личностных и когнитивных факторов на морально-ценностный выбор личности в юношеском возрасте»).

Литература

1. Байковская Н.А. Развитие идеи Л. Кольберга о межкультурной универсальности становления моральных суждений в современных исследованиях [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование. 2013. № 2. С. 190–202. URL: http://psyjournals.ru/psyedu_ru/2013/n2/61344_full.shtml (дата обращения: 15.11.2015).

2. Карabanова О.А. Понятие «социальная ситуация развития» в современной психологии [Электронный ресурс] // Методология и история психологии. 2007. № 4. С. 40–56. URL: <http://psyjournals.ru/mip/2007/n4/43001.shtml> (дата обращения: 15.11.2015).

3. Молчанов С.В. Морально-ценностные ориентации как функция социальной ситуации развития [Электронный ресурс] // Культурно-историческая психология. 2007. № 1. С. 73–79. <http://psyjournals.ru/kip/2007/n1/Molchanov.shtml> (дата обращения: 15.11.2015).

4. Молчанов С.В. Мораль справедливости и мораль заботы: зарубежные и отечественные подходы к моральному развитию // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. 2011. Т. 14. № 2. С. 59–72.

5. Молчанов С.В. Условия и факторы решения моральных дилемм в подростковом возрасте // Национальный психологический журнал. 2014. № 4(16). С. 42–51.

6. Покребышева Н.Н., Карabanова О.А. Исследование личностной автономии подростка в контексте социальной ситуации развития // Национальный психологический журнал. 2014. № 4(16). С. 34–41.

7. Рахматуллина Е.А. Возрастная динамика деятельностноориентированных переживаний в подростковом возрасте // Культурно-историческая психология. 2012. № 1. С. 8–16.

8. Рубцова О.В. Подростковый кризис и проблема ролевой идентичности // Культурно-историческая психология. 2012. № 1. С. 2–7.

9. Beckert, Tr. E., Fostering Autonomy in Adolescents: a Model of Cognitive Autonomy and Self-Evaluation // Utah State University Paper presented at the American Association of Behavioral and Social Sciences. Las Vegas, Nevada. 2005. February 16.

10. Steinberg, L., Silverberg, S.B. The Vicissitudes of Autonomy in Early Adolescence // Child Development. 1986. № 57. P. 841–851.

11. Zimmer-Gembeck M.J., Collins W.A. Autonomy Development during Adolescence // Blackwell Handbook of Adolescence edited by G.R. Adams, M.D. Berzonsky. 2003. P. 175–204.

Development of Autonomy as a Precondition of Adolescents' Orientation in Moral Sphere

S.V. Molchanov*,

Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia,
s-molch2001@mail.ru

N.N. Poskrebysheva**,

Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia,
pskr@inbox.ru

A.A. Zapunidi***,

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

O.S. Markina****,

Centre for Treatment and Rehabilitation of the Ministry of Health
of the Russian Federation, Moscow, Russia
olga.s.mark@gmail.com

The paper discusses the outcomes of a research on the relationship between developmental levels of autonomy and features of moral orientation in adolescents determined by the priority of the value of justice or care within the cognitive (J. Piaget, L. Kohlberg) and empathy approach (C. Gillian, N. Eisenberg). The research proved that high levels of autonomy in the cognitive component correlate with the adolescent's high estimation of moral qualities in various communicative contexts. Low level of emotional autonomy correlates with orientation towards the value of care, while high level correlates with orientation towards the value of justice. Levels of autonomy also correlate with moral judgments. Adolescents with low levels of autonomy reveal greater dependence on the opinion of other people and a stronger desire to appear a better person in the eyes of others. Adolescents with heterochrony of autonomy structure are more oriented towards the stage of the conventional level, i.e. the opinion of other people, a strong desire to appear a better person in the eyes of others, the significance of social rules and order, and the reflective empathic position that affirms the idea of self-sacrifice and defending the rights of others.

Keywords: autonomy, adolescence, emotional autonomy, cognitive autonomy, value-related autonomy, behavioural autonomy, moral orientation, moral judging, values, self-esteem.

Acknowledgements

This work was supported by grant RFH №14-36-01310/15 («The influence of socio-cultural, personal and cognitive factors on moral values choice of personality in adolescence»).

References

1. Baikovskaya N.A. Razvitie idei L. Kol'berga o mezhkul'turnoi universal'nosti stanovleniya moral'nykh suzhdenii v sovremennykh issledovaniyakh [Elektronnyi resurs] [Development of L. Kohlberg's idea of moral formation of cross-cultural universality of judgments in modern

research]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie PSYEDU.ru* [Psychological Science and Education PSYEDU.ru], 2013, no. 2, pp. 190–202. Available at http://psyjournals.ru/psyedu_ru/2013/n2/61344_full.shtml (Accessed 2.11.2015). (In Russ., abstr. in Engl.).

2. Karabanova O.A. Ponyatie «sotsial'naya situatsiya razvitiya» v sovremennoi psikhologii [Term “social situation

For citation:

Molchanov S.V., Poskrebysheva N.N., Zapunidi A.A., Markina O.S. Development of Autonomy as a Precondition of Adolescents' Orientation in Moral Sphere. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-historical psychology*, 2015. Vol. 11, no. 4, pp. 22–29. (In Russ., abstr. in Engl.). doi: 10.17759/chp.2015110402

* Molchanov Sergei Vladimirovich, PhD in Psychology, associate professor, Department of Developmental Psychology, Faculty of Psychology, Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia, e-mail: s-molch2001@mail.ru

** Poskrebysheva Nataliya Nikolaevna, PhD in Psychology, associate professor, Department of Developmental Psychology, Faculty of Psychology, Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia, e-mail: pskr@inbox.ru

*** Zapunidi Anna Aleksandrovna, PhD in Psychology, academic specialist, Department for Postgraduate Study, Faculty of Psychology, Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia, e-mail: elenvir@gmail.com

**** Markina Olga Sergeevna, PhD in Psychology, psychologist, Centre for Treatment and Rehabilitation of the Ministry of Health of the Russian Federation, Moscow, Russia, e-mail: olga.s.mark@gmail.com

of development" in modern psychology]. *Metodologiya i istoriya psikhologii* [Methodology and History of Psychology], 2007, no. 4, pp. 40–56. (In Russ., abstr. in Engl.).

3. Molchanov S.V. Moral'no-tsennostnye orientatsii kak funktsiya sotsial'noi situatsii razvitiya [Moral-value orientation as the function of social situation of development]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya* [Cultural-Historical Psychology], 2007, no. 1, pp. 73–79. (In Russ., abstr. in Engl.).

4. Molchanov S.V. Moral' spravedlivosti i moral' zaboty: zarubezhnye i otechestvennye podkhody k moral'nomu razvitiyu [Moral of justice and moral of care: foreign and domestic approaches to moral development]. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 14. Psikhologiya* [Moscow University Bulletin (Vestnik). Seria 14. Psychology], 2011, Vol. 14, no. 2, pp. 59–72.

5. Molchanov S.V. Usloviya i faktory resheniya moral'nykh dilemm v podrostkovom vozraste [Conditions and factors of solving moral dilemmas in adolescence]. *Natsional'nyi psikhologicheskii zhurnal* [National Psychological Journal], 2014, no. 4(16), pp. 42–51.

6. Poskrebysheva N.N., Karabanova O.A. Issledovanie lichnostnoi avtonomii podrostka v kontekste sotsial'noi situatsii razvitiya [The research of individual adolescent autonomy in the context of social situation of development]. *Natsional'nyi*

psikhologicheskii zhurnal [National Psychological Journal], 2014, no. 4(16), pp. 34–41.

7. Rakhmatullina E.A. Vozrastnaya dinamika deyatelnostnoorientirovannykh perezhivaniy v podrostkovom vozraste [Age dynamics of activity related emotional experience in adolescence]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya* [Cultural-historical psychology], 2012, no. 1, pp. 8–16. (In Russ., abstr. in Engl.).

8. Rubtsova O.V. Podrostkovyi krizis i problema rolevoi identichnosti [Adolescent crisis and the problem of role identity]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya* [Cultural-historical psychology], 2012, no. 1, pp. 2–7. (In Russ., abstr. in Engl.).

9. Beckert Tr. E., Fostering Autonomy in Adolescents: a Model of Cognitive Autonomy and Self-Evaluation. Utah State University Paper presented at the American Association of Behavioral and Social Sciences February 16, 2005, Las Vegas, Nevada. 17 p.

10. Steinberg L., Silverberg S. B. The Vicissitudes of Autonomy in Early Adolescence. *Child Development*, 1986, no. 57, pp. 841–851.

11. Zimmer-Gembeck M.J., Collins W.A. Autonomy Development during Adolescence. In Adams G.R. (eds.) *Blackwell Handbook of Adolescence*. MA, 2003, pp. 175–204.

Тема «жизни и смерти» в словесном творчестве подростков 14–16 лет

В.Б. Хозиев*,

ГБОУ ВПО «Международный университет “Дубна”», г. Дубна, Россия,
v_hoziev@mail.ru

С.А. Васеничев**,

ООО «РН-Юганснефтегаз», г. Нефтеюганск, Россия,
s.maharash@gmail.com

Статья освещает феномен использования подростками 14–16 лет в своем словесном творчестве тематики жизни и смерти. На основе проведенного экспериментального исследования авторы представляют генез этого процесса, а также стадии эволюции топика жизни и смерти как специфического новообразования подросткового словесного творчества. Объектом исследования выступили условия словесного творчества. В трех условных выборках подростков — традиционного обучения, спонтанного становления и проектной формы обучения — проводился сбор сочинений на свободную тему, которые были обработаны методом контент-анализа. Результаты показали, что топик жизни и смерти появляется в сочинениях подростков тем вероятнее, чем комфортнее в психологическом отношении референтная группа, в рамках которой осуществляется творчество. Качество литературного исполнения топика жизни и смерти статистически достоверно оказалось связанным с эффективностью освоения словесного творчества. По своему психологическому содержанию этот топик оказался вызовом, проявлением бунта подростка и юноши, важной попыткой подойти к скрытой для него границе знакомого, важным шагом инициации.

Ключевые слова: подростничество, словесное творчество, развитие, образование, феномен «смерти» в подростковом творчестве.

Наше исследование началось с констатации эмпирического факта [32; 5], знакомого, наверное, всем, кто работает со словесностью со старшими школьниками: в подростничестве, когда девушке или юноше в условиях, свободных от текущих задач и ограничений школьной жизни, предоставляется возможность размышлять, фантазировать, исследовать новые сюжеты, то в их словесном творчестве (далее СТ) неизбежно появляется тема жизни и смерти. Не сразу, не в первом эссе или рассказе, но как только в подростковой группе сложится атмосфера доверия, ощущение «ненаказуемости» творчества и свободы высказывания, то эта тема становится одной из наиболее важных, значительных, высоко частотно вспыхивающих на определенном этапе развития. Иной раз кажется, что вот эта девушка-отличница или этот абсолютно позитивный юноша-спортсмен ну никак не должны иметь жела-

ния писать о смерти или даже как-то касаться этой проблематики. У них-то все в жизни хорошо! Тем не менее, при соблюдении ряда условий, содержание которых будет исследовано в нашей работе, значительная часть подростковой выборки в диапазоне 14–16 лет в пределах 10–25 письменных работ (написанных по различным заданиям, в которых прямым образом не представлена задача обсуждения топика «жизнь–смерть») непременно коснется этой тематики. Как это произойдет? — Внезапно. Например, в краткой подростковой новелле герой абсолютно нелогично, с точки зрения развития сюжета, попадет в катастрофу, герой второго плана тяжело заболет и будет лежать в больнице на грани жизни и смерти, внутренний монолог о счастье мгновенного бытия, вложенный в уста своему прописанному alter-ego боязливой и робкой девушкой-автором, приведет героя к приему лошадиной дозы снотвор-

Для цитаты:

Хозиев В.Б., Васеничев С.А. Тема «жизни и смерти» в словесном творчестве подростков 14-16 лет // Культурно-историческая психология. 2015. Т. 11. № 4. С. 30–43. doi:10.17759/chp.2015110403

* Хозиев Вадим Борисович, доктор психологических наук, зав. кафедрой клинической психологии, ГБОУ ВПО «Международный университет “Дубна”», г. Дубна, Россия, e-mail: v_hoziev@mail.ru

** Васеничев Сергей Александрович, ведущий специалист отдела оценки и тренинга, Управление развития персонала, ООО «РН-Юганснефтегаз», г. Нефтеюганск, Россия, e-mail: s.maharash@gmail.com

ного и последующей клинической смерти с возможным счастливым спасением в эпилоге и т. д.

Можно было бы подумать, что эта тема жизни и смерти скрыта в магических законах развивающегося мышления, в прагматическом менталитете ближайшего окружения — питательной среде любого творчества или в рекапитуляционном характере освоения значимых культурных областей, актуальных для подростков? Или причина кроется в нереализованной в современном обществе полноценной инициации, или в суицидальных тенденциях, очень близких для девушек и юношей в эпоху личностных потрясений? А может, это выражение некой универсальной подростковой девиантности: взять и напугать учителей и близких таким своеобразным вывертом в выборе актуальной для себя тематики; обозначить: я — взрослый, смотрите, какие темы я уже могу обсуждать? Так или иначе, неотвратимость и стремительность развития этой темы традиционно беспокоит учителей и родителей, волнует и тревожит самих подростков, становится основанием для принятия «безотлагательных мер» детскими комнатами полиции и подростковыми психотерапевтами и др. Однако причина систематического обращения подростков к этой теме остается неясной, равно как и ее исчезновение вскоре вслед за появлением. Через 3–5 опусов письменного творчества тема жизни и смерти перестает быть доминирующей у подростка-юноши и вновь занимает присущее ей в культурной традиции место и частоту обсуждения.

Необходимый для нашего исследования анализ проблематики подросткового СТ со стороны философии, лингвистики, этнографии, структурного антропологического подхода показал [1–4; 9; 12–14; 18–27; 34 и др.], что каждая из рассмотренных линий дала понимание определенных черт СТ в узком разрезе своей предметной области. Так, например, лингвистика и этнография в сочетании со структурным анализом позволили поставить вопрос о расширении контекста повествования от субъект-субъектных отношений до включения в этот диалог других «фигур»: социума, культуры и т. д. Философия дала понимание СТ не как одиночного монолога, «крика» или «плача» переживающего или страдающего человека, но как сложной действительности проявляющегося сознания, открытия автором пространства взаимодействия прошлого и будущего, множества и вариативности людей, мнений и культур. Для нас важно, что гуманитарные сестры психологии доказательно и этиологически убедительно выявили, что человек не только ведет диалог или выражает себя, но и пребывает, бытийствует в своем СТ. Его эмоциональный, интеллектуальный и личностный мир не просто ищет в СТ язык для общения с реальностью, но обретает себя, формирует мощное средство ориентировки в мире и самом себе, открывает предпосылки для развития мышления, познания, диалога с самим собой, самореализации, порождения новых тем, чувств для осмысления и переживаний.

В расширенном составе про-герменевтически настроенных философских и лингвистических моделей двадцатого века [2–4; 12–14; 19–21 и др.] текст как объект исследования обрел не только и не столько знаковую, сколько смысловую структуру, обладающую собственной системой внутренних закономерностей, обеспеченной отражением социального, культурного и психологического опыта автора. Текст на разных стадиях развития автора и на разных ступенях постижения им своих жизненных и художественных задач может быть отчужденно внешним или, напротив, тождественным автору, дружественным и способствующим прояснению действительности или скрывающим, маскирующим и даже уничтожающим ее. Широчайший спектр психологических обертонов создаваемого автором текста подчеркивает причудливую феноменологическую картину объективно-субъективного отношения с ним, и если рассматривать в этом ряду читателя, то и с читателем, включенным «четвертым углом» во взаимодействие с «треугольником» «Действительность—Автор—Текст». Текст объективен в том, что представляет мыслимый и/или чувствуемый объект, выстроенный по композиционным законам и изложенный в разной мере внятности для других — объективированно. Субъективен текст в том, что является отражением образов, мыслей и чувств человека, его создавшего; но, взглянув в глубину текста, в ряд его значений и смыслов, мы непременно найдем в нем смешанную и переплетенную внутри себя картину: всплохи эпохи и метаморфозы семейной жизни вокруг автора, культурные образы среды и личные предпочтения писателя, настойчивый язык ближайшей общности и тонкий голос рассказчика.

По-видимому, именно эта объективно-субъективность СТ, раскрытая в своих монологичных, диалогичных и иных промежуточных формах, представляет собой одновременно: 1) уникальное («диагностическое») средство фиксации выраженной в слове индивидуальной рефлексии жизненного опыта автора; 2) тонкое средство для развертывания личностного развития; 3) а также средство для диалога (психотерапевтического, ценностного, учебного и др.) с самим автором. С чего начинается и в каком направлении идет процесс развития СТ? — Наверное, ключевыми моментами для понимания общей его тенденции будут три условных этапа развития: а) совсем приблизительное слово и соответствующее ему начальное, приблизительное понимание жизни; б) «комплексное», по Л.С. Выготскому, т. е. в ряду признаков существенное понимание жизни и иногда точное слово, отражающее это понимание; в) «предпонятийное» или «понятийное» понимание жизни и точное СТ, его отражающее.

Из множества путей исследования генезиса СТ [6–8; 15–17; 24–25; 32 и др.] мы в качестве целевой выборки выбрали старший подростковый возраст (как наиболее обширный и подвижный по феноменологии СТ) и несколько вариантов экспериментально контролируемого становления и формирования СТ,

различных по условиям и управлению. Получая при такой схеме исследования в свое распоряжение серию текстов одного автора, мы можем проследить ретроспективу его жизненного опыта и уровня владения словом на момент написания каждого из произведений. Это превращает исследовательское восприятие учебного текста из статичного, законченного факта в изменчивый и динамичный процесс, поскольку, видя смысловой контекст, возможно иметь в виду уже не только то, что явно представлено в тексте, но и то, чего в нем нет, но подразумевается.

Эмпирически мы установили, что даже учитывая огромную вариативность феноменологии подросткового СТ, его можно разделить на некоторые контекстные группы (дискурсивные или нарративные единицы), обобщая сюжеты и произведения до определенных категорий. В дальнейшем мы будем использовать для объяснения психологического содержания подросткового СТ термин «топик», который ввел и определил в своих работах К.П. Зеленецкий [10]. Сам текст в этом случае выступает культурным пространством развертывания и хранителем топиков, значений и смысла. Для иллюстрации можно назвать такие свойственные подростковому СТ топиками как «любовь», «дружба», «одиночество», «по поступок», «жизнь и смерть» и т. д. Опыт герменевтически успешных исследований на литературоведческом, этническом, психологическом материале [1; 2; 12; 13; 18–20] в XX веке показал, что именно крупные содержательные единицы анализа позволяют удержать в фокусе исследования некоторые общие закономерности (структуры, развития, дисфункции и др.) повествования, не скатываясь в неизбежный «монблан» детализации.

Проявление и оформление топиков в СТ многообразно. Существует почти бесконечное множество вариантов их индивидуального развития. Топики не представлены в равной степени в любом творчестве любой возрастной группы, и чем более зрелым является автор, тем более сложна траектория топика в его творчестве. В подростковом СТ топиками задаются основными интересами юношей и девушек. В этом смысле топик «жизнь–смерть» (далее «ЖС») является характерным для периода выхода из кризиса подростничества. Именно при становлении понятийного мышления, самосознания и самоопределения подросток открывает для себя эти сюжеты [11]. Топик является своего рода проводником в пространство культуры, корни каждого из них находятся в той среде, в которой бытийствует автор. Подросток пишет о том, что происходит вокруг него, о тех мыслях, идеях, представлениях, которые отражены в различных формах (осознанных, неосознанных, находящихся в процессе осознания и осмысления и др.) в ближайшем для него социуме. «Подростково-актуальная тематика» СТ — это тот спектр тем и идей, которые находятся в зоне ближайшего развития подростка и составляют для него ближайшие цели для осмысления и понимания.

Нельзя анализировать любой из топиков, не понимая контекста его возникновения и его историче-

скую динамику. В ходе анализа мы выстроили краткую историческую ретроспективу представлений о смерти в европейском обществе, обратившись к религии, философии, этнографии [1; 12; 14; 18; 23]. Восприятие и использование в СТ категорий «жизни» и «смерти» неотрывно связано с социальным, культурным и психологическим контекстом их применения. Те же принципы, эмпирическая частота встречаемости обозначенного топика в пилотажных исследованиях, а также учет контекста социальной ситуации развития подростка позволили сформулировать ряд предположений, почему подростничество является наиболее сензитивным периодом для освоения топика «ЖС».

1. Проявление топика ЖС в СТ старших подростков имеет общий характер и будет наблюдаться независимо от формы обучения словесности, что, конкретизируя, проявится в отсутствии различий в группах при проектной и традиционной форме обучения, а также при его спонтанном становлении.

2. Частота проявления топика ЖС в СТ старших подростков будет статистически значимо выше в группах с проектной формой обучения, чем в группах с традиционной и спонтанной формах становления, что мы связываем с особыми, психологически комфортными условиями прохождения инициации.

3. По этой же причине проектная форма обучения СТ старших подростков при равных условиях приведет к более высокому в содержательном смысле уровню оперирования категориями «ЖС», чем при традиционной форме обучения и в спонтанном становлении СТ.

В ходе экспериментального исследования были рассмотрены три группы подростков 14–16 лет (продолжительность экспериментального мониторинга — 1 учебный год, от 3 до 8 произведений от каждого автора), осваивающие СТ в традиционной и проектной форме обучения, а также при спонтанном становлении. В каждой из групп менялась роль учителя как организатора СТ и его место в учебном процессе, в том числе до полного его исключения при спонтанной форме обучения, а также менялась форма организации общения подростков друг с другом. Всего выборка составила 218 подростков, общее количество текстов для анализа — 1040 (табл. 1).

Темы для традиционной формы обучения СТ были заданы программой общего курса преподавания русского языка и литературы, например, тема любви, тема будущего («письмо себе через 20 лет»), размышления о жизни и ее смысле и т. п., что сочеталось с обычным для общей школы анализом литературных произведений классиков. Эти «свободные» темы для сочинений предоставлялись школьникам после прохождения очередного урока. Какие-либо специальные средства, схемы ориентировки в СТ подросткам не предоставлялись.

«Спонтанное становление» — так мы характеризуем форму деятельности, в которой подросток овладевал СТ без систематического и спланированного вмешательства извне со стороны взрослого.

Схема эмпирического исследования

№	Год	Тип	Преподаватель	Класс	Кол-во	Тексты
0.1	2002	Проектная форма обучения, курс «Фантазия и быль»	Иванчихина Е.В. Лицей № 3, г. Сургут	10	4	36
0.2	2008	Проектная форма обучения, курс «Рассказ-новелла»	Васеничев С.А. СОШ № 9, г. Нефтеюганск	11	4	25
0.3	2008	Спонтанное становление СТ	СОШ № 10, г. Нефтеюганск	10	4	22
1.1	2011	Традиционная форма обучения	Суровцова Е.И. СОШ № 7, г. Нефтеюганск	10	15	43
1.2	2011	Традиционная форма обучения	Суровцова Е.И. СОШ №7, г. Нефтеюганск	10	16	41
1.3	2012	Традиционная форма обучения (материалы олимпиады по СТ)	Хозиев В.Б., г. Дмитров	10	13	13
1.4	2012	Традиционная форма обучения	Суровцова Е.И. СОШ № 7, г. Нефтеюганск	10	14	49
1.5	2012	Традиционная форма обучения	Суровцова Е.И. СОШ № 7, г. Нефтеюганск	10	15	45
2.1	2011–2012	Спонтанная форма становления СТ	СОШ № 10 г. Нефтеюганск	10	30	223
2.2	2011–2012	Спонтанная форма становления СТ	СОШ № 1, г. Нефтеюганск	10	38	181
3.1	2001	Проектная форма обучения, курс «Фантазия и быль»	Красота И.С. Лицей № 3, г. Сургут	10	12	66
3.2	2003	Проектная форма обучения, курс «Мой дневник»	Красота И.С. Лицей № 3, г. Сургут	10	11	74
3.3	2005	Проектная форма обучения, курс «Фантазия и быль»	Красота И.С. Лицей № 3, г. Сургут	10	14	109
3.4	2007	Проектная форма обучения, курс «Рассказ-новелла»	Хозиев В.Б., г. Дмитров	10	23	113
Итого:					218	1040

Выборка испытуемых не была задана заранее, но формировалась случайным образом, когда был организован сбор творческих работ среди учащихся 10-х классов. Главным критерием участия в выборке стало то, что авторы не должны были проходить специальным образом организованного обучения СТ, кроме обычных для их школы уроков русского языка и литературы по общеобразовательной программе.

Проектная форма обучения СТ [28; 11; 30] представляла собой посильное применение принципов и методов теории планомерно-поэтапного формирования П.Я. Гальперина, а также ряда дополнительных методических приемов обучения: чтение вслух подростками своих произведений, обсуждение их в группах, взаимная помощь участников проекта, ак-

тивное участие в работе группы ведущего проекта, а также обеспечение и иногда собственная разработка в ходе занятий схем ООД (касающихся техники изложения, схем развития сюжета, диалога, описания и др.). Ключевой особенностью проектной формы обучения СТ стала возможность для участников самостоятельно выбирать и создавать темы для написания произведений. Допускалось изменение предлагаемой темы, если того требовала группа или сам подросток. Все это создало необходимые предпосылки для зарождения и дальнейшего поддержания благоприятного психологического климата в группе проектной формы обучения СТ. Следует отдельно отметить, что ни в одной из групп подростков не просили писать тексты на тему жизни или смерти, а в случае появления такой темы учителя и ведущий

проекта никак специально не реагировали на нее. Принципиальное, «квазипотребностное» различие между группами традиционной, с одной стороны, и проектной формы обучения и спонтанного становления — с другой, состояло в том, что в первом случае произведение было «учебным» результатом, а во втором — значимым поводом для обозначения своей личностной позиции.

Для обработки текстов был использован метод контент-анализа [29]. Первичной единицей контент-анализа был конкретный текст, объединенный в единую серию со всеми остальными произведениями каждого подростка. Количество серий текстов не совпадает с количеством подростков. С одной стороны, мы уделяли пристальное внимание тому, как текст строится, какими свойствами обладает, какие характерные черты и общие черты для всей линии произведений одного автора возможно выделить. С другой стороны, анализу была подвергнута авторская позиция, отношение подростка к происходящему и изложенному. Оставшиеся элементы, а именно, социум и культура, выделялись в ходе

развертываемого содержания СТ как неотъемлемая часть сюжета повествования.

Таким образом, основные ячейки кодировочной инструкции были следующими: психологический статус СТ, социальная позиция «Я–Они–Мы», топик «ЖС», уровень обобщения, позиция автора (табл. 2).

Обращаясь к полученным результатам, можно заметить следующее. В группе с традиционной формой обучения из 178 произведений, написанных подростками, в 67% серий текстов есть один и более текст с обращением автора к топикам «ЖС». По содержанию текстов особенностью группы является то, что в ней представлен только первый уровень обращения в СТ к топикам «ЖС». Как показал анализ, основной фокус внимания старших подростков при такой форме преподавания, с жестко заданными границами и условиями тем, сосредоточен на поиске «социально правильного или приемлемого решения». Это в итоге не позволяет создать необходимой личностной среды для раскрытия всего потенциала СТ. Максимальный уровень, который достигнут в

Таблица 2

Кодировочная инструкция

А. Психологический статус СТ	
0	Личностная позиция героев произведения отсутствует
1	Событийно-повествовательное изложение. Автор описывает те или иные события, при этом, его герои не выражают свою позицию и отношение к описываемым событиям
2	Герои произведения преимущественно используют в своей коммуникации позицию «моралите», характеризующую общим безальтернативным предписанием норм, вне доказательной базы, которым необходимо четко следовать
3	«Исповедь» – открытие внутреннего «Я» героя, за которого говорит сам автор. Попытка разобраться в самом себе, попытка найти ответы на личные вопросы
4	Художественное повествование, которое предполагает появление позиций не только автора, но и читателя (как соавтора). Оформление текста – рефлексивное
5	Автор свободно располагает пространством, временем, интригой. Композитор жанра, свободный эксперимент. Произведение – диалог с действительностью
В. Отношения «Я–Они–Мы»	
0	Изоляция отдельных элементов, прямой конфликт между ними
1	Доминирование позиции «Я», прямой конфликт с другими возможностями интерпретации
2	Попытки свести в единую систему разные позиции понимания действительности, отсутствие четких границ между ними, описательные характеристики смешаны. Личностная позиция отдельных смысловых и сюжетных единиц отсутствует
3	Появление четких границ между отдельными сферами «Я–Они–Мы», выраженная личностная позиция отдельных смысловых и сюжетных единиц, присутствует явный или скрытый конфликт между отдельными сферами
4	Тенденция к сближению и переплетению разных позиций. Понимание единства различных сторон в жизнедеятельности присутствует. Взаимосвязаны две из трех сфер
5	Понимание единства различных позиций в общей канве жизнедеятельности: каждая из позиций является партнерской по отношению другой. Наличие четких, но между тем открытых к взаимодействию границ каждой из сфер. Взаимосвязаны все три сферы
С. Топик «Жизнь–смерть»	

0	Обращение к топику «Жизнь–смерть» отсутствует
1	Уровень отличается повышенной эмоциональностью текстов, конфликтностью. Автор открыл для себя уровень значимых смыслов, которые имеют к нему непосредственное отношение. Погружение в себя. Работа с полярностями и эксперимент с формой, попытка определить содержание, поиск собственного личностного отражения — кризис внутренней картины мира произведения
2	Появление некоторых символических обозначений, обобщение на конкретно-ситуативном уровне с поиском форм более глубокого осмысления. Характеризуется попытками отделить конкретно воспринимаемую действительность от «мыслимой» («виртуальной»). Обращение к внешнему миру носит характер поисков ответов, чувство неясности происходящего. Постановка личностно значимой (субъективной) задачи перед собой. Первичные схемы решения поставленного вопроса
3	Характеризуется развернутой ориентировкой в поиске определения предельных смысловых значений. Происходит сближение «абстрактного» и «конкретного». Присутствие множества равнозначных точек зрения, снижение эмоциональности текстов, фиксация ровного фона переживаний главных героев произведения
4	Стабилизация внутренней картины мира (произведения), появление четкой, логичной системы, позволяющей ответить на поставленный субъективно значимый вопрос. Внутренняя логика произведения позволяет объяснить парадоксальность происходящего «внутри»
D. Тематика (уровень обобщения)	
0	Конкретный (ситуативный) уровень обобщения, предметность описания, центрация на теме
1	Попытка выйти на абстрактный уровень обобщения
2	Философское обобщение конкретных жизненных случаев, рассмотрение личного через всеобщее
E. Авторская позиция	
0	«Центрация» на своих чувствах и проблемах, поиск причины неудач во внешнем окружении. Авторская позиция — инфантилизм, формат произведений — моралите
1	Попытка встать на позицию другого, вести диалог от его имени. Желание приобрести признание другого. Авторская позиция — моралите, формат произведений — исповедь
2	«Примирение» с другим, с самим собой, с миром. Авторская позиция — зрелость

данной группе — текст с позиции «моралите» [31], безальтернативный манифест субъективно значимых морально-этических позиций с отсутствием обоснования и тем более основания.

В группе спонтанного становления СТ обращение к топику «ЖС» носило такой же диффузный характер, как и в группе с традиционной формой обучения. Из 404 текстов, написанных подростками группы спонтанного становления, в 92% серий текстов мы можем констатировать наличие как минимум одного текста, содержащего обращение автора к топику «ЖС». Однако, благодаря высокой интенсивности эмоциональной составляющей текстов, степень обращения к топику «ЖС» имела более выраженный вид. В сравнении двух групп, спонтанной и традиционной, в ситуации высокой заинтересованности подростков в своем творчестве, темы, самостоятельные сюжетные линии. Но ввиду отсутствия внешней коммуникации и диалога, свойственных этим формам обучения, этот потенциал остался на уровне символики протеста, разрушения и изоляции. Произведения данной группы с позиции оценки характера текстов отличались выделением крупных блоков, линейной композицией и цикличностью возникающих в них сценариев поведения главных героев.

При рассмотрении письменных работ группы с проектной формой обучения можно констатировать, что появление в тексте топики «ЖС» становится возможным только на определенном и уже оформленном операционном и смысловом уровне владения СТ. Из 362 произведений, написанных подростками группы с проектной формой обучения СТ, в 93% серий текстов мы можем отметить наличие как минимум одного текста, содержащего обращение автора к топику «ЖС». Только 13% подростков в своих сериях текстов демонстрируют развитость использования топики «ЖС» на полноценном первом уровне, остальные находятся на более высоком уровне повествования.

Вообще, использование топики «ЖС» является важным маркером общего развития СТ автора, поскольку позволяет оценить масштаб его категориальной системы. Мы установили связь между развитием СТ и использованием топики «ЖС» в попытках осмысления того или иного варианта реальности в сочиненных текстах. Так, например, уровень формального обобщения, когда подросток уходит от ситуативно-конкретного описания сюжета своих произведений и восходит к пониманию общего через частное, находится в прямых отношениях с формализованным уровнем владения текстом (владение композиционным построением, ис-

пользование выразительных средств). Между тем, такая же связь была обнаружена и при сравнении уровня обобщения и уровня отношений «Я–Они–Мы», когда подросток начинает воспринимать себя не отделенной единицей, а частью социальной системы отношений. Мы выявили, что для развития СТ большое значение имеют внешние условия, которые сопровождают этот процесс. Среди значимых факторов, благоприятных для обращения старших подростков в своем СТ к топикам «ЖС», основную роль играет микроклимат группы, ведь он выступает источником сюжетов для СТ, задает отсутствие строгих внешних рамок в написании произведений, а также оформляет внутреннюю референцию.

Подросток, осваивая СТ, овладевает навыками письменной регуляции собственной мотивационно-потребностной сферы – мотивы и ценности его героев в рамках его произведений динамично меняются. Можно предположить, что топик «ЖС» проходит путь такого же развития, как и любое другое понятие, становясь средством выражения личной позиции. Автор в своем произведении по-

началу лишь «утверждает» знак, который в ходе овладения СТ эволюционирует до сложного своего состояния – символа – самостоятельной единицы, которая, достигая высшей своей точки, уже может опосредствовать высшие психические функции. И если мы будем рассматривать развитие топика «ЖС» так же, как развитие любого понятия, то в рамках подростковых произведений мы найдем все формы его становления от синкрета до понятия. Тогда его развитие будет выглядеть следующим образом (табл. 3).

Как мы и предполагали, топик «ЖС» присутствовал во всех рассмотренных вариантах становления СТ: при традиционной форме обучения – в 67% случаев, при проектной форме обучения – в 93%, при спонтанном становлении – в 92%. Далее, выявив содержательную связь всех заявленных категорий анализа, мы обратились к количественным математическим методам обработки данных.

На первом этапе обработки данных, чтобы добиться единого основания для сравнения серий СТ, разных по учтенному количеству произведений в них, все полученные результаты контент-анализа мы

Таблица 3

Уровни топика «Жизнь–смерть» как средства художественной выразительности

Уровень	Феноменология проявления
1 Синкретическое обобщение	Система бинарных оппозиций нестабильна, крайне конкретна, символика примитивна или отсутствует. Преобладают художественные формы разрушения, агрессии, изоляции. Подросток видит предельные смыслы во всем происходящем; выделяет отдельные черты, которые легко переносятся на связанные темы, без должного для того обобщения и осознания. Уровень отличается повышенной эмоциональностью текстов, конфликтностью. Автор открывает для себя уровень значимых смыслов, которые имеют к нему непосредственное отношение
2 Комплексное сравнение	Происходит диффузное отделение бинарно-опозиционной тематики от иных сюжетов, при выраженном уровне их границы обретают стабильность, четкость. Работа с бинарными парами выделяется в отдельное направление, становится самостоятельной сюжетной линией. Появление некоторых символьных обозначений, обобщение на конкретно-ситуативном уровне, с поиском форм более глубокого осмысления. Характеризуется попытками отделить конкретно воспринимаемую действительность от «мыслимой» («виртуальной»). Акцент на внутренних переживаниях, эмоциях, чувствах, мотивах поступков своих и других людей, большее в сравнении с предыдущим уровнем внимание к социальным отношениям и контекстам. В сюжетах представлено проигрывание сценариев, общий фокус внимания смещен в будущее время относительно текущего возраста автора. Произведения могут носить излишне «абстрактный» характер
3 Псевдопонятийный «дискурс»	Сюжеты образные, наполнены доступными символическими обобщениями. Заметна многоплановость, появление нескольких смысловых линий, между которыми существуют главные герои произведений (или магистральная тема). Конкретно-ситуативные обобщения бинарных пар завершаются, переходят на этап рассмотрения «личного» через «всеобщее». Подросток «наблюдает» изменения, инициируя их в своем творчестве, управляя сюжетом путем переплетения нескольких тем – поиск личного пути/внешние требования, желания/ограничения
4 Понятийная рефлексия	Бинарные оппозиции выделены в самостоятельный инструмент воплощения художественного замысла. Автор свободно владеет навыками применения бинарных пар, активно использует их в своем творчестве, создавая многоплановые, имеющие четкую структуру художественные произведения. Уровень обобщения – абстрактно-логический. Внутренняя картина произведения имеет определенность, стабильность, мобильность. Рассматриваемые в текстах сценарии и сюжеты являются «замкнутой» системой, в описании которой заложен принцип «самотворчества», в котором автор ставит вопросы и находит ответы, исходя из внутренней логики бинарных оппозиций

привели к среднему арифметическому значению и использовали критерий различий *U* Манна–Уитни. Использование критерия различий *U* Манна–Уитни вместо его многомерного эквивалента – непараметрического критерия *H* Крускала–Уоллиса – связа-

но с неспособностью последнего указывать направление изменения, а также в связи с его меньшей мощностью. В результате проведенного подсчета были обнаружены следующие значимые различия (табл. 4–9).

Таблица 4

Различия выраженности проявления топика «ЖС» и стадий его развитий в группах традиционной и проектной форм становления СТ
(по 60 респондентов в каждой группе)

	Rank Sum – П	Rank Sum – Т	U	Z	p-value
Количество текстов	5198,0	2062,0	232,0	8,227	0,000
Топик	4761,0	2499,0	669,0	5,934	0,000
Синкрет	4234,5	3025,5	1195,5	3,170	0,002
Комплекс	4560,0	2700,0	870,0	4,879	0,000
Псевдопон.	3810,0	3450,0	1620,0	0,942	0,346
Понятие	3630,0	3630,0	1800,0	-0,002624	0,998

Примечание. Условные обозначения для таблиц 4–9:

индекс «П» указывает на группу с проектной формой обучения; индекс «Т» указывает на группу с традиционной формой обучения; индекс «С» указывает на группу со спонтанной формой обучения; Rank Sum – ранговая сумма; *U* – *U*-тест Манна–Уитни; *Z* – уровень различия признака; p-value – уровень статистической значимости; Топик – топик «ЖС»; Синкрет – уровень развития топика «ЖС», синкретическое обобщение; Комплекс – уровень развития топика «ЖС», комплексное сравнение; Псевдопон. – уровень развития топика «ЖС», псевдопонятийный дискурс; Понятие – уровень развития топика «ЖС», понятийная рефлексия.

Таблица 5

Различия выраженности проявления топика «ЖС» и стадий его развитий в группах традиционной и спонтанной форм становления СТ
(по 60 респондентов в каждой группе)

	Rank Sum – Т	Rank Sum – С	U	Z	p-value
Текст	2062,0	5198,0	232,0	-8,227	0,000
Топик	2479,5	4780,5	649,5	-6,036	0,000
Синкрет	2613,0	4647,0	783,0	-5,335	0,000
Комплекс	3240,0	4020,0	1410,0	-2,044	0,041
Псевдопон.	3510,0	3750,0	1680,0	-0,627	0,531
Понятие	3570,0	3690,0	1740,0	-0,312	0,755

Таблица 6

Различия выраженности проявления топика «ЖС» и стадий его развитий в группах проектной и спонтанной форм становления СТ

	Rank Sum – П	Rank Sum – С	U	Z	p-value
Текст	3612,0	3648,0	1782,0	-0,092	0,927
Топик	3439,5	3820,5	1609,5	-0,997	0,319
Синкрет	3079,0	4181,0	1249,0	-2,889	0,004
Комплекс	4271,0	2989,0	1159,0	3,362	0,001
Псевдопон.	3686,0	3574,0	1744,0	0,291	0,771
Понятие	3570,0	3690,0	1740,0	-0,312	0,755

Таблица 7

Различия выраженности проявления шкал психологического содержания СТ в группах традиционной и спонтанной форм становления СТ

	Rank Sum – Т	Rank Sum – С	U	Z	p-value
Психологический статус СТ	2145,0	5115,0	315,0	-7,792	0,000
Позиция «я-они-мы»	2864,0	4396,0	1034,0	-4,018	0,000
Топик «ЖС»	3003,0	4257,0	1173,0	-3,288	0,001
Уровень обобщения	2295,0	4965,0	465,0	-7,004	0,000
Позиция автора	3055,5	4204,5	1225,5	-3,013	0,003

Таблица 8

Различия выраженности проявления шкал психологического содержания СТ в группах традиционной и спонтанной форм становления СТ

	Rank Sum – Т	Rank Sum – С	U	Z	p-value
Психологический статус СТ	2145,0	5115,0	315,0	-7,792	0,000
Позиция «я-они-мы»	2864,0	4396,0	1034,0	-4,018	0,000
Топик «ЖС»	3003,0	4257,0	1173,0	-3,288	0,001
Уровень обобщения	2295,0	4965,0	465,0	-7,004	0,000
Позиция автора	3055,5	4204,5	1225,5	-3,013	0,003

Таблица 9

Различия выраженности проявления шкал психологического содержания СТ в группах проектной и спонтанной форм становления СТ

	Rank Sum – П	Rank Sum – С	U	Z	p-value
Психологический статус СТ	3777,5	3482,5	1652,5	0,7720	0,440
Позиция «я-они-мы»	4070,5	3189,5	1359,5	2,309	0,021
Топик «ЖС»	3803,5	3456,5	1626,5	0,908	0,363
Уровень обобщения	4093,0	3167,0	1337,0	2,427	0,015
Позиция автора	3938,5	3321,5	1491,5	1,617	0,106

Эти данные дали нам достаточные основания, чтобы сделать несколько заключений.

1. Уровень выраженности всех исследуемых категорий в проектной форме обучения статистически значимо выше, чем в группах спонтанного становления и традиционного обучения. Это связано с тем, что проектная форма обучения предполагает действительное комплексное обучение СТ, поскольку использование развитого уровня топика «ЖС» от автора требует более совершенного владения композицией, уровнем обобщения, логичности в построении сюжета и т. д.

2. Частота обращения к топикам «ЖС» при проектной форме обучения значимо выше, чем в группе традиционного обучения, но не имеет статистически значимых различий в сравнении со спонтанной формой становления СТ.

На следующем этапе анализа была выявлена взаимосвязь между уровнем проявления топика «ЖС»

и психологическим содержанием СТ во всей выборке. Для этого при обработке результатов был применен коэффициент корреляции Кендала (табл. 10, все корреляции значимы на уровне $p < 0,05$).

Так, существует прямая взаимосвязь между уровнем проявления топика «ЖС» и уровнем представленности психологического статуса в тексте ($\tau=0,44$); уровнем выраженности отношений позиции «Я–Мы–Они» ($\tau=0,43$); особенностями тематики текстов ($\tau=0,47$), а также уровнем проявления позиции автора, ($\tau=0,33$). Это говорит о том, что более сложная представленность в тексте топика «ЖС», например, в контексте поиска смысла, выбора пути, приводит к появлению более сложной сюжетной линии в тексте, появлению четких границ между отдельными плоскостями взаимодействия персонажей, выраженной личной позиции автора, выходу на абстрактный уровень обобщения в тексте или на позицию другого, героя.

Коэффициент корреляции Кендала категорий психологического содержания СТ для всей выборки старших подростков в проектной, традиционной и спонтанной формах становления СТ

	Позиция «Я–Мы–Они»	Топик «ЖС»	Уровень обобщения	Позиция автора
Психологический статус СТ	0,594	0,441	0,460	0,331
Позиция «я-мы-они»		0,434	0,479	0,335
Топик «ЖС»			0,351	0,282
Уровень обобщения				0,463

Значимость полученных результатов говорит о том, что применение в текстах более совершенных в художественном отношении приемов написания топика «ЖС», например, в контексте поиска смысла или выбора пути сюжетной линии, приводит, в конечном счете, к появлению более сложной композиции, более логичного и естественного взаимодействия персонажей, что обеспечивает развитие личной позиции автора, выводя его на более высокий уровень обобщения в текстах.

Следующим шагом обработки стало определение иерархических отношений зафиксированной связи отдельных категорий анализа между собой. Для этого мы применили метод кластерного анализа и определили евклидову дистанцию (рис. 1).

По полученным данным можно сделать два вывода. Во-первых, мы видим подтверждение сделанных ранее заключений на основании метода корреляции Кендала, что психологический статус СТ, позиция «Я–Они–Мы», уровень обобщения и позиция автора находятся в отношениях взаимного влияния с топиком «ЖС». Во-вторых, теперь достоверно установлено, что существуют три иерархических уровня становления психологического содержания СТ, где

топик «ЖС» является такой же органичной его частью, как и, например, уровень обобщения или позиция автора. Действительно, топик «ЖС» является специфическим новообразованием подросткового СТ и наблюдается во всех рассмотренных формах обучения словесности.

Гипотеза о том, что частота проявления этого топика в СТ старших подростков с проектной формой обучения статистически значимо выше, чем в группах с традиционной формой обучения и при спонтанном становлении, подтвердилась частично. В группах с проектной формой и спонтанным становлении СТ различий в частоте обращения к топиком «ЖС» выявлено не было, однако статистически значимые отличия были выделены в сравнении этих групп с традиционной формой обучения.

При помощи коэффициента корреляции Кендала и метода кластерного анализа мы установили, что существует четыре ступени связи психологического содержания СТ и топика «ЖС»: первый уровень — это объединение позиции автора и уровня обобщения в произведении, на втором уровне к ним добавляется топик «ЖС», на третьем — социальная позиция «Я–Они–Мы», и на четвертом — психологический статус

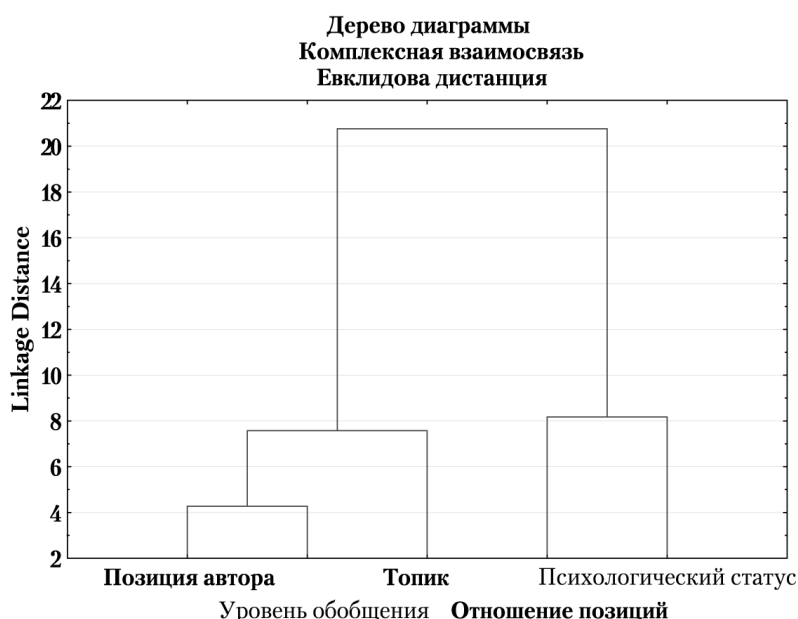


Рис. 1. Комплексная взаимосвязь категорий психологического содержания СТ старших подростков в проектной, традиционной и спонтанной формах становления СТ

СТ. Таким образом, полностью подтвердилась третья гипотеза, что существует взаимосвязь уровня проявления топика «ЖС» и уровня психологического содержания СТ подростков 14–16 лет.

Сравнивая результаты СТ, мы установили, что существуют статистически значимые различия в проявлении топика «ЖС» во всех трех группах. В проектной форме обучения мы фиксируем обращение к топикам преимущественно на уровне «комплекса», в то время как в остальных преобладает уровень «синкрета». Это, в свою очередь, подтверждает предположение о том, что проектная форма обучения СТ у старших подростков ведет к появлению более высокого уровня освоения топика «ЖС». В своем СТ подросток проходит (может проходить!) своеобразную инициацию. Это осуществляется уже в открытом по своему характеру процессе постановки новых тем; именно поэтому топик «ЖС» активно представлен в группах с проектной формой и спонтанным становлением СТ. Для подростка открывается пространство недирективного обсуждения значимых для себя топиков, чего он принципиально лишен в ситуации традиционного обучения.

В рамках статьи у нас нет возможности детально на примерах из подростковых произведений показать индивидуальные и особенные траектории сюжетного входа подростков в топик «ЖС». Однако отметим, что по своему психологическому содержанию они являются вызовом, проявлением бунта, важной попыткой подойти к скрытой доселе границе знакомого. В условиях психологически комфортного и недирективного взаимодействия с подростками СТ становится для них уровнем актуального развития. В проектной форме обучения, используя схемы ООД и «прирастающая» техникой изложения, подросток стремительно «пробегают» по палитре важных для него топиков. Он отмечает для себя посильность той или иной темы, легко («ненаказуемо» в учебном смысле) обращается к доступным жанровым формам повествования, получает опыт устного и письменного изложения своих мыслей, что, в конечном счете, приводит его к необходимости доказательного, обоснованного, понятийного, т. е. квалифицированного

в литературном смысле СТ. Острая чувственность «синкрета», заметная в самом начале СТ, уступает место кропотливой работе над открытием для себя и читателя метафоричности окружающего мира. Впервые используя топик «ЖС» как вызов взрослому, подросток постепенно смещает фокус своего и читательского внимания с формы на содержание этой бинарной оппозиции. Зачитывая свои произведения, обсуждая их, подросток получает возможность увидеть реакцию значимых других на свои мысли и сюжеты. В простом и живом общении происходит апробация новых, пока еще не свойственных, не принятых им в повседневной практике сценариев поведения.

По содержанию топик «ЖС» определяет для подростка границы его размышлений. Мы установили, что топик «ЖС» проходит в опыте СТ схожие стадии формирования, что и любое иное понятие. В своем СТ большинство подростков не смогут достичь «понятийной», по-настоящему художественной формы его проявления. Тем не менее, пробуя новую для себя тему, они закладывают необходимый базис литературного и жизненного опыта, который позднее может послужить достаточным основанием для формирования реальных действий и схем поведения. Автор-подросток, таким образом, приходит к возможности экспериментирования в сюжетах с позицией «Я–Они–Мы», отрабатывая различные сценарии социальных отношений, реализуя тем самым инициационную миссию СТ.

В заключение подчеркнем: да, юный Вертер находится за спиной каждого современного подростка. Но это не извив темной стороны жизни, а психология нашей культуры. Тема жизни и смерти органична, посильна и соразмерна подростничеству и юношеству, она является культурной нормой, хотя и скрытой, временами табуированной, наряду с темами любви, дружбы и др. Чем выше степень востребованности подростка в его референтном окружении и чем более комфортны психологические условия для его СТ, тем чаще он обращается к бинарной оппозиции «ЖС» в своем творчестве, и тем более развитые формы изложения и осмысления этого топика он использует.

Литература

1. Арьес Ф. Человек перед лицом смерти. М.: Прогресс, 1992. 528 с.
2. Барт Р. Избранные работы: Семиотика. Поэтика: пер. с фр. М.: Прогресс, 1994. 616 с.
3. Бахтин М.М. Проблемы творчества Достоевского. Киев: НЕХТ, 1994. 179 с.
4. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества. М.: Искусство, 1986. 446 с.
5. Васеничев С.А. Роль бинарных пар в процессе становления словесного творчества старших подростков // Казанская наука. 2012. № 4. С. 353–357.
6. Выготский Л.С. Предыстория письменной речи // Психологические основы формирования письменной речи у младших школьников / В.Я. Ляудис, И.П. Негурэ. М.: Международная педагогическая академия, 1994. С. 115–144.
7. Выготский Л.С. Психология искусства. М.: Современное Слово, 1998. 480 с.
8. Гумбольдт В. фон. Избранные труды по языкознанию: пер. с нем. М.: Прогресс, 1984. 397 с.
9. Гуревич А.Я. Исторический синтез и Школа «Анналов». М.: Индрик, 1993. 328 с.
10. Зеленецкий К.П. Топики // Русская словесность. От теории словесности к структуре текста. Антология / под ред. проф. В.П. Нерознака. М.: Academia, 1997. 320 с.
11. Иванчихина Е.В. Развитие самосознания подростков в проектной форме обучения словесному творчеству // Психология детского словесного творчества / под ред. В.Б. Хозиева. Сургут: Дефис, 2003. С.297–359.
12. Леви-Стросс К. Структурная антропология [Электронный ресурс]. URL: <http://bookred.ru/savered.php?file=113437> (дата обращения: 15.11.2015).
13. Лотман Ю.М. Семиотика культуры и понятие текста // Русская словесность. Антология. М.: Academia, 1997. С. 202–212.
14. Лотман М.Ю. Смерть как проблема сюжета // Ю.М. Лотман и тартуско-московская семиотическая школа. М.: Гнозис, 1994. С. 417–432.

15. *Лурия А.Р.* Психологическое содержание процесса письма [Электронный ресурс]. URL: http://www.pedlib.ru/Books/2/0031/2_0031-1.shtml (дата обращения: 15.11.2015).
16. *Ляудис В.Я., Негурэ И.П.* Психологические основы формирования письменной речи у младших школьников. М.: Международная педагогическая академия, 1994. 150 с.
17. *Овсянко-Куликовский Д.Н.* Лирика как особый вид творчества // Вопросы теории и психологии творчества. Т. 2. Вып. 2. СПб: Издание Суворина, 1910. С. 182–226.
18. *Протт В.Я.* Исторические корни волшебной сказки. М.: Лабиринт, 2000. 508 с.
19. *Рикер П.* Время и рассказ. Т. 1. Интрига и исторический рассказ. М; СПб: Университетская книга, 1998. 313 с.
20. *Рикер П.* Герменевтика. Этика. Политика. Московские лекции и интервью. М.: АО «КАМІ», 1995. 160 с.
21. *Рикер П.* Конфликт интерпретаций. Очерки по герменевтике. М.: Academia-Центр; Медиум, 1995. 416 с.
22. *Родари Дж.* Грамматика фантазии. Введение в искусство придумывания историй [Электронный ресурс]. URL: <http://lib.rus.ec/b/121295> (дата обращения: 15.11.2015).
23. *Розин В.М.* Смерть как феномен философского осмысления // Философ. науки. 1997. № 2.
24. *Рыбников Н.А.* Язык ребенка. М.: Гос. Изд-во, 1920. 83 с.
25. *Рыбников Н.А.* Методы изучения речевых реакций // Детская речь. М.: Ин-т эксперимент. психологии, 1927. С. 7–131.
26. *Тодоров Ц.* Семиотика литературы // Семиотика. Т.2. Благовещенск: БГК имени И.А. Бодуэна де Куртене, 1998. С. 377–381.
27. *Фуко М.* Слова и вещи. Археология гуманитарных наук. СПб.: А-сад, 1994. 406 с.
28. *Хозиев В.Б.* Опосредствование в становящейся деятельности. Сургут: Дефис, 2000. 324 с.
29. *Хозиев В.Б.* Практикум по общей психологии: учеб. пособие. М.: Издат. Центр «Академия», 2003. 272 с.
30. *Хозиев В.Б.* Словесное творчество: учеб. пособие / В.Б. Хозиев, М.В. Хозиева. Сургут: Дефис, 2003. 287 с.
31. *Хозиев В.Б., Хозиева М.В.* Психологический феномен «moralite» в детском словесном творчестве // Психология в образовании. Сб. науч. трудов СурГУ. Вып. 3. Сургут, 1997, С. 47–54.
32. *Хозиев В.Б., Хозиева М.В., Грехова И.П., Иванчихина Е.В., Самойлова М.В.* Психология детского словесного творчества / под ред. В.Б. Хозиева. Сургут: Дефис, 2003. 394 с.
33. *Шанский Н.М.* Лингвистический анализ художественного текста. Л.: Просвещение, 1990. 415 с.

The Topic of Life and Death in Verbal Creativity of Adolescents aged 14–16 Years

V.B. Hoziev*,

Dubna International University, Dubna, Russia,
v_hoziev@mail.ru

S.A. Vasenichev**,

LLC “RN-Yuganskneftegaz”, Nefteyugansk, Russia,
s.maharash@gmail.com

The paper focuses on how adolescents aged 14–16 years use the topic of life and death in their verbal creativity. The authors carried out an experimental research on the genesis of this process and describe how the topic evolves as a specific new formation of verbal creativity in adolescence. At the center of the research were conditions of verbal creativity. The subjects in three samples (traditional learning; spontaneous development; project-based-learning) were asked to write an essay on any topic; these essays were subsequently assessed using content analysis. The outcomes revealed that the topic of life and death is likely to appear in the essays of those adolescents whose reference group is more comfortable psychologically. The literary merit of writing statistically correlates with the effectiveness of verbal creativity acquisition. In its psychological content the topic was actually a challenge, a manifestation of rebellion of a young man, an important attempt to get closer to the hidden boundary of the known, a significant step in initiation.

Keywords: adolescence, verbal creativity, development, education, phenomenon of death in adolescent creativity.

References

1. Ar'es F. Chelovek pered litsom smerti [The man in the face of death]. Moscow: Progress, 1992. 528 p.
2. Bart R. Semiotika. Poetika [Semioticp. poetics]. Moscow: Progress, 1994. 616 p.
3. Bakhtin M.M. Problemy tvorchestva Dostoevskogo [Problems of Dostoevsky]. Kiev: NEXT, 1994. 179 p.
4. Bakhtin M.M. Estetika slovesnogo tvorchestva [Esthetics of verbal creativity]. Moscow: «Iskusstvo», 1986. 446 p.
5. Vasenichev S.A. Rol' binarnykh par v protsesse stanovleniya slovesnogo tvorchestva starshikh podrostkov [The role of binary pairs in the making of verbal creativity of older adolescents]. *Kazanskaya nauka* [Science of Kazan], 2012, no. 4, pp. 353–357.
6. Vygotskii L.S. Predystoriya pis'mennoi rechi [Prehistory writing]. In Lyaudis V.Ya. (eds.) *Psikhologicheskie osnovy formirovaniya pis'mennoi rechi u mladshikh shkol'nikov* [Psychological basis of development of writing speech in adolescents]. Moscow: Mezhdunarodnaya pedagogicheskaya akademiya, 1994. pp. 115–144.
7. Vygotskii L.S. Psikhologiya iskusstva [Psychology of Art]. Moscow: Sovremennoe Slovo, 1998. 480 p.
8. Gumbol'dt V. fon. Izbrannye trudy po yazykoznaniiyu [Selected works on linguistics]. Moscow: Progress, 1984. 397 p. (In Russ.).
9. Gurevich A.Ya. Istoricheskii sintez [Historical synthesis]. Moscow: Indrik, 1993. 328 p.
10. Zelenetskii K.P. Topiki [Topics]. In Neroznaka V.P. (ed.) *Russkaya slovesnost'. Ot teorii slovesnosti k strukture teksta. Antologiya* [Russian Speech. From the theory to the structure of language]. Moscow: Academia, 1997. 320 p.
11. Ivanchikhina E.V. Razvitie samosoznaniya podrostkov v proektno i forme obucheniya slovesnomu tvorchestvu [The development of consciousness of teenagers in the design of study th verbal creativity]. In Khoziev V.B. (ed.) *Psikhologiya detskogo slovesnogo tvorchestva* [Psychology of child speech art]. Surgut: Defis, 2003, pp. 297–359.
12. Levi–Stross K. Strukturnaya antropologiya [Structural Anthropology] [Elektronnyi resurs]. URL: <http://bookred.ru.savered.php?file=113437> (Accessed 24.12.2015).
13. Lotman Yu.M. Semiotika kul'tury i ponyatie teksta [Semiotics of culture and the notion of text]. *Russkaya slovesnost'. Antologiya* [Russian speech]. Moscow: Academia, 1997, pp. 202–212.
14. Lotman M.Yu. Smert' kak problema syuzheta [Death as a problem of the plot]. *Yu.M. Lotman i tartusko— moskovskaya semioticheskaya shkola* [Lotman and semiotic school]. Moscow: Gnozis, 1994, pp. 417– 432.
15. Luriya A.R. Psikhologicheskoe sodержanie protsesssa pis'ma [Psychological content of the writing process] [Elektronnyi resurs]. URL: http://www.pedlib.ru.Books.2.0031.2_0031-1.shtml (Accessed 24.12.2015).

For citation:

Hoziev V.B., Vasenichev S.A. The Topic of Life and Death in Verbal Creativity of Adolescents aged 14–16 Years. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-historical psychology*, 2015. Vol. 11, no. 4, pp. 30–43. (In Russ., abstr. in Engl.). doi: 10.17759/chp.2015110403

* Hoziev Vadim Borisovich, PhD in Psychology, head of the Chair of Clinical Psychology, Dubna International University, Dubna, Russia, e-mail: v_hoziev@mail.ru

** Vasenichev Sergei Aleksandrovich, Leading specialist at the Department of Evaluation and Training, Human Resource Development Office, LLC “RN-Yuganskneftegaz”, Nefteyugansk, Russia, e-mail: s.maharash@gmail.com

16. Lyaudis V.Ya., Negure I.P. Psikhologicheskie osnovy formirovaniya pis'mennoi rechi u mladshikh shkol'nikov [Psychological bases of formation of writing in primary school children]. Moscow: Mezhdunarodnaya pedagogicheskaya akademiya, 1994. 150 p.
17. Ovsyaniko-Kulikovskii D.N. Lirika kak osobyi vid tvorchestva [Lyric as a special kind of creativity]. *Voprosy teorii i psikhologii tvorchestva [Theory and psychology of art]*. Tom 2. Vyp. 2. Saint Petersburg: Izdanie Suvorina, 1910, pp.182–226.
18. Propp V.Ya. Istoricheskie korni volshebnoi skazki [Historical roots of the fairy tale]. Moscow: Labirint, 2000. 508 p.
19. Riker P. Vremya i rasskaz [Time and story]. T.1. Intriga i istoricheskii rasskaz. Moscow; Saint Petersburg: Universitetskaya kniga, 1998. 313 p.
20. Riker P. Germenevtika. Etika. Politika. Moskovskie lektzii i interv'yu [Hermeneutic. Ethic. Policy. Moscow lectures and interviews]. Moscow: AO «KAMI», 1995.
21. Riker P. Konflikt interpretatsii. Oчерki po germenevtike [Conflict of interpretation. Essays on hermeneutics]. Moscow: Academia-Tsentr, Medium. 1995. 416 p.
22. Rodari Dzh. Grammatika fantazii. Vvedenie v iskusstvo pridumvaniya istorii [Grammar fantasy] [Elektronnyi resurs]. URL: <http://lib.rup.ec.b.121295> (Accessed 24.12.2015).
23. Rozin V.M. Smert' kak fenomen filosofskogo osmysleniya [Death as a philosophical understanding of the phenomenon]. *Filosofskie nauki [Philosophy science]*, 1997, no. 2.
24. Rybnikov N.A. Yazyk rebenka [Language child]. Moscow: Gop. Publ., 1920. 83p.
25. Rybnikov N.A. Metody izucheniya rechevykh reaktsii [Methods of studying verbal reactions]. *Detskaya rech' [Child speech]*. Moscow: In-t eksperiment. psikhologii, 1927, pp. 7–131.
26. Todorov Tp. Semiotika literatury [Semiotics of literature]. *Semiotika [Semiotics]*. T.2. Blagoveshchensk: BGK im. I.A. Boduena de Kurtene, 1998, pp. 377–381.
27. Fuko M. Slova i veshchi. Arkheologiya gumanitarnykh nauk [Words and thing. Archaeology of Human Sciences]. Saint Petersburg: A-sad, 1994. 406 p.
28. Khoziev V.B. Oposredstvovanie v stanovyashcheisya deyatel'nosti [Mediation in developmental activity]. Surgut: Defis, 2000. 324 p.
29. Khoziev V.B. Praktikum po obshchei psikhologii [Workshop of general psychology]. Moscow: Izdat. Tsentr «Akademiya», 2003. 272 p.
30. Khoziev V.B. Slovesnoe tvorchestvo: Uch. Posobie [Verbal creativity]. Khoziev V.B. (eds.). Surgut: Defis, 2003. 287 p.
31. Khoziev V.B., Khozieva M.V. Psikhologicheskii fenomen «moralite» v detskom slovesnom tvorchestve [Psychological phenomenon «moralite» in children's verbal creativity]. *Psikhologiya v obrazovanii [Psychology in education]*. Surgut, 1997. Vyp. 3, pp. 47–54.
32. Khoziev V.B., Khozieva M.V., Grekhova I.P., Ivanchikhina E.V., Samoiloza M.V. Psikhologiya detskogo slovesnogo tvorchestva [Child Psychology of verbal creativity]. Khoziev V.B. (ed.). Surgut: Defis, 2003. 394p.
33. Shanskii N.M. Lingvisticheskii analiz khudozhestvennogo teksta [Linguistic analysis of a literary text]. Leningrad: Prosveshchenie, 1990. 415 p.

Структурный анализ психосемантической системы семейной социально-психологической целенаправленности

Н.В. Нозикова*

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

Целью статьи является структурный анализ психосемантической системы семейной целенаправленности. Гипотеза исследования предполагает, что семейный семантический критерий позволит дифференцировать структурно-уровневую организацию смысловых элементов и их ассоциативных связей и раскрыть содержание объекта. В исследовании участвовали: 135 девушек и 134 юноши (15–18 лет); 150 женщин (21–64 года) и 38 мужчин (20–55 лет), состоящих в браке и воспитывающих детей. Использован модифицированный вариант методики семантического дифференциала, разработанный И.Л. Соломиным. На основе семейного семантического критерия выполнен сравнительный анализ структурно-иерархических уровней психосемантики семейной социально-психологической целенаправленности. Общесистемный уровень состоит из структур, представляющих два поколения семьи – родительское и современное. Субсистемный уровень имеет общую для всех групп респондентов структуру из пяти подуровней с разными функциональными задачами: «Моя родительская семья», «Мой отец», «Моя будущая семья»/«Моя семья», «Мой муж»/«Моя жена» и «Рождение ребенка». Понятия, определяющие членов семьи и семейные группы, идеальные представления о них, события и виды деятельности, связанные с семейной жизнью, составляют компонентный уровень. Понятие *развод* по семантике не относится к семейной психосемантической системе. В зависимости от пола, возраста и семейного состояния компонентное содержание субсистемного уровня различается, что определяет необходимость дальнейшего функционального исследования объекта. Результаты позволяют выполнить комплексный анализ психосемантической системы, востребованный в практической семейной психологии.

Ключевые слова: социальная психология, психосемантика, психосемантическая система, отец, мать, семья, развод, семейная социально-психологическая целенаправленность.

Исследовательский интерес к феноменам семьи, материнства и отцовства связан с фундаментальной ролью семьи в воспроизведении традиционных социально-психологических основ общественной жизни и происходящими инновационными тенденциями, которые определяют систему ценностей и идеалов ментальности человека [17; 20].

Цель статьи заключается в структурном анализе психосемантической системы семейной социально-психологической целенаправленности, для достижения которой рассмотрим: 1) теоретические основы структурного исследования психосемантических систем; 2) результаты эмпирического изучения структурного плана психосемантики семейной социально-психологической целенаправленности в зависимости от пола, возраста и семейного состояния.

Теоретические основы изучения структурной организации психосемантических систем

Психосемантическое научное направление «...исследует генезис, структуру и функционирование индивидуального и общественного сознания и его ведущей образующей – значения» [16, с. 58]. В современном понимании *значение* составляют идеальные конструкции, представляющие формы *обобщений* совокупного общественного опыта [15, с. 251].

Культурно-историческая теория Л.С. Выготского привнесла в науку «...психологическую концепцию, где знак (слово), социум (общение) и деятельность – в теоретическом единстве» [6]. В анализе А.А. Леонтьева вклада Л.С. Выготского в мировую психологию обозначены: понимание значения в его психологиче-

Для цитаты:

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

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

ском содержании; динамический, процессуальный характер значения как «путь от мысли к слову»; предметное содержание значения; смысловое содержание сознания; социальная природа значения (знака); знак и значение как результат единства общения и обобщения; анализ слова и действия в единой психологической системе [3, с. 430–449].

Л.С. Выготский понимал *значение* как совокупность признаков, подвергающихся процессам усложнения и классификации в структуре сознания. Индивидуальные семантические системы значений, развиваясь в онтогенезе, формируют осознанное содержание понятий. В своем заключении о методах исследования психики субъекта Л.С. Выготский писал: «Метод исследования интересующей нас проблемы не может быть иным, чем метод семантического анализа, метод смысловой стороны речи, метод изучения словесных значений» [2, с. 17].

На методологической основе школы Выготского–Леонтьева–Лурии, теории семантических исследований Ч. Осгуда и теории личностных конструктов Дж. Келли отечественные психологи В.Ф. Петренко и А.Г. Шмелев предложили понятие *психосемантика* для обозначения области экспериментального исследования индивидуальных значений, используемых человеком для интерпретации событий [2; 3; 5; 7; 16].

В теоретических положениях психосемантики рассматриваются психологические особенности восприятия и сознания и выделяется, во-первых, их опосредованный и обобщающий характер. «Единичное воспринимается и оценивается через призму содержания некоего множества, в которое входит это единичное...» [16, с. 60]. Во-вторых, при восприятии и осознании образа мира имплицитно присутствуют позиция субъекта, представляющая его систему ценностей, мотивов, и присущие ему культурно-исторические особенности категоризации. «Проблема образа, картины мира, пишет В.Ф. Петренко, выступает как проблема категорий сознания, в которых структурируется, упорядочивается опыт субъекта познания» [16, с. 62]. В психологии изучаются репрезентации содержания индивидуального и общественного сознания в форме *семантического пространства*, наполненного ассоциативно связанными значениями. Семантически знаковая категория представляет целостную систему знаний, выработанную обществом или индивидом в некоторой содержательной области. Методы экспериментальной психосемантики в исследованиях семантических пространств становятся многомерным инструментом анализа картины мира субъекта посредством установления смысловых связей в системах рассматриваемых содержательных областей [16].

В нашем исследовании семейно-ориентированной и материнской направленности девушек 15–22 лет в зависимости от характеристик их индивидуально-личностных особенностей выявлены: основные психосемантические характеристики становления семейной и материнской направленности; особенности отношения к будущей беременности и родам; специфика представлений девушек об отце; проблемы психологического консультирования матерей,

воспитывающих детей с ограниченными возможностями здоровья [8; 10; 11; 12]. Определены основные подходы к исследованию психосемантической системы семейной социально-психологической целенаправленности, в том числе к изучению ее структурного плана на основе системного подхода [9; 13; 14].

Методология системного подхода позволяет рассмотреть изучаемый объект как систему и раскрыть специфические характеристики его целостности посредством выявления его элементов, особенностей его структурных связей, обеспечивающих системообразующие и интегративные его свойства [1, с. 869–870].

Общенаучная теория систем определяет континуум пяти иерархически организованных структурных уровней *системы* на основе *критерия дискриминатора*, особенности которого определяются спецификой предмета исследования. Первый иерархический уровень — уровень *целостности* процесса или явления в его структурных и качественных характеристиках представлен *общесистемным уровнем*. Второй уровень по своему содержанию гетерогенен и представлен отдельными подсистемами целостности с различными функциональными задачами — *субсистемный уровень*. Третий уровень содержит базовые структурные *компоненты*. В психологических исследованиях (в силу сложности предмета изучения) его дифференцируют на компонентный и *элементный* уровни. Если компоненты системы обладают качественной определенностью целостности, то элементы, онтологически составляющие их, ее утрачивают. Система входит в состав и взаимодействует с внешней по отношению к ней *метасистемой*, которую в структурном анализе рассматривают как пятый уровень. Структурный план изучения объекта является *определяющим* для исследования его природы, включая *содержание*, состав и принципы *организации* [4, с. 985–1003].

Цель настоящего эмпирического исследования — анализ структурного плана психосемантики семейной социально-психологической целенаправленности, который является частью более широкого исследования, рассматривающего тему дифференциальной психосемантики семейной социально-психологической целенаправленности.

Гипотеза исследования предполагает: семейный семантический критерий, определяющий качественные характеристики объекта, позволит дифференцировать структурно-уровневую *организацию* смысловых элементов и их ассоциативных связей и раскрыть *содержание* психосемантической системы семейной социально-психологической целенаправленности. Для ее верификации необходимо выполнить следующую задачу: на основе сравнительного анализа рассмотреть структурный план указанного объекта в зависимости от факторов пола, возраста и семейного состояния респондентов.

Программа исследования

Процедура исследования была организована с января по май 2014 г. в очной групповой форме во время,

отведенное для этого администрацией учебных заведений. Респондентам предлагалось принять участие в изучении представлений о семье в современном обществе и анонимно ответить на предложенные вопросы.

Выборка исследования была составлена:

— на базе образовательных учреждений МБОУ СОШ № 30, № 32, № 80, гимназии № 3 имени М.Ф. Панькова, лицея «Ступени» г. Хабаровска. В нем участвовали учащиеся 10–11 классов в возрасте от 15 до 18 лет, в том числе 135 девушек (средний возраст 16.5 лет) и 134 юноши (средний возраст 16.4 лет);

— на базе заочного отделения факультета дошкольного, начального и специального образования и факультета дополнительного образования Дальневосточного государственного гуманитарного университета г. Хабаровска. Участниками исследования стали 150 женщин в возрасте 21–64 лет (средний возраст 37.2 года) и 38 мужчин в возрасте от 20 до 55 лет (средний возраст 36.5 года), состоящие в браке и воспитывающие детей, а также их супруги.

С целью социально-демографического анализа выборочной совокупности респондентам предлагалось заполнить разработанную нами анкету «Моя семья». Анализ ее результатов показал, что большая часть девушек и юношей выросли в полных семьях (57 % и 56 % соответственно). В повторный брак вступили 19 % матерей и 2 % отцов девушек, а у юношей 11 % матерей и 5 % отцов. Одной матерью воспитывались 19 % девушек и 21 % юношей, одним отцом — 1 % и 3 % соответственно; проживали с бабушкой и бабушкой 2 % девушек и 3 % юношей, а 1 % юношей воспитывался опекуном. В расширенных по составу семьях (21 % и 18 % соответственно) проживали также другие родственники.

В зарегистрированном браке состояли 84 % женщин и 79.2 % мужчин, не регистрировали свой брак соответственно 16 % и 20.8 %. Более одного года прожили в браке 24 % женщин и 33 % мужчин, а 57 % и 62 % состояли в браке от пяти до двадцати лет. Самый продолжительный опыт супружеской жизни, от двадцати до двадцати пяти лет, имели 19 % женщин, а 5 % мужчин прожили в браке от двадцати пяти до тридцати лет.

Не имели детей 16 % женщин и 18 % мужчин, от одного до семи детей воспитывали 84 % женщин и 82 % мужчин. Планировали увеличение своей семьи в будущем рождением детей 88 % женщин и 85 % мужчин. Расширенный состав семьи за счет совместного проживания с родителями и родственниками имели 13 % женщин и 10 % мужчин.

Таким образом, анкетирование показало, что участники имели опыт семейной, супружеской жизни и воспитания детей. Следовательно, выборочная совокупность репрезентативна для изучения семейной целенаправленности в зависимости от пола, возраста и семейного состояния респондентов.

Методики. Исследование выполнено с помощью компьютерной программы *Osgood* модифицированного варианта методики семантического дифференциала (СД) в пакете методик психосемантической диагностики мотивации (ПДМ), разработанного И.Л. Соломиным. Психосемантические методы ис-

следования на основе компьютерных технологий сочетают в себе особенности анкет и проективных методик и являются надежным и точным психометрическим инструментом, который создает математическую модель сознания и бессознательной части психики человека или группы людей [18].

На основе 18-ти шкал, наиболее значимо определяющих факторы ценности, потенции и активности, испытуемые оценивали 38 понятий, подобранных нами в соответствии с целями работы и представляющих различные категории, в том числе:

- *семейственность* (люди и группы, события, виды деятельности, связанные с семейной жизнью, и идеальные представления о них): моя мать; мой отец; моя родительская семья; мой будущий муж (моя будущая жена); моя семья (моя будущая семья); вступление в брак; материнство (отцовство); беременность; рождение ребенка; мой ребенок (мой будущий ребенок); уход за ребенком; воспитание ребенка; работа по дому; развод; идеальная мать; идеальный отец; идеальная семья;

- *базовые ценности*: мое увлечение; интересное занятие; материальное благополучие;

- *этапы жизненного пути*: мое прошлое; мое настоящее; мое будущее;

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

- *занятия и виды деятельности*: свободное время; отдых; моя работа; моя учеба; моя профессия; секс;

- *эмоциональные переживания и события*: радость; удача; угроза; страх.

Программа *Osgood* позволяет выполнить для каждого из понятий расчет среднего арифметического значения и стандартного отклонения по факторам ценности, потенции и активности. Показатели стандартного отклонения выявляют устойчивость оценок понятия по фактору ценности респондентом и косвенно свидетельствуют о степени их надежности. Стандартное отклонение выше 2.0 указывает на затруднения респондентов в оценке и сниженную надежность полученных результатов, а стандартное отклонение, равное нулю, говорит о ригидности испытуемого в оценочной деятельности или о нежелании быть откровенным [19].

В настоящем исследовании показатель стандартного отклонения результатов оценки по фактору ценности понятий для групп девушек, юношей, женщин и мужчин, представленный в табл. 1, не превысил 1.15 единиц, что подтвердило их надежность. Достоверность полученных результатов обеспечивалась репрезентативностью и объемом выборки.

Математический аппарат кластерного анализа программы *Osgood* с помощью методов автоматической классификации позволяет объединить объекты, сходные по различным признакам, в группы или кластеры и получить дендрограммы понятий. Эмпирические исследования показали, что понятия, объединяющиеся на расстоянии менее одного стандартного отклонения, воспринимаются испытуемыми как

Таблица 1

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

Показатели	Девушки 15–18 лет	Юноши 15–18 лет	Женщины 21–64 лет, состоящие в браке и воспитывающие детей	Мужчины 25–55 лет, состоящие в браке и воспитывающие детей
Средние значения	5.54	5.43	5.71	5.57
Стандартные отклонения	1.14	1.02	1.15	1.04

субъективно схожие, и их следует считать объектами одного семантического кластера. Напротив, расстояние больше 1.0 среднеквадратичного отклонения указывает на их семантическое отличие. Таким образом, семантические иерархические кластеры анализируемых понятий в дендрограмме графически наглядно представляют их субъективные структурные группировки в сознании испытуемого [19].

Психосемантическая интерпретация результатов основывается на *принципе общего смысла*, который семантически объединяет понятия кластера или фактора, и *принципе маркировки* с помощью понятий, которые служат семантическими маркерами, ориентирами для смыслового понимания близких к ним понятий. *Психосемантическая модель диагностики* предполагает, что близость понятий, обозначающих человеческие потребности, с понятиями, определяющими виды деятельности, измеряемыми с помощью шкал семантического дифференциала, свидетельствует, что данные потребности побуждают к рассматриваемым видам деятельности. Методика СД позволяет выявлять следующие показатели:

- индивидуально-устойчивые базовые потребности;

- степень удовлетворенности базовых потребностей;
- ситуационно обусловленные актуальные потребности;
- отношение к прошлому, настоящему и будущему;
- отношение к себе и другим людям;
- отношение к различным видам деятельности и мотивы этих видов деятельности;
- источники позитивных эмоциональных переживаний;
- источники стресса и негативных эмоциональных переживаний;
- вытесненные из сознания представления и переживания [18].

Результаты и их интерпретация

Полученные нами среднегрупповые дендрограммы понятий девушек и юношей, женщин и мужчин, состоящих в браке и воспитывающих детей, представлены на рис. 1–4. Внизу дендрограммы указано расстояние между понятиями в долях стандартного отклонения.

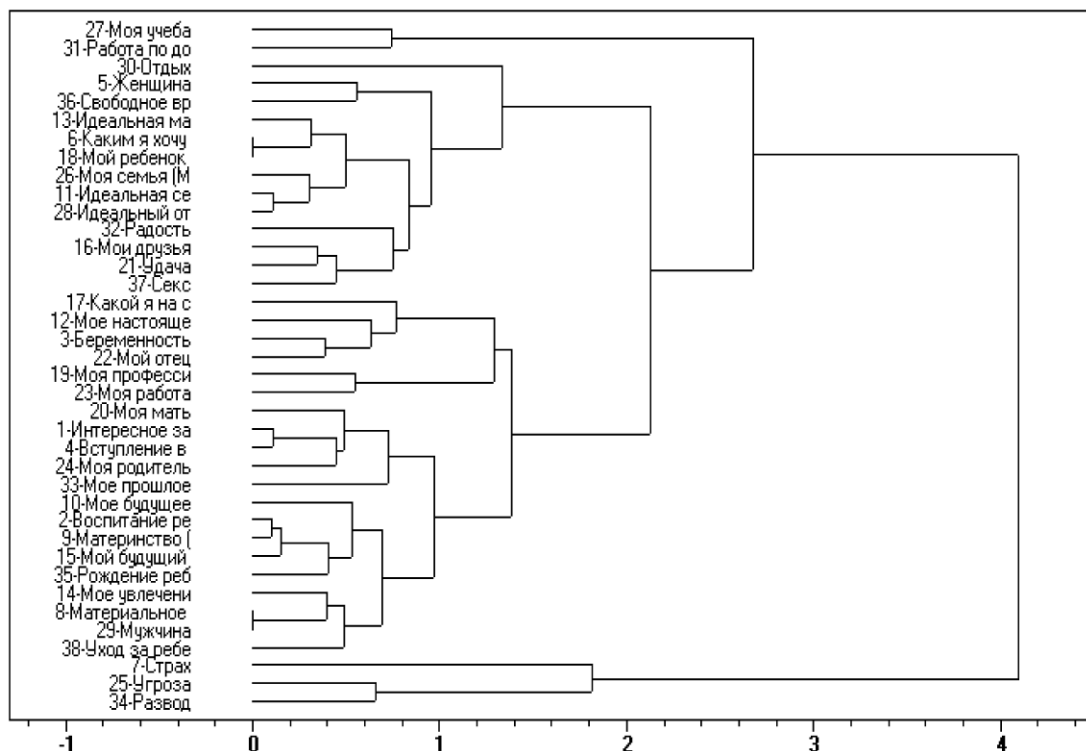


Рис. 1. Дендрограмма понятий у девушек 15–18 лет

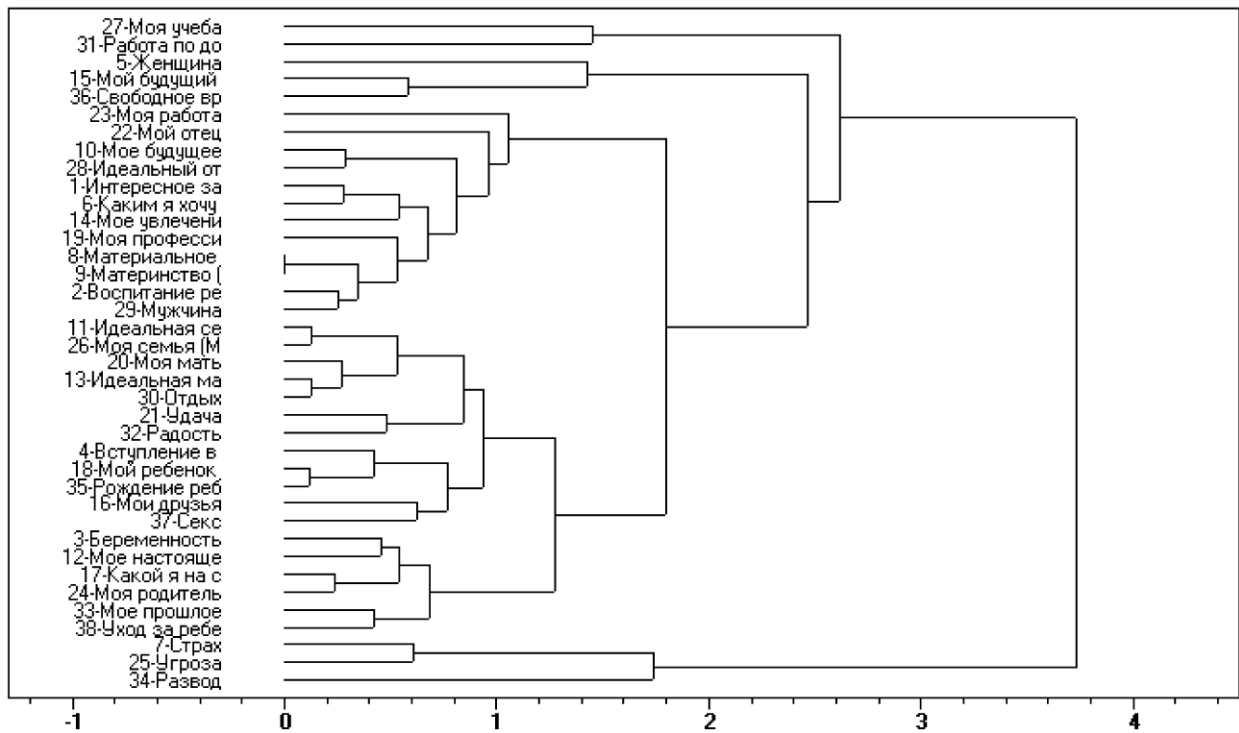


Рис. 2. Дендрограмма понятий у юношей 15–18 лет

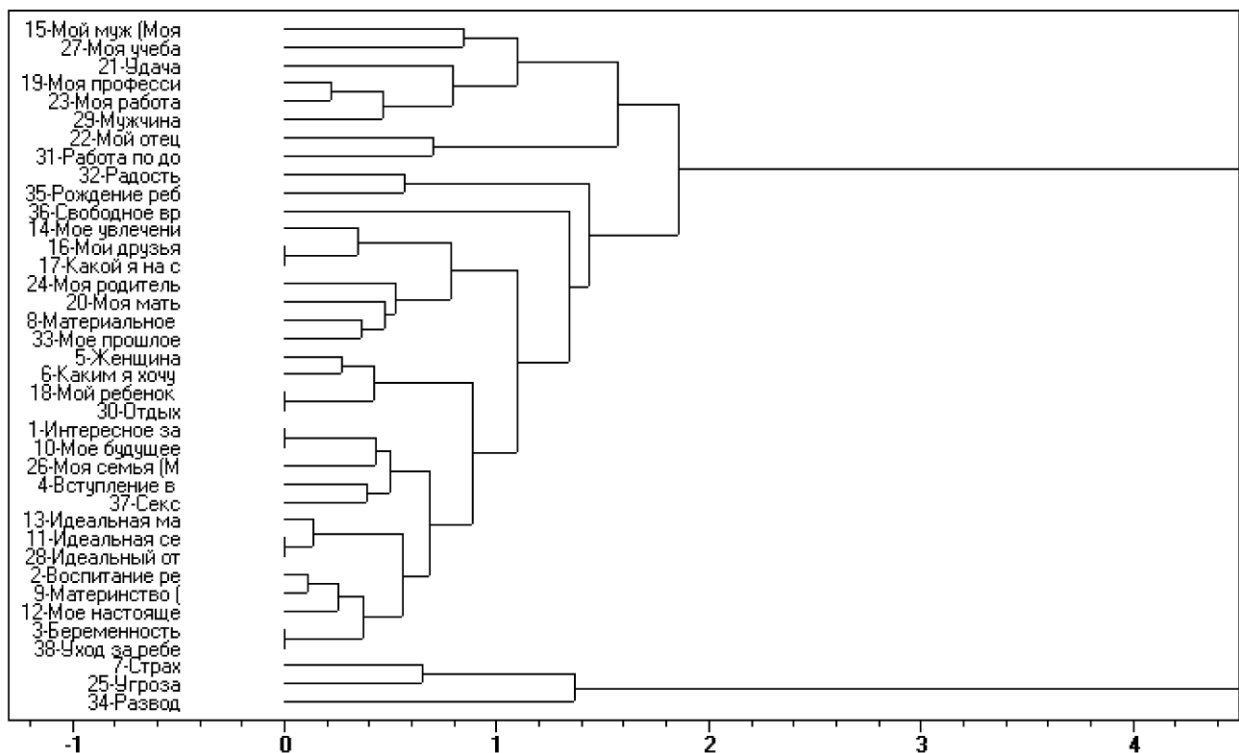


Рис. 3. Дендрограмма понятий у женщин 21–64 лет, состоящих в браке и воспитывающих детей

В соответствии с пороговым расстоянием между понятиями, равным 1.0 показателя среднеквадратичного отклонения, дендрограммы разделены на кластеры, представленные в табл. 2.

С целью решения эмпирической задачи рассмотрим структурную организацию психосемантики семейной социально-психологической целенаправленности.

Дендрограммы, полученные на основе методики СД, можно рассматривать как иерархическую систему психосемантических элементов и их ассоциативных связей. Единый *семантический критерий* служит основой для выделения психосемантической целостности, соответствующей объекту исследования. В настоящем исследовании данную функцию выполняет *критерий семейственной семантики*, ха-

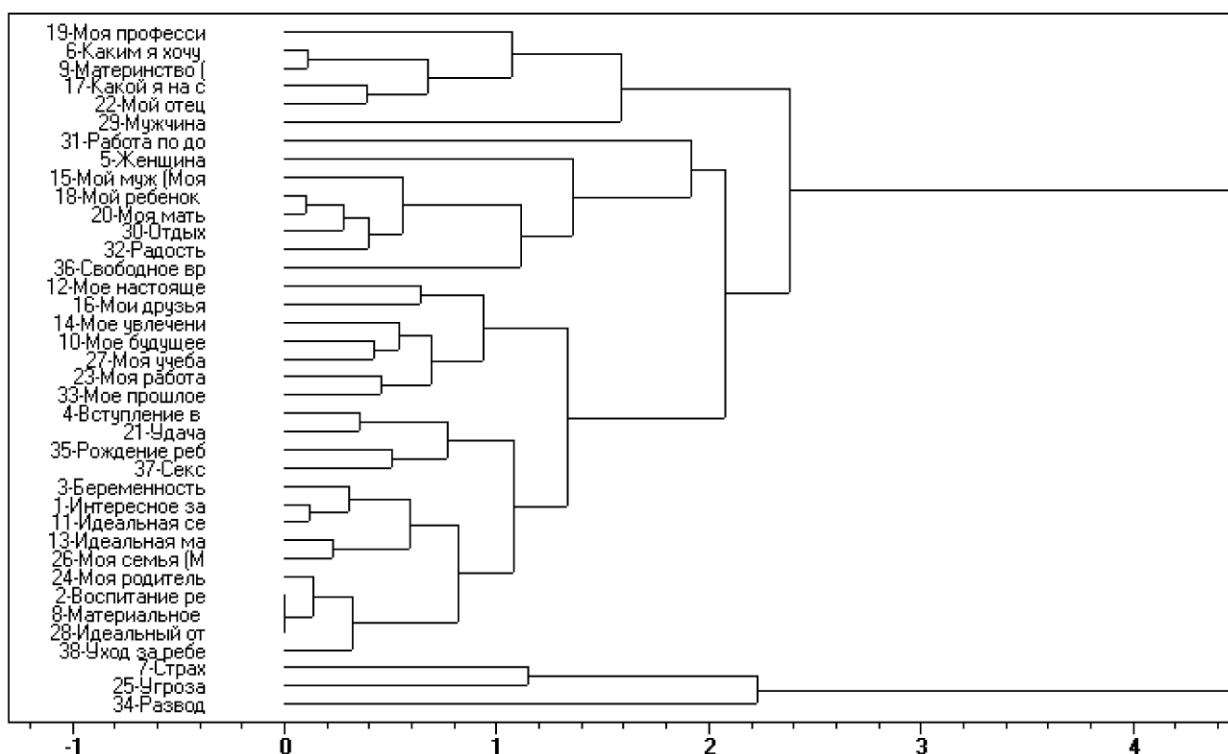


Рис. 4. Дендрограмма понятий у мужчин 20–55 лет, состоящих в браке и воспитывающих детей

Таблица 2

Дендрограммы для групп респондентов

Кластеры понятий в дендрограммах групп	Семантическая тема кластера
1	2
<i>Девушки 15–18 лет</i>	
1. Моя учеба, работа по дому	–
2. Отдых	–
3. Женщина, свободное время, идеальная мать, какой я хочу быть, мой будущий ребенок, моя будущая семья, идеальная семья, идеальный отец, радость, мои друзья, удача, секс	«Моя будущая семья»
4. Какая я на самом деле, мое настоящее, беременность, мой отец	«Мой отец»
5. Моя профессия, моя работа	«Моя работа»
6. Моя мать, интересное занятие, вступление в брак, моя родительская семья, мое прошлое	«Моя родительская семья»
7. Мое будущее, воспитание ребенка, материнство, мой будущий муж, рождение ребенка, мое увлечение, материальное благополучие, мужчина, уход за ребенком	«Мой будущий муж»
8. Страх	–
9. Угроза, развод	«Угроза»
<i>Юноши 15–18 лет</i>	
1. Моя учеба	–
2. Работа по дому	–
3. Женщина	–
4. Моя будущая жена, свободное время	«Моя будущая жена»

Кластеры понятий в дендрограммах групп	Семантическая тема кластера
1	2
5. Моя работа	–
6. Мой отец, мое будущее, идеальный отец, интересное занятие, каким я хочу быть, мое увлечение, моя профессия, материальное благополучие, отцовство, воспитание ребенка, мужчина	«Мой отец»
7. Идеальная семья, моя будущая семья, моя мать, идеальная мать, отдых, удача, радость	«Моя будущая семья»
8. Вступление в брак, мой будущий ребенок, рождение ребенка, мои друзья, секс	«Рождение ребенка»
9. Беременность, мое настоящее, какой я на самом деле, моя родительская семья, мое прошлое, уход за ребенком	«Моя родительская семья»
10. Страх, угроза	«Угроза»
11. Развод	–
<i>Женщины 21–64 лет, состоящие в браке и воспитывающие детей</i>	
1. Мой муж, моя учеба	«Мой муж»
2. Удача, моя профессия, моя работа, мужчина	«Моя работа»
3. Мой отец, работа по дому	«Мой отец»
4. Радость, рождение ребенка	«Рождение ребенка»
5. Свободное время	–
6. Мое увлечение, мои друзья, какая я на самом деле, моя родительская семья, моя мать, материальное благополучие, мое прошлое	«Моя родительская семья»
7. Женщина, какой я хочу быть, мой ребенок (мой будущий ребенок), отдых, интересное занятие, мое будущее, моя семья, вступление в брак, секс, идеальная мать, идеальная семья, идеальный отец, воспитание ребенка, материнство, мое настоящее, беременность, уход за ребенком	«Моя семья»
8. Страх, угроза	«Угроза»
9. Развод	–
<i>Мужчины 20–55 лет, состоящие в браке и воспитывающие детей</i>	
1. Моя профессия	–
2. Каким я хочу быть, отцовство, какой я на самом деле, мой отец	«Мой отец»
3. Мужчина	–
4. Работа по дому	–
5. Женщина	–
6. Моя жена, мой ребенок (мой будущий ребенок), моя мать, отдых, радость	«Моя жена»
7. Свободное время	–
8. Мое настоящее, мои друзья, мое увлечение, мое будущее, моя учеба, моя работа, мое прошлое	«Моя работа»
9. Вступление в брак, удача, рождение ребенка, секс	«Рождение ребенка»
10. Беременность, интересное занятие, идеальная семья, идеальная мать, моя семья	«Моя семья»
11. Моя родительская семья, воспитание ребенка, материальное благополучие, идеальный отец, уход за ребенком	«Моя родительская семья»

Кластеры понятий в дендрограммах групп	Семантическая тема кластера
1	2
12. Страх	–
13. Угроза	–
14. Развод	–

рактически все ее структурно-иерархические уровни.

Выполним сравнительный анализ среднегрупповых дендрограмм респондентов в зависимости от факторов пола, возраста и семейного состояния. Рассмотрим базовый уровень целостности — *уровень семантических компонентов-понятий*.

Из 38 понятий, предложенных респондентам в нашем исследовании, 17 — определяют членов семьи и семейные группы, идеальные представления о них, события и виды деятельности, связанные с семейной жизнью.

Понятие *развод* обозначает расторжение брака, и в качестве события, относящегося к семейной жизни, оно было включено в указанный список. Однако в дендрограммах девушек, юношей, женщин и мужчин данное понятие разделено с ближайшим понятием семейной семантики расстоянием более четырех единиц стандартного отклонения (рис. 1–4). Следовательно, семантическая качественная определенность понятия *развод* не соответствует семейному семантическому критерию и не входит в психосемантическую структуру семейной социально-психологической целенаправленности.

Анализ показал, что 16 понятий — *моя мать; мой отец; моя родительская семья; мой будущий муж (моя будущая жена); моя семья (моя будущая семья); вступление в брак; материнство (отцовство); беременность; рождение ребенка; мой ребенок (мой будущий ребенок); уход за ребенком; воспитание ребенка; работа по дому; идеальная мать; идеальный отец; идеальная семья* — объединены в кластеры на основе общего семейного семантического критерия в дендрограммах групп девушек и юношей, женщин и мужчин, состоящих в браке и воспитывающих детей, и, следовательно, представляют *компонентный уровень психосемантической системы семейной социально-психологической целенаправленности*.

Кластеры понятий в дендрограммах графически наглядно представляют их субъективные структурные ассоциативные группировки в сознании испытуемых, обладающие общим смыслом, и позволяют выполнить анализ второго *субсистемного уровня* психосемантической системы семейной целенаправленности.

В качестве смыслового критерия для определения семантической темы в кластерах среднегрупповых дендрограмм девушек и юношей, женщин и мужчин, состоящих в браке и воспитывающих детей, выбрано одно из понятий, представленных для исследования. Это позволило на основе *принципа общего смысла*, принятого в психосемантической диагностике, вы-

делять в дендрограммах семь кластеров с общими семантическими темами для всех групп испытуемых: «Моя родительская семья», «Мой отец», «Моя будущая семья»/«Моя семья», «Мой муж»/«Моя жена», «Рождение ребенка», «Моя работа», «Угроза» и изолированные понятия, указанные в табл. 2.

В психосемантических системах всех анализируемых групп выделен кластер «Мой отец», но понятие *моя мать* не определяет семантическую тему отдельного кластера. Оно входит у девушек в кластер «Моя родительская семья», у юношей оно ассоциируется с иными понятиями в кластере «Моя будущая семья», у женщин включено в кластер «Моя родительская семья», а у мужчин — в кластер «Моя жена».

В дендрограмме группы девушек, в отличие от респондентов других групп, отдельный кластер по теме «Рождение ребенка» не выделен, а понятие *рождение ребенка* входит в кластер по теме «Мой будущий муж».

Среди изолированных понятий, не образующих ассоциаций, нет понятий семейной семантики, за исключением понятия *работа по дому* в дендрограмме юношей.

В психосемантическую систему семейной социально-психологической целенаправленности не входят кластеры, не отвечающие семейному семантическому критерию: «Моя работа» и «Угроза».

Следовательно, *субсистемный уровень в психосемантической системе семейной социально-психологической целенаправленности* для девушек и юношей, женщин и мужчин, состоящих в браке и воспитывающих детей, гетерогенен по своему содержанию и состоит из пяти семейных семантических субсистемных подуровней с разными *функциональными задачами*. Смысловые представления о родительском семейном поколении раскрывают кластеры «Моя родительская семья», «Мой отец», а кластеры понятий «Моя будущая семья»/«Моя семья», «Мой муж»/«Моя жена» и «Рождение ребенка» относятся к современному семейному поколению.

Гетерогенная совокупность субсистемных кластеров с общими семантическими *структурными и качественными* характеристиками, раскрывающими семейную сферу жизни человека, в том числе смысловые характеристики представлений о родительской семье и своей семье, представляет *общесистемный уровень в психосемантической системе семейной целенаправленности*.

Таким образом, сравнительный анализ семантических категорий и их связей на основе семейного семантического критерия в среднегрупповых дендрограммах респондентов, выполненный в подтверждение

эмпирической гипотезы, позволил выявить *единый план структурно-уровневой организации* психосемантики семейной социально-психологической целенаправленности для всех групп респондентов, включающий общесистемный, субсистемный и компонентный уровни, и раскрыть ее *семантическое содержание*.

Психосемантические системы семейной социально-психологической целенаправленности различаются в зависимости от пола, возраста и семейного состояния групп респондентов по содержанию понятий и их ассоциативных связей в кластерах субсистемного уровня, что определяет необходимость дальнейшего изучения процессуальных функциональных особенностей психосемантических систем.

Следовательно, исследование выявило общие структурные принципы организации системной иерархической психосемантической целостности, определяющей семейную социально-психологическую целенаправленность для групп девушек и юношей, женщин и мужчин, состоящих в браке и воспитывающих детей.

Выводы

1. На основе общенаучной методологии системного подхода и концептуальных положений психосемантической научной парадигмы выделены иерархические структурные уровни в *психосемантической системе семейной социально-психологической целенаправленности*, соответствующие критерию-дискриминатору — *семейной семантике*.

2. Общесистемный уровень психосемантической системы семейной социально-психологической целенаправленности раскрывает *структурные и качественные* характеристики целостности и содержит представления о двух поколениях семьи — родительском и своем.

Литература

1. Блауберг И.В., Юдин Э.Г., Садовский В.Н. Системный подход // Энциклопедия эпистемологии и философии науки. М.: Канон+РООИ Реабилитация, 2009. 1248 с.
2. Выготский Л.С. Мышление и речь // Собрание сочинений: в 6 т. Т. 2. М.: Педагогика, 1982. 504 с.
3. Выготский Л.С. Развитие житейских и научных понятий в школьном возрасте // Педагогическая психология. М.: Педагогика, 1991. 480 с.
4. Карпов, А.В. Психология сознания: Метасистемный подход. М.: РАО, 2011. 1088 с.
5. Коул М. Александр Романович Лурия и культурная психология // Культурно-историческая психология. 2013. № 2. С. 88–98.
6. Леонтьев А.А. Ключевые идеи Л.С. Выготского — вклад в мировую психологию XX столетия // Психологический журнал. 2001. Т. 22. № 4. С. 5–12.
7. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. М.: Политиздат, 1975. 304 с.
8. Нозикова Н.В. Становление семейно-ориентированной и материнской направленности девушек-студенток // Психологическая наука и образование. 2009. № 1. С. 90–97.
9. Нозикова Н.В. Основные методологические подходы в исследовании социально-психологической направленности

3. Субсистемный уровень в психосемантической системе семейной социально-психологической целенаправленности включает в себя *пять подуровней*, семантическая структура которых определяет системные функциональные задачи. Кластеры «Моя родительская семья», «Мой отец» раскрывают семантические представления о родительском поколении, а кластеры «Моя будущая семья»/«Моя семья», «Мой муж»/«Моя жена» и «Рождение ребенка» — о современном семейном поколении.

4. Компонентный уровень представлен базовыми *понятиями-компонентами* о членах семьи и семейных группах разных поколений, идеальных представлениях о них, событиях и видах деятельности, связанных с семейной жизнью.

5. Понятие *развод*, обозначающее расторжение брака и прекращение супружества, по семантической определенности не относится к психосемантической системе семейной целенаправленности.

6. Факторы пола, возраста и семейного состояния коррелируют с различным компонентным содержанием субсистемных структур, что определяет необходимость дальнейшего функционального анализа психосемантических систем семейной социально-психологической целенаправленности.

Системный подход обосновывает системный принцип, как в изучении объекта, так и в организации процесса научного исследования, для решения научных и практических проблем. Структурный план является достаточно статичным образованием и позволит в дальнейшем на его основе выполнить функциональный, генетический и интегративный планы исследования психосемантической системы семейной социально-психологической целенаправленности в совокупности ее динамических характеристик, востребованных в практике семейной психологии.

сти в сознании личности как системообразующего фактора социально-психологической общности // Вестник Ярославского государственного университета имени П.Г. Демидова. Серия Гуманитарные науки. 2011. № 4. С. 93–98.

10. Нозикова Н.В. Отношение к будущей беременности и родам в структуре сознания девушек 15–17 лет // Психическое здоровье. 2012. № 9 (76). С. 76–80.

11. Нозикова Н.В., Сазонова Н.М. Проблемы психологического консультирования матерей, воспитывающих детей с ограниченными возможностями здоровья // Психическое здоровье. 2013. № 4 (83). С. 52–59.

12. Нозикова Н.В. Особенности представлений об отце у девушек 15–17 лет // Российский психологический журнал. 2014. № 1. С. 40–50.

13. Нозикова Н.В. Проблема изучения социально-психологической целенаправленности как системообразующего фактора интегральных качеств семьи // Вестник Южно-Уральского университета. Серия «Психология». 2014. № 1. С. 48–58.

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

15. Петренко В.Ф. Значение // Энциклопедия эпистемологии и философии науки. М.: Изд-во Канон-плюс, 2009. 1248 с.

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

17. Психологические проблемы семьи и личности в мегаполисе / под ред. А.Л. Журавлева, А.И. Ляшенко, В.Е. Иноземцева, Д.В. Ушакова. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2012. 341 с.

18. Соломин И.Л. Методика психосемантической диагностики мотивации (ПДМ). СПб.: Изд-во Речь, 2011. 10 с.

19. Соломин И.Л. Практикум по психодиагностике. Психосемантические методы: учебно-методическое пособие. СПб.: Петербургский гос. университет путей сообщения, 2013. 96 с.

20. Социально-психологические и духовно-нравственные аспекты семьи и семейного воспитания в современном мире / отв. ред. В.А. Кольцова. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2013. 956 с.

Psychosemantic System of Social Psychological Goal-Directedness in Families: A Structural Analysis

N.V. Nozikova*,

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

This paper aims to carry out a structural analysis of the psychosemantic system of goal-directedness in families. The hypothesis suggests that family semantic criterion makes it possible to differentiate the structure/level *organization* of meaning elements and their associative connections and to reveal the *content* of the object. The research involved 135 young women and 134 young men (aged 15–18); 150 women (aged 21–64) and 38 men (aged 20–55), married, with children. A modified version of I.L. Solomin's technique of semantic differential was used. A comparative analysis of structural and hierarchical levels of psychosemantics of social psychological goal-directedness of families was carried out basing on the family semantic criterion. The general system level consists of structures representing two generations of a family – parents and modern generation. The structure of the subsystem level is common for all groups of respondents and consists of five sublevels with different functional tasks: “My parental family”, “My father”, “My future family”/ “My family”, “My husband”/ “My wife”, and “Birth of a child”. Concepts that define members of the family and family groups, ideal representations of them, events and types of activity related to family life, constitute the component level. The concept of *divorce* due to its semantics does not belong to the family psychosemantic system. The component content of the subsystem level differs according to age, sex and marital status, which highlights the necessity of further functional research and complex analysis of the psychosemantic system relevant for practical family psychology.

Keywords: social psychology, psychosemantics, psychosemantic system, father, mother, family, divorce, social psychological goal-directedness in families.

References

1. Blauberg I.V., Yudin E.G., Sadovskii V.N. Sistemnyi podkhod [Systems approach]. *Entsiklopediya epistemologii i filosofii nauki* [Encyclopedia of epistemology and philosophy of science]. Moscow: Publ. Kanon+ ROOI Reabilitatsiya, 2009. 1248 p.

2. Vygotskii L.S. Myshlenie i rech' [Thought and Speech]. *Sobranie sochinenii: V 6 t. T. 2* [Collected Works: In 6 V. Vol. 2]. Moscow: Publ. Pedagogika, 1982. 504 p.

3. Vygotskii L.S. Razvitie zhiteiskikh i nauchnykh ponyatii v shkol'nom vozraste [Development of the everyday and scientific concepts in school age]. *Pedagogicheskaya psikhologiya* [Educational Psychology]. Moscow: Publ. Pedagogika, 1991. 480 p.

4. Karpov A.V. Psikhologiya soznaniya: metasistemnyi podkhod [Psychology of Consciousness: The metasytem approach]. Moscow: Publ. RAO, 2011. 1088 p.

For citation:

Nozikova N.V. Psychosemantic System of Social Psychological Goal-Directedness in Families: A Structural Analysis. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya* = Cultural-historical psychology, 2015. Vol. 11, no. 4, pp. 44–54. (In Russ., abstr. in Engl.). doi: 10.17759/chp.2015110404

5. Koul M. Aleksandr Romanovich Luriya i kul'turnaya psikhologiya [Alexander Romanovich Luria and cultural psychology]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya* [Cultural-Historical Psychology], 2013, no. 2, pp. 88–98. (In Russ., Abstr. in Engl.)

6. Leont'ev A.A. Klyuchevye idei L.S. Vygotskogo – vklad v mirovuyu psikhologiyu XX stoletiya [Key Ideas L.S. Vygotsky – contribution to world psychology of XX century]. *Psikhologicheskii zhurnal* [Psychological Journal], T. 22, 2001, no. 4, pp. 5–12.

7. Leont'ev A.N. Deyatel'nost'. Soznanie. Lichnost' [Activities. Consciousness. Personality]. Moscow: Publ. Politizdat, 1975. 304 p.

8. Nozikova N.V. Stanovlenie semejno-orientirovannoj i materinskoj napravlenosti devushek-studentok [Becoming a family-oriented and parent orientation female students]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie* [Psychological Science and Education], 2009, no. 1, pp. 90–97. (In Russ., Abstr. in Engl.)

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

9. Nozikova N.V. Osnovnye metodologicheskie podkhody v issledovanii sotsial'no-psikhologicheskoi napravlenosti v soznanii lichnosti kak sistemoobrazuyushchego faktora sotsial'no-psikhologicheskoi obshchnosti [Basic methodological approaches in the study of social and psychological orientation in the minds of the individual as a system of social and psychological factors of community]. *Vestnik Yaroslavsogo gosudarstvennogo universiteta im. P.G. Demidova. Seriya Gumanitarnye nauki*. [Journal of Yaroslavl State University. P.G. Demidov. Series Humanities], 2011, no. 4, pp. 93–98.
10. Nozikova N.V. Otnoshenie k budushhej beremennosti i rodam v strukture soznaniya devushek 15–17 let [Relevant to future maternity structure of consciousness of girls 15–17 years]. *Psikhicheskoe zdorov'e* [Mental health], 2012, no. 9, pp. 77–81.
11. Nozikova N.V., Sazonova N.M. Problemy psikhologicheskogo konsul'tirovaniya materei, vospityvayushhih detei s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorovya [Problems of psychological counseling of mothers caring for children with disabilities]. *Psikhicheskoe zdorov'e* [Mental health], 2013, no. 4(83), pp. 52–59.
12. Nozikova N.V. Osobennosti predstavlenii ob ottsе u devushek 15–17 let [Features of representations about the father of the girls 15–17 years]. *Rossiiskii psikhologicheskii zhurnal* [Russian psychological journal], 2014, no. 1, pp. 40–50.
13. Nozikova N.V. Problema izucheniya sotsial'no-psikhologicheskoi tselenapravlenosti kak sistemoobrazuyushchego faktora integral'nykh kachestv sem'i [The problem of studying the socio-psychological focus as the backbone factor integrated as a family]. *Vestnik Yuzhno-Ural'skogo universiteta. Seriya «Psikhologiya»* [Bulletin of the South Ural University. A series of «Psychology»], 2014, no. 1, pp. 48–58.
14. Nozikova N.V. Psikhosemanticheskii podkhod v issledovaniyakh semeinoi i materinskoj napravlenosti devushek 15–17 let [Psychosemantic approach in studies of family and parent orientation of girls 15–17 years old]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya* [Cultural-Historical Psychology], 2014, no. 2, pp. 69–77. (In Russ., Abstr. in Engl.)
15. Petrenko V.F. Znachenie [The values]. *Entsiklopediya epistemologii i filosofii nauki* [Encyclopedia of epistemology and philosophy of science]. Moscow: Publ. Kanon+ ROOI Reabilitatsiya, 2009. 1248 p.
16. Petrenko V.F. Mnogomernoe soznanie: psikhosemanticheskaja paradigma [Multidimensional consciousness: psychosemantic paradigm]. *Multidimensional consciousness: psychosemantic paradigm*. Moscow: Publ. Novyj hronograf, 2010. 440 p.
17. Psikhologicheskie problemy sem'i i lichnosti v megapolise [Psychological problems in the family and the person in the city]. Zhuravlev A.L. (ed). Moscow: Publ. Institut psikhologii RAN, 2012. 341 p.
18. Solomin I.L. Metodika psikhosemanticheskoi diagnostiki motivatsii (PDM) [Methods psychosemantic diagnostic motivation (PDM)]. Sankt-Peterburg: Publ. Rech', 2011. 10 p.
19. Solomin I.L. Praktikum po psikhodiagnostike [Workshop psychodiagnostics]. Sankt-Peterburg: Publ. Peterburgskii gos. universitet putei soobshcheniya, 2013. 96 p.
20. Sotsial'no-psikhologicheskie i dukhovno-nravstvennye aspekty sem'i i semeinogo vospitaniya v sovremennom mire [Socio-psychological and spiritual and moral aspects of the family and family education in the modern world]. Kol'tsova V.A. Moscow: Publ. Institut psikhologii RAN, 2013. 956 p.

ТЕОРИЯ И МЕТОДОЛОГИЯ
THEORY AND METHODOLOGY

Изучение поведения в контексте: мезогенетический подход

М. Коул*,

Калифорнийский университет Сан-Диего, Лахойя, США,
lchcmike@gmail.com

В статье прослеживается история конструирования деятельности, способствующей интеллектуальному и социальному развитию младших школьников на внешкольных занятиях. Вслед за Ури Бронфенбреннером автор выдвигает на первый план идею о том, что человеческое развитие происходит не только на различных уровнях вовлеченности и взаимодействия, но и на перемежающихся шкалах времени, которые, в свою очередь, тоже различаются по характеру и продолжительности. Проследив одну линию проектируемой деятельности в контексте образовательных учреждений на протяжении 18 лет, автор показывает, что ученые, заинтересованные в изучении процессов взаимодействия «человек — контекст» оказываются перед сложной методологической задачей: они должны *одновременно* изучать и историю человека (на микрогенетической и оногенетической временных шкалах), и историю «контекстов развития», в которых оказывается человек.

Ключевые слова: Бронфенбреннер, контекст, планируемое экспериментирование, формирующий эксперимент, мезогенез, методология.

На протяжении десятилетий исследователи человеческого развития находятся в скрытом контакте с Клио, музой истории... Предполагаю, что после стольких лет тайная связь исследователя с Клио больше не является сомнительной; настало время сделать музу законным партнером в созидательных научных изысканиях.

Ури Бронфенбреннер, 1983, с. 176

Данная работа основана на заметках, которые были подготовлены в память о научном наследии Ури Бронфенбреннера, уважаемого коллеге, оказавшем значительное влияние на мое собственное профессиональное развитие. Цель — почтить его память, уделив внимание его давнему увлечению Клио — *временным* (*temporal*) характеристикам систем человек–процесс–контекст (person-process-context), которые были частью предмета его изучения и обозначались буквой «Т» в сокращенном названии его знаменитой модели РРСТ (человек–процесс–контекст–время) [4]. В особенности мне бы хотелось выделить следующую его мысль: подобно тому, как все человеческое развитие осуществляется в контекстах с разной шириной охвата

и взаимным обменом, оно точно так же происходит на пересекающихся шкалах времени, варьирующихся по характеру и длительности [5; 22].

Если принимается этот способ мышления о времени и контексте в развитии, то ученые, изучающие взаимосвязи процессов человек–контекст, сталкиваются со сложными методологическими требованиями; они обязаны изучать *одновременно* и историю человека (на микрогенетической и оногенетической шкалах времени), и историю «контекстов развития», в которых участвуют люди. Как еще, принимая во внимание, что и человек, и контекст совместно конституируют процесс изменений, можно изучать главные теоретические принципы? Легче сказать, но трудно должным образом исследовать.

Для цитаты:

Коул М. Изучение поведения в контексте: мезогенетический подход // Культурно-историческая психология. 2015. Т. 11. № 4. С. 55–68. doi:10.17759/chp.2015110405

* Коул Майкл, доктор психологических наук, профессор, Калифорнийский университет Сан-Диего (США), Сан-Диего, США, lchcmike@gmail.com

Помещение времени в контекст

Для иллюстрации идеи о том, что контексты человеческого развития представляют собой набор вложенных друг в друга уровней, Ури использовал метафорический образ «русской матрёшки». Эта метафора стала настолько повсеместной, что редко вспоминают, что основополагающая монография Ури по экологии человеческого развития имела подзаголовок «Эксперимент природы и планируемый эксперимент» (*“Experiment by nature and design”*). Различие между «природой» и «планом» в этой формулировке существенно по многим причинам, одна из которых состоит в том, что время проявляется по-разному в двух разных формах эксперимента.

Эксперименты природы¹

«Экспериментами природы» Ури называл внезапные изменения в экологии развития, ставшие результатом таких событий широкого масштаба, как революции, депрессии. Он проиллюстрировал этот подход, ссылаясь на работу Глена Элдера о Великой депрессии 1930-х гг. [16] и на исследование Александра Лурии когнитивно-психологических изменений, вызванных процессом резкой индустриализации Центральной Азии [23]. Ури решительно поддержал применение Элдером подхода «жизненного пути» в изучении онтогенеза. Это неизбежно привело к исследованию влияния социо-исторических явлений на развитие человека и исследованию связей между людьми во времени и пространстве. Его суждения о важности этого методологического средства явно подтверждаются быстрым увеличением числа сторонников подхода «жизненного пути» в последние десятилетия [24; 25; 28]. Аналогично, следуя традиции, заложенной исследованиями Лурии в Центральной Азии, некоторые кросс-культурные исследователи, используя комбинацию этнографических и психологических методов, адекватных для изучаемых культурных практик конкретного народа, достигли значительных результатов в изучении психологических изменений во время периодов быстрых социокультурных перемен [19; 30; 31].

Эта работа имеет высокую значимость и еще не раз будет упоминаться в рамках данной статьи. Однако сейчас в центре моего внимания будет вторая стратегия — «эксперименты на основе плана (проекта)» (планируемые эксперименты). Как вопросы времени проявляют себя при изучении изменений, которые мы породили сами, внедрив в жизнь наши проекты развития?

Планируемые эксперименты

Впервые написав о проведении опытов, основанных на планах, Ури взял в качестве модели вдохновленный Выготским тип проектирования развивающихся практик, которые он (У. Бронфенбреннер) называл «формирующими экспериментами»². Он определял «формирующий эксперимент» как эксперимент, «радикально реорганизующий окружающую среду путем создания новой структуры, которая приводит в действие ранее нереализованные поведенческие потенциалы субъекта» [2, с. 40]. При этом он ссылался на инновационные программы дошкольного и начального школьного обучения в СССР как на примеры данного подхода. Давыдов и Маркова [14, р. 63], которые провели ряд таких экспериментов в советских школах, подчеркивали, что в дополнение к изучению процессов трансформации окружающей среды с целью создания новых форм психических функций важно также изучать «...условия возникновения специфических психических феноменов и воспроизведение в эксперименте условий, необходимых для возникновения данных феноменов». Последнее будет центральной темой нашей работы.

В последние десятилетия идея планируемого экспериментирования появлялась в науке о развитии под различными названиями, наиболее известные из них — design-based research [7; 11; 29] и formative intervention [18].

Наша работа также вписывается в это широкое направление исследований [8].

В соответствии с другими планируемыми экспериментами, мы начали наше исследование с формулирования новой формы деятельности. Затем мы разработали прототип, проверили его в деле и, наконец, внедрили его для последующих оценки, критики и итерации. Однако в соответствии с пониманием Ури методологии жизненного пути как основной для экологической теории развития, мы считаем, что логика подхода «человек–процесс–контекст» предполагает необходимость проследить как историю спроектированной деятельности, так и развитие ее участников с течением времени.

Имея схожие мысли, Бронфенбреннер и Моррис [6] подчеркивали необходимость отслеживать время во всех гипотетических уровнях контекста, связанных с их подходом «человек в контексте». Они ссылаются на «мезовремя» как на систему периодичности различных «микросистемных» эпизодов (время для сна, время для приема пищи, и т. д., всех мезогенетических событий, которые возникают в мезосистеме семейной жизни). Мои коллеги и я использовали термин «мезогенетический метод» в близком значении. В нашем случае, мезогенезис относится к временной шкале внедрения (implementation) спроектированного вмешательства и сотрудничества об-

¹ Для русскоязычного читателя, возможно, более привычен термин «естественный эксперимент». — Прим. ред.

² В работах Бронфенбреннера используется термин «transformative experiments». Учитывая ссылку на Выготского, в переводе используется ставшее традиционным в российской психологии название подобных экспериментов. — Прим. ред.

разовательных организаций, которые и формируют его экосистему³. В отношении нашего эмпирического случая, развитие обычно измеряется, по крайней мере, месяцами, а сегодня и вовсе — десятилетиями. В нашем исследовательском подходе «мезогенезис» относится к «Жизненному Пути» проектной развивающей среды с целью повышения развития «поведенческого потенциала».

Фаза 1: Проект «Пятое измерение» (5D)

Наш проект появился в 1982 г., когда был создан прототип 5D как часть быстро организованной программы внешкольного обучения. В нем проектировалась деятельность для развития грамотности отстающих учащихся, чьи родители и учителя согласились с тем, что их детям, если они хотели закончить среднюю школу, нужны были дополнительные занятия [15; 21].

Ряд особенностей проекта, многие из которых основывались на работах Выготского и его последователей, служили в качестве принципов для внедрения 5D деятельности [для более подробной информации см.: 9; 10; 21]. Назовем эти принципы.

1. Акцент на контексте. Здесь несколько моментов имели ключевое значение. Прежде всего, мы проектировали деятельность для внеклассных часов, которые, как отметил Халперн [20], исторически возникли как факультативное (discretionary) время, контрапункт к жесткому расписанию и строгому режиму дня в школах. В силу того, что участие являлось факультативным, важно, чтобы дети считали занятия интересными.

2. Намеренное смешение типов ведущей деятельности, понимаемых как формы деятельности, которые дети данного возраста считают самыми мотивирующими и участие в которых способствует их развитию [17]. 5D всегда включала в себя широчайший диапазон возможных мотивов для участия как девочек, так и мальчиков; как детей старшего возраста, так и младшего. Особое значение, в свете необходимости привлечения детей, которых невозможно заставить, имело внедрение игровых форм, таких как компьютерные и настольные игры, изобразительная и конструктивная деятельности и т. п.

3. Стратегическая организация взаимодействия между поколениями. 5D подразумевает участие как студентов младших курсов и детей в возрасте от 6 до 12 лет, так и преподавателей. Студенты играли роль старших «приятелей», а не авторитетных фигур. Здесь цель проекта заключалась в том, чтобы снизить дисбаланс власти и поощрить активное участие всех, максимизируя условия для создания эффективных зон ближайшего развития.

4. Максимальная эксплуатация различных средств медиации с целью создания богатых возмож-

ностей для общения посредством устной и письменной речи, других форм символизации (inscription) на экранах компьютеров, бумаге и цифровых средств коммуникации. Эта особенность проектировалась для того, чтобы осуществить на практике идею Выготского, что «мысль совершается в слове».

Как было изложено в ЛЧНС [21], первая реализация 5D была успешной. Учителя и родители признали занятия полезными для детей и мы смогли задокументировать много успешных образовательных эпизодов, где дети читали, писали, спорили и приходили к согласию и хорошо проводили время, веселились.

Фаза 2: Внедрение 5D за пределами условий проекта — рождение мезогенетической методологии

Как бы привлекательным это ни казалось, не было никакой возможности оценить эффективность 5D как самостоятельного мероприятия, потому что оно было сильно связано с иными внешкольными занятиями, частью которых являлось. Более того, наш контекстуальный подход обусловил необходимость внедрять этот проект во множестве учебных заведений, чтобы выявить, как 5D и его контекст учебных заведений влияют друг на друга. Второй шанс мы получили только через пять лет.

Планируемый эксперимент, сосредоточенный на изучении природы, эффективности и устойчивости 5D, начался в год, когда члены исследовательской команды ЛЧНС посетили местные внешкольные учреждения, чтобы выявить, заинтересованы ли они в разработке новых видов деятельности для детей, включающих в себя работу с компьютерами и компьютерными сетями. На семинарах на протяжении года разъяснялась суть множества компьютеризированных занятий, из которых люди могли бы выбирать. Четыре учреждения признали, что 5D им подходит: начальная школа, Молодежный клуб, принимающий детей от дошкольного до старшего школьного возраста, местная общественная библиотека и городской центр дневного пребывания дошкольников и младших школьников, где осуществляется начальная внешкольная программа⁴ (эта фаза работы более детально описана во множестве публикаций, включая [9] и [26]).

Мы представляли себе 5D с точки зрения модели контекста Ури, изображенной как концентрические круги (Рис. 1). В рамках каждого проекта 5D дети взаимодействовали устно и письменно в маленьких группах, применяя компьютеры, настольные игры и набор правил их использования. Игра, обучение и присутствие доброжелательных студентов были задействованы в каждом учебном заведении в различающихся конфигурациях. Каждый уровень контекста фиксировался соответствующими для него методами.

³ Экосистема включает в себя связи и процессы между двумя и более ситуациями (settings), по крайней мере, одна из которых не содержит развивающегося человека, но в которой происходят события, опосредованно влияющие на процессы внутри тех ситуаций, в которых живет развивающийся человек (Bronfenbrenner, 1991, p. 24).

⁴ Аналог групп продленного дня. Далее упоминается как Городской центр. — Прим. ред.

Каждая реализация, в свою очередь, была задумана как трехчастная система, включающая в себя сотрудничество между университетом или колледжем и местной Общественной организацией, занимающейся детьми во внеклассное время. Рассматриваемый теоретически, 5D опосредует совместную деятельность двух организаций, которые имеют общую цель — здоровое развитие детей и их друзей-студентов. Это и есть то, что составляет экосистему 5D (см. рис. 2).

Задача 1: Первая центральная задача планируемого эксперимента заключается в том, чтобы, практически применив его на практике, судить о его успешности, т. е. как минимум обеспечить привлечение участников, а также получить местное признание для дальнейшего применения данного исследования на постоянной основе. Получит ли он распространение? Важно знать, порождает ли в конце концов спроектированная деятельность те формы взаимодействия, которые были заложены в теоретических ожиданиях эксперимента. На стадии распространения («taking hold») доминировать в исследовательском процессе будут качественные данные [1] (см. главу книги, посвященную 5D).

Задача 2: Вторая центральная задача состоит в том, чтобы определить, действительно ли планируемая деятельность способствует тем когнитивным и социальным изменениям, для которых она создавалась. Приобретает ли ребенок необходимые навыки, знания и общественные нормы, которые служат

критериями успеха? Заметен ли потенциал развития? И поддерживается ли он? На этом этапе решения задачи возникает множество методологических трудностей. Более того, в каждом конкретном случае следует задаваться вышеупомянутыми вопросами вновь, так как каждое внедрение представляет собой «другой 5D в своем экосистемном контексте». Как выяснилось, требование оценивать в количественных терминах, которые удовлетворяют логике случайного распределения (assignment) и экспериментального контроля, выполнить в полной мере было трудно, оно лишь частично удовлетворялось и поглощало значительное время процесса внедрения.

Установить, что планируемая деятельность реализуется, воплощая теоретические принципы и привлекая участников, значит понять процесс, при помощи которого спроектированная деятельность успешна или не успешна в привлечении требуемых ресурсов для «самоподдержания», как только внешняя поддержка, которая ее привела в действие, прекратилась. Выражаясь языком Ларри Кьюбана, мы должны оценить, в какой степени эта деятельность наращивает своих сторонников, количество заинтересованных лиц, привлеченных в ходе деятельности, которые готовы поддерживать ее совместными усилиями. [13; приводится по: 27]. То есть нам пришлось иметь дело с изучением устойчивости развития планируемой деятельности в рамках ее жизненного цикла.

Так как осуществление проектной деятельности требует поддержки и сотрудничества Университета и партнерских Общественных организаций, то, в нашем случае, мы приняли равное (50—50) разделение обязанностей и затрат, необходимых для продолжения работы программы после окончания финансирования, в качестве критерия продолжения сотрудничества.

Для максимального увеличения времени для внедрения и оценивания в течение первых трех лет мы стремились организовать работу как более или менее стандартный планируемый эксперимент. Сотрудники Калифорнийского университета в Сан-Диего (UCSD) совместно со своими студентами проявили инициативу в организации проекта на базе Моло-

Спланированная деятельность:

5-е измерение в многоуровневом контексте

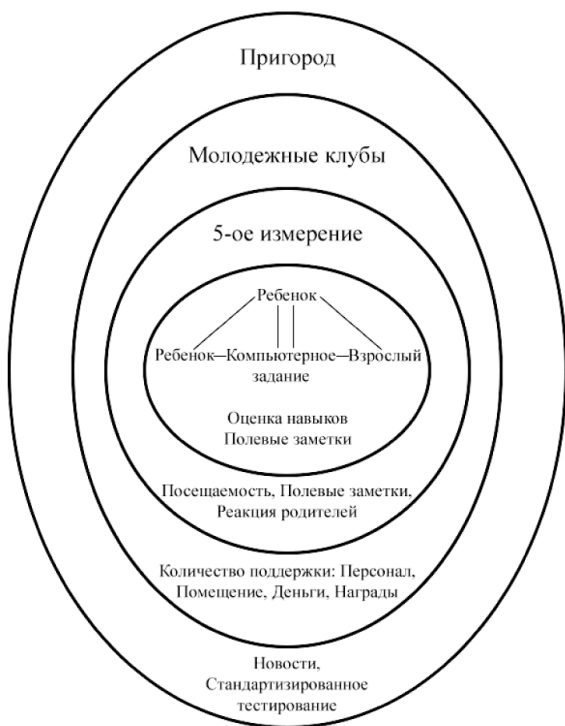


Рис. 1. Моделирование среды: распределение деятельности 5D

«Экосистема» 5D



Студенты университета участвуют в 5D в качестве «практикума». Общественная организация предоставляет детей, рабочую площадку и ставки. Исследователи принимают участие в реализации данного проекта и в ведении документации.

Рис. 2. «Экосистема» 5D

дежного клуба. Для реализации работы программы должным образом, факультет нуждался в близком контакте с персоналом и четком понимании студентом потребности в хорошем образовании.

Мы, сотрудники университета, пришли к соглашению: до тех пор, пока общественная организация выполняет условленные обязательства, университет продолжает предоставлять образовательный курс для курируемых студентов, оказывать постоянную поддержку в подготовке и реализации обучения, а также вести поиск внешних источников финансирования. Мы предполагали, что для всех практических целей университет мог выполнять свою часть соглашения до тех пор, пока не соберет необходимые данные.

Гибель и перерождение: уроки, извлеченные на ранних этапах

Когда мы начали разрабатывать программу к предстоящему учебному году, местный технический координатор высказал обеспокоенность недостатком компьютеров. Поэтому программа не была реализована в начальной школе. После второго периода длиной в десять недель Городской центр прекратил свое участие в программе. Проблема заключалась не в качестве программы: как взрослые, так и дети были удовлетворены деятельностью. Факторы, которые повлияли на выход Городского центра из программы, заключались на тот момент в актуальной проблеме, связанной с жестким обращением с детьми в этих центрах по всей стране и получившей широкую огласку в регионах. 5D могла бы быть ценным дополнением к программе Городского центра, но она не окупала затрат на отслеживание новых поколений выпускников каждые 10 недель. Проект был прекращен. Оба этих случая четко показывают, что «успешные инновации» могут оказаться провальными еще до того момента, когда закончится обеспечение внешними ресурсами.

Внедрение 5D было наиболее успешным в библиотеке с точки зрения показателей когнитивного и социального развития и родительских требований, что привело к увеличению вдвое размеров программы в следующем году. Спокойная атмосфера библиотеки позволила создать благоприятные условия для взаимодействия и для возникновения дружеских отношений между детьми и студентами. Но, несмотря на то, что местная группа поддержки библиотеки предложила финансирование программы, ее директор принял решение, что она не согласуется со стратегией использования компьютеров в библиотеке округа, вследствие чего мероприятие было свернуто.

5D в Молодежном клубе был популярен среди детей и поддерживался руководителем клуба. Но этот проект 5D создавал особые сложности для исследователей в реализации и оценке. Дверь в комнату 5D, хорошо просматриваемая за большим стеклянным окном, была всегда открыта, поэтому дети могли приходить туда, когда хотели. Посещение было слишком свободным! Большое количество энергии и внима-

ния было сфокусировано на поддержании структуры, необходимой для возникновения форм взаимодействия, для которых разрабатывался 5D. Были получены определенные доказательства, что внедрение 5D было частично успешным, и что дети действительно учились и развивались, принимая участие в проекте. Но достижение успеха в реализации спроектированной деятельности и попытках ее оценить, основываясь на обычной экспериментальной логике, представляло собой постоянную сложность.

Несмотря на относительно скромные, с нашей точки зрения, достижения, Молодежный клуб подтолкнул нас изменить мнение насчет методологических требований для проведения планируемых экспериментов в PPPT модели Бронфенбреннера. Взрослые члены клуба активно принимали участие в проекте и хотели его сохранить. Они предложили персоналу, курирующему 5D, зарплату за десять часов работы в неделю; в свою очередь, администрация предложила сотрудничество с Калифорнийским университетом в Сан-Диего, чтобы обеспечивать средства на поставки оборудования. Но это еще не было равноценным (50–50) распределением обязанностей, к которому мы стремились, однако прогресс был налицо, и мы поставили перед собой цель обеспечить класс и супервизию студентов в течение года.

Результат оказался парадоксальным: библиотечный 5D, наиболее приближенный к нашему идеалу, обладающий потенциалом дальнейшего развития проекта, прекратил существование. Напротив, программа молодежного клуба при всех ее осознаваемых нами недостатках, была жизнеспособной, ценной социальной структурой мезо-уровня, где обучение и развитие были очевидны. То, что составляет успешное внедрение проекта на одном уровне контекста, может не совпадать с тем, что считается успешным на другом.

Продолжающаяся работа Молодежного клуба подтолкнула нас серьезно отнестись к тому, что длительное развитие может быть не меньшей проблемой в университете, чем в Молодежном клубе. На начальном этапе мы были слишком ориентированы на университет, несмотря на наши благие намерения относительно симметрии всех трех участников проекта. Проблема поддержки со стороны университета казалась нам далеко не самой насущной, учитывая, что мы потерпели неудачу в 75% наших реализаций. В лучшем случае мы думали, что сможем организовать длительную поддержку университета, чтобы продолжать развитие программы Молодежного клуба. Помимо всего прочего, проведение университетского курса каждую четверть и поиск преподавателя, который будет его вести, администрации университета представляется нерентабельным. Так, при отсутствии стороннего финансирования проект 5D мог развиваться, но, тем не менее, был обречен по причине сложностей реорганизации в рамках университета.

В ходе получения этих уроков мы начали создавать мезогенетическую методiku для планируемых экспериментов; как уже было отмечено выше,

данная методология способна связывать динамику развития «внутри» проектной деятельности, придающей ей ценность (доказательство того, что дети и студенты находятся в процессе обучения и развития), с судьбой самой деятельности в форме сообщества на уровне учреждений, имеющих возможность предоставить необходимые ресурсы. Бронфенбреннер и Моррис [5] указали на необходимость рассмотрения «мезовремени», регулирующего частоту осуществления деятельности, и, которое, таким образом, является одним из условий дальнейшего развития проксимальной среды. Они полагали, что на уровне мезовремени ресурсы делятся дни и недели. Мы стали понимать себя как изучающих развитие (developmental change), которое происходит на протяжении длительного периода времени (можно даже сказать, растянуто на годы). Таким образом, теперь были вовлечены 3 уровня временной шкалы: это микросистемные процессы живого взаимодействия в 5D, мезосистема, образующая «проксимальный контекст развития», который существовал в экосистеме сотрудничества университетских сообществ.

Фаза 3. Увеличивая разнообразие, расширяя временные рамки

Важным этапом в работе над 5D стало возникновение новых незапланированных реализаций данного проекта в том же регионе. Две из них включали другие отделения Молодежного клуба, которые, однако, оборвались, когда рецессия коснулась клуба, а Калифорнийский Университет в Сан-Диего не имел финансовой возможности обеспечить поддержку. Кроме того, появилась еще одна возможность применения 5D, в церкви, расположенной в латиноамериканском квартале, неподалеку от Молодежного клуба. Куратором проекта стала тогда еще постдок Ольга Васкез (Olga Vasquez), которая впоследствии вошла в коллектив Калифорнийского Университе-

та. Программа La Classe Magica дала начало процессу изменения 5D в соответствии с социальными и этническими особенностями участников (подробное описание см.: [32]).

Несмотря на то, что финансовая поддержка 5D истощалась, интерес к программе в педагогических и академических кругах возростал. Вокруг потенциала цифровых технологий в обучении грамотности возник ажиотаж, при этом ни у кого не было ни малейшего представления о всем разнообразии способов их применения. Как следствие, мы получили возможность сделать следующий шаг в программе исследования и включить добавочные сведения, чтобы понять, сможем ли мы улучшить процесс планируемых экспериментов с использованием 5D в качестве инструмента.

На следующем этапе исследования, осуществляемого при значительной поддержке Фонда Меллона, мы задавали, на первый взгляд, очевидные вопросы, относящиеся к теме институциональных и социокультурных факторов, которые ассоциируются с созданием эффективных и качественных 5D. Для этого мы привлекли коллег, занимающих должности в разных высших учебных заведениях, которые проявляли интерес к продуктивным возможностям 5D в области развития. Эти люди представляли разные высшие учебные заведения (колледжи, учебные и исследовательские университеты), разные факультеты (психологии, образования, информационных технологий, обществознания) и различные социальные организации (молодежные клубы, церкви, программы продленного дня в школах), а также задействовали детей разного социального и этнического происхождения и возраста. Итого, 10 организаций приняли участие в совместной работе, каждая со своей версией 5D в собственном контексте (рис. 3).

В течение следующих шести лет эти исследования позволили нам продолжить изучение уже существовавших 5D и в то же время создать ряд новых систем, изучение которых проводилось в



Рис. 3. Фаза 3: Места расположения Филиалов Фонда Меллона

последующие несколько лет [см. 10]. Специальные группы, состоящие из членов различных организаций, были созданы для обсуждения основных вопросов оценивания с учетом того, что наиболее эффективные формы оценивания отличались в зависимости от учреждения. Собранная информация варьировалась от этнографических полевых записей и специально разработанных методик количественного оценивания до анализа снятых на видео взаимодействий, интервью, ежегодных отчетов и публикаций. На момент написания этой статьи (июль 2015 г.) четыре из десяти 5D, которые в 1990 г. дали начало проекту Меллона, продолжают функционировать, каждый из них является местной разновидностью первоначальной модели. Пятый вышел за первоначальные границы и стал государственной программой, связанной с использованием современных технологий в обучении.

Оставшиеся системы 5D продержались 2–4 года. В двух случаях критические параметры 5D оказались неприемлемыми (toxic) для членов общественной организации. Так, например, в одном маленьком университетском городке члены молодежного клуба были против совместного обучения обоих полов и горизонтальных социальных отношений — тех параметров, которые принципиально необходимы в 5D для осуществления максимальной поддержки деятельности детей.

В трех случаях неудача произошла, потому что смешанная форма деятельности была неприемлемой в университетских условиях. В двух случаях исследовательская работа участников и эффективность их практических занятий были низко оценены университетскими психологами из-за отсутствия надлежащего лабораторного контроля, который является обязательным в данных университетах, с точки зрения как преподавателей, так и студентов. Аналогично деятельность участников из педагогических факультетов была низко оценена по причине того, что проект не реализовывался в школьных классах, к работе в которых готовились студенты. Последствиями для 5D в этих случаях явилось то, что требуемый практический курс был маргинализован внутри программы, что, в свою очередь, приводило к невозможности создания необходимых условий для 5D на площадке местного сообщества, и профессорско-преподавательский состав лишался мотивов проводить исследования в выбранном учреждении. В этих условиях экосистема теряла свою устойчивость.

Ниже я вернусь к описанию проектов-долгожителей. Как оказалось, новый период экстенсивного роста способствовал их жизнеспособности и одновременно породил ряд вопросов о том, как продолжить планируемый эксперимент, который вступил во второе десятилетие своего существования.

История заново открывает процесс модельного экспериментирования: рождение и развитие UClinks⁵

Выше я уже упоминал, что планируемые эксперименты 5D начались в 1980-е гг., когда несколько социальных сил сошлись в одной точке (инициатива по использованию внеклассных часов для повышения успеваемости, особенно для отстающих детей; повышенный интерес к возможностям и потенциалу использования цифровых ресурсов и др.). В этих условиях появилась возможность для развития деятельности наподобие 5D, которой заинтересовались не только университеты, но и многие местные общественные организации. Они процветали, поскольку получали необходимую финансовую поддержку для ведения и документирования эксперимента. Однако к середине 1990-х гг. фонд Меллона не смог продолжать финансирование, и все за исключением одной-двух 5D систем, которые были частью проекта, стали испытывать серьезные проблемы.

Затем, благодаря тому явлению, которое Ури мог бы назвать экспериментом природы, изначальная модель эксперимента пережила очередной виток развития. Реагируя на текущие политические и правовые споры, которые дестабилизировали высшее образование, члены управляющего совета Калифорнийского Университета проголосовали за прекращение компенсационной дискриминации при приеме в высшие учебные заведения.

Как сообщает *LA Times*⁶, голосование членов правления ознаменовало «...конец эры, в которой государство прилагало особые усилия для открытия меньшинствам доступ в престижные заведения и признание наличия многообразия в институтах высшего образования Америки» (2 июля 1995 г.).

Члены проекта, спонсированного фондом Меллона, были недовольны этим решением, так как находились в процессе поиска методов для *уменьшения* риска несостоятельности образования и *увеличения* количества маргинальных слоев общества в образовании. Мы продемонстрировали, что могли бы организовать внеучебные мероприятия для детей из маргинальных слоев общества, которые способствовали бы обучению и стимулировали социальное развитие таких детей. К тому же в этих мероприятиях могли бы участвовать студенты вузов, получая при этом уникальный педагогический опыт. На политическом уровне каждому внимательному наблюдателю было очевидно, что университету нужно было сделать шаг в сторону многообразия, чтобы избежать публичных обвинений в том, что университет отказался от своей миссии. Члены калифорнийского отделения Фонда Меллона решили использовать этот кризис как благоприятную возможность.

Мы предложили администрации Калифорнийского университета создать государственную версию

⁵ UC — сокращ. University of California (Калифорнийский университет).

⁶ *LA Times* — газета Los Angeles Times.

внеклассных программ на основе 5D, задействовав заинтересованных членов профессорско-преподавательского состава со всех кампусов университета.

Это предложение было сразу поддержано недавно избранным ректором университета, и осенью 1996 г. на создание партнерства университета и общественных организаций в каждом кампусе были выделены средства.

Очевидно, что это повторение исходной модели эксперимента вызвало значительное повышение сложности и разнообразия проводимых мероприятий. Больше не было смысла считать 5D образцовым мероприятием. Участниками являлись учащиеся старшей школы, хотя изначально этот эксперимент был нацелен на среднюю и начальную школу. Более того, каждая площадка была организована и управлялась отдельной профессорско-преподавательской командой, которая, в свою очередь, создавала UCLinks с использованием любых интеллектуальных и институциональных ресурсов, лучше всего соответствовавших профессиональным интересам участников и возможностям площадок. Каждый преподаватель имел собственное мнение о детях, внешкольном образовании и развитии, а также об использовании компьютеров. Каждый столкнулся со специфическим набором трудностей, связанных как с их работой внутри университета, так и с особенностями взаимоотношений с партнерскими общественными организациями.

При таких условиях, некоторые площадки по сути использовали 5D в качестве базы для своей деятельности, в то время как другие адаптировали ее основные педагогические установки и вступали в совместную деятельность с партнерскими организациями, но сама деятельность детей, выпускников школ и ВУЗов планировалась согласно местным установкам и интересам. Все поднятые мной вопросы, которые касаются 5D как примера планируемого эксперимента, конечно же, так же легко применимы к программе UCLinks (на данный момент существует около 40 проектов, получающих поддержку от UCLinks в Калифорнии; см.: www.uclinks.org). Однако эта обширная база данных требует глубокого анализа, поэтому в данном случае я ограничиваюсь обсуждением лишь тех UCLinks программ, которые базируются на 5D. Мы до сих пор собираем информацию, даже сузив таким образом выборку. Поэтому я уделю внимание ключевой, самой продолжительно работающей площадке, на которой мы собрали данные на нескольких значимых социально-экологических уровнях — 5D в Молодежном клубе. После описания судьбы данной программы, я вернусь к вопросу о том, что нам дал этот 5D эксперимент и какие проблемы нас могут ожидать впереди.

Описывая этот случай применения 5D, я хочу особенно выделить три достоинства изучения изначально успешной проектной деятельности на протяжении длительного промежутка времени.

1. Возможность сбора значимых данных на нескольких уровнях анализа внутри набора отношений, составляющих 5D. Таким образом, временные изменения на микро-, мезо- и экзо-системных уровнях достижимы для изучения, хотя бы в принципе.

2. При соответствующих обстоятельствах, естественные и планируемые эксперименты пересекаются; когда же это происходит, данные, собранные на микроуровне, могут отражать события, случившиеся на других уровнях контекста.

3. Ежедневное документирование коммуникации и сотрудничества между организациями в течение длительного периода времени, когда сложности применения являются признаком «обычной успешной работы», обеспечивает получение важных данных о сложностях в поддержании деятельности, которую ценят все участники.

4. Совместная деятельность требует продолжительного взаимодействия между сотрудничающими организациями. В терминологии Нокна, поддержка — это процесс, для ведения которого от участника требуется достаточный уровень коммуникации, сотрудничества и креативности [27].

Продленная жизнь и неизбежное прекращение деятельности Молодежного клуба 5D

Как было ранее замечено, в конце первого цикла проекта в 1991 г., Молодежный клуб оплачивал 10 часов в неделю сотруднику, который осуществлял надзор над совместным с UCSD (Калифорнийский университет, Сан-Диего) циклом занятий в рамках 5D. Мы знали, что этой зарплаты было недостаточно, но начало казалось многообещающим. Начался непрерывный процесс поиска необходимых ресурсов на местном уровне и продолжался в течении всего проекта.

Однако если проблемы поиска компьютеров и способов их обеспечения (если не первоклассных, то отвечающих требованиям) были решены, то проблема набора штатных сотрудников никуда не уходила. Произошли незначительные улучшения в сфере оплаты персонала и организации проведения занятий. Но при чтении архива записей сотрудников UCSD, курировавших 5D в Молодежном клубе, сделанных за последующее десятилетие, проглядывается повторяющийся сценарий, вызывавший напряжение, несмотря на продолжение деятельности. Проблема была в следующем: в тех случаях, когда Клуб нанимал выпускника UCSD, обладающего как теоретической базой, так и опытом в качестве куратора 5D, программа осуществлялась с минимальным количеством неподвижных проблем. В случае же, когда клуб на эту должность нанимал своего сотрудника, то представители университета UCSD чувствовали, что им приходится выполнять гораздо больше половины работы по проведению успешных 5D занятий.

Проблема упорно возникала вновь. Большая текучка сотрудников, работающих на полставки, была характерна для Молодежного клуба, однако непрекращающийся поиск квалифицированного сотрудника на полставки, который мог бы работать с представителями местного университета создавал неразрешимые проблемы, у которых было только временное решение.

В то же время, записи о постоянной напряженности по поводу ответственности за осуществление проекта 5D выявили важную внутреннюю динамику работы в системе. Сотрудники ЛСНС, которые начинали записи с жалоб на то, что сотрудники Клуба не работали по оговоренному стандарту, постоянно завершали их описаниями успешных, удовлетворительных взаимодействий. Сообщалось об «еще одном хорошем дне в 5D» несмотря на все сложности.

Этот повторяющийся сценарий указывает на очевидное несоответствие между состоятельностью 5D по отзывам тех, кто в нем участвовал, и постоянными проблемами в достижении установленного разделения ответственности. Однако эти два факта сосуществовали, даже в заметках, сделанных в середине исследования.

И только спустя 15 лет со дня рождения 5D, проблема кадрового обеспечения Молодежного клуба приобрела характер системного кризиса. Таким образом, 5D предоставляет редко встречающийся эмпирический пример того, как, казалось бы, несвязанные события в макросистеме могут оказать существенное влияние на качество взаимодействия на микроуровне внешкольной деятельности, как положительное, так и отрицательное. Последствия тех событий, в свою очередь, открывают упущенный источник исторического изменения региональной экологии 5D, который в конечном счете привел к ее гибели.

Война в Ираке спасает 5D: правдивая история

Летом 2002 г. Клуб нанял нового координатора проекта 5D — молодую выпускницу муниципального колледжа, которая прослушала компьютерный курс, но не была знакома с самой 5D. Как обычно, мы договорились обучить нового сотрудника всему необходимому для управления 5D, но она не стала посещать запланированные встречи. Спустя первый месяц осени, неподобающее поведение координатора 5D стало причиной бедственного положения дел для сотрудников ЛСНС. После ряда предложений об участии в дополнительной подготовке, направленных на исправление положения, стало ясно, что ситуация в Клубе не изменится. В то время как дети и студенты не испытывали неудобств, разделение обязанностей по-прежнему не налаживалось. И мы по-прежнему как не разделяли работу в соотношении 50–50 (равнозначно), так и не двигались вперед, и это после пятнадцати лет поиска возможности устойчивого и качественного внедрения программы. В итоге против нашей воли было принято решение дотянуть до конца года, уменьшить наш собственный вклад в работу до уровня, соразмерного с уровнем вклада Клуба и задокументировать гибель 5D.

Однако двухнедельный вызов одного из сотрудников Клуба на сборы в Национальную Гвардию США в конце ноября помешал выполнению вышеупомянутых задач. В качестве временной замены Клуб назначил местного работника неполного дня (Джона), который до этого заведовал внеклассной

деятельностью (домашние задания) в библиотечной комнате клуба и которому теперь предстояло также стать координатором 5D по совместительству. Джон вырос неподалеку, ходил в местную старшую школу и окончил Государственный университет в Сан-Диего. Во время тех событий он был отцом-домоседом с пятилетней дочерью. Его дом находился через дорогу от Клуба. Большая аудитория 5D в Клубе была разделена на две части: в первой проходили занятия, связанные с домашней работой, во второй — 5D. Таким образом, работа продолжилась.

Персонал ЛСНС ожидал еще больших трудностей в управлении площадкой, связанных как с недостатком у Джона опыта по вопросам 5D, так и с совмещением двух площадок в одной аудитории, где одну от другой отделяли книжные стеллажи. Но, к всеобщему удивлению, в течение двух недель под началом Джона, интуитивно ощущалось, что 5D работала на очень высоком уровне. Похоже, что Джон наслаждался, работая как с детьми, так и со студентами, его деятельность персонал ЛСНС оценил как мотивирующую и подобающую. Однако как только прежний координатор проекта вернулся со сборов, вернулись и старые модели поведения. Так, наш обратный отсчет к сворачиванию программы продолжился.

Затем в марте 2003 г. США начали войну в Ираке. Координатор 5D был призван на службу. Джон, работавший в качестве временного школьного наблюдателя за домашними заданиями и 5D, теперь перешел на постоянную работу.

Данные, связывающие качество взаимодействия на микроуровне 5D с изменениями в штате служащих, произошедшими из-за войны в Ираке, были получены из студенческих записей, которые они вели после каждого 5D занятия. Важную информацию дает сравнение записей студентов, сделанных в осенний семестр, когда проблемы имели настолько острый характер, что мы решили прекратить программу, и в весенний семестр, когда Джон пришел на должность координатора 5D. Эти записи изучались на предмет любого упоминания взаимодействия между сотрудниками Клуба, курировавшими 5D, и любым из трех исследователей из Калифорнийского университета в Сан-Диего, которые совместно выполнили обговоренные 50% работы по проведению программы.

Наглядные результаты данного анализа показаны на рис. 4.

На рисунке видно процентное соотношение студенческих наблюдений, в которых упоминается о взаимодействии с детьми сотрудника Клуба 5D или Калифорнийского университета во время осеннего и весеннего семестров. Эти данные четко показывают, что студенты замечали суть проблемы; осенью сотрудник Клуба 5D взаимодействовал с детьми только около трети от того, сколько общался с ними сотрудник Калифорнийского университета. Более того, был проведен ряд исследований о продвижении 5D и планировании дальнейших действий по такой же схеме.

Впоследствии Джон остался сотрудником, курирующим работу 5D в Клубе, который не только не за-

Распределение взаимодействия Взрослых/Детей на площадке

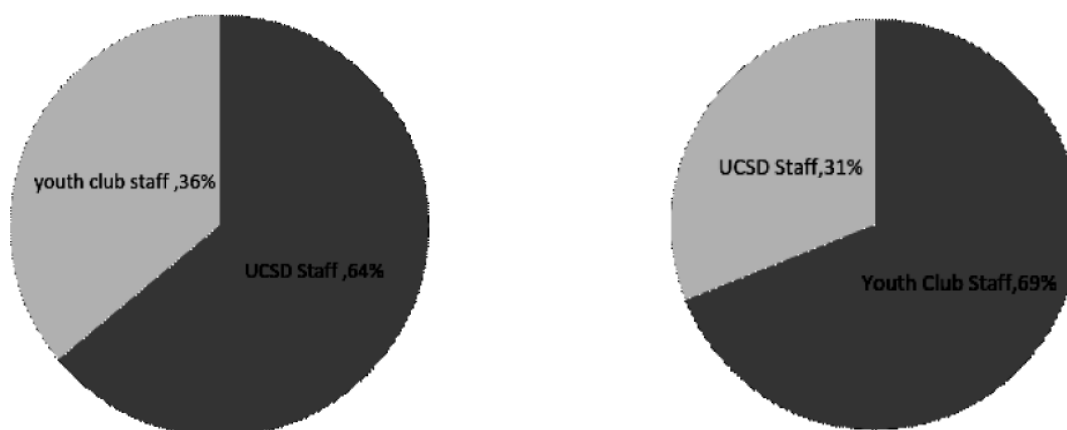


Рис. 4. Доля взаимодействия взрослых и детей на площадке осенью 2002 г. (слева) и весной 2003 г. (справа). UCSB Staff – ППС Калифорнийского университета в Сан Диего; Youth Club Staff – персонал Молодежного клуба.

крылся, но, казалось, преуспевал. Впервые после начала сотрудничества в течение последующих трех лет 5D оправдывала все наши ожидания. Каждый день 40% детей, посещавших клуб, хотя бы половину времени проводили в 5D, которая еще лучше интегрировалась в другие занятия, организованные для детей в Клубе.

Богатство убивает 5D

В 2005 г., когда нам уже казалось, что 5D работает идеально, произошли непредвиденные изменения, которые привели к прекращению работы 5D в Молодежном клубе. На этот раз наступил кризис во взаимоотношениях Клуба и его общественного контекста. Социально-экономические изменения, которые произошли в регионе Сан-Диего за прошедшие двадцать лет, повлияли на состав местного населения и, следовательно, контингент Молодежного клуба. Когда 5D только начинался в городе, цены на семейные дома на побережье составляли в среднем \$200000. Через десять лет эти цены удвоились, и, когда директор Клуба решил переехать и закрыть 5D, семейный дом стоил уже приблизительно \$800000 (в 2015 эта сумма составляет \$1040000) (согласно ценам на недвижимость в США).

В связи с произошедшей переменой в благосостоянии жителей наступили перемены в финансировании Клуба. Родители, принадлежащие к верхнему среднему и богатому классу, не видели никакой пользы во внешкольных программах, включая 5D в Клубе; они сами могли обеспечить своих детей компьютерами и репетиторами. Образовательная инновация 1987 года, когда-то казавшаяся успешной, все еще приносила пользу на микроуровне, но для среднестатистической семьи она утратила свою значимость в общественном контексте. Реконструкция Клуба обошлась в несколько миллионов долларов, однако на этот раз в здании был построен бассейн олимпийских размеров для реализации платных программ по водному спорту.

Заключение

Цель данной работы заключается в развитии идей теории экологических систем, предложенной Ури Бронфенбрэннером, при помощи исследования того, что означает изучение детского развития в различных контекстах, имеющих разную широту включенности и взаимообмена, и на подходящих уровнях времени.

В данном исследовании сочетаются два метода, охватывающие временной аспект изучения природы человеческого развития в контексте; естественные эксперименты (периоды быстрых и серьезных социальных изменений, в том числе тех, которые связаны с техногенными изменениями или вызваны принятием государством новых регулятивных законов) и планируемые эксперименты, в которых исследователь изучает развитие, изменяя условия, при которых оно происходит, и наблюдая последствия. Программа 5D начиналась как эксперимент во втором смысле.

На ранних стадиях исследования программа 5D отличалась от других планируемых экспериментов того времени тем, что первоначальным приоритетом был поставлен поиск и исследование многочисленных контекстов для внедрения проектной деятельности. Мы ожидали, что каждая реализация образует некую вариацию идеализированной программы 5D, понятие о которой черпалось бы из чтения о ее истоках или в результате непосредственного знакомства с работой одной из таких программ. Мы не пытались найти универсальный способ реализации, но искали доказательство или опровержение базовых принципов проекта, разработанных нами. Мы хотели изучить именно (обязательно с большим количеством вариаций!) со-бытийность предмета (деятельность 5D) и его контекстов (клубы, библиотеки, церкви и проч.). Мы не имели гарантий того, что хотя бы одна из наших попыток окажется удачной и жизнеспособной, учитывая историю успехов подобных усилий.

Несмотря на эти неопределенности, подход «жизненного пути» к планируемым экспериментам,

описанный в данной работе, показал себя полезной методологией для наук, связанных с обучением и развитием. Как минимум, он подходит для достижения целей, поставленных десять лет назад в работе Алана Коллинза и его коллег «Планирование исследований (Design Research)» [12]. Заявляя, что планируемый эксперимент — это валидный научный метод, Алан Коллинз описывает виды знаний, получаемые при должном применении, что отлично соответствует тому, как Ури доказывал важность планируемого эксперимента: правильно проведенный планируемый эксперимент должен ставить важные теоретические вопросы о природе учения в контексте, должен изучать способы обучения вне стен лаборатории, включать в себя широкий набор критериев для измерения обучения и использовать формативное оценивание (formative evaluation). Адаптации программы 5D, разумеется, не создаются в лаборатории в готовом виде и, следовательно, они не дают средства для решения всех проблем обучения и формативной оценки, которые Коллинз и его коллеги отождествляют с планируемыми экспериментами, включая

все прилагающиеся к ним сложности. Я убежден, что анализ долгоживущих систем, например, такой, как 5D в Молодежном клубе, имеет особую значимость. Благодаря своему долгому существованию, Молодежный клуб 5D позволяет нам наблюдать постоянное переплетение «внутренней логики» нашего планируемого эксперимента с изменяющейся динамикой культурно-экологических условий в его экзо- и макросистемах. Такие естественные эксперименты, как подъем в жилищном строительстве, новые государственные указы об образовании или полемика вокруг аффирмативных действий, редко фигурируют в повестках академических исследований. Что делает такие прецеденты, как Молодежный клуб, исключительными, так это то, что длительный период времени, в течение которого он продуктивно функционировал, достаточен, чтобы считать его стоящим предприятием, которое отображает динамику реальной жизни, и признать в нем такие важные характеристики успешной программы, как *коммуникация, совместная работа, креативность и продолжительность* [27].

Литература

1. Bremme D., Blanton W., Gallego M., Moll L.C., Rueda R., Vasquez O. The dynamics of change of children's learning. In Cole M. (eds.) *The Fifth Dimension: An after-school program based on diversity, Chapter 6*. New York: Russell Sage, 2006. P. 107–128.
2. Bronfenbrenner U. *The Ecology of Human Development: Experiments by nature and design*, Cambridge, Harvard University Press, 1979. 329 p.
3. Bronfenbrenner U. The context of development and the development of context. In Lerner R.M. (ed.) *Developmental Psychology: Historical and Philosophical Perspectives*. L. Erlbaum Associates, 1983. P. 147–184.
4. Bronfenbrenner U. Making Human Beings Human: Bioecological perspectives on human development, Thousand Oaks (CA), Sage, 2005. 306 p.
5. Bronfenbrenner U., Morris P.A. The ecology of developmental processes. In Damon W. and Lerner R.M. (eds.) *Handbook of child psychology*. Vol. 1: *Theoretical models of human development*, 5th ed. Hoboken, NJ, US: John Wiley and Sons, Inc., 1998. P. 993–1023.
6. Bronfenbrenner U., Morris P.A. The bioecological model of human development. In Lerner R.M. (ed.) *Handbook of child psychology*. Vol. 1: *Theoretical models of human development*, 6th ed. New York: John Wiley, 2006. P. 793–828.
7. Brown A.L. Design experiments: Theoretical and methodological challenges in creating complex interventions in classroom settings. *Journal of the Learning Sciences*, 1992. Vol. 2. № 2. P. 141–178.
8. Brown K., Cole M.A. Utopian methodology as a tool for cultural and critical psychologies: Toward a positive critical theory. In Packer M.J. (eds.) *Cultural and critical perspectives on human development*. New York: SUNY Press, 2001. P. 41–66.
9. Cole M. *Cultural psychology: A once and future discipline*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1996. 400 p.
10. Cole M. and The Distributed Literacy Consortium. *The Fifth Dimension. An after-school program built on diversity*. New York: Russell Sage, 2006. 226 p.
11. Collins A. Toward a design science of education. In Scanlon E. (eds.) *New Directions in Educational Technology*. Berlin: Springer, 1992. Vol. 96. P. 15–22.
12. Collins A., Joseph D., Bielaczyc K. Design research: Theoretical and methodological issues. *Journal of the Learning Sciences*, 2004. Vol. 13. № 1. P. 15–42.
13. Cuban L. Answering tough questions about sustainability. Paper presented at the First Virtual Conference on Sustainability of Local Systemic Change. 2001, May.
14. Davydov V.V., Markova A.K. (Eds.) A concept of educational activity for schoolchildren. *Soviet Psychology*, 1982. Vol. 21. № 2. P. 50–76.
15. Denham C., Lieberman A. (eds.) *Time to learn*. Washington, DC: National Institute of Education, 1980. 246 p.
16. Elder G.H. *Children of the great depression. Social change in life experience*. Chicago: University of Chicago Press, 1974. 444 p.
17. Elkonin D.B. Toward the problem of stages in the mental development of the Child. In Cole M. (ed.) *Soviet Developmental Psychology. White Plans*. New York: M.E. Sharpe, 1977. P. 538–563.
18. Engstrom Y.E., Sannino, A., Virkkunen, J. On the methodological demands of formative interventions. *Mind, Culture, and Activity*, 2014. Vol. 21. № 2. P. 118–128.
19. Greenfield P.M. *Weaving generations together: Evolving creativity in the Maya of Chiapas*. Santa Fe, NM: SAR Press, 2004. 200 p.
20. Halpern R. *Critical Issues in After-School Programming*. Monographs of the Herr Research Center for Children and Social Policy, Erikson Institute Serial. 2006. Vol. 1. № 1. 140 p.
21. Laboratory of Comparative Human Cognition (LCHC) A model system for the study of learning difficulties. *Quarterly Newsletter of the Laboratory of Comparative Human Cognition*, 1982. Vol. 4. № 3. P. 39–66.
22. Lemke J. *Across the Scales of Time: Artifacts, Activities, and Meanings in Ecosocial Systems*. Mind, Culture, and Activity, 2000. Vol. 7. № 4. P. 273–290.
23. Luria A.R. *Cognitive development: Its cultural and social formations*. Cambridge, MA: Harvard University Press. 1976. 177 p.

24. Mortimer J.T., Shanahan M.J. (eds.) *Handbook of the life Course*. Kluwer/Plenum. New York, 2003. 2528 p.
25. Nelson C.A., Fox, N.A., Zeanah C.H. Romania's abandoned children: Deprivation, brain development, and the struggle for recovery. Cambridge, MA.: Harvard University Press, 2014. 402 p.
26. Nicolopoulou A., Cole M. Generation and transmission of shared knowledge in the cultural of collaborative learning: The Fifth Dimension, its play-world, and its institutional contexts. In Forman E.A. (eds.) *Contexts for learning: Sociocultural dynamics in children's development*. New York: Oxford University Press, 1993. P. 283–314.
27. Nocon H.D. Sustainability as Process: Community Education and Expansive Collaborative Activity. *Educational Policy*, 2004. Vol. 18. № 5. P. 710–732.
28. Overton W.F. Relational developmental systems and developmental science: A focus on methodology. In Molenaar P.C. M. (eds.) *Handbook of developmental systems theory and methodology*. New York: NY; US: Guilford Press. P. 19–65.
29. Penuel W. Emerging forms of intervention research in education. *Mind, Culture, and Activity*, 2014. Vol. 21. № 2. P. 97–117.
30. Rogoff B. *Developing destinies: A Mayan midwife and town*. Oxford University Press, USA, 2011. 342 p.
31. Saxe G. *The cultural development of mathematical ideas*. New York: Cambridge University Press, 2012. 362 p.
32. Vásquez O.A. *La Clase Mágica: Imagining Optimal Possibilities in a Bilingual Community of Learners*. New York: Laurence Erlbaum Publishers, 2002. 237 p.

The Study of Behavior in its Context: a Mesogenetic Approach

M. Cole*,

University of California San Diego, La Jolla, USA,
lchcmike@gmail.com

This essay traces the history of an activity designed to promote the intellectual and social development of elementary-age school children during the after-school hours. Following in the footsteps of Urie Bronfenbrenner, it highlights the insight that just as all human development occurs in contexts of varying levels of inclusiveness and mutual interchange, human development occurs at intersecting scales of time that themselves vary in character and duration. In tracing one line of this activity in its institutional contexts over an 18 year period, it makes clear that scholars interested in person-context co-constitutive processes are confronted with a difficult methodological requirement; to study *simultaneously* the history of the person (at the microgenetic and ontogenetic time scales) as well the history of “the contexts of development” in which the persons participate.

Keywords: Bronfenbrenner, context, design experimentation, formative experiment, mesogenetic, methodology.

References

1. Bremme D., Blanton W., Gallego M., Moll L.C., Rueda R., Vasquez O. The dynamics of change of children's learning. In Cole M. (eds.) *The Fifth Dimension: An after-school program based on diversity, Chapter 6*. New York: Russell Sage, 2006, pp. 107–128.
2. Bronfenbrenner U. *The Ecology of Human Development: Experiments by nature and design*, Cambridge, Harvard University Press, 1979. 329 p.
3. Bronfenbrenner U. The context of development and the development of context. In Lerner R.M. (ed.) *Developmental Psychology: Historical and Philosophical Perspectives*. L. Erlbaum Associates, 1983, pp. 147–184.
4. Bronfenbrenner U. *Making Human Beings Human: Bioecological perspectives on human development*, Thousand Oaks (CA), Sage, 2005. 306 p.
5. Bronfenbrenner U., Morris P.A. The ecology of developmental processes. In Damon W. and Lerner R.M. (eds.) *Handbook of child psychology*. Vol. 1: *Theoretical models of human development*, 5th ed. Hoboken, NJ, US: John Wiley and Sons, Inc., 1998, pp. 993–1023.
6. Bronfenbrenner U., Morris P.A. The bioecological model of human development. In Lerner R.M. (ed.) *Handbook of child psychology*. Vol. 1: *Theoretical models of human development*, 6th ed. New York: John Wiley, 2006, pp. 793–828.
7. Brown A.L. Design experiments: Theoretical and methodological challenges in creating complex interventions in classroom settings. *Journal of the Learning Sciences*, 1992. Vol. 2, no. 2, pp. 141–178.
8. Brown K., Cole M.A. Utopian methodology as a tool for cultural and critical psychologies: Toward a positive critical theory. In Packer M.J. (eds.) *Cultural and critical perspectives on human development*. New York: SUNY Press, 2001, pp. 41–66.
9. Cole M. *Cultural psychology: A once and future discipline*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1996. 400 p.
10. Cole M. and The Distributed Literacy Consortium. *The Fifth Dimension*. An after-school program built on diversity. New York: Russell Sage, 2006. 226 p.
11. Collins A. Toward a design science of education. In Scanlon E. (eds.) *New Directions in Educational Technology*. Berlin: Springer, 1992. Vol. 96, pp. 15–22.
12. Collins A., Joseph D., Bielaczyc K. Design research: Theoretical and methodological issues. *Journal of the Learning Sciences*, 2004. Vol. 13, no. 1, pp. 15–42.
13. Cuban L. Answering tough questions about sustainability. Paper presented at the First Virtual Conference on Sustainability of Local Systemic Change. 2001, May.
14. Davydov V.V., Markova A.K. (Eds.) A concept of educational activity for schoolchildren. *Soviet Psychology*, 1982. Vol. 21, no. 2, pp. 50–76.
15. Denham C., Lieberman A. (eds.). *Time to learn*. Washington, DC: National Institute of Education, 1980. 246 p.
16. Elder G.H. *Children of the great depression*. Social change in life experience. Chicago: University of Chicago Press, 1974. 444 p.
17. Elkonin D.B. Toward the problem of stages in the mental development of the Child. In Cole M. (ed.) *Soviet Developmental Psychology. White Plans*. New York: M.E. Sharpe, 1977, pp. 538–563.
18. Engstrom Y.E., Sannino, A., Virkkunen, J. On the methodological demands of formative interventions. *Mind, Culture, and Activity*, 2014. Vol. 21, no. 2, pp. 118–128.
19. Greenfield P.M. *Weaving generations together: Evolving creativity in the Maya of Chiapas*. Santa Fe, NM: SAR Press, 2004. 200 p.
20. Halpern R. *Critical Issues in After-School Programming*. Monographs of the Herr Research Center for Children and Social Policy, Erikson Institute Serial. 2006. Vol. 1, no. 1. — 140 p.
21. Laboratory of Comparative Human Cognition (LCHC) A model system for the study of learning difficulties. *Quarterly*

For citation:

Cole M. The study of behavior in its context: A mesogenetic approach. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-historical psychology*, 2015. Vol. 11, no. 4, pp. 55–68. (In Russ., abstr. in Engl.). doi: 10.17759/chp.2015110405

* Cole Michael, PhD, foreign member of the Russian Academy of Education; member of the Academy of Education of the United States; Professor of Communication and Psychology at University of California San Diego; founder of the Laboratory of Comparative Human Cognition(LCHC), University of California San Diego, La Jolla, USA, lchcmike@gmail.com

Newsletter of the Laboratory of Comparative Human Cognition, 1982. Vol. 4, no. 3, pp. 39–66.

22. Lemke J. Across the Scales of Time: Artifacts, Activities, and Meanings in Ecosocial Systems. *Mind, Culture, and Activity*, 2000. Vol. 7, no. 4, pp. 273–290.

23. Luria A.R. Cognitive development: Its cultural and social formations. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1976. 177 p.

24. Mortimer J.T., Shanahan M.J. (eds.) Handbook of the life Course. Kluwer/Plenum. New York, 2003. p. 2528.

25. Nelson C.A., Fox, N.A., Zeanah C.H. Romania's abandoned children: Deprivation, brain development, and the struggle for recovery. Cambridge, MA.: Harvard University Press, 2014. 402 p.

26. Nicolopoulou A., Cole M. Generation and transmission of shared knowledge in the cultural of collaborative learning: The Fifth Dimension, its play-world, and its institutional contexts. In Forman E.A. (eds.) *Contexts for learning: Sociocultural*

dynamics in children's development. New York: Oxford University Press, 1993, pp. 283–314.

27. Nocon H.D. Sustainability as Process: Community Education and Expansive Collaborative Activity. *Educational Policy*, 2004. Vol. 18, no. 5, pp. 710–732.

28. Overton W.F. Relational developmental systems and developmental science: A focus on methodology. In Molenaar P.C. M. (eds.) *Handbook of developmental systems theory and methodology*. New York: NY; US: Guilford Press, pp. 19–65.

29. Penuel W. Emerging forms of intervention research in education. *Mind, Culture, and Activity*, 2014. Vol. 21, no. 2, pp. 97–117.

30. Rogoff B. Developing destinies: A Mayan midwife and town. Oxford University Press, USA, 2011. 342 p.

31. Saxe G. The cultural development of mathematical ideas. New York: Cambridge University Press, 2012. 362 p.

32. Vásquez O.A. La Clase Mágica: Imagining Optimal Possibilities in a Bilingual Community of Learners. New York: Laurence Erlbaum Publishers, 2002. 237 p.

История, культура, развитие как образующие историко-генетической парадигмы

Т.Д. Марцинковская*,
ФГБНУ «Психологический институт РАО», Москва, Россия,
tdmartsin@gmail.com

Рассматриваются методологические проблемы современной психологии, показывается необходимость построения психологии как мультипарадигмальной науки, связанной с естественнонаучной и гуманитарной парадигмами. Раскрывается содержание двух уровней детерминации становления психики, являющихся ведущими для разных сторон психического развития. Первый уровень, направленный на сохранение эмоционального благополучия, связан с общими законами становления психики, в то время как второй направлен на личностную самореализацию, а процесс психического развития опосредован культурными и индивидуальными трансляторами. Вводится понятие «психологическая транзитивность», раскрывается содержание психологической транзитивности и показываются варианты построения методологии, адекватной вызовам современности, необходимости исследования психики в современном изменчивом и неопределенном мире. Обосновывается структура историко-генетической парадигмы, раскрывается содержание ее четырех уровней: общие закономерности психологической науки, психика в контексте истории и культуры, анализ научных школ, анализ отдельных проблем. Показывается теоретическое и практическое значение историко-генетической парадигмы.

Ключевые слова: методология, психологическая транзитивность, детерминация, историко-генетическая парадигма.

Проблема детерминации психического развития

Проблема развития психологического знания, факторов и условий, детерминирующих научный прогресс, всегда была одной из центральных методологических проблем. Новые тенденции в развитии науки не могли обойти стороной ее методологию, в том числе и вопрос о критериях, определяющих научное знание, и роли субъективных, личностных факторов в его становлении.

Поиски смысла научной деятельности, роли и границ воздействия научных открытий на общественное сознание связаны как с методологией, так и с анализом тех проблем, с которыми наука и общество столкнулись в последние годы. Особенно важным такой анализ представляется вследствие того состояния неопределенности, которое переживает российская наука [9; 5; 7]. Это актуализирует вопрос о том, в рамках каких парадигм пройдет дальнейшее развитие психологии.

Еще в конце XX в. проблема построения психологии как мультипарадигмальной науки, связываю-

щей философские и естественнонаучные основания, стала значимой не только для теории, но и для построения психологических исследований. Вопрос о сочетании естественнонаучных и гуманитарных постулатов вставал во всей своей многогранности и сложности, исходя из необходимости диалога, что возможно только на основе междисциплинарных подходов. Особую актуальность такой поиск разных подходов и преодоление границ между ними и для методологии, и для эмпирики приобретает изучение истоков активности человека.

Применение законов, открытых в когнитивной психологии и психофизиологии к психологии развития ставит перед наукой много новых вопросов, при этом серьезной проблемой здесь становится не столько соотношение разных принципов, сколько вопрос о детерминантах развития человека. Уже аксиоматичным стало положение о трех уровнях детерминации в становлении и функционировании мотивационной человека — биологической, социальной и духовной. Человек, как любое живое существо, стремится к сохранению и продолжению своего рода, поэтому, естественно, факторы, определяющие биологиче-

Для цитаты:

Марцинковская Т.Д. История, культура, развитие как образующие историко-генетической парадигмы // Культурно-историческая психология. 2015. Т. 11. № 4. С. 69–78. doi:10.17759/chp.2015110406

* Марцинковская Татьяна Давидовна, доктор психологических наук, профессор, заведующая лабораторией психологии подростка ФГБНУ «Психологический институт РАО», Москва, Россия, e-mail: tdmartsin@gmail.com

скую адаптацию, важны и для него. Однако самые естественные потребности человека — в пище, тепле, безопасности — реализуются в обществе, имеющем определенную структуру (одну из позиций в которой занимает каждый конкретный человек) и правила поведения, а потому опосредованы социальными отношениями и новым уровнем детерминации — социальным. В то же время, как показали многочисленные исследования, прежде всего в экзистенциальной психологии и философии, человеку важно не только сохранить себя, но и реализовать. Возможно, в этом проявляется и неистребимая тяга людей к бессмертию — если не физическому, то духовному, и поиски смысла и цели жизни связаны именно со стремлением обрести ту сферу деятельности, в которой человек может оставить после себя наиболее значимый след.

Из такого сочетания разных видов детерминации вытекает и сочетание различных подходов к развитию личности, эмоций и когнитивных людей. Жесткий детерминизм, постулированный в естественнонаучной парадигме, не соотносится с философским утверждением того, что процесс духовного становления, самореализации человека не ограничивается причинно-следственными связями, но может быть рассмотрен через связи смысловые. В то же время выход из пространства причинно-следственных отношений неминуемо приводит психологию к сакральному взгляду на психику человека, признанию духовных феноменов не поддающимся научному исследованию и объяснению. Поэтому особую значимость приобретают подходы, в которых психическая жизнь человека выводится из-под законов естественнонаучной детерминации, но вводится в русло культурной детерминации, управляющей продуктивной деятельностью людей. При этом именно в контексте определенной культуры и социальной ситуации развития можно судить и о причинах, и о смысле того или иного поступка человека, и о его значении для окружающего [4].

Исследования различных проблем, связанных как с когнитивными процессами, так и развитием личности или мотивации, также как и изучение этапов становления психики, показывает, что вопрос о детерминации развития психики не теряет своей актуальности. Применение законов, открытых в когнитивной психологии и психофизиологии к персоналистической психологии или психологии развития ставит перед наукой много новых вопросов, при этом серьезной проблемой здесь становится не столько соотношение разных принципов, сколько вопрос о специфических детерминантах развития человека. Уже аксиоматичным стало положение о трех уровнях детерминации в становлении и функционировании мотивационной сферы человека — биологической, социальной и духовной. Человек, как любое живое существо, стремится к сохранению и продолжению своего рода, поэтому, естественно, факторы, определяющие биологическую адаптацию, важны и для него. Однако самые естественные потребности человека — в пище, тепле, безопасности — реализуются в обществе, имеющем определенную структуру (одну

из позиций в которой занимает каждый конкретный человек) и правила поведения, а потому опосредованы социальными отношениями и новым уровнем детерминации — социальным. В то же время, как показали многочисленные исследования, прежде всего в экзистенциальной психологии и философии, человеку важно не только сохранить себя, но и реализовать. Возможно, в этом проявляется и неистребимая тяга людей к бессмертию — если не физическому, то духовному, и поиски смысла и цели жизни связаны именно со стремлением обрести ту сферу деятельности, в которой человек может оставить после себя наиболее значимый след.

В то же время проблема развития психики тесно связана с вопросом ее саморазвития и самоорганизации, который, как правило, анализировался в двух плоскостях. Во-первых, изучалось, как отличаются процессы самоорганизации в психическом, одушевленном мире от аналогичных процессов организации в живой (допсихической) и неживой природе. Второй аспект исследований связан с анализом процессов саморазвития и самоорганизации психики в искусственном, а не природном мире, изучением того, какие существенные отличия возникают при переходе от человека естественного к человеку культурному и в какой мере здесь вообще можно говорить о синергетических/энтропийных тенденциях. Введение таких понятий, как «образ Я» и «социальная ситуация», переводит размышления в новую плоскость, придавая им уникальность, свойственную всем исследованиям психического развития человека, в той или иной мере с необходимостью учитывающим индивидуальные траектории и мультидетерминированность этого развития.

Структурируя эти работы, ученые, совершенно справедливо, стремились найти какой-то единый дискурс, в котором рассматривался бы процесс самоорганизации психики человека, детерминанту, которая выстраивала бы также и процесс саморазвития. Это могло быть стремление к целостности (холизму), или, напротив, к его нарушению, стремление к оптимальной для выживания в физическом и социальном мире иерархии потребностей; детерминантой самоорганизации могла стать иерархия деятельностей, стремление к самоактуализации, балансу идентичностей, обретение смысла жизни, формирование модели психического или конгруэнтности образа мира. Стимулом, включающим эти процессы саморазвития, могла стать неадекватность (отсутствие конгруэнтности) образа мира, нарушение баланса идентичностей, несформированность модели психического и т. д.

Представляется, что в качестве такой детерминанты, определяющей направление и динамику течения синергетических/энтропийных процессов в развитии психики может рассматриваться и образ «Я». Образ «Я» является одним из основополагающих понятий в психологии и определяет не только содержание осознанных и бессознательных представлений-ощущений человека о себе, но и направление его личностного роста и самосовершенствования, его

интенции в общении, в системе социальных и ролевых взаимоотношений [4].

Конструируемый образ мира не только субъективен, но и представляет собой сложную разноразмерную систему, полностью проанализировать содержание которой можно только исходя из разных дискурсов. Таким образом, помимо иерархического строения в создаваемых человеком представлениях о себе и мире, можно констатировать и их отнесенность к разным областям. В то же время, необходимо разделять детерминации и закономерности развития и саморазвития, и механизмы, «запускающие» и направляющие это развитие. В качестве механизма может рассматриваться, например, переживание, соединяющее эволюционные и инволюционные, биологические и социальные параметры психического развития.

Социальный фактор может стать источником синергетических или энтропийных процессов, в случае совпадения/несовпадения двух планов в образе «Я». В переплетении этих двух тенденций и двух планов бытия личности (внешнем, социальном и внутреннем, духовном) и проявляется уникальность жизненного пути конкретного субъекта. Личность, как феномен социальный, не может жить вне социума, и поэтому необходима самоорганизация и, возможно, переструктурирование внутренних планов (способностей, мотивов) для того, чтобы найти группу идентичности — референтную группу и стать ее членом. Однако существующая при этом опасность конформизма является вполне реальным фактором, фрустрирующим самореализацию и обретение смысла жизни. Поэтому можно говорить о том, что нарушение баланса социальной и личностной идентичности может привести к закрытию «Я системы», т. е. к запуску дезорганизационных, энтропийных процессов (невротизации человека). При этом противоположные синергетические тенденции можно рассматривать как аналоги психологических защитных механизмов и копинг-стратегий, действие которых направлено на предохранение дальнейшего распада и замыкания личности, фиксации неадекватного содержания представлений человека о себе и мире. Обретение смысла жизни и баланса идентичностей может рассматриваться как важный синергетический феномен, который в то же время стимулирует субъекта и к расширению социальных контактов, и к личностному росту и самореализации.

При этом существует определенная закономерность, выражающаяся в том, что усиление внешних воздействий активизирует стабилизационный потенциал образа Я, внутренние ресурсы которого несут синергетическую функцию, уравновешивающую дестабилизирующие негативные воздействия среды и индивидуализирующие стиль жизни человека. Повидимому, эта взаимосвязь в некоторой степени отражает те же реципрокные отношения между знаком воздействия и его глубиной и осмысленностью, что и в законе эмоционального развития В. Штерна. Как любая самоорганизующаяся система, личность проходит через критические точки развития, что никак

не исключает ее дальнейшего саморазвития. Наиболее выпукло динамическое взаимодействие тенденций к самоорганизации и дезорганизации видно именно в эти периоды фазовых переходов, которые могут рассматриваться не только как кризисы, но и как точки бифуркации, и как периоды, когда актуализируются разновекторные процессы в развитии образа «Я».

Представляется, что разные стороны развития психики и разные подходы к пониманию ее содержания соотносятся с двумя уровнями детерминации. Первый уровень, направленный на эмоциональное благополучие и поддержание психического здоровья, активизирует синергетический потенциал человека, связанный с общими закономерностями психической жизни (с законом Н.Н. Ланге, В. Штерна) [2; 12].

Второй уровень опосредован культурными и индивидуальными трансляторами; действие стабилизационных тенденций в этом случае направлено на самореализацию, придание смысла собственной жизни в рамках своей культуры и своего общества, осознание своей самобытности, уникальности и ценности для окружающих. Это задает индивидуальные траектории развития, позволяющие выбрать оптимальный стиль жизни, соотношение между внешними и внутренними границами во взаимодействии человека с миром, т. е. индивидуализировать как представления о себе, так и представления об окружающем пространстве-времени. Этот вариант детерминации приобретает особое значение в современном транзитивном (изменчивом и неопределенном) мире.

Культура как образующая научной школы

Особый характер развития любого научного направления в каждой стране является общим местом и не нуждается в особых доказательствах. Интерес представляет характер этих вариаций и анализ возможных причин их появления. Такой анализ может помочь в осознании закономерностей становления методологии научного знания, объективных и субъективных факторов, влияющих на ее развитие, а также предсказать пути дальнейшего развития научного знания, или хотя бы предвидеть его бифуркационные точки и перспективы.

Рассматривая развитие психологии только сквозь призму логики самой науки, мы не видим личности ученого, который является ее творцом, а такой взгляд после работ Марка Блока не представляется адекватным и продуктивным. Кроме того, при таком подходе исчезает возможность изучить динамику возникновения открытий, появления новых взглядов на психику. То есть, говоря словами Х. Рейхенбаха [15] история психологии рассматривает развитие психологии в контексте обоснования, а не в контексте открытия, так как вопрос о зарождении идей не имеет отношения к логике науки как таковой, как совершенно справедливо заметил еще К. Поппер [6].

Рассматривая роль культуры в развитии как отдельной личности, так и научной школы, необхо-

дим обратиться к концепции Г. Шпета, которая не только раскрывает механизмы социализации человека, но и помогает преодолеть натуралистическую позицию в психологии. Трактовка Шпета понятия «человек» давала возможность соотнести внутреннее содержание, присущее только личности, с миром культуры. Цикл эстетических работ Шпета, с точки зрения современной психологии, важен не только тем, что в нем по-новому ставятся вопросы творчества и психологии искусства, сколько в том, что сама психология искусства позволяет ответить на вопрос о влиянии культуры на самосознание человека.

Для психологии личности здесь во многом заложен и ответ на актуальный вопрос о взаимосвязи личностной и социальной идентичности. Положение Г. Шпета о культуре как образующей личности открывает пути для исследования процесса социализации в современной изменчивой и неопределенной ситуации, которая умножает точки бифуркации в развитии личности и дает основания для появления множественности аспектов «Я» в разных ситуациях и разных группах [11].

Г. Шпет подчеркивал, что культура, и особенно искусство, остаются неизменными даже тогда, когда меняются быт, мировоззрение, политические и структурные аспекты социальной ситуации человека. Это постоянство и выделяет культуру как фактор, помогающий «восстановить связь времен»; именно культура, эмоционально воспринимаемая как единое целое, как часть социальной, этнической и личностной идентичности, дает укорененность и устойчивость, позволяя найти точки опоры в изменяющейся действительности и восстановить утраченную целостность восприятия мира и себя. Культура, в случае успешной инкультурации, эмоционально воспринимается как единое целое. Так формируется одна из важнейших составляющих структуры самосознания личности — Я — культурный человек [11].

Важный момент связан с тем, что включение в социальную идентичность культуры как фактора стабилизации дает возможность в меньшей степени использовать в качестве такого фактора этническую идентичность, которая также дает укорененность и уменьшает неопределенность настоящего и будущего. В современной ситуации этот вопрос приобретает исключительную важность, так как включение этнической идентичности как стабилизационного фактора во многом становится причиной нетерпимости к другим народам и социальным группам. Это доказывает и реальность нашего времени, когда социальная нестабильность в многонациональных государствах проявляется в обострении национальных конфликтов. Возможно, что межнациональные конфликты становятся оборотной стороной тех процессов глобализации, которые характерны сегодня и для Европы, и для мира в целом. Опасения раствориться в мировой культуре, потеряв свою национальную специфику, фрустрация потребности в этнической идентичности (особенно в позитивной идентичности), усиливает недоверие к другим народам, негативное

отношение к ним. Как показывают исследования, подобные конфликты особенно непримиримы, когда формирование социальной идентичности начинается происходить преимущественно на основе национальной составляющей идентичности, в то время как доминирование культурной идентичности повышает толерантность.

Таким образом, можно утверждать, что в концепции Шпета была сделана попытка разработать одну из первых синергетических теорий, в которой культура может рассматриваться как фактор, структурирующий и выстраивающий процесс социализации и становления социокультурной идентичности в кризисные периоды. Особенно важным данное положение становится в настоящее время, которое может быть охарактеризовано как транзитивное.

Психологическая транзитивность

В настоящее время представления об изменчивости (транзитивности) социального пространства является достаточно общим местом. Однако понимание того, каким образом эти изменения сказываются на личности, содержании и структуре ее идентичности, процессе ее социализации, все еще остается туманным. В определенной мере это связано с тем, что транзитивное общество по определению является междисциплинарным понятием, сущность которого, естественно, различается в разных науках — философии, культурологии, социологии, психологии. Не меньшее значение, по-видимому, имеет и тот факт, что в современном изменчивом и неопределенном обществе социальное пространство по своей сути не может иметь устойчивого и определенного содержания. Поэтому, прежде всего, представляется важным уточнить собственно психологическое содержание понятия «транзитивность», которое вбирает в себя как социальные трансформации, так и изменчивость социальных представлений и ценностей, и неопределенность норм и установок.

Прежде всего встает вопрос о том, насколько созвучны тенденции к междисциплинарности, ясно прослеживаемые в науке в настоящее время, тем трансформациям, которые происходят сегодня в мире. Даже поверхностный анализ дает возможность увидеть некоторые кардинальные изменения, наиболее характерные для сегодняшнего дня. Новой эпохе, в частности, свойственны такие черты, как глобализация, серьезные межэтнические и межконфессиональные конфликты, представления о пассионарности и активности людей в конструировании окружающего мира, ярко выраженное состояние неопределенности в понимании целей и направления развития общества. Изменчивость мира и его образа в сознании людей разной ментальности, образования и социальной принадлежности меняет и само представление о межличностных и межгрупповых отношениях и аттрактивности партнеров, проблематизируя или, напротив, упрощая контакты с людьми другой культуры.

В целом, психологический анализ понятия «транзитивное общество» показывает, что такое общество характеризуется следующими феноменами:

- кардинальными социальными трансформациями;
- глобализацией, которая ведет к расширению пространства, в том числе и пространства межличностных контактов;
- усилением социальной неопределенности, связанной, прежде всего, с постоянными трансформациями ценностей, норм, эталонов в современном, изменяющемся мире;
- увеличением продолжительности временного периода процесса социализации, активизацией ресоциализации и текучей социализации;
- расширением информационного пространства и усилением его роли, частично заменяющей межпоколенные связи.

Проявления глобализации сказываются не только на экономике и политике, но затрагивают все стороны взаимодействия разных культур — от обмена технологиями и совместных научных разработок, до смешанных браков. Существенное влияние оказывают эти процессы и на восприятии людьми окружающего пространства, которое начинает восприниматься как свернутое, а сама Земля — как небольшая планета, расстояния между разными точками на которой совсем не так велики, как прежде казалось. Естественно, это не может не проявиться в представлениях об окружающем мире. Если в прежние века время и пространство казались людям бесконечными, ведь жизнь вечна, а земля — огромна и обойти ее невозможно, сегодня люди понимают быстротечность и ограниченность жизни и легкость перемещения в пространстве. Это придает другую ценность жизни, а также необходимость принятия факта существования других людей и других культур. Увеличение миграции также приводит к необходимости межличностного взаимодействия людей, принадлежащих к разным культурам, поэтому огромное значение приобретает анализ причин дезадаптации людей к новым условиям жизни, неприятие или пассивное отторжение той культуры, тех традиций, которые являются значимыми для нового социального окружения.

В то же время взаимодействие людей, имеющих разную ментальность, разные языки, разные ценности, приводит к необходимости осознания и на бытовом, и на научном уровне относительности наших представлений об истине, о том, «что такое хорошо, а что такое плохо». Важным становится оценка одной и той же позиции с разных точек зрения, в разных подходах и разных науках.

Все эти изменения приводят к необходимости пересмотра понятий «идентичность» и «социализация» и к разработке новой методологии и нового инструментария для исследования их содержания.

Говоря об особенностях идентичности в транзитивном, постоянно изменяющемся мире необходимо подчеркнуть, что проблема идентичности всегда актуализировалась в сознании и ученых, и общества в периоды слома, кризиса, неопределенности, когда вставали вопросы о том, какие нормы, ценности, эта-

лоны будут востребованы завтра, как будут трансформироваться нормы и правила поведения. С точки зрения личности, эти проблемы ставят во главу угла основной вопрос: что же будет с человеком, сохранит ли он себя как целостную личность в новых условиях?

Трансформации процесса социализации, разведение процесса и результата (социализированности) приводит к изменению соотношения персональной и социальной идентичности. Это связано, прежде всего, с тем, что в транзитивном обществе баланс идентичностей является неустойчивой характеристикой, постоянно смещающейся то в одну, то в другую сторону. Поэтому часто, особенно при широком выборе возможностей выбора группы идентичности, доминирует именно личностная, персональная, а не социальная составляющая. Человек получает возможность сформировать (создать), исходя из своих представлений о значимой и соответствующей его индивидуальности, группу, в которой социальная идентичность почти тождественна персональной. Интернет-общение и сетевые сообщества также стимулируют создание новых соотношений между персональной и социальной идентичностями, которые связаны уже не только с реальными, но и с виртуальными группами. Рассматривая идентичность с этой точки зрения, можно констатировать, что с расширением Интернет-общения происходит увеличение области мнимой и виртуальной идентичности. Существенно возрастает и роль самомониторинга, который дает возможность человеку не только для самокатегоризации, но и для самопредъявления, демонстрации как реальных, так и мнимых качеств, существование которых доказывается не в реальном взаимодействии, но в рассказе о себе.

Поэтому в современной ситуации общения развивается феномен нарративной идентичности, проявляющийся в том, что в межличностных контактах увеличивается процент рассказов о себе, а не предъявления себя в действии, в том числе и групповом. Этот факт непосредственно отражается и в игре идентичностей — возможности попробовать себя в разных масках, разных ролях, что часто повышает осознанность ролей и себя в них. При этом сетевые сообщества, с одной стороны, дают возможность гибкой и позитивной социализации, с другой — помогают найти разные варианты «игры» со своей идентичностью.

При нахождении/создании группы идентичности (как реальной, так и, особенно, виртуальной) происходит самоподтверждение выдуманных (или появившихся в «игре») личностных характеристик, а традиционная связка «категоризация—самокатегоризация» трансформируется в «самомониторинг—самоподтверждение».

Важным моментом является тот факт, что в ситуации изменений и неопределенности, целостность идентичности связывается с культурой, а не с преемственностью жизненных циклов. Это актуализирует понятия лингвистической и социокультурной идентичности. Инкультурация, принятие и присвоение культуры являются одним из важных факторов, определяющих успешность социализации в новых усло-

виях. Родная культура, язык остаются неизменными в изменяющемся мире. Поэтому инкультурация дает укорененность и устойчивость, необходимые в сегодняшней жизни, которая многими воспринимается как разломанная, неопределенная. Именно культура, эмоционально воспринимаемая как единое целое, дает укорененность и устойчивость, позволяя найти точки опоры в изменяющейся действительности и восстановить утраченную целостность восприятия мира и себя. Говоря о роли языка в развитии идентичности, необходимо помнить о том, что в данном случае понятие «язык» используется в самом широком смысле этого слова и не может отождествляться с «речью». При этом в понятие языковой формы вкладывается не лингвистическое или философское, но психологическое содержание, аналогичное современному нарративному подходу, рассматривающему человека как текст, который пишется (и выражается, и понимается) с помощью определенного языка.

Соединение двух линий развития — социализации и индивидуализации — приводит в современной ситуации к появлению разных вариантов устойчивых субкультур, в которых реализуется и формируется новый баланс персональной и социальной идентичности.

Методология исследования психологической транзитивности

Усложнение и развитие современной психологии не может не сказаться на ее категориальном строе. Модификация принципов классической психологии и разработка новых, неклассических и постмодернистских подходов, подразумевает с необходимостью включение в картину новой психологии вновь открытых феноменов психики, а также, что особенно важно, трансформации ее категориального строя. Поэтому современная наука исходит из междисциплинарного характера представлений человека о действительности и использует различные дискурсы при интерпретации этих представлений.

Междисциплинарность и мультипарадигмальность современной науки сказываются, прежде всего, в том, что возникают новые категории, а также новые соотношения между ними, которые не входят в старую категориальную сетку. При этом вызывает интерес не столько пересмотр самих категорий, сколько анализ их модификации и подходы к исследованию в разных областях психологии — персоналистической, возрастной, социальной, клинической психологии, а также анализ тех принципов и законов, которые универсальны для всех областей психологического знания.

Основные принципы и категориальный строй психологии непосредственно связаны с общепсихологической проблематикой. Однако в исследовательских программах генетический или клинический подход часто позволяют выявить важнейшие для общей психологии феномены и закономерности, осветить и уточнить вопросы общепсихологической значимости, в частности, вопросы тезауруса, соот-

ношения понятий, разработанных в разных психологических направлениях и наполненных новым, разнообразным содержанием, широко используемым в настоящее время. В современной методологии категории не только могут изменять, модернизировать свое содержание, но, что особенно важно, выстраиваются новые связи, соединяющие, например, категории зрелости и социализации, идентичности и кризиса, которые в традиционной схеме входят в разные разделы категориальной матрицы.

Методологические проблемы при изучении транзитивного мира связаны не только с необходимостью постоянной оценки и переоценки теоретических и исследовательских парадигм, но и с необходимостью постоянной переоценки и реинтерпретации полученных материалов. Транзитивность (изменчивость, неопределенность и вариативность) общества может рассматриваться по аналогии с микромиром в точных науках, т. е. многие законы стабильного общества здесь не работают. Они имплицитно присутствуют и, конечно, не отрицаются. Но, как, например, и в физике, другая ситуация диктует появление других закономерностей функционирования и развития психики, а также ее феноменологии, которая и фиксируется в исследованиях. Точно так же, как законы классической физики, открытые И. Ньютоном, сохраняют свою значимость и в настоящее время, но к ним с необходимостью добавляются и законы А. Эйнштейна, Н. Бора, В. Гейдельберга и других ученых.

Аналогию дополняет и тот факт, что в транзитивном обществе усиливается неопределенность и вариативность, в то время как в стабильном обществе доминируют достаточно жесткие причинно-следственные отношения. Именно это постулировала и физическая концепция неопределенности, которая разрабатывалась В. Гейдельбергом в середине XX в. В этой концепции, в частности, доказывалось, что фактически невозможно не только предвидеть будущее направление движения частиц, но и точно понять, какой путь они проделали в прошлом. Единственное, что объективно возможно — это увидеть положение частицы в конкретный момент времени.

Тем более важным на сегодняшний день является анализ методологических проблем современной психологии, ее связей с другими дисциплинами и отраслями знаний, а также разработка современных оснований построения категориального строя не только теоретической, но и исследовательской, и прикладной методологии в соотношении с эпистемологическими и социальными парадигмами.

Для решения этой проблемы, прежде всего, нужно осознать, что современные парадигмы — это не жесткие конструкты, но скорее гибкие и изменчивые гештальты. Поэтому можно говорить, что изменение социального контекста сегодня подразумевает и гибкость эпистемического аспекта парадигмы (т. е. множественность вариантов содержания образца и, особенно, представлений о предмете и методах исследования). Современная парадигма отличается проницаемыми границами и возможностью переструктурирования, т. е. это не замкнутый эталон

определенной школы, но открытая форма, что также соответствует идеологии открытого общества.

При этом изменяется теоретическая парадигма, которая включает в себя разные дисциплины и разные аспекты психологического знания, и, особенно, исследовательская, которая может совмещать в себе разные подходы. Поэтому в настоящее время главной особенностью современной методологии становятся разнообразные исследовательские конструкты, которые меняются, модифицируются, вбирая в себя новые факты и новые аспекты действительности, например, модель психического [8], социальная психология науки [13], психология социального познания [1].

Исследовательская значимость этих конструктов связана с тем, насколько они открыты для изменений, одновременно сохраняя свою структуру и ядро. Их важной характеристикой является гибкость и соотнесенность и с транзитивной действительностью, и друг с другом. То есть можно говорить скорее не о разных, отдельных конструктах, но о гибком гештальте с разными полями: когнитивным, социальным, эстетическим...

Теоретическая парадигма является в некотором роде образцом при осмыслении и интерпретации знаний, конструировании (создании) образа окружающей действительности. Такая парадигма может быть жесткой, с четким набором иерархических инвариант (матрица), что и понималось под теоретической парадигмой до недавнего времени. П. Фейерабенд, И. Лакатос [10; 3] и другие ученые не пересматривали само понимание парадигмы как образца, но пересмысливали абсолютную/относительную достоверность/недостоверность полученного при ее помощи знания. Сегодня можно говорить о том, что гибкая и сложно сконструированная парадигма вбирает в себя несколько, гармонично связанных между собой (что очень важно для ее работоспособности) подходов к пониманию, интерпретации материала, полученного при изучении, анализе разных сторон окружающей

действительности и в разных условиях. Они могут дополнять и частично перекрывать друг друга, как бы поворачиваясь к окружающему разными сторонами. При этом эпистемическая парадигма сочетается с социальной, но не детерминируется ею.

Исследовательская парадигма определяет набор методов, задающих образец исследования, точнее, создания дизайна исследования. В настоящее время нужно говорить скорее не о гибкости этих парадигм, но о необходимости преодолеть их частичную размытость и связи внутри них несочетаемых элементов/методов. В отличие от теоретических, эти парадигмы не зависят от социальных, точнее, зависят только в той мере, что социальный контекст фундирует выбор объекта исследования, но не его дизайна.

Основные положения историко-генетической парадигмы

Историко-генетическая парадигма представляет собой системное направление, фокусированное на анализе развития в рамках определенных исторических и культурных условий и научных парадигм. Представляется, что она является одним из наиболее адекватных инструментов для исследования развития и модификации категориального строя психологии транзитивного общества.

Историко-генетическая парадигма фокусируется на анализе развития психологической науки по горизонтали (связь с другими науками и связь отдельных проблем-категорий между собой) и вертикали (параметры прогресса, роль субъективных и объективных факторов в развитии науки) (рис. 1). Этот подход исходит из того, что развитие научного знания детерминировано как объективными, так и субъективными факторами и предполагает четыре направления исследования процесса формирования психологических концепций.

Первое направление концентрируется на изучении общих закономерностей процесса развития психологической науки, поэтому ведущими методами исследования здесь являются введенные М.Г. Ярошевским понятия логики и социальной ситуации развития науки [14]. Этот аспект исследований может рассматриваться как один из вариантов науковедческого анализа.

Фокус внимания второго направления анализа — формирование знаний о развитии психики в контексте истории и культуры. Здесь рассматривается возможность применения понятия прогресса к процессу становления психологии, а также критерии прогресса, понимаемого как кумуляция знаний о движущих силах и механизмах развития психики. Еще одной проблемой, рассматриваемой в русле этого направления, является изучение относительности (конвенциональности) знаний и их специфика в рамках определенной культуры. В этом случае культура представляется своеобразной парадигмой (социальной, а не эпистемической), имеющей более или менее жесткие границы, отделяющие ее от других культур.



Рис. 1. Горизонтальные и вертикальные связи историко-генетической парадигмы

На третьем направлении исследований в центр внимания попадают закономерности становления и распада отдельных научных школ и особенности развития психологии в рамках конкретной школы. В этих исследованиях используется как инструментарий, предложенный М.Г. Ярошевским (опponentный круг, научная школа, когнитивный стиль), так и разработанные в философии науки и в работах К. Поппера И. Лакатоса и П. Фейерабенда понятия «дискурс», «конкуренция идей», «концепция “предположений и опровержений”».

Последнее направление связано с изучением генезиса психологических знаний по отдельным проблемам. В этом случае также используются понятия опponentного круга и когнитивного стиля, а также идея прогресса, но здесь она точнее представлена именно как кумуляция знаний.

Связь между разными уровнями-направлениями анализа достаточно сложная и многоаспектная, так как они пересекаются-соприкасаются друг с другом по многим направлениям (рис. 2).

При изучении генезиса научных школ невозможно исключить из рассмотрения общую социальную ситуацию развития науки. Логика научного знания во многом фундирует накопление знаний по отдельным проблемам и структуру категориального строя психологии.

История тесно связана с социальной ситуацией развития науки, а культура — еще и с логикой. При этом культура как расширяет, так и ограничивает подход к исследованию разных проблем, а сами границы научного анализа являются конвенциональными и связаны с ценностями и установками культуры.

Общая картина психологической науки может рассматриваться как своеобразный аналог сети и невода. При этом сетевой принцип распространяется преимущественно на изучение того, каким образом отдельные проблемы связываются в целостную систему знаний (рис. 3).



Рис. 2. Взаимосвязь уровней-направлений историко-генетической парадигмы

Сетевой принцип организации категорий раскрывает их взаимосвязь, а также открывает возможности встраивания в уже имеющуюся сеть новых категорий. Этот принцип показывает также многоаспектность категориального строя, давая возможность выделить разные варианты построения сети, в том числе и разные направления в ее развитии, которые характерны для определенных областей науки. При этом новый сегмент в сетке категорий не обязательно должен рассматриваться как «пустое место», но, скорее, как обозначение тенденции к ее расширению в определенную сторону, наиболее актуальную на данном этапе развития психологических знаний.

Образ невода используется при анализе того, каким образом разные теории соединяются при исследовании разных сторон одной проблемы (рис. 4).

Невод, объединяя разные категории и концепции, выстраивает их в целостную систему, имеющую одновременно и вертикальное, и горизонтальное измерение — разные представления о предмете анализа в одной концепции и однотипные представления в разных научных подходах. При этом гибкая и, одновременно, законченная сетка невода не дает этим отдельным понятиям растекаться в разные стороны, но улавливает, собирает их в единую систему.

Историко-генетическая парадигма дает возможность на базе сравнительного историко-психологического анализа не только найти способы решения проблем, наиболее созвучных настоящему времени, но и модифицировать их, исходя из тезауруса и запросов современной психологической теории и практики.

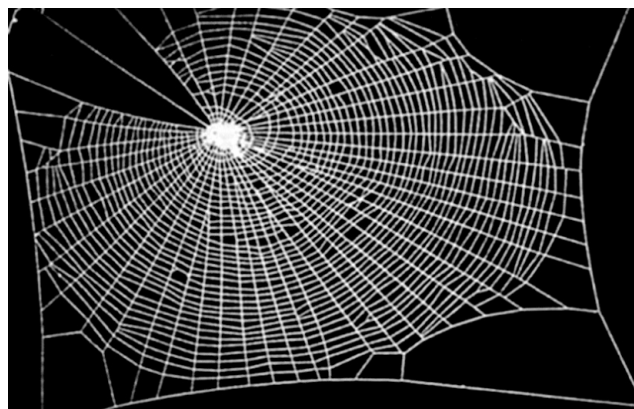


Рис. 3. Сеть как аналог системы знаний

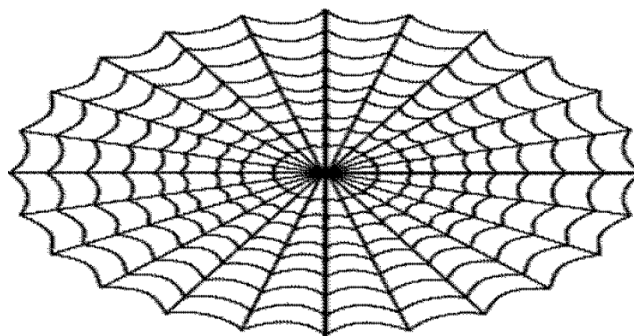


Рис. 4. Невод как аналог объединения категорий при изучении проблеме

Полученные в результате историко-генетического анализа материалы дают возможность не только вычленивать наиболее ценное в уже разработанных концепциях, но и, сопоставив их с современной ситуацией, раскрыть их потенциальные возможности, степень их адекватности социальным ожиданиям. Сравнительный анализ роли социальной перцепции и логики развития научных знаний помогает точнее понять многие психологические теории, прежде всего теории личности, в их взаимосвязи с обществом и психологической

практикой. Эти материалы необходимы и для развития теоретических концепций, и для практической работы, в частности, при решении вопросов модернизации системы образования, так как помогают избежать сделанных ранее ошибок и дают частичный прогноз дальнейшего развития психологического знания. Эти материалы имеют большое значение и в подготовке будущих психологов, так как раскрывают перед студентами перспективу комплексного использования и конструктивного развития психологии.

Финансирование

Исследование выполнено при поддержке Российского гуманитарного научного фонда, проект 14-06-00640 «Культура как образующая личности: современные тенденции и механизмы».

Литература

1. Андреева Г.М. Психология социального познания. М.: Аспект-Пресс, 2012. 288 с.
2. Ланге Н.Н. Психический мир: Избранные психологические труды. Москва; Воронеж: МОДЭК, 1996. 367 с.
3. Лакатос И. Избранные произведения по философии и методологии науки. М.: Академический проект, 2008. 475 с.
4. Марцинковская Т.Д. Образ Я в современном мире — константы и трансформации // Мир психологии. 2009. № 4. С. 142—149.
5. Методологические проблемы современной психологии — парадигмальный и междисциплинарный аспект / под. ред. Т.Д. Марцинковской. М.: Смысл, 2005. 98 с.
6. Поттер К. Логика научного исследования. М.: Республика, 2004. 447 с.
7. Прогресс психологии: критерии и признаки / под. ред. А.Л. Журавлева, Т.Д. Марцинковской, А.В. Юревича.

М.: ИП РАН, 2009. 332 с.

8. Сергиенко Е.А., Лебедева Е.И., Прусакова О.А. Модель психического в онтогенезе человека. М.: ИП РАН, 2009. 412 с.
9. Социальная психология в современном мире / под. ред. Г.М. Андреевой, А.И. Донцова. М.: Аспект Пресс, 2002. 336 с.
10. Фейерабенд П. Против метода. Очерк анархистской теории познания. М.: АСТ; Хранитель, 2007. 413 с.
11. Шпет Г.Г. Философия и психология культуры. М.: Наука, 2007. 478 с.
12. Штерн В. Дифференциальная психология и ее методические основы. М.: ИП РАН; Наука, 1998. 335 с.
13. Юревич А. В. Социальная психология науки. СПб: РХГУ, 2001. 350 с.
14. Ярошевский М.Г. Историческая психология науки. СПб: Наука, 1994. 352 с.
15. Reichenbach H. Modern philosophy of science. Selected essays. Foreword by R. Carnap. L; N. Y., 1959. 198 p.

History, Culture and Development as a Basis of Historical-Genetic Paradigm

T.D. Martsinkovskaya*,

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

Methodological problems of modern psychology are considered, the necessity of creation psychology as multi-paradigm science, which includes both – humanitarian and natural sciences is shown. The maintenance of two levels of determination of mentality's formation, significant for the different spheres of mental development reveals. The first level, directed on maintaining emotional well-being is associated with general laws of formation of the psyche, while the second is directed on personal self-realization and mental development process mediated by cultural and individual translators. The concept «psychological transitivity» is entered and options of creation of the methodology adequate to challenges of the present, the necessity of mentality's investigation in the modern unstable and uncertain world are shown. The structure of historical-genetic paradigm discovers and reveals the maintenance of its four levels: common patterns of psychological science, psychics in the context of history and culture, the analysis of scientific schools, analysis of selected problems. The theoretical and practical value of historical-genetic paradigm is shown.

Keywords: methodology, psychological transitivity, determination, historical – genetic paradigm.

Acknowledgements

This work was supported by grant RFH № 14-06-00640 (“Culture as forming identity: current trends and mechanisms”).

References

1. Andreeva G.M. Psikhologiya sotsial'nogo poznaniya [Psychology of social cognition] Moscow: Aspect-press. 2012. 288 p.
2. Lange N.N. Psikhicheskii mir: Izbrannye psikhologicheskie trudy [Psychological world: Selected psychological works]. Moscow-Voronez: MODEK. 1996. 367 p.
3. Lakatos I. Izbrannye proizvedeniya po filosofii i metodologii nauki [Selected works on philosophy and methodology]. Moscow: Academic project, 2008. 475 p.
4. Martsinkovskaya T.D. Obraz Ya v sovremennom mire – konstanty i transformatsii [Self-image in contemporary world – constants and transformations]. *Mir psikhologii* [World of psychology], 2009, no 4, pp. 142-149.
5. Metodologicheskie problemy sovremennoi psikhologii – paradigmat'nyi i mezhdistsiplinarnyi aspekt [Methodological problems of the contemporary psychology – paradigm and multidiscipline aspect]. Moscow: Smysl [Meaning]. 2005. 98 p.
6. Popper K. Logika nauchnogo issledovaniya. [The logic of scientific research]. Moscow: Republic, 2004. 447 p.
7. Zhuravlev A.L. (eds.) Progress psikhologii: kriterii i priznaki [The progress of psychology; criteria and signs]. Moscow: Institute of psychology Russian academy of science. 2009. 332 p.
8. Sergienko E.A., Lebedeva E.I., Prusakova O.A. Model' psikhicheskogo v ontogeneze cheloveka [Mental model in human being ontogenes]. Moscow: Institute of psychology Russian academy of science, 2009. 412 p.
9. Andreeva G.M. (eds.) Sotsial'naya psikhologiya v sovremennom mire [Social psychology in contemporary world]. Moscow: Aspect-press, 2002. 336 p.
10. Feierabend P. [Feyerabend P.K.] Protiv metoda. Ocherk anarkhistskoi teorii poznaniya [Against method. Essay on anarchist theory of knowledge]. Moscow: AST; Khranitel', 2007. 413 p.
11. Shpet G.G. Filosofiya i psikhologiya kul'tury [Philosophy and psychology of culture]. Moscow: Nauka, 2007. 478 p.
12. Shtern V. Differentsial'naya psikhologiya i ee metodicheskie osnovy [Differential psychology and its methodological basis]. Moscow: Institute of psychology Russian academy of science. Nauka, 1998. 335 p. (In Russ.).
13. Yurevich A. V. Sotsial'naya psikhologiya nauki [Social psychology of science]. Saint Petersburg: RKhGU, 2001. 350 p.
14. Yaroshevskii M.G. Istoricheskaya psikhologiya nauki [Historical psychology of science]. Saint Petersburg: Nauka, 1994. 352 p.
15. Reichenbach H. Modern philosophy of science. Selected essays. Foreword by R. Carnap, L-N. Y. 1959. 198 p.

For citation:

Martsinkovskaya T.D. History, Culture and Development as a Basis of Historical-Genetic Paradigm. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya* = *Cultural-historical psychology*, 2015. Vol. 11, no. 4, pp. 69–78. (In Russ., abstr. in Engl.). doi: 10.17759/chp.2015110406

* *Martsinkovskaya Tat'yana Davidovna*, PhD in Psychology, professor, head of the Laboratory of Adolescent Psychology, Psychological Institute of the Russian Academy of Education, Moscow, Russia, e-mail: tdmartsin@gmail.com

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

Категория отчуждения в психологии образования: история и перспективы

Е.Н. Осин*,

Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», Москва, Россия,
evgeny.n.osin@gmail.com

Статья посвящена объяснительным возможностям и ограничениям категории отчуждения в психологии образования. Психологические исследования феноменов, связанных с категорией отчуждения (выгорание, внешняя мотивация, цинизм и др.), обычно ограничиваются уровнем индивидуальной психики, тогда как категория отчуждения описывает совокупность явлений, разворачивающихся как на индивидуальном, так и на социокультурном уровне. Показаны эвристические возможности культурно-деятельностного подхода к смыслу и смысловой регуляции как методологической основы для анализа процессов отчуждения. Дан краткий обзор результатов эмпирических исследований отчуждения в образовании, а также теоретических работ, обсуждающих генезис и способы преодоления отчуждения. Обзор приводит к выводам о том, что рост объема и сложности знаний ведет к росту отчуждения в образовании, но его преодолению может помочь активность индивидов по поиску смысла и самоопределению в рамках этой совместной деятельности. Категория отчуждения недостаточно конкретна для построения психологических исследований, но как средство интерпретации может помочь интеграции их результатов в междисциплинарный контекст для решения задач по критике и совершенствованию социальных институтов и практик.

Ключевые слова: отчуждение, утрата смысла, учебная деятельность, система образования, внешняя мотивация, выгорание.

Феномены отчуждения

«Мы не хотим жить в мире, где за уверенность в том, что не помрешь с голоду, платят риском помереть со скуки» [25, с. 86] — гласил лозунг студенческих бунтов 1968 г. в Париже, ставших ярким проявлением неудовлетворенности студентов авторитаризмом и консерватизмом традиционной системы образования. На волне популярности марксизма в тексты социальных наук проникла категория отчуждения, описывающая характеристики социальных институтов, приводящие к дегуманизации социальных отношений в различных сферах жизни. За прошедшие годы эта категория успела выйти из моды, но многие из явлений, про-

тив которых когда-то бунтовали французские студенты, живы и по сей день.

Образование призвано помогать индивиду в развитии, давая ему или ей средства и возможности для реализации своего творческого потенциала. Но многими участниками образовательной системы оно переживается как тягостная и бессмысленная обязанность: студенческая поговорка «на уроках учатся, а на парах парятся» — тому подтверждение. Под этим углом зрения экзамены и зачеты становятся препятствиями на пути к желанной «корочке» диплома, а последняя — не побочным продуктом получения знаний, но целью — пропуском в мир «дипломированных специалистов». В кривом зеркале отчужденных образовательных отношений, где познание утрачивает ценность,

Для цитаты:

Осин Е.Н. Категория отчуждения в психологии образования: история и перспективы // Культурно-историческая психология. 2015. Т. 11. № 4. С. 79–88. doi:10.17759/chp.2015110407

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

диссертация из плода научного поиска превращается в атрибут статуса, а научные публикации — в способ повысить свой индекс Хирша. В этом сражении с ветряными мельницами формальностей все средства хороши: в ход идут плагиат, «заказные» письменные работы и коррупция, на фоне которых списывание выглядит безобидной детской шалостью, что говорит о нарастающей эрозии нашей системы ценностей. Не помогает сосредоточиться на главном — смысле и ценностях образования как человеческой деятельности — и растущая бюрократизация системы, превратившая школы и университеты в непроизносимые «ГБОУ СОШ» и «ФГБОУ ВПО», сотрудники которых с каждым годом все больше сил отдают КИМаМ, ФГОСам и УМК и все меньше — живому общению со своими учениками и студентами.

Анализ причин сложившейся ситуации выходит за рамки настоящей статьи, посвященной объяснительным возможностям и ограничениям междисциплинарной категории отчуждения применительно к психологическим исследованиям. Интерес к этой категории в последние годы вновь растет не только в российской, но и в мировой науке (по данным Scopus, начиная с 2010 г. с терминами «alienation» или «estrangement» выходит более 500 статей в год). Почему это происходит? Не пытаются ли авторы, обращаясь к категории отчуждения, вновь выбрать путь, который выглядел малоперспективным в 1980-е — 1990-е годы, когда после бурного взлета количество исследований, опирающихся на категорию отчуждения, резко уменьшилось?

Причиной этого спада был междисциплинарный и абстрактный характер категории отчуждения, которую связывали с широким кругом феноменов: бессилие, аномия, утрата смысла, недоверие к людям, утрата контакта с собой, отсутствие интереса и увлеченности по отношению к работе, учебе и другим сферам жизни, социальная изоляция, ощущение непричастности к культуре, критическое отношение к обществу, нигилизм [53]. К сожалению, теоретическое обоснование единства этих явлений выходило далеко за рамки психологии — в область социальной философии, а на эмпирическом уровне перечисленный набор конструктов оказывался слишком неоднородным: это давало возможность говорить о психологической операционализации отдельных проявлений отчуждения, но не отчуждения как такового. Однако интерес к этим феноменам сохранился. Мы кратко рассмотрим возможности психологии в поиске теоретической основы для категории отчуждения, а затем обратимся к вопросу о перспективах последней в области психологии и образования.

Смысловые механизмы отчуждения

Многие работы, посвященные индикаторам отчуждения в психологии, сводятся к разработке частных эмпирических моделей или довольно поверхностному изучению связей этих конструктов с другими психологическими или объективными пере-

менными. Методологически эти исследования остаются в рамках онтологии «изолированного индивида» [1], в сознании которого «живут», изменяясь под действием ситуативных факторов, убеждения, установки, эмоциональные состояния и пр. Между тем, отчуждение представляет собой социокультурное явление, разворачивающееся и развивающееся как в сознании и деятельности отдельных индивидов, так и в характеристиках социальных институтов, формах коллективной деятельности. Для анализа психологических механизмов такого явления необходима методологическая основа, позволяющая объяснить взаимозависимость феноменов индивидуальной психики (мотивации, сознания, деятельности) и социокультурных факторов (социальных ценностей, социальных институтов и пр.). В качестве такой основы мы предлагаем рассматривать современные теории мотивации, оперирующие понятием смысла [5; 34; 35] и испытывавшие в той или иной мере влияние марксистской мета-парадигмы в психологии [40].

Первым идею о связи смысла с отчуждением предложил А.Н. Леонтьев [4], обозначивший проблему сознательности учения как проблему личностного смысла, который приобретают получаемые знания. От смысла учебной деятельности зависит не только то, будет ли она увлекательной и успешной, но и то, станет ли учебный материал частью реальных жизненных отношений учащегося или останется отчужденным от нее. В современных вариантах развития деятельностного подхода смысл рассматривается как конструкт, объясняющий закономерности мотивационной и волевой регуляции в их связи с когнитивными и эмоциональными феноменами [2; 5].

Однако психология смысла не ограничивается деятельностным подходом. В последние годы популярность этого понятия растет, а его понимание развивается [35; 36]: смысл все реже сводится к эмоциональным переживаниям, в которых он выражается, все чаще подчеркивается его интерсубъективный, динамический, эмерджентный характер. В теории потока М. Чиксентмихайи смысл рассматривается как результат оптимального взаимодействия индивида со средой: состояния потока выступают источниками смысла, но сама аутотелическая (потокотворная) деятельность становится делом жизни (lifetime engagement) лишь в том случае, если выглядит для субъекта важной, осмысленной в каком-то более широком контексте [28; 46]. Исследования в рамках теории самодетерминации Р. Райана и Э. Диси, описывающей континуум форм внутренней и внешней мотивационной регуляции, показывают, что формирование внутренней мотивации, имеющей наиболее позитивные последствия как для деятельности, так и для благополучия ее субъекта, происходит путем рефлексивного осознания смысла деятельности и интеграции этого смысла в контекст целей и ценностей индивида [50], что согласуется с идеями деятельностного подхода [10]. Данные ряда эмпирических исследований [24] свидетельствуют о важной роли смысла в мотивационных процессах, обеспечивающих эффективную саморегуляцию и психологическое благополучие.

Смысл может рассматриваться в рамках «онтологии изолированного индивида» [1] как чисто субъективный феномен, наравне с убеждениями, установками, эмоциями. Однако, как отмечает Д.А. Леонтьев, специфика смысла заключается не в характере переживания (феноменологически переживание осмысленности трудно дифференцировать от других позитивных эмоций), а в характере контекстов, отражением связи индивида с которыми выступает субъективный смысл: «...суть смысла заключается в связывании непосредственных данностей (предметов, действий, идей образов) с более широкими контекстами, в обнаружении их места и роли в этих контекстах» [36; с. 103]. Способность личности порождать или обнаруживать смысл, устанавливая связи с миром, В. Франкл [16] обозначил как способность к самотрансценденции. Хотя смыслообразование в такой трактовке выглядит чисто рефлексивным процессом, осознаваемый смысл стоит рассматривать как динамически развивающееся субъективное отражение реальных отношений индивида с миром, которые осуществляются им во внешней или внутренней деятельности, либо выступают ближайшими возможностями ее развития. Субъективное переживание нехватки или отсутствия смысла — смыслоутраты — становится индикатором негативного состояния этих отношений, нарушения связанности (индивида с миром) и связности индивидуальной деятельности, образа мира, жизни как целого [12].

Сознаваемая бессмысленность выполняемой деятельности становится вызовом для личности, ставя ее перед «задачей на смысл». От того, способен ли человек распознать этот вызов и ответить на него, зависит, станет ли смыслоутрата «кризисом развития» или препятствием на пути становления личности. Можно выделить две формы смыслоутраты. Во-первых, это ситуации, когда субъективный (сознаваемый или переживаемый) смысл не осуществляется индивидом в деятельности в силу сознательного выбора или нехватки личностных ресурсов, необходимых для преодоления внешних и внутренних барьеров. В литературе такие ситуации описаны как ситуации «экзистенциального невроза», отказа личности от собственного выбора и аутентичной жизни [38]. Во-вторых, это ситуации, когда смысл деятельности, которую индивид реально осуществляет по тем или иным причинам, ему самому неясен, и деятельность переживается как чуждая, ставя индивида перед вопросом о смысле: «для чего я это делаю?». Содержание такой деятельности может быть различным: она может реализовывать социальные отношения, не представленные в сознании индивида (например, в ситуации разделения труда), либо не реализовывать таких отношений в принципе (в этом случае на вопрос о смысле нет «готовых» ответов). В психологической литературе этот феномен описывается в терминах внешней мотивации [см.: 20], которая, как показывают исследования [50], может переходить во внутреннюю благодаря процессам интернализации, интеграции деятельности в общий контекст жизненных отношений личности.

Долгосрочным результатом выполнения деятельности, которая не имеет для субъекта смысла, становится синдром эмоционального выгорания. Эта идея, первоначально сформулированная в экзистенциальном подходе [8, 47], получила эмпирические подтверждения на материале трудовой деятельности [33]. Хотя причинно-следственные связи смыслоутраты и выгорания на материале учебной деятельности еще предстоит показать, в кросс-секционных исследованиях показаны тесные связи цинизма по отношению к учебе с выгоранием у школьников [55]. Действие, требующее усилий, но не имеющее для человека смысла, истощает его ресурсы сильнее, чем такое же действие, смысл которого разъяснен субъекту [44; 45].

Феномены, которые в психологической литературе связывают с понятиями смыслоутраты и выгорания (переживание пустоты и бессмысленности жизни, апатия, ощущение бессилия, неудовлетворенность жизнью, преобладание потребностной регуляции над ценностной, убежденность в отсутствии смысла или невозможности его обнаружения, осуществления), социологи и философы осмысливают в терминах отчуждения [13]. Мы рассматриваем отчуждение как категорию, описывающую онтологические основания жизненной ситуации, субъективным переживанием которой выступает смыслоутрата [11; 12]. Нужен ли этот конструкт психологам, которые успешно объясняют перечисленные феномены в терминах смыслоутраты, эмоционального выгорания, внешней мотивации? Далее мы рассмотрим варианты ответа на этот вопрос.

Отчуждение в социальных науках: краткая история конструкта

Категория отчуждения в социальных науках обладает непростой историей. Трактовки отчуждения различными философами, социологами, психологами многочисленны, часто неоднозначны и не совместимы друг с другом [51]. Наибольшее влияние на формирование содержания этой категории оказали ранние работы К. Маркса [9; 17], в которых отчуждение труда описано как ситуация, когда трудовая деятельность индивида в силу объективных социально-экономических условий перестает быть целью (реализацией творческой родовой сущности человека) и становится средством к существованию. Трудовая деятельность начинает переживаться человеком как чуждая и поработощающая его, а субъект оказывается неспособным воспринимать ценностное содержание предметов культуры и устанавливать подлинно человеческие отношения, рассматривая других людей и самого себя в качестве товаров, инструментов, средств. Другим источником содержания категории отчуждения стала экзистенциальная традиция, в которой отчуждение описывалось чаще имплицитно, как неполное, «несобственное» бытие [18; 19], неаутентичное существование [15].

Попытки раскрыть отчуждение как эмпирический конструкт также приводили к неоднозначным

результатам. Социолог М. Симэн [52] предложил изучать отчуждение на материале субъективных переживаний и убеждений, отражающих шесть феноменов: бессилие, бессмысленность, отсутствие норм (аномия), отчуждение от культуры, отчуждение от себя, социальную изоляцию. Однако операционализации этих конструктов были крайне разнородными [обзор см. в 53], и попытки эмпирически обосновать концепцию отчуждения через единство этих феноменов часто не имели успеха [27]. Другую интегральную концепцию отчуждения как экзистенциального невроза, связанного с неспособностью или неготовностью личности к выбору аутентичной жизни, предложил С. Мадди [38], описавший четыре группы проявлений отчуждения: вегетативность, бессилие, нигилизм и авантюризм. С. Мадди с коллегами разработали тест отчуждения [11; 39], измеряющий отражение четырех его проявлений в убеждениях индивида по отношению к работе, обществу, межличностным отношениям, семье и самому себе.

Категория отчуждения вызывала большой энтузиазм теоретиков и исследователей в 1960–1970-е гг., однако в 1980-е гг. интерес к ней обнаружил резкий спад. Различные авторы склонны связывать это как со сложностью и неоднозначностью самой категории отчуждения [51; 57], так и с общей судьбой марксизма в социальных науках и переходом к постмодернизму [59]. Тем не менее, с начала 2000-х гг. интерес к категории отчуждения в социальных науках вновь начал расти, и не в последнюю очередь — в исследованиях образования.

Отчуждение в психологии образования: подходы и исследования

В контексте исследований образования категория отчуждения используется для объяснения взаимосвязи ряда негативных феноменов (переживание учащимися своего бессилия и бессмысленности учебы, неудовлетворенность образованием, списывание, абсентизм, уход из образовательной системы) с содержанием учебной деятельности и особенностями социальных институтов системы образования.

Начиная с 1970-х гг., различные авторы делали в разной степени успешные попытки операционализировать подход М. Симэна к отчуждению в области образования [26; 32; 37; 42; 43]. По данным ранних исследований в США, выраженность ряда индикаторов отчуждения была более высокой у учащихся с низким социально-экономическим статусом и у представителей этнических меньшинств. Были получены обширные данные о связи отчуждения у учащихся с характеристиками школьной среды: высокий уровень отчуждения (бессмысленность, отсутствие норм, бессилие) учащихся был характерен для школ с контролирующей образовательной средой и низким уровнем увлеченности учителей [29; 30; 48]. На индивидуальном уровне показатели отчуждения у учащихся средней школы связаны с низким уровнем самооценки и заинтересованности в учебе, про-

гулами, проблемами с поведением [58]. Были получены связи отдельных индикаторов отчуждения у подростков с употреблением алкоголя и марихуаны [22; 31], суицидальными попытками [56].

В последние годы вновь начинает расти теоретический интерес к осмыслению отчуждения как целостной проблемы в контексте образования. Развернутый теоретический анализ отчуждения в высшем образовании дает С. Манн [41]. По ее мнению, переживание отчуждения обусловлено современными особенностями социальной среды, где высшее образование все больше становится требованием по умолчанию и все меньше — осознанным выбором человека. От студента требуются успеваемость и успех, а не когнитивная сложность; выполнение заданий, а не самостоятельное творчество. Вызовы новой образовательной среды, неравенство властных отношений «преподаватель–ученик», формальные подходы к оцениванию — все это приводит к тому, что отчуждение становится для студента защитным механизмом, позволяющим ему или ей сохранить свою идентичность, не задаваясь вопросами о смысле. Снизить отчуждение студентов, по мнению С. Манн, может эмпатия и открытость со стороны преподавателей, обеспечение психологически безопасного климата для студентов (уважение, принятие, нескритичность к неясным, нелогичным или иррациональным проявлениям творчества), перераспределение властных полномочий (демократизация образовательного процесса), а также внимание преподавателей к перечисленным источникам отчуждения в образовательной среде.

Анализируя отчуждение в системе образования с позиций марксистской концепции отчуждения, А.М. Сидоркин [54] видит его причину в том, что в ходе обучения учащиеся выполняют учебные задания, целью которых является отработка навыков. Результаты выполнения заданий не несут никакой полезной функции: они объективно бесполезны, не могут войти в мир социальных отношений и подлежат немедленному забвению. По мере того как растет объем культурного багажа, который индивиду необходимо освоить, чтобы стать полноценным членом общества, растет и продолжительность обязательного образования, а с ней — отчуждение, с необходимостью вытекающее из образовательных практик: «Сегодня большинству людей необходимо сначала забыть оторванный от жизни и бесполезный этос школы, который они освоили за долгие годы обучения, чтобы научиться эффективно обходиться с отношениями и ответственностью в реальной жизни. Но чем дольше продолжается образование, тем сложнее забыть его отчуждающие уроки» [54, с. 256]. Возможное решение проблемы отчуждения А.М. Сидоркин находит в принципе «участного мышления» М.М. Бахтина: учащимся стоит осознать и принять тот факт, что выполнение объективно бессмысленных заданий является неизбежной данностью их жизни в условиях современной цивилизации. Осознать этот абсурд, принять на себя ответственность за свои действия в условиях его неизбежности, научиться, невзирая на него, активно участвовать в

школьной жизни, находить или создавать для себя ее смысл — вот путь к преодолению отчуждения на индивидуальном уровне.

Однако позиция, согласно которой отчуждение является неизбежным (а социальные условия, вызывающие его — непреодолимыми) выглядит чрезмерно пессимистичной. По мнению А.М. Лобка [6], отчуждение возникает с необходимостью лишь в рамках «учебно-трансляционной» парадигмы образования. Альтернативой является новая парадигма, суть которой не в том, чтобы решить заведомо невыполнимую задачу трансляции индивиду экспоненциально растущего культурного опыта, а в том, чтобы сделать учащегося соучастником культурного процесса: через диалог с учителем помочь ему или ей стать автором, субъектом собственной деятельности путем постановки и осуществления собственных целей с помощью культурных средств, освоение которых тем самым приобретает для него смысл. «Неотчужденная деятельность, неотчужденное авторство, неотчужденная субъектность в школе не только возможны, но и регулярно возникают. Но исключительно в точках рождающейся инициативы» [6, с. 214]. Близкие идеи применительно к высшему образованию высказывает В.Н. Косырев [3], который видит условием преодоления отчуждения «развитие у участников образовательного процесса субъектности как альтернативы покорности, бездумности, конформности, беспомощности» [3, с. 142–143].

Недавно, опираясь на работы М. Симена, Б. Барнхадт и П. Джиннс [23] предложили новую модель отчуждения в образовании. Они понимают отчуждение как психологическое состояние учащегося, выражающееся в переживании бессилия (неспособности справиться с учебными задачами), бессмысленности (непредсказуемости результатов обучения) и самоотчуждения (self-estrangement) (рассогласования между содержанием учебных задач и тем, что переживается как интересное или ценное). Авторы выдвигают гипотезы, согласно которым причинами отчуждения становятся такие факторы образовательного контекста, как чрезмерная нагрузка (приводящая к ощущению бессилия), нехватка поддержки со стороны учителя и ясных целей и критериев успешности обучения (приводящие к ощущению бессмысленности), неадекватные подходы к оцениванию, поощряющие знание конкретных фактов в ущерб самостоятельной интеллектуальной активности учащихся, и недостаток независимости и возможностей выбора у учащихся в рамках учебной деятельности (приводящие к самоотчуждению). Результатом психологического отчуждения у учащихся, по мнению авторов, становятся низкий уровень увлеченности (disengagement) и поверхностный подход к освоению материала (surface approach to learning). Эти идеи не выглядят принципиально новыми: во многом они повторяют положения о важности удовлетворения трех базовых потребностей для формирования внутренней мотивации, показанные в рамках теории самодетерминации [50], и результаты исследований увлеченности работой и выгорания, опирающихся на модель ресурсов и требований рабочей среды [21].

Перспективы категории отчуждения

Категория отчуждения по-прежнему вызывает энтузиазм у исследователей в области образования. Причиной тому, возможно, является не только или даже не столько ее эвристичность, сколько актуальность связываемых с ней феноменов. Критикуя употребление категории отчуждения в образовательных исследованиях, И. Уильямсон и С. Каллингфорд [57] отмечают, что она является мощной культурной метафорой, привлекательной для исследователей, но размытой и туманной. По их мнению, в исследованиях необходимо уточнять, о каком конкретно отчуждении (от чего или от кого) идет речь и выстраивать содержание этой категории «снизу вверх», отталкиваясь от эмпирических данных и сочетая количественные исследования с качественными. Решение вопроса о том, является ли отчуждение неизбежным, требует предварительного уточнения списка его проявлений и полноценного психометрического анализа измеряющих их методик. Тем не менее, авторы исключают, что, невзирая на ограничения понятия отчуждения как исследовательского инструмента, оно связано с важными социально-психологическими феноменами, которые трудно игнорировать.

Вопрос о необходимости категории отчуждения для психологических исследований, в том числе и в сфере образования, пока можно считать открытым. В рамках психологии феномены, которые рассматриваются как проявления отчуждения, успешно изучаются в исследованиях утраты смысла, внешней мотивации и эмоционального выгорания. Возвращение понятия отчуждения свидетельствует о нехватке теоретических объяснений связей этих индивидуальных феноменов с характеристиками социальных институтов, социальных практик, культурного контекста. Категория отчуждения выглядит полезной метафорой для междисциплинарной интеграции, но недостаточно конкретной для построения психологических исследований. С нашей точки зрения, понятие смысла в его культурно-исторической трактовке [5; 34; 35] может стать тем недостающим звеном, которое позволит не только постулировать, но и исследовать и объяснять механизмы связей между феноменами, содержаниями и закономерностями, разворачивающимися на уровне индивида, с одной стороны, и, с другой стороны — на уровне конкретной социальной группы, конкретной культуры и культуры человечества в целом.

На уровне конкретных содержаний такого рода связи прослеживаются в исследованиях соотношения индивидуальных, социальных и культурных ценностей [см. например: 49]), однако по магнитуде полученных эффектов эти связи, как правило, оказываются довольно слабыми. С учетом высокой надежности индикаторов, используемых в современных исследованиях, это позволяет предполагать большой индивидуальный разброс в характере этих связей: личность может присваивать социальные ценности не только пассивно, но и активно, сравнивая, отбирая их, создавая свою систему ценностей. С опорой

на концепции смысла и смыслообразования можно изучать различия в психологических последствиях разных ценностей (смысл ценностей как их место в контексте базовых потребностей), индивидуальные различия в готовности к присвоению одних и тех же ценностей в одних и тех же социальных условиях (смысл ценностей как их место в контексте индивидуальных особенностей, жизненного мира индивида), роль активности индивида в процессах трансляции ценностей. Понятие ценностей, наряду с понятием смысла, нередко выступает «междисциплинарным смыслом» для психологов, позволяющим преодолеть ограниченность теорий и исследований индивидуальной психикой. В терминах ценностей ставятся вопросы о роли структурных и содержательных характеристик социальных институтов, практик социализации в теории самодетерминации (исследования поддержки базовых потребностей средой, внутренних и внешних ценностей [50]), в исследованиях эмоционального выгорания (характеристики организационного контекста, соотношение ценностей индивида с ценностями организации [33]).

Вопросы, решение которых может открыть возможности к преодолению отчуждения на социальном уровне, также могут успешно ставиться на психологическом языке. Так, перспективным выглядит изучение вопросов о том, может ли рефлексивная активность индивида по нахождению смысла выполняемой деятельности помочь предотвратить выгорание и негативные последствия внешней мотивации? Можно ли выстроить или модифицировать социальные практики в системе образования таким образом, чтобы стимулировать эту активность у учащихся? Для этого ученикам и учителям парадоксальным образом нужно признать экзистенциальный факт: смысл учебной деятельности — как и жизни, часть которой она составляет — не предшествует ей. Как писал В. Франкл [16], смысл не может быть дан человеку извне, предложен или навязан: он должен быть найден, а для этого необходима встреча с бессмысленностью [14]. Но в образовательном контексте необходимо создавать условия, при которых эта встреча не будет для личности разрушительной, но, подобно встрече с инфекцией в форме прививки, выступит «прививкой от бессмысленности» взрослой жизни, поможет учащимся выработать индивидуальные творческие стратегии жизни в условиях отсутствия готовых ответов на вопрос о смысле.

Нужна ли психологам категория отчуждения? Пусть она не может выступить основой для конкретных исследований, но она может быть полезной в качестве метанаучной категории [40], выводящей психологов на междисциплинарный синтез. Перевод конкретных результатов психологических исследо-

ваний выгорания, внешней мотивации на междисциплинарный «язык» отчуждения, связанный с обширной социально-критической традицией, может помочь сделать эти результаты основой для перестройки социальных институтов. Именно в руках психологов, обладающих конкретными научными результатами, категория отчуждения может быть эффективным инструментом для критического анализа образовательной системы.

Можно согласиться с А.М. Сидоркиным [54] в том, что отчуждение коренится в особенностях современной культуры и в целом неизбежно. Но это все не означает, что его степень не может быть уменьшена. Это может произойти, если каждый участник образовательного процесса будет стремиться действовать таким образом, чтобы его действия если не уменьшали, то, по крайней мере, не увеличивали общий уровень отчуждения в образовательной системе. Для этого не только учащимся, но и учителям, а также чиновникам в сфере образования стоит время от времени задаваться «задачей на смысл»: какой смысл в конкретном действии (задании, отчете, мероприятии, нововведении), кому от этого станет лучше? Какой ценности служит это действие, и близка ли эта ценность другим участникам образовательного процесса? Можно ли помочь им ее осознать, или же это действие останется для них бессмысленным? Если так, то психологическая цена выполнения такого действия может быть более высокой, чем его польза, и от него стоит отказаться.

Знание о негативных психологических последствиях бессмысленных действий в долгосрочной перспективе (утрата внутренней мотивации, выгорание, уход) побудит учителей, учеников, чиновников воздержаться от навязывания таких действий самим себе и друг другу. Чем сложнее совместная деятельность, тем более важным для ее успеха является установление смысловых связей между ее содержанием и индивидуальными целями и ценностями каждого ее участника. Решение «задачи на смысл» требует специальной активности субъекта: смысл не может быть навязан, он может быть предложен человеку и принят им. Практики нахождения смысла [7], помогающие людям удерживаться в горизонте общих ценностей, активно искать и создавать для себя личностный смысл совместных действий, выбирать осмысленное и отказываться от бессмысленного, должны выйти за пределы психотерапии, в область коучинга и повседневной жизни. Такого рода активность — форма заботы людей о себе и друг о друге. Она не так уж сложна, но может оберегать нас от превращения образования в бессмысленную имитацию, квазидеятельность; это и есть путь к преодолению отчуждения.

Финансирование

Статья подготовлена при поддержке РНФ, проект № 14-18-03401 («Экзистенциальные проблемы в современной психологии личности: сближение парадигм»).

Литература

1. *Василюк Ф.Е.* Психология переживания: анализ преодоления критических ситуаций. М.: Издательство Московского университета, 1984. 200 с.
2. *Иванников В.А.* Психологические механизмы волевой регуляции. М.: Издательство Московского университета, 1991. 142 с.
3. *Косырев В.Н.* Отчуждение учебного труда студента // Высшее образование в России. 2009. № 11. С. 138–143.
4. *Леонтьев А.Н.* Психологические вопросы сознательности учения // Известия АПН РСФСР. 1947. Вып. 7. С. 3–40.
5. *Леонтьев Д.А.* Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности. М.: Смысл, 1999. 487 с.
6. *Лобок А.М.* Вероятностный мир: опыт философско-педагогических хроник образовательного эксперимента. Екатеринбург: Изд-во АМБ, 2001. 224 с.
7. *Лэнгле А.* Жизнь, наполненная смыслом: прикладная логотерапия. М.: Генезис, 2004. 128 с.
8. *Лэнгле А.* Эмоциональное выгорание с позиции экзистенциального анализа // Вопросы психологии. 2008. № 2. С. 3–16.
9. *Маркс К.* Экономическо-философские рукописи 1844 года // Из ранних произведений / К. Маркс, Ф. Энгельс. М.: Гос. изд-во политической литературы, 1956. С. 517–642.
10. *Мильман В.Э.* Внутренняя и внешняя мотивация учебной деятельности // Вопросы психологии. 1987. № 5. С. 129–138.
11. *Осин Е.Н.* Смыслоутрата как переживание отчуждения: структура и диагностика: дисс. ... канд. психол. Наук. М., 2007. 217 с.
12. *Осин Е.Н., Леонтьев Д.А.* Смыслоутрата и отчуждение // Культурно-историческая психология. 2007. № 4. С. 68–77.
13. *Подвойский Д.Г., Леонтьев Д.А., Осин Е.Н.* Отчуждение // Большая российская энциклопедия. Т. 24. М.: Большая российская энциклопедия, 2014. С. 706–707.
14. *Пошкutte В.* Позитивные аспекты переживания бессмысленности среди молодых людей [Электронный ресурс] // Экзистенциальное измерение в консультировании и психотерапии / Под ред. Ю. Абакумовой-Кочюнене. Бирштонас-Вильнюс: ВЕЭАТ, 2005. Т. 2. URL: <http://hpsy.ru/public/x2270.htm> (дата обращения: 01.12.2015).
15. *Сартр Ж.-П.* Бытие и ничто: Опыт феноменологической онтологии. М.: Республика, 2000. 639 с.
16. *Франкл В.* Человек в поисках смысла. М.: Прогресс, 1990. 368 с.
17. *Фромм Э.* Марксова концепция человека // Э. Фромм. Душа человека. М.: Республика, 1992. С. 375–414.
18. *Хайдеггер М.* Письмо о гуманизме // Время и бытие: Статьи и выступления. М.: Республика, 1993. С. 192–220.
19. *Хайдеггер М.* Бытие и время / Пер. с нем. В.В. Библина. М.: Ad Marginem, 1997. 452 с.
20. *Хекхаузен Х.* Мотивация и деятельность. 2-е изд. М.: Смысл; СПб: Питер, 2003. 860 с.
21. *Шауфели В., Дийкстра П., Иванова Т.* Увлеченность работой: как научиться любить свою работу и получать от нее удовольствие. М.: Когито-Центр, 2015. 137 с.
22. *Albas D., Albas C., McCluskey K.* Anomie, social class and drinking behavior of high school students // Journal of Studies on Alcohol. 1978. Vol. 39. № 5. P. 910–913.
23. *Barnhardt B., Gimms P.* An alienation-based framework for student experience in higher education: new interpretations of past observations in student learning theory // Higher Education. 2014. Vol. 68. № 6. P. 789–805. doi: 10.1007/s10734-014-9744-y
24. *Batthyany A., Russo-Netzer P.* Meaning in positive and existential psychology. N.Y.: Springer, 2014. 467 p. doi: 10.1007/978-1-4939-0308-5
25. *Bernier-Renaud L.* Scènes situationnistes de Mai 68: Enquête sur une influence présumée. Thèse. Ottawa, 2012. 124 p.
26. *Blumenkrantz D., Tapp J.T.* Alienation and education: A model for empirical study // The Journal of Educational Research. 1977. Vol. 77. № 2. P. 104–109.
27. *Brookings J.B., Dana R.H., Bolton B.A.* Multitrait-Multimethod Analysis of Alienation // Journal of Psychology. 1981. Vol. 109. № 1. P. 59–64.
28. *Csikszentmihalyi M., Nakamura J.* The Construction of Meaning Through Vital Engagement // Flourishing positive psychology and the life well-lived / Ed. by C.L.M. Keyes, J. Haidt. Washington DC: APA, 2003. P. 83–104.
29. *Galbo J.T.* It bears repeating: Adolescent alienation in secondary schools: A literature review // The High School Journal. 1980. Vol. 64. № 1. P. 26–31.
30. *Hoy W.K.* Dimensions of student alienation and characteristics of public high schools // Interchange. 1972. Vol. 3. № 4. P. 38–52.
31. *Jessor R., Jessor S.L.* Problem Behaviour and Psychosocial Development. N.Y.: Academic Press Inc., 1977.
32. *Kolesar H.* An empirical study of client alienation in bureaucratic organization. Unpublished doctoral dissertation. University of Alberta, 1967.
33. *Leiter M.P., Maslach C.* Six areas of worklife: a model of the organizational context of burnout // Journal of Health and Human Services Administration. 1999. Vol. 21. № 4. P. 472–489.
34. *Leontiev D.A.* Three facets of meaning // Journal of Russian & East European Psychology. 2005. Vol. 43. № 6. P. 45–72. doi: 10.1080/10610405.2005.11059270
35. *Leontiev D.A.* Personal meaning: A challenge for psychology // The Journal of Positive Psychology. 2013. Vol. 8. No. 6. P. 459–470. doi: 10.1080/17439760.2013.830767
36. *Leontiev D.A.* Extending the contexts of existence: benefits of meaning-guided living // Meaning in Positive and Existential Psychology / Ed. by A. Batthyany, P. Russo-Netzer. N.Y.: Springer, 2014. P. 97–114.
37. *Mackey J., Ahlgren A.* Dimensions of adolescent alienation // Applied Psychological Measurement. 1977. Vol. 1. № 2. P. 219–232.
38. *Maddi S.R.* The existential neurosis // Journal of Abnormal Psychology. 1967. Vol. 72. № 4. P. 311–325.
39. *Maddi S.R., Kobasa S.C., Hoover M.* An Alienation Test // Journal of Humanistic Psychology. 1979. Vol. 19. № 4. P. 73–76.
40. *Madsen K.B.* A history of psychology in metascientific perspective // Advances in Psychology / Ed. by G.E. Stelmach, P.A. Vroom. Vol. 53. Amsterdam: Elsevier, 1988. 605 p.
41. *Mann S.* Alternative perspectives on the student experience: alienation and engagement // Studies in Higher Education. 2001. Vol. 26. № 1. P. 7–19. doi: 10.3109/0142159X.2011.543198
42. *Mau R.* Student alienation in school context // Research in Education. 1989. Vol. 42. № 1. P. 17–28.
43. *Mau R.* The validity and devolution of a concept: student alienation // Adolescence. 1992. Vol. 27. № 107. P. 219.232.
44. *Muraven M.* Autonomous self-control is less depleting // Journal of Research in Personality. 2008. Vol. 42. № 3. P. 763–770. doi: 10.1016/j.jrp.2007.08.002
45. *Muraven M., Gagné M., Rosman H.* Helpful self-control: Autonomy support, vitality, and depletion // Journal of Ex-

- perimental Social Psychology. 2008. Vol. 44. № 3. P. 573–585. doi: 10.1016/j.jesp.2007.10.008
46. *Nakamura J.* Sustaining engagement: continuity and change into later life. Unpublished doctoral dissertation. Chicago, IL, 2002.
47. *Pines A.M.* Burnout: An existential perspective // Professional burnout: Recent developments in theory and research. Series in applied psychology: Social issues and questions / W.B. Schaufeli, C. Maslach, T. Marek (eds.). Philadelphia, PA, US: Taylor & Francis, 2003. P. 33–51.
48. *Rafalides M., Hoy W.K.* Student sense of alienation and pupil control orientation of high schools // The High School Journal. 1971. Vol. 55. № 3. P. 101–111.
49. *Ros M., Schwartz S.H., Surkiss S.* Basic individual values, work values, and the meaning of work // Applied Psychology. 1999. Vol. 48. № 1. P. 49–71. doi: 10.1111/j.1464-0597.1999.tb00048.x
50. *Ryan R.M., Deci E.L.* Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being // American Psychologist. 2000. Vol. 55. № 1. P. 68–78. doi: 10.1037/110003-066X.55.1.68
51. *Schacht R.* Alienation. London: George Allen & Unwin, 1971.
52. *Seeman M.* On the Meaning of Alienation // American Sociological Review. 1959. Vol. 24. № 6. P. 783–791.
53. *Seeman M.* Alienation and Anomie // Measures of Personality and Social Psychological Attitudes / Ed. by J.P. Robinson, P.R. Shaver, L.S. Wrightsman. San Diego: Academic Press, 1991. Vol. 1. P. 291–371.
54. *Sidorkin A.M.* In the event of learning: Alienation and participative thinking in education // Educational Theory. 2004. Vol. 54. № 3. P. 251–262. doi: 10.1111/j.0013-2004.2004.00018.x
55. *Walburg V.* Burnout among high school students: A literature review // Children and Youth Services Review. 2014. Vol. 42. № 1. P. 28–33. doi: 10.1016/j.childyouth.2014.03.020
56. *Wenz F.U.* Sociological correlates of alienation among adolescent suicide attempts // Adolescence. 1979. Vol. 14. № 35. P. 19–30.
57. *Williamson I., Cullingford C.* The uses and misuses of ‘alienation’ in the social sciences and education // British Journal of Educational Studies. 1997. Vol. 45. № 3. P. 263–275. doi: 10.1111/1467-8527.00051
58. *Williamson I., Cullingford C.* Adolescent alienation: its correlates and consequences // Educational Studies. 1998. Vol. 24. № 3. P. 333–343.
59. *Yuill C.* Forgetting and remembering alienation theory // History of the Human Sciences. 2011. Vol. 23. № 2. P. 103–119. doi: 10.1177/0952695111400525

The concept of alienation in educational psychology: History and perspectives

E.N. Osin*,

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

The paper focuses on the explanatory power and limitations of the concept of alienation in educational research. Psychological studies of the phenomena associated with alienation (burnout, extrinsic motivation, cynicism, etc.) are limited by the context of individual mind, whereas the concept of alienation refers to a set of processes unfolding at both individual and sociocultural levels. The paper demonstrates the heuristic possibilities offered by the cultural-historical activity approach to meaning and meaning regulation in the analysis of alienation phenomena. The author reviews the findings of empirical studies of alienation in education, as well as existing theoretical works discussing the genesis of alienation and ways to overcome it. According to these works, the ongoing growth of the body of human knowledge results in increasing alienation in the educational context, but individual activity aimed at finding the meaning of collective action and of one's place in it may help to overcome the challenge of alienation. Despite being too abstract to serve as a tool for designing psychological studies, the category of alienation may be useful for their interpretation, helping to integrate psychological findings into the interdisciplinary context, in order to review and improve existing educational institutions and practices.

Keywords: alienation, loss of meaning, learning activity, educational system, extrinsic motivation, burnout.

Acknowledgments

The paper was supported by Russian Science Foundation, project #14-18-03401.

References

1. Vasilyuk F.E. Psikhologiya perezhivaniya: analiz predoleniya kriticheskikh situatsii [The psychology of experiencing: Analysis of overcoming critical situations]. Moscow: Publ. MGU, 1984. 200 p.
2. Ivannikov V.A. Psikhologicheskie mekhanizmy volevoi regulyatsii [The psychological mechanisms of will]. Moscow: Publ. MGU, 1991. 142 p.
3. Kosyrev V.N. Otchuzhdenie uchebnogo truda studenta [Alienation of educational labor of students]. *Vysshee obrazovanie v Rossii* [Higher Education in Russia], 2009, no. 11, pp. 138–143.
4. Leont'ev A.N. Psikhologicheskie voprosy soznatel'nosti ucheniya [The psychological issues of the conscious character of learning]. *Izvestiya APN RSFSR* [Proceedings of the Academy of Pedagogical Sciences of the RSFSR], Moscow, 1947, no. 7, pp. 3–40.
5. Leont'ev D.A. Psikhologiya smysla: priroda, stroenie i dinamika smyslovoi real'nosti [The psychology of meaning: Nature, structure, and dynamics of the meaning reality]. Moscow: Smysl, 1999. 487 p.
6. Lobok A.M. Veroyatnostnyi mir: opyt filosofsko-pedagogicheskikh khronik obrazovatel'nogo eksperimenta [The world of probability: A philosophical and pedagogical chronicle of an educational experiment]. Ekaterinburg: Publ. AMB, 2001. 224 p.
7. Lenge A. Zhizn', napolnennaya smyslom: prikladnaya logoterapiya [Meaningful life: Applied logotherapy]. Moscow: Genesis, 2004. 128 p.
8. Lenge A. Emotsional'noe vygoranie s pozitsii ekzistentsial'nogo analiza [Emotional burnout from an existential analytical standpoint]. *Voprosy psikhologii* [Psychological issues], 2008, no. 2, pp. 3–16.
9. Marks K. Ekonomicheskio-filosofskie rukopisi 1844 goda [Economic and philosophic manuscripts of 1844]. In Marks K., Engels F. *Iz rannikh proizvedenii* [From early work]. Moscow: Politizdat, 1956, pp. 517–642.
10. Mil'man V. E. Vnutrennyaya i vneshnyaya motivatsiya uchebnoi deyatel'nosti [Intrinsic and extrinsic motivation of the learning activity]. *Voprosy psikhologii* [Psychological issues], 1987, no. 5, pp. 129–138.
11. Osin E.N. Smysloutrata kak perezhivanie otchuzhdeniya: struktura i diagnostika. Diss. kand. psikhol. n. [Loss of meaning as experienced alienation: Structure and assessment. Cand.Sci. (Ph.D.) (Psychology) Thesis] Moscow: 2007. 217 p.
12. Osin E.N., Leont'ev D.A. Smysloutrata i otchuzhdenie [Loss of meaning and alienation]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya* [Cultural-Historical Psychology], 2007, no. 4, pp. 68–77.
13. Podvoiskii D. G., Leont'ev D. A., Osin E. N. Otchuzhdenie [Alienation]. *Bol'shaya russiyskaya entsiklopediya* [The Large Russian Encyclopedia]. Vol. 24. Moscow: Bol'shaya russiyskaya entsiklopediya, 2014, pp. 706–707.
14. Poshkute V. Pozitivnye aspekty perezhivaniya bessmyslennosti sredi molodykh lyudei [Positive aspects of the experience of meaninglessness in young people] [Elektronnyi resurs]. In Abakumova-Kochyunene Yu. (ed). *Ekzistentsial'noe izmerenie v konsul'tirovanii i psikhoterapii. T. 2* [Existential dimension in counselling and psychotherapy. Vol. 2]. Birsktonas-Vil'nyus: VEEAT, 2005. Available at: <http://hpsy.ru/public/x2270.htm> (accessed: 01.12.2015).

For citation:

Osin E.N. The Concept of Alienation in Educational Psychology: History and Perspectives. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya* = *Cultural-historical psychology*, 2015. Vol. 11, no. 4, pp. 79–88. (In Russ., abstr. in Engl.). doi: 10.17759/chp.2015110407

* Osin Evgeny Nikolayevich, Ph. D., associate professor, Psychology department, leading research fellow, International laboratory of positive psychology of personality and motivation, National Research University Higher School of Economics, Moscow, Russia, e-mail: evgeny.n.osin@gmail.com

15. Sartr Zh.-P. Bytie i nichto: Opyt fenomenologicheskoi ontologii [Being and nothingness: An essay in phenomenological ontology]. Moscow: Respublika, 2000. 639 p.
16. Frankl V. Chelovek v poiskakh smysla [Man's search for meaning]. Moscow: Progress, 1990. 368 p.
17. Fromm E. Marksova kontseptsiya cheloveka [Marx's concept of man]. In Fromm E. *Dusha cheloveka* [The heart of man]. Moscow: Respublika, 1992, pp. 375–414.
18. Khaidegger M. Pis'mo o gumanizme [A letter on humanism]. In Khaidegger M. *Vremya i bytie: Stat'i i vystupleniya* [Time and being: Papers and talks]. Moscow: Respublika, 1993, pp. 192–220. (In Russ.).
19. Khaidegger M. Bytie i vremya [Being and time]. Moscow: Ad Marginem, 1997. 452 p.
20. Khekkhauzen Kh. Motivatsiya i deyatelnost'. 2-e izd. [Motivation and activity. 2nd edition]. Moscow: Smysl, Saint-Petersburg: Piter, 2003. 860 p.
21. Shaufeli V., Diikstra P., Ivanova T. Uvlechennost' rabotoi: kak nauchit'sya lyubit' svoyu rabotu i poluchat' ot nee udovol'stviye [Engaged at work: How to learn to love your work and enjoy it]. Moscow: Kogito-Tsentr, 2015. 137 p.
22. Albas D., Albas C., McCluskey K. Anomie, social class and drinking behavior of high school students. *Journal of Studies on Alcohol*, 1978. Vol. 39, no. 5, pp. 910–913.
23. Barnhardt B., Ginns P. An alienation-based framework for student experience in higher education: new interpretations of past observations in student learning theory. *Higher Education*, 2014. Vol. 68, no. 6, pp. 789–805. doi: 10.1007/s10734-014-9744-y
24. Batthyany A., Russo-Netzer P. Meaning in positive and existential psychology. New York: Springer, 2014. 467 p. doi: 10.1007/978-1-4939-0308-5
25. Bernier-Renaud L. Scènes situationnistes de Mai 68: Enquête sur une influence présumée: Thèse [Situationist scenes from May 68: A study of presumed influence: Unpublished thesis]. Ottawa, 2012. 124 p.
26. Blumenkrantz D., Tapp J.T. Alienation and education: A model for empirical study. *The Journal of Educational Research*, 1977. Vol. 77, no. 2, pp. 104–109.
27. Brookings J.B., Dana R.H., Bolton B.A. Multitrait-Multimethod Analysis of Alienation. *Journal of Psychology*, 1981. Vol. 109, no. 1, pp. 59–64.
28. Csikszentmihalyi M., Nakamura J. The Construction of Meaning Through Vital Engagement. In Keyes C.L.M. (eds.) *Flourishing: positive psychology and the life well-lived*. Washington DC: APA, 2003, pp. 83–104.
29. Galbo J.T. It bears repeating: Adolescent alienation in secondary schools: A literature review. *The High School Journal*, 1980. Vol. 64, no. 1, pp. 26–31.
30. Hoy W.K. Dimensions of student alienation and characteristics of public high schools. *Interchange*, 1972. Vol. 3, no. 4, pp. 38–52.
31. Jessor R., Jessor S.L. Problem Behaviour and Psychosocial Development. New York: Academic Press Inc., 1977.
32. Kolesar, H. An empirical study of client alienation in bureaucratic organization. Unpublished doctoral dissertation. University of Alberta, 1967.
33. Leiter M.P., Maslach, C. Six areas of worklife: a model of the organizational context of burnout. *Journal of Health and Human Services Administration*. 1999. Vol. 21, no. 4, pp. 472–489.
34. Leontiev D.A. Three facets of meaning. *Journal of Russian and East European Psychology*, 2005. Vol. 43, no. 6, pp. 45–72. doi: 10.1080/10610405.2005.11059270
35. Leontiev D.A. Personal meaning: A challenge for psychology. *The Journal of Positive Psychology*, 2013. Vol. 8, no. 6, pp. 459–470. doi: 10.1080/17439760.2013.830767
36. Leontiev D.A. Extending the contexts of existence: benefits of meaning-guided living. In Batthyany A. (eds.) *Meaning in Positive and Existential Psychology*. New York: Springer, 2014, pp. 97–114.
37. Mackey J., Ahlgren A. Dimensions of adolescent alienation. *Applied Psychological Measurement*, 1977. Vol. 1, no. 2, pp. 219–232.
38. Maddi S.R. The existential neurosis. *Journal of Abnormal Psychology*, 1967. Vol. 72, no. 4, pp. 311–325.
39. Maddi S.R., Kobasa S.C., Hoover M. An Alienation Test. *Journal of Humanistic Psychology*, 1979. Vol. 19, no. 4, pp. 73–76.
40. Madsen K.B. A history of psychology in metascientific perspective. In Stelmach G.E. (eds.) *Advances in Psychology*. Vol. 53. Amsterdam: Elsevier, 1988. 605 p.
41. Mann S. Alternative perspectives on the student experience: alienation and engagement. *Studies in Higher Education*, 2001. Vol. 26, no. 1, pp. 7–19. doi: 10.3109/0142159X.2011.543198
42. Mau R. Student alienation in school context. *Research in Education*, 1989. Vol. 42, no. 1, pp. 17–28.
43. Mau R. The validity and devolution of a concept: student alienation. *Adolescence*, 1992. Vol. 27, no. 107, pp. 219–232.
44. Muraven M. Autonomous self-control is less depleting. *Journal of Research in Personality*, 2008. Vol. 42, no. 3, pp. 763–770. doi: 10.1016/j.jrp.2007.08.002
45. Muraven M., Gagné M., Rosman H. Helpful self-control: Autonomy support, vitality, and depletion. *Journal of Experimental Social Psychology*, 2008. Vol. 44, no. 3, pp. 573–585. doi: 10.1016/j.jesp.2007.10.008
46. Nakamura J. Sustaining engagement: continuity and change into later life. Unpublished doctoral dissertation. Chicago, IL: 2002.
47. Pines A.M. Burnout: An existential perspective. Professional burnout: Recent developments in theory and research. In Schaufeli W.B. (eds.) *Series in applied psychology: Social issues and questions*. Philadelphia, PA, US: Taylor & Francis, 2003, pp. 33–51.
48. Rafalides M., Hoy W.K. Student sense of alienation and pupil control orientation of high schools. *The High School Journal*, 1971. Vol. 55, no. 3, pp. 101–111.
49. Ros M., Schwartz S.H., Surkiss S. Basic individual values, work values, and the meaning of work. *Applied Psychology*, 1999. Vol. 48, no. 1, pp. 49–71. doi: 10.1111/j.1464-0597.1999.tb00048.x
50. Ryan R.M., Deci E.L. Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 2000. Vol. 55, no. 1, pp. 68–78. doi: 10.1037/110003-066X.55.1.68
51. Schacht R. Alienation. London: George Allen & Unwin, 1971.
52. Seeman M. On the Meaning of Alienation. *American Sociological Review*, 1959. Vol. 24, no. 6, pp. 783–791.
53. Seeman M. Alienation and Anomie. In Robinson J.P., Shaver P.R., Wrightsman L.S. (eds.) *Measures of Personality and Social Psychological Attitudes*. Vol. 1. San Diego: Academic Press, 1991, pp. 291–371.
54. Sidorkin A.M. In the event of learning: Alienation and participative thinking in education. *Educational Theory*, 2004. Vol. 54, no. 3, pp. 251–262. doi: 10.1111/j.0013-2004.2004.00018.x
55. Walburg V. Burnout among high school students: A literature review. *Children and Youth Services Review*, 2014. Vol. 42, no. 1, pp. 28–33. doi: 10.1016/j.childyouth.2014.03.020
56. Wenz F.U. Sociological correlates of alienation among adolescent suicide attempts. *Adolescence*, 1979. Vol. 14, no. 35, pp. 19–30.
57. Williamson I., Cullingford C. The uses and misuses of 'alienation' in the social sciences and education. *British Journal of Educational Studies*. 1997. Vol. 45, no. 3, pp. 263–275. doi: 10.1111/1467-8527.00051
58. Williamson I., Cullingford C. Adolescent alienation: its correlates and consequences. *Educational Studies*, 1998. Vol. 24, no. 3, pp. 333–343.
59. Yuill C. Forgetting and remembering alienation theory. *History of the Human Sciences*, 2011. Vol. 23, no. 2, pp. 103–119. doi: 10.1177/0952695111400525

Психологическая характеристика норм подчинения в рамках культурно-исторического анализа

Т.П. Будякова*,

Елецкий государственный университет имени И.А. Бунина, Елец, Россия,
budyakovaelez@mail.ru

В статье рассматриваются вопросы психологии подчинения. Дается психологическая характеристика нормативам подчинения, исторически закрепленным в моральных кодексах и юридических источниках. Предметом анализа выступают исторические нормативные акты XII–XX вв., обычаи, в которых зафиксированы нормы подчинения, а также мемуарная литература. Выделяются четыре основные психологические линии развития правил подчинения в истории, в частности: специальная регламентация норм подчинения и повышение социальной значимости роли подчиненного. Обосновывается, что психологическое принятие роли подчиненного и удовлетворение от ее исполнения включает требование специальной регламентации норм подчинения и акцентирование на социальной значимости роли подчиненного. Установлено, что одной из причин того, что удовлетворенность трудом работников государственных структур выше, чем работников частных компаний, является большая определенность схем отношений с руководством. Иерархическая роль рассматривается с точки зрения двух ее компонентов: атрибутики роли и норм-правил поведения. В статье акцентируется внимание на том, что индивидуальные внешние знаки, фиксирующие статус подчинения, повышают уровень самоуважения подчиненного.

Ключевые слова: социальные роли, иерархические роли, подчинение, регламентация поведения.

Психология подчинения как предмет научного исследования стала востребованной еще в начале XX в. Исследовались вопросы соотношения господства и подчинения, свободы воли и приспособления, воздействия лидера на массы, подавления личности и др. [1; 27]. На данном этапе развития психологии в литературе наиболее активно изучаются вопросы манипулирования подчиненными своим лидером (руководителем), вопросы психологии влияния как руководителя на подчиненных, так и подчиненных на руководителя [4; 28; 29; 31; 32]. Подчиненный рассматривается также как элемент общей системы управления, как один из субъектов деятельности в этой системе [18]. В психологии менеджмента востребованы исследования не только по управлению персоналом, но и по регламентации поведения служащих [22]; в военной психологии актуальны проблемы воздействия на подчиненных в экстремальных ситуациях [10]; в психологии труда значимы проблемы мотивации труда подчиненных [20]. Вместе с тем, практически нет исследований, обосновывающих эффективность нормативов подчинения при осуществлении иерархических ролей. В данной статье предлагаются исторический и социально-ролевой

подходы для изучения подчинения как способа эффективного взаимодействия в иерархической диаде.

Рассмотрение направлений развития нормативов поведения подчиненного (зависимого) лица в историческом аспекте позволяет выявить устойчивые продуктивные психологические механизмы регулирования иерархических отношений, поскольку они прошли апробацию в течение жизни многих поколений людей.

Иерархические роли — один из видов социальных ролей, наряду с семейными, межличностными, профессиональными, возрастными, гендерными и др. Иерархические роли, как и большинство других социальных ролей, имеют диадный характер, но отношения в диаде построены по статусному принципу соподчинения: «начальник–подчиненный», «лидер–ведомый», «повелитель–подданные» и т. п. В современном обществе, как и в иные эпохи, более высокий статус имеют руководители, более низкий — подчиненные. Кроме того, руководитель, занимающий относительно более высокий пост, имеет и более высокий социальный статус по сравнению с руководителем более низшего звена.

Регламентация отношений начальника и подчиненного исторически осуществлялась путем закрепления норм руководства–подчинения в моральных

Для цитаты:

Будякова Т.П. Психологическая характеристика норм подчинения в рамках культурно-исторического анализа // Культурно-историческая психология. 2015. Т. 11. № 4. С. 89–95. doi:10.17759/chp.2015110408

* Будякова Татьяна Петровна, кандидат психологических наук, доцент, профессор кафедры психологии и педагогики, Елецкий государственный университет имени И.А. Бунина, г. Елец, Россия; e-mail: budyakovaelez@mail.ru.

кодексах или в правовых источниках. В силу этого под нормативами подчинения в данной статье будут пониматься требования к выполнению роли подчиненного, закрепленные как в моральных кодексах, так и в нормативных актах разных исторических эпох.

В рамках данного исследования будут рассматриваться психологические линии развития правил реализации (нормативов) одной из сопряженных ролей в иерархической диаде — социальной роли подчиненного, а также психологическое значение этих нормативов в регулировании социальных отношений на разных этапах исторического развития общества.

Исторически изначально роль подчиненного психологически на уровне обыденного сознания воспринималась преимущественно как низменная, малопривлекательная, недостойная, неблагородная и т. п. Даже когда во второй половине XIX в. были отменены привилегии дворянства и иных сословий и граждане Российской империи формально стали равны в области личных прав, все же, как отмечал Л.И. Петражицкий, в сфере интуитивного права, под которым ученый понимал нормы морали, межличностных отношений и т. п., «.....положение барина в области прав личного достоинства совсем иное, нежели прислуги, положение камердинера совсем иное, нежели разных лиц низшей прислуги» [17, с. 385]. Общественные стереотипы находили отражение и в судебных решениях. Более высокий иерархический статус учитывался судом при назначении наказания за личную обиду в случае наличия между обидчиком и обиженным отношений работодателя и работника. Имелись в виду случаи оскорбления работника хозяином, прислугой — хозяев. По мнению суда, обиженные хозяева в таких случаях имели право на особое уважение, хотя законодательно такой квалифицирующий признак оскорбления как «подчинение — руководство» закреплен не был [24].

Низкий, малоценный статус подчиненного лица в более ранний исторический период был закреплен и в законе, в частности, путем дифференциации размера платы за бесчестье. Изначально действовал принцип — чем ниже статус обиженного, тем меньше плата за бесчестье или иначе: чем ниже иерархическое положение лица, тем менее психологически значима личная честь и достоинство конкретного обиженного. В российском законодательстве XII—XVII вв. просматривается четкая зависимость платы за бесчестье с сословным положением потерпевшего, а сословный статус исторически был формой проявления иерархических отношений. Дополнительными критериями в расчете конкретной суммы бесчестья обиженному по признаку сословного статуса являлись: а) его доход; б) значимость места службы. В «Наказе сыщикам беглых крестьян» от 2 марта 1683 г. за клевету на чиновника устанавливался двойной размер бесчестья. Сословный характер возмещения вреда, причиненного личности, прослеживается и в зарубежном законодательстве того же периода, например, в Саксонском Зерцале.

Все социально-ролевые признаки можно условно разделить на две большие группы: а) атрибутика социальной роли: прическа, одежда, макияж, аксессуари-

ры, место реализации роли, в том числе специальная символика: знаки отличия, гербы и т. д.; б) нормы-правила или предписанные культурой правила поведения, в нашем случае — подчинения.

Одна из психологических линий развития нормативов подчинения была связана с означиванием роли подчиненного с помощью визуальных знаков.

Внешней атрибутике роли придавалось значение преимущественно при осуществлении роли руководителя. К примеру, в XVIII в. в российское законодательство был введен термин «знатность и достоинство чина». Согласно Табелю о рангах от 24 января 1722 г. (п. 19) чиновникам предписывалось одеваться согласно служебному рангу, а также иметь соответствующий чину экипаж, одетых должным образом слуг [21]. Требования к внешним признакам социальной роли подчиненного специально нигде не закреплялись. Исключение составляла дворянская атрибутика, если рассматривать дворян как подчиненных более крупного феодала, в том числе короля. При этом дворянская атрибутика была не только знаком, показывающим место дворянина на иерархической лестнице, но и личным символом, определявшим степень его уважения и самоуважения, поскольку изменение параметров отличительных знаков часто связывалось с личными качествами человека, заслужившего такую привилегию. В этом смысле в средневековой Европе особыми символами иерархического статуса являлись специальные геральдические знаки — гербы, поскольку они фиксировали положение его владельца в семье, роде, обществе. Щит, на котором изображался герб, был своеобразной материализацией чести, о чем свидетельствует обычай «наказания герба». Временное наказание за трусость выражалось в публичном перевертывании герба, в более серьезных случаях герб обливали черной краской, а щит разбивался молотком [2]. Такие обычаи свидетельствуют, в частности, о том, что внешняя фиксация личных данных на материальных носителях имела значение для самоуважения личности. Информация на гербе, щите и т. д. заставляла обращать внимание не только на статус, но и на личность конкретного человека, сигнализировала о требовании уважительного к нему обращения.

Это психологическое обстоятельство было учтено при формулировании должностных требований к морским офицерам в советском и затем в российском корабельных уставах. Так, согласно подпункту «з» пункта 230 Корабельного устава Военно-Морского Флота России, командир группы (батареи) был обязан знать фамилию, имя, отчество, год рождения, семейное положение и род занятий до военной службы каждого подчиненного, а также его деловые и моральные качества, успехи и недостатки в боевой подготовке [12]. Вменение в обязанность командира знать полностью фамилию, имя, отчество, год рождения подчиненного и иные личные данные о нем было направлено на повышение уровня уважения офицеров к матросам и одновременно повышало уровень самоуважения подчиненных. Личные данные подчиненных в таком варианте отношений выполняли функцию нематериального фамильного герба. Недаром имя человека признается и на законодательном уровне одним

из важнейших нематериальных благ личности, что отражено, в частности, в действующем Гражданском кодексе Российской Федерации (статья 150 ГК РФ).

Несколько психологических линий развития нормативов подчинения связаны с реализацией нормативов. Одна из этих линий — это специальная регламентация иерархических отношений как минимум в моральных кодексах. Такие нормы-правила поведения подчиненными выполнялись добровольно, даже если они не закреплялись законодательно и за их несоблюдение не предусматривались карательные санкции. Их точное выполнение в общественном и индивидуальном сознании воспринималось как добродетель.

Общие принципы поведения подчиненного изложены, например, в кодексе чести японских самураев Бусидо. В указанном своде моральных принципов умение подчиняться было изложено как составная часть чести самурая. Принципы подчинения были сформулированы в виде пяти основных требуемых психологических комплексов качеств личности самурая: 1) верность (государю, отечеству, родителям, братьям и т.д.); 2) вежливость (включая сдержанность, уважение, скромность); 3) мужество (в комплексе с терпеливостью и выносливостью); 4) правдивость (включая искренность, честность, справедливость); 5) простота (в комплексе с умеренностью в материальных тратах и чистотой) [7].

Бусидо, кроме общеморальных установок подчинения, включал также конкретные правила отношения с начальником. Четко требования Бусидо были сформулированы в «Начальных основах воинских искусств» Дайдодзи Юдзана.

— «Самурай не оставит господина даже в том случае, если число его вассалов сократится до 100, до 10, даже до 1.

— Во время сна самураю не следует ложиться ногами в сторону сюзерена.

— В сторону господина не подобает целиться ни при стрельбе из лука, ни при упражнении с копьем.

— Если самурай, лежа в постели, слышит разговор о своем господине или собирается сказать что-либо сам, он должен встать с постели и одеться» [7, с. 180—181].

Точное соблюдение правил подчинения, как было отмечено выше, входило в понятие чести самурая, поэтому их соблюдение осуществлялось без принуждения, поскольку становилось основой самоуважения. По указанию императора Токугава Иэясу (1542—1616) в первые годы после прихода его к власти было составлено «Уложение о самурайских родах», определявшее нормы поведения самурая на службе и в личной жизни [7]. Законодательная форма только усилила личное принятие норм подчинения, ибо фиксировала устоявшуюся традицию. В современных исследованиях по военной психологии отмечается, что контроль за подчиненными нужен только в случаях внешнего принятии ими норм подчинения, когда же правила выполнения профессиональных функций переходят на уровень самоконтроля, то подчиненный способен отдать жизнь за своего командира, за родину [14].

Когда же нормы подчинения не имели характера моральных установок, то они внедрялись в поведение с помощью правовых нормативов.

В частности, в Петровском Уставе Морском давалось специальное объяснение необходимости соблюдения отношений подчинения—руководства «... начальнику надлежит повелевать, а подчиненному послушным быть», поскольку начальник должен отвечать за свои приказы, а подчиненный за то, как он их исполняет. В качестве обосновывающего аргумента был использован принцип долга. Устав обязывал начальника заботиться о подчиненном, т. е. косвенно закреплял право подчиненного на заботу посредством требования определенных действий от начальника. Так, статья 3 Устава Морского предписывала командующему или адмиралу «...к подчиненным быть, как отцу, печься об их довольствии, жалобы их слушать и в оных правый суд иметь» [23, с. 117].

Вместе с тем, поскольку Петром I внедрялись принципиально новые схемы отношений начальника и подчиненного, нормы иерархии поддерживались санкциями, применяемыми к обеим сторонам взаимодействия. За неисполнение приказов вышестоящего начальника полагалась смертная казнь (ст. 2 Устава Морского). За непристойное обсуждение приказов начальника офицер лишался чести, а рядовой подвергался телесному наказанию (ст. 11 Устава). За избиение подчиненного офицером его могли лишить чина (ст. 3 Устава Морского) [23].

Правила поведения подчиненных вне воинской службы исторически были закреплены в первую очередь в различных ритуалах, которые обеспечивали авторитет власти. Так, к королю инков Атауальпе сановники входили босыми, с камнем на спине в знак покорности и ползли к его стопам на четвереньках. Это не считалось оскорблением подданных, а было составной частью установленных правил подчинения. Напротив, несоблюдение ритуала считалось оскорблением короля, и никто не решался оскорбить его таким способом [13].

Регламент отношений между начальником и подчиненным не только охранял авторитет руководителя, но и психологически гарантировал стабильность межличностных отношений, обеспечивал качественное выполнение профессиональных обязанностей, связанных с осуществлением иерархических ролей. Само подчиненное положение не трактовалось как унижение, если отношение с начальником укладывалось в свод писанных или неписанных правил и общественных установок. «Почтение, если оно сообразуется с нормой, избавляет нас от срама», эту психологическую формулу приводит Конфуций. Умение подчиняться, а в том числе соблюдать регламент, по мнению Конфуция, было добродетелью даже большей, чем ученость [11].

В более поздний исторический период исследователи также отмечали, что наличие специальной регламентации отношений руководителя и подчиненного и ее четкое соблюдение повышает степень удовлетворенности трудом у подчиненного¹. Примечательно, что

¹ Современные исследования показали, что нормативные требования влияют даже на повышение удовлетворенности общением [6].

Хайнц Поттхоф в книге «Организация сословия частных служащих», вышедшей в начале XX в., отмечал, что желание многих частных служащих перейти в состав государственных объясняется, в первую очередь, отсутствием четких правил организованности деятельности в частных учреждениях, что приводит к злоупотреблениям руководства по отношению к подчиненным [16].

Таким образом, первая линия развития нормативов подчинения включала логику формирования самоуважения подчиненного за счет точного соблюдения предписанных правил подчинения.

Между тем, в истории формулировались и психологические критерии, определявшие пределы допустимости поведения в осуществлении отношений между лицами с более высоким иерархическим статусом и более низким, несоблюдение которых приводило к социально-ролевому конфликту. Это была самостоятельная психологическая линия развития нормативности поведения подчиненного.

Нормы подчинения предполагают определенные ограничения личных прав подчиненного. Однако эти ограничения должны иметь определенные психологические границы. Так, в воспоминаниях народницы Е. Водовозовой приводятся примеры правил отношений между мелкопоместными дворянами и их богатыми соседями. «Когда бедные дворянчики в именины и другие торжества приходили поздравить своих более счастливых соседей, те в большинстве случаев не сажали их за общий стол, а приказывали дать поесть им в какой-нибудь боковушке или детской. Посадить обежать такого дворянчика в людской никто не решался, да и сам он не позволил бы унижить себя до такой степени». В то же время такой человек мог снести обращение к себе без употребления отчества или по прозвищу [3].

Второй исторический пример: явное умышленное нарушение норм уставных отношений морскими офицерами в дореволюционной России, выражавшееся в избиении и ином унижении матросов, приводило не только к скрытому социально-ролевому конфликту, но и объективно снижало эффективность профессиональной деятельности подчиненных. Так, на боевых учениях команда крейсера «Варяг» показывала самые низкие показатели по меткости огня, скорости шлюпок и т. д. Такие результаты являлись ответной реакцией матросов на крайнюю жестокость обращения с ними капитана корабля Бэра и офицеров крейсера. После того, как на «Варяг» назначили нового командира, В.Ф. Руднева, кардинально изменившего схему отношения офицеров к матросам (запрещалось рукоприкладство, унижение человеческого достоинства матросов, проявлялась забота об их досуге и питании), через несколько месяцев «Варяг» стал самым лучшим кораблем по воинской подготовке, и это стало условием совершения его командой известного великого подвига в феврале 1904 года [19].

Специфика схемы поведения подчиненного в рамках иерархической лестницы наблюдалась в тех случаях, когда подчиненный на ступени этой условной лестницы находился ниже, чем его начальник, но, в свою очередь, был начальником лица, стоящего еще ниже. Имеющий такие амбивалентные статусы, их носитель должен был владеть нормами поведения как начальни-

ка, так и подчиненного. При этом эффективность его деятельности как руководителя зависела от того, понимал ли он то, что требования к поведению его подчиненных зависят от высоты занимаемой им должности.

Так, Конфуций отмечал, что степень почтения должна быть соразмерна высоте положения чиновника. Сам Конфуций, по свидетельству современников, «...с низшими вельможами был тверд и прям, в разговоре с высшими был любезен» [11].

Следующей исторической линией развития нормативов подчинения является повышение общественного значения роли подчиненного.

Начиная с XIX в., в Российской империи, как уже было отмечено, наблюдалась тенденция на уравнивание личных прав всех сословий. В силу этого как атавистические уже воспринимались и правовые нормы, формализующие иерархические отношения при исполнении обязанностей гражданской службы. Так, группа норм, регламентирующих отношения с начальником, подверглась критике при публичном обсуждении проекта Устава о служебных провинностях, опубликованного в 1898 г. Проект Устава требовал от подчиненного, кроме соблюдения всех служебных обязанностей, уважительного отношения к начальнику. Действие норм проекта Устава распространялось на отношения как с непосредственным, так и с вышестоящим начальником того же учреждения или ведомства, а также на отношения во внеслужебное время [25].

Критика проекта Устава основывалась на либеральных буржуазных идеях того времени. Руководитель со времен первых буржуазных революций, провозгласивших демократические основы морали и права, стал считаться одной из сторон иерархических отношений, лишенной специальных привилегий. Характерными в этом смысле были положения работы Т. Джефферсона «Общий обзор прав Британской Америки» (1774), где, в частности, король характеризовался как главный чиновник своего народа, назначенный законом и наделенный известной властью, чтобы помочь работе сложной государственной машины, поставленной для того, чтобы приносить пользу народу, и, следовательно, подверженный контролю со стороны народа» [8].

Принцип уравнивания социального значения ролей руководителя и подчиненного и даже придание приоритетного значения роли трудящегося способствовали изменению психологического отношения к роли подчиненного в СССР и других социалистических странах не как к роли малозначительной и малодостойной, а как к важной и почетной, направленной на достижение общественно значимого результата. В советское время стимулировались различные формы самоуправления трудящихся, в том числе народный контроль за действиями руководителей всех уровней. Общими принципами управления были заявлены: периодическая сменность, отчетность, выборность руководства. В отношениях руководителя с подчиненными основными правилами были: взаимоуважение и взаимная ответственность. К примеру, параграф 2 главы II Конституции Социалистической Федеративной Республики Югославия «Самоуправление в организации объединенного труда» регулировал вопросы самоуправления

трудящихся, а в статье 1 Конституции Республики Куба 1976 г. провозглашалось, что Республика Куба есть социалистическое государство рабочих, крестьян и других работников физического и умственного труда. Порядок перечисления в данной норме граждан Кубы сделан по социальной значимости, что свидетельствовало о приоритетной роли в государстве в первую очередь людей рабочих профессий и крестьян.

Таким образом, советский период внес следующие новации в нормативы подчинения: 1) требования уважения к достоинству подчиненного; 2) подчиненный получил право контроля за действиями руководителя, чем обеспечивалось партнерство и равенство в отношениях подчиненного и руководителя; 3) подчиненный, осваивая приемы руководства в рамках самоуправления, более сознательно и ответственно относился к результату своего труда.

В итоге можно выделить четыре основные психологические линии развития норм подчинения в истории, зарекомендовавшие себя как эффективные: 1) регламентация норм подчинения; 2) установление допустимых пределов в ограничении личных прав под-

чиненного при осуществлении роли подчиненного; 3) повышение социальной значимости роли подчиненного; 4) сопряженность нормативов подчинения со статусом руководителя. Данные выводы были подтверждены и современными научными исследованиями, посвященными проблемам управления в сфере порядка. В частности, было установлено, что чем более регламентированы отношения людей, тем выше качество иерархических отношений [9]. В литературе также отмечалось, что формализацию отношений в сфере государственной службы можно рассматривать даже как одну из мер профилактики корыстных преступлений. Зная правила поведения, зависимое лицо уже не терзается при общении с чиновником и активно противостоит мздоимству [5]. В западных и американских компаниях одним из самых эффективных видов отношений между подчиненными и руководством признан партнерский стиль, предполагающий сотрудничество в рамках коллектива, построенного как одна команда [26; 30]. Этот подход наряду с компетентностным подходом активно используется для решения проблем в российской организационной психологии [15].

Литература

1. Беттельхейм Б. Люди в концлагере. М.: МАХИМА-ЛІВ, 1960. 144 с.
2. Введение в специальные исторические дисциплины. М.: МГУ, 1990. 280 с.
3. Водовозова Е. На заре жизни. Л.: Детская литература, 1963. 432 с.
4. Геген Н. Психология манипуляции и подчинения. СПб.: Питер, 2005. 203 с.
5. Голик В.В., Карасев В.И. Коррупция как механизм социальной деградации. СПб.: Юридический центр Пресс, 2005. 329 с.
6. Горбатков А.А. Эмоциональное благополучие и общительность: кросскультурный аспект // Культурно-историческая психология. 2008. № 3. С. 33–38.
7. Долин А.А., Попов Г.В. Кэмпо — традиции воинских искусств. М.: АНС-ПРИНТ, 1991. 431 с.
8. История правовых и политических учений / под ред. В.С. Нерсесянца. М.: М-НОРМА, 1997. 944 с.
9. Капитонов С.А. Условия взаимодействия субъектов правообеспечительного управления // Правовые проблемы укрепления российской государственности. Томск, 2005. С. 182–184.
10. Караяни А.Г., Караяни Ю.М., Зинченко Ю.П. Американская военная психология как область специальной практики // Национальный психологический журнал. 2014. № 1. С. 65–74.
11. Конфуций. Афоризмы мудрости. М.: Белый город, 2008. 448 с.
12. Корабельный устав Военно-Морского Флота. М.: Военное издательство, 2002. 222 с.
13. Косидовский З. Королевство золотых грез // Атеистические чтения: альманах. М., 1988. С. 94–100.
14. Лестев А.Е. Психологические аспекты подготовки японских воинов // Культурно-историческая психология. 2014. Т. 10. № 3. С. 107–113.
15. Мельник Ю.И. Управленческие компетенции руководителя: три уровня проявления // Социальная психология и общество. 2012. № 2. С. 116–126.
16. Оггер Г. Магнаты. Начало биографии. М.: Прогресс, 1985. 346 с.
17. Петражицкий Л.И. Теория права и государства в связи с теорией нравственности. СПб.: Питер, 2000. 608 с.
18. Столяренко Л.Д. Психология управления. Ростов н/Д: Феникс, 2007. 507 с.
19. Руднев Н.В. Капитан легендарного крейсера. Тула, 1960. 247 с.
20. Стрижова Е.А., Гусев А.Н. Диагностики трудовой мотивации в ситуации решения задач: методология и метод // Национальный психологический журнал. 2014. № 2. С. 52–60.
21. Табель о рангах. СПб., 1722. 15 с.
22. Управление персоналом в условиях рыночной экономики / под ред. Р. Марра, Г. Шмидта. М.: Изд-во МГУ, 2007. 480 с.
23. Устав Морской. СПб., 1763. 230 с.
24. Устав о наказаниях, налагаемых мировыми судьями. СПб., 1884. 332 с.
25. Устав о служебных провинностях. Проект. СПб., 1898. 31 с.
26. Фопель К. Команда. Консультирование и тренинг организаций. М.: Генезис, 2005. 400 с.
27. Фромм Э. Бегство от свободы. М.: Издательская группа «Прогресс», 1995. 256 с.
28. Хухлаев О.Е., Балашова Е.А. Социальные представления об отношениях руководства и подчинения: кросскультурные различия // Социальная психология и общество. 2010. № 1. С. 91–105.
29. Шейнов В.П. Скрытое управление человеком. М.: АСТ, 2007. 848 с.
30. Morgeson F.P., Reider M.H., & Campion M.A. Selecting individuals in team settings: The importance of social skills, personality characteristics, and teamwork knowledge // Personnel Psychology. 2005. Vol. 58. P. 583–611.
31. Yee R.W., Yeung A.C., & EdwinCheng T.C. An empirical study of employee loyalty, service equality and firm performance in the service industry // International Journal of Production Economics. 2010. Vol. 124. P. 109–120.
32. Panagopoulos C. Affect, Social Pressure and Prosocial Motivation: Field Experimental Evidence of the Mobilizing Effects of Pride, Shame and Publicizing Voting Behavior // Political Behavior. 2010. Vol. 32. Iss. 3. P. 369–386.

Psychological characteristics of the rules of subordination within the cultural and historical analysis

T.P. Budyakova*,

Bunin Yelets State University, Yelets, Russia
budyakovaelez@mail.ru

The article examines the psychology of submission. Given psychological characteristic standards of submission historically embodied in the moral codes and legal sources. The subject of analysis are historical regulations XII–XX centuries, the customs, in which the fixed rate of submission, as well as the memoir literature. There are four basic psychological lines of development in the history of the rules of subordination, in particular: a special regulation of the rules of subordination and increasing social importance of the role of subordinate. It is proved that psychological acceptance of a subordinate role and the satisfaction of its implementation includes the requirement of special rules regulating authority and emphasis on the social importance of the role of subordinate. It was established that one of the reasons that the job satisfaction of employees of state structures higher than employees of private companies, a large schema definition of relations with management. Hierarchical role is considered in terms of two components: the role of attributes and rules, rules of conduct. The article focuses on the fact that the individual external signs, locking status subordination, increase the level of self-esteem of subordinate.

Keywords: social roles, role hierarchy, obedience, behavior regulation.

References

1. Bettelheim B. Lyudi v kontslagere [People in the camp]. Moscow: MAXIMA-LIB, 1960. 144 p.
2. Vvedenie v spetsial'nye istoricheskie distsipliny [Introduction to the special historical disciplines]. Moscow: MGU, 1990. 280 p.
3. Vodovozova E. Na zare zhizni [At the dawn of life]. Leningrad: Detskaya literatura, 1963. 432 p.
4. Gegen N. Psikhologiya manipulatsii i podchineniya [Psychology of manipulation and submission]. Saint-Petersburg: Peter, 2005. 203 p.
5. Golik J.V., Karasev V.I. Korruptsiya kak mekhanizm sotsial'noi degradatsii [Corruption as a mechanism of social degradation]. Saint-Petersburg: Legal Center Press, 2005. 329 p.
6. Gorbatkov A.A. Emotsional'noe blagopoluchie i obshchitel'nost': krosskul'turnyi aspekt [Emotional well being and sociability: crosscultural aspect]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya* [Cultural-Historical Psychology], 2008, no. 3, pp. 33–38.
7. Dolin A.A., Popov G.V. Kempo — traditsii voinskikh iskusstv [Kempo — the tradition of martial arts]. Moscow: ANS-PRINT, 1991. 431 p.
8. Istoriya pravovykh i politicheskikh uchenii [The history of legal and political doctrines]. Nersesyants V.S., ed. Moscow: M-NORMA, 1997. 944 p.
9. Kapitonov S.A. Usloviya vzaimodeistviya sub»ektov pravoobespechitel'nogo upravleniya [Terms interaction of subjects pravo control]. *Pravovye problemy ukrepleniya rossiiskoi gosudarstvennosti*. Tomsk, 2005, pp. 182–184.
10. Karayani A.G., Karayani Y.M., Zinchenko Y.P. Amerikanskaya voennaya psikhologiya kak oblast' spetsial'noi praktiki [US military psychology as a special area of practice]. *Natsional'nyi psikhologicheskii zhurnal* [National psychological journal], 2014, no. 1, pp. 65–74.
11. Confucius. Aforizmy mudrosti [Aphorisms of wisdom]. Moscow: Belyj gorod, 2008. 448 p.
12. Korabel'nyi ustav Voenno-Morskogo Flota [Ship charter Navy]. Moscow: Voennoe izdatel'stvo, 2002. 222 p.
13. Kosidovsky Z. Korolevstvo zolotykh grez [Kingdom of golden dreams]. *Ateisticheskie chteniya: al'manakh* [Atheistic reading: almanac]. Moscow, 1988. P. 94–100.
14. Lestev A.E. Psikhologicheskie aspekty podgotovki yaponskikh voinov [Psychological aspects of the preparation of Japanese soldiers]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya* [Cultural-Historical Psychology], 2014. Vol.10, no. 3, pp. 107–113.
15. Melnik Y.I. Upravlencheskie kompetentsii rukovodite-lya: tri urovnya proyavleniya [Managerial competence of the head: three levels of manifestation]. *Sotsial'naya psikhologiya i obshchestvo* [Social Psychology and Society], 2012, no. 2, pp. 116–126.
16. Ogger G. Magnaty. Nachalo biografii [Magnates. Home biography]. Moscow: Progress, 1985. 346 p.
17. Petrazhitsky L.I. Teoriya prava i gosudarstva v svyazi s teoriei npravstvennosti [Theory of law and state in connection with the theory of morality]. Saint-Petersburg: Peter, 2000. 608 p.
18. Stolyarenko L.D. Psikhologiya upravleniya [Psychology of Management]. Rostov n/D: Phoenix, 2007. 507 p.
19. Rudnev N.V. Kapitan legendarnogo kreisera [The captain of the legendary cruiser]. Tula, 1960. 247 p.
20. Strizhova E.A., Gusev A.N. Diagnostiki trudovoi motivatsii v situatsii resheniya zadach: metodologiya i metod

For citation:

Budyakova T.P. Psychological Characteristics of the Rules of Subordination within the Cultural- Historical Analysis. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya* = *Cultural-historical psychology*, 2015. Vol. 11, no. 4, pp. 89–95. (In Russ., abstr. in Engl.). doi: 10.17759/chp.2015110408

* Budyakova Tatiana Petrovna, PhD in Psychology, associate professor, professor, Chair of Psychology and Pedagogy, Bunin Yelets State University, Yelets, Russia, e-mail: budyakovaelez@mail.ru

[Diagnosis of motivation in a situation of problem solving: methodologies and techniques]. *Natsional'nyi psikhologicheskii zhurnal* [National psychological journal], 2014, no. 2, pp. 52–60.

21. Tabel' o rangakh [Table of Ranks]. Saint-Petersburg, 1722. 15 p.

22. Upravlenie personalom v usloviyakh rynochnoi ekonomiki [Personnel management in a market economy]. Marra R. (eds.). Moscow: MGU, 2007. 480 p.

23. Ustav morskoy [Maritime Charter]. Saint-Petersburg, 1763. 230 p.

24. Ustav o nakazaniyakh, nalagaemykh mirovymi sud'yami [The Charter of the penalties imposed by magistrates]. Saint-Petersburg, 1884. 332 p.

25. Ustav o sluzhebnykh provinnostyakh. Proekt [The Charter of the service fault. Design]. Saint-Petersburg, 1898. 31 p.

26. Fopel J. Consulting and training organizations. Moscow, 2005. 400 p. (In Russ.)

27. Fromm E. Escape from Freedom. Moscow, 1995. 256 p. (In Russ.).

28. Huhlaev O.E., Balashov E.A. Sotsial'nye predstavleniya ob otnosheniyakh rukovodstva i podchineniya: krosskul'turnye razlichiya [Social representations about the relationship of leadership and subordination: cross-cultural differences]. *Sotsial'naya psikhologiya i obshchestvo* [Social Psychology and Society]. 2010, no. 1, pp. 91–105.

29. Shejnov V.P. Skrytoe upravlenie chelovekom [Covert control person]. Moscow: AST, 2007. 848 p.

30. Morgeson F.P., Reider M.H., & Champion M.A. Selecting individuals in team settings: The importance of social skills, personality characteristics, and teamwork knowledge. *Personnel Psychology*. 2005. Vol. 58, pp. 583–611.

31. Yee R.W., Yeung A.C., EdwinCheng T.C. An empirical study of employee loyalty, service equality and firm performance in the service industry *International Journal of Production Economics*. 2010. Vol. 124, pp. 109–120.

32. Panagopoulos C. Affect, Social Pressure and Prosocial Motivation: Field Experimental Evidence of the Mobilizing Effects of Pride, Shame and Publicizing Voting Behavior. *Political Behavior*. 2010. Vol. 32, iss. 3, pp. 369–386.

ПСИХОЛОГИЯ ИСКУССТВА
PSYCHOLOGY OF ART

**Возможности субъективно-семантических
методов в исследовании восприятия
архитектуры**

А.Ю. Вырва*,

МГУ имени М.В. Ломоносова, Москва, Россия,
vyrvaarina@gmail.com

Д.А. Леонтьев**,

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

Исследование посвящено эмпирическому изучению психологических особенностей и механизмов восприятия городской архитектуры при помощи методик личностного и архитектурного семантических дифференциалов, а также методики ценностного спектра, особенностям процесса восприятия архитектурных сооружений разной стилиевой нагруженности. Обнаружилось четыре значимых фактора, влияющих на восприятие и понимание человеком архитектурного пространства: «пассивность—активность», «цельность—расщепленность», «открытость—закрытость», «выразительность». Архитектурным объектам, являющимся памятниками архитектуры и несущим определенный явный след исторического периода, приписывается больше значимых семантических признаков, а также ценностей, чем зданиям, которые схожи между собой и являются массовой жилой застройкой. Не обнаружено существенных половых различий при семантическом оценивании архитектурных объектов. Выявлены закономерные качественные различия образов зданий, относящихся к архитектурным памятникам и к массовой застройке, и показана релевантность разных методов для изучения образов архитектурных сооружений.

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

Введение. Постановка проблемы

Архитектура — это неотъемлемый, активный и постоянный спутник жизни каждого человека. Она создает активный фон главных жизненных событий человека, его чувств; выражаемые ею ценности влияют на эстетические и этические установки личности [14]. Смысловое и визуальное разнообразие архитектурной среды является важной основой контакта че-

ловека с внешним миром. Данная работа посвящена изучению закономерностей и особенностей формирования образов архитектуры в сознании человека, изучению факторов, которые определяют семантическое оценивание архитектурных сооружений.

Научные исследования восприятия архитектурных сооружений начались в XIX в. [5]. Немалый вклад в изучение особенностей восприятия архитектурного пространства внесли исследования зрительного вос-

Для цитаты:

Вырва А.Ю., Леонтьев Д.А. Субъективная семантика архитектурных образов. 1. Возможности субъективно-семантических методов в исследовании восприятия архитектуры // Культурно-историческая психология. 2015. Т. 11. № 4. С. 96–111. doi:10.17759/chp.2015110409

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

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

приятия в гештальтпсихологии, в частности, работы А. Гильдебранда [11], посвященные особенностям восприятия различных форм, и Р. Арнхейма [1]. Особенно активизировались подобные исследования в последние 2–3 десятилетия. Проводятся исследования, связанные с изучением последовательности восприятия архитектурного пространства [35; 13; 16; 24], схем восприятия [30] и семиотических и семантических механизмов [33; 27], появляются правила и требования правильного восприятия архитектурной среды [19; 6; 18; 12]. Все больше в исследовании делается акцент на метафоричности восприятия архитектурной среды, эмоциональной и мотивационной насыщенности восприятия архитектуры, смысловом аспекте восприятия архитектурного пространства [17; 34; 26; 25; 32].

Особенно важными нам представляются работы Е.Ю. Артемьевой по исследованию архитектурных памятников в рамках психологии субъективной семантики [1; 2; 3] и продолжившие этот подход работы С.Э. Габидулиной, посвященные семантическому анализу городских пространств [8; 9; 10; 7]. Согласно этому подходу, наряду с образами конкретных людей, вещей, ситуаций и абстрактных категорий, хранящихся в памяти или в воображении, в подсознании человека хранятся также их так называемые семантические коды (СК) — эмоционально заряженные следы, отражающие не сам объект, а то воздействие, которое он оказал на психику субъекта. Реальность СК, а также их значимость, в частности, определяющая роль в формировании оценок, была показана в многочисленных экспериментах. СК не связаны со зрительной, слуховой и другими сенсорными модальностями; выявить их можно только косвенно, спроецировав вовне, например, на шкалы семантического дифференциала (СД), который используется для диагностики СК чаще всего. Другими значимыми для нас в данном контексте свойствами СК являются их устойчивость во времени и межличностное сходство. Более того, в специальных экспериментах Е.Ю. Артемьевой было показано, что степень сходства семантических кодов одного и того же объекта у разных испытуемых в выборке («напряженность СК») коррелирует с интенсивностью воздействия этого объекта и, следовательно, может выступать объективной мерой общего впечатления.

Именно в русле этого подхода выполнено данное исследование, целью которого является изучение факторов, влияющих на восприятие и семантическое оценивание архитектурных объектов.

Методология, методы и организация исследования

Мы предположили, что семантические коды, выявляемые методами субъективной семантики, отражают наиболее существенные характеристики образов архитектурных объектов. В частности, на основе предыдущих исследований в рамках данного методического подхода на другом материале были сформулированы следующие конкретные гипотезы.

1. Степень сходства семантических оценок архитектурных объектов отражает степень сходства их функциональных и эстетических характеристик.

2. Восприятие архитектурных объектов мужчинами и женщинами значимо не различаются.

Выдвинутая гипотеза 2 не может рассматриваться как абсолютная, так как любые два восприятия в чем-то сходны, а в чем-то различаются. Поэтому мы не ожидали ее однозначного подтверждения или опровержения, а рассчитывали получить данные, уточняющие, в какой мере в указанных случаях можно говорить о сходстве, а в какой — о различии, и в чем именно выражается то и другое.

Соответственно, мы выделили следующие задачи.

1. Выявить семантические особенности восприятия архитектурных объектов с разными функциональными и эстетическими свойствами.

2. Выявить ценностное содержание, ассоциируемое с определенными архитектурными объектами, различающимися эстетическими и функциональными свойствами.

3. Сравнить восприятие архитектурных объектов мужчинами и женщинами.

Выборка и процедура проведения

Исследование состояло из трех серий. В первой серии приняли участие 70 человек, жителей города Москвы, в возрасте от 20 до 30 лет. Участникам исследования предъявлялись фотографии 30 архитектурных объектов (АО) в случайной последовательности. После знакомства с каждым АО им предлагалось оценить его по трем предложенным нами методикам: личностный семантический дифференциал (ЛСД), архитектурный семантический дифференциал (АСД) и методике ценностного спектра (ЦС) (их описание см. ниже). В серии 2, которая проводилась так же, как и серия 1, принимали участие 30 профессиональных архитекторов и учащихся старших курсов архитектурных вузов, в возрасте от 20 до 40 лет. В серии 3 приняли участие 30 человек, жителей Москвы, половина из которых участвовали в серии 1. Участникам предлагали оценивать реальные архитектурные сооружения, всего 6 из числа 30, предъявленных в первой серии. Был спланирован особый маршрут и порядок их посещения, которого строго придерживались. После осмотра каждого объекта участники исследования также оценивали его по трем методикам (ЛСД, АСД и ЦС).

В данной статье описываются результаты первой серии, направленной на проверку наиболее общих гипотез. Во второй статье будут изложены результаты второй и третьей серий, конкретизирующие полученные общие данные.

Стимульным материалом исследования служили цветные фотографии размером 10 × 15 см тридцати архитектурных объектов, находящихся в г. Москве, начиная с архитектуры XIX в. и заканчивая современными зданиями (приложение 1).

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

Биполярный 21-шкальный личностный семантический дифференциал (ЛСД) с принудительным выбором между полюсами без промежуточных градаций. Эта методика использовалась в исследованиях Е.Ю. Артемьевой, ее учеников и последователей для измерения эмоционально нагруженного семантического кода архитектурных и других образов [2; 3; 4].

Биполярный 19-шкальный архитектурный семантический дифференциал (АСД), также с принудительным выбором между полюсами без промежуточных градаций. Эта методика была разработана и использовалась С.Э. Габидулиной в исследованиях городской архитектурной среды и хронотопа городского жителя [7; 8; 9; 10; 11].

Методика ценностного спектра (ЦС) Д.А. Леонтьева [21; 23], основу которой представляет предложенный А. Маслоу перечень 18 высших бытийных ценностей. Участникам исследования предлагается указать, какие из ценностей характеризуют каждый из предъявленных АО, а также категории «жизнь» и «дом», поставив галочку в соответствующей ячейке таблицы, где строки — ценности, а столбцы — оцениваемые объекты.

Алгоритмы обработки полученных результатов

Был использован алгоритм обработки данных субъективно-семантического исследования, описанный одним из авторов [22]. По данным Серии 1 для методики личностного семантического дифференциала были составлены первичные матрицы, соответствующие каждому из 30 АО, столбцы которых соответствовали испытуемым, а строки — шкалам ЛСД. В ячейках матрицы стояло значение 0, если респондент выбрал правый полюс шкалы, и 1, если он выбрал левый полюс. Далее по строкам матриц были посчитаны итоговые суммы оценок для каждой из шкал. Суммарные значения были сведены во вторичную суммарную матрицу. Строки вторичной матрицы соответствовали шкалам ЛСД, а столбцы — АО. С помощью статистической программы SPSS 20.0 был произведен эксплораторный факторный анализ и кластерный анализ методом межгруппового связывания. Также был посчитан семантический код. Семантический код (СК) — набор значимых шкальных признаков, устойчиво используемых для характеристики того или иного АО. Для определения шкал, задающих СК каждого из АО, была использована формула $\chi^2 = \frac{(a-b)^2}{n}$, с помощью которой можно установить статистическую достоверность различий между частотами приписывания объекту одного и другого полюсов каждой шкалы, где a — частота приписывания объекту одного полюса шкалы; b — частота приписывания объекту другого полюса шкалы; n — количество респондентов, участвовавших в оценке [31]. При $n=70$ для уровня значимости $p < 0,01$ получается граничное значение 43,5. Это значит, что в

СК каждого из объектов включаются как значимые те признаки (дескрипторы), частота выбора которых не входит в диапазон от 27,5 до 43,5. Если значение СК данного АО по данной шкале превышает 43,5, мы делаем вывод о том, что в его СК закономерно входит семантический признак, соответствующий левому полюсу шкалы; если это значение меньше 27,5, мы делаем вывод о том, что в его СК закономерно входит семантический признак, соответствующий правому полюсу шкалы, если же значение находится в интервале между ними, мы делаем вывод о том, что по данной шкале данный АО не несет значимой нагрузки.

Для того, чтобы выяснить, различается ли значимо семантическое оценивание предложенных нами архитектурных объектов мужчинами ($n=19$) и женщинами ($n=42$), вычислялся критерий χ^2 Пирсона для непараметрических распределений [29].

Аналогичным образом проводилась обработка данных АСД. Строки вторичной матрицы соответствовали шкалам АСД, а столбцы — архитектурным объектам. Был произведен эксплораторный факторный анализ и кластерный анализ методом межгруппового связывания, вычислен семантический код по каждой из шкал.

Результаты методики ценностного спектра обрабатывались по отдельности для мужчин ($n=24$) и женщин ($n=46$). Были составлены три итоговые матрицы (для мужчин, для женщин, и общая для всей выборки). Столбцы матрицы соответствуют оцениваемым объектам: категории «дом», «жизнь» и 30 АО, строки — бытийным ценностям (18), а ячейки содержат суммарное значение числа респондентов, приписавших данную ценность данному объекту. Далее в программе Excel 14.2.2 была определена центральная нагруженность каждого АО (общее число приписываемых каждому АО ценностей), посчитан коэффициент значимости различий между выборками мужчин и женщин. При помощи статистической программы SPSS 20.0 был произведен кластерный анализ методом межгруппового связывания и вычислен критерий χ^2 Пирсона для определения значимости различий между мужчинами и женщинами в приписывании ценностей каждому архитектурному объекту [29].

Результаты

Для проверки гипотезы 1 с помощью методики личностного семантического дифференциала, обработанной методом факторного анализа и Varimax вращения, традиционно используемого в психосемантических исследованиях для анализа ортогональных факторов построения семантических пространств, было получено трехфакторное пространство, объясняющее 91,21% дисперсии результатов и иллюстрирующие особенности используемых категорий (в данном случае прилагательных) при восприятии архитектурных объектов (АО).

В первый фактор вошли следующие семантические признаки: *слабый* (факторная нагрузка

(ф. н.): 0,966) *непривлекательный* (ф. н.: 0,586), *добрый* (ф. н.: 0,654), *уступчивый* (ф. н.: 0,893), *зависимый* (ф. н.: 0,961), *пассивный* (ф. н.: 0,967), *нерешительный* (ф. н.: 0,984), *вялый* (ф. н.: 0,970), *неуверенный* (ф. н.: 0,963), *расслабленный* (ф. н.: 0,591), *несамостоятельный* (ф. н.: 0,946). Этот фактор совпадает с традиционным семантическим измерением активности—пассивности. Мы обозначили его как фактор «Пассивность—активность». Данный фактор отражает чувства угнетенности, пассивности и подавленности, которые возникают при столкновении с определенным архитектурным объектом. Следует заметить, что подобные эмоциональные состояния вызывают в большинстве своем те архитектурные объекты, которые относятся к типовой жилой застройке, которые не обладают какими-либо индивидуальными особенностями и похожи друг на друга. Мы считаем, что богатые архитектурными деталями здания, обладающие индивидуальным стилем или имеющие запоминающуюся форму или цвет, будут оцениваться противоположным полюсом «активность».

Во второй фактор вошли следующие семантические дескрипторы: *безответственный* (ф. н.: 0,819), *несправедливый* (ф. н.: 0,810), *суетливый* (ф. н.: 0,872), *неискренний* (ф. н.: 0,807), *враждебный* (ф. н.: 0,697), *раздражительный* (ф. н.: 0,771). В связи с этим второй фактор можно назвать фактором «Цельность—расщепленность». Данный фактор говорит о том, насколько значима такая характеристика воспринимаемой архитектурной формы, как целостность, гармоничность и завершенность воспринимаемых архитектурных сооружений, ее связность с контекстом города и ритмом жизни городских жителей. Как видно из содержательных особенностей этого фактора, люди склонны видеть в данных архитектурных объектах расщепленность, некоторую хаотичную эклектичность, недостаточную целостность, нарушения ансамблевости архитектурных построек, что говорит о разрозненности общей картины восприятия. Но, следует заметить, что в данном случае такой показатель расщепленности восприятия мог возникнуть вследствие одиночного предъявления изображения архитектурного объекта вне контекста его окружения.

Третий фактор составляют следующие семантические признаки: *разговорчивый* (ф. н.: 0,908), *отзывчивый* (ф. н.: 0,761), *общительный* (ф. н.: 0,931), *открытый* (ф. н.: 0,897). Данный фактор был назван фактором «Открытость—закрытость». Этот фактор отражает важное свойство общения между человеком и архитектурным сооружением, показывая возможность некоего диалога и ценностно-смыслового восприятия архитектуры простым наблюдателем. Архитектурное сооружение тем самым как бы открыто для человека, открыто для восприятия, понимания и оценки; с ним можно взаимодействовать.

Далее нами был проведен факторный анализ с использованием в качестве элементов не семантических признаков, а оцениваемых АО. После Varimax-вращения матриц ЛСД получены 4 фактора, объясняющие 94% дисперсии результатов, в которые объединились данные архитектурные объекты (АО).

В первый фактор вошли следующие АО: 3 (ф. н.: 0,984), 5 (ф. н.: 0,810), 8 (ф. н.: 0,791), 10 (ф. н.: 0,925), 11 (ф. н.: 0,937), 13 (ф. н.: 0,630), 15 (ф. н.: 0,855), 16 (ф. н.: 0,836), 17 (ф. н.: 0,921), 20 (ф. н.: 0,941), 21 (ф. н.: 0,665), 23 (ф. н.: 0,645), 27 (ф. н.: 0,733) и 29 (ф. н.: 0,916). Данный фактор был назван фактором «Индивидуальные объекты». Он объединил архитектурные сооружения, выделяющиеся своей индивидуальностью, информативностью по отношению к трансляции смыслов и ценностей, четко отражающих свое историческое место. Они уникальны, целостны и эстетически насыщены. Эти архитектурные объекты значимы и ценны для жителя города, они отражают как городскую историю, так и историю каждого городского жителя. Большинство зданий этой группы являются памятниками архитектуры. Противоположный полюс данного фактора занимает АО 16 — типовая жилая застройка 1960-х годов.

Второй фактор объединил АО 1 (ф. н.: 0,750), 2 (ф. н.: 0,971), 6 (ф. н.: 0,981), 7 (ф. н.: 0,773), 12 (ф. н.: 0,912), 18 (ф. н.: 0,675), 19 (ф. н.: 0,975), 22 (ф. н.: 0,709), 25 (ф. н.: 0,961), 26 (ф. н.: 0,701) и 30 (ф. н.: 0,801). Его мы охарактеризовали как «След эпохи». Данные архитектурные сооружения сходны между собой по своей функциональной направленности. Эти дома не являются чем-то уникальным в своем роде, они сходны с такими же представителями своего времени и созданы без особых стиливых нагрузок. Они являются отражением экономического развития города, его строительных возможностей и запросов городского населения. Противоположный полюс этого фактора заняли АО 1, 7, 18, 26 и 30. Эти АО являются характерными для своего времени архитектурными сооружениями, однако имеют достаточно оригинальную форму (среди них большинство — представители конструктивизма). Но, взглянув на них, совершенно точно можно сказать о том, к какому историческому периоду они принадлежат.

Третий фактор, «Массовая застройка», объединил в себе АО 4 (ф. н.: 0,886), 9 (ф. н.: 0,877), 14 (ф. н.: 0,765) и 28 (ф. н.: 0,823). В этом факторе представлены чисто жилые массивы, характерные для конца 1980-ых — начала 2000-ых годов. АО 28, который относится к конструктивизму, является жилой постройкой, но в то же время уникальной и неповторимой. На наш взгляд, данный АО имеет отдаленное внешнее сходство с другими АО данного фактора из-за качества снимка, и поэтому был так оценен участниками исследования.

В четвертый фактор вошел только один АО 24 (ф. н.: 0,628). Это пример типичной жилой массовой застройки 1960-х годов, столь знакомой каждому жителю Москвы. Данный АО почти не имеет различий с АО, входящими в третий фактор, что может говорить о некоторой случайности возникновения этого фактора.

По итогам обработки данных, полученных с помощью ЛСД, были получены следующие выводы. В восприятии архитектурных объектов выделяются три основных параметра оценки АО: фактор силы («пассивность—активность»), фактор целостности

и гармоничности («цельность—расщепленность») и фактор открытости, понятности архитектурного сооружения для человека («открытость—закрытость»). На основе выделенных нами факторов строится восприятие и понимание архитектурных сооружений; они являются одними из важных компонентов формирования архитектурного образа в сознании человека.

Изучив полученные факторы и архитектурные объекты, которые в них вошли, можно отметить то, как четко разделились выбранные архитектурные сооружения на примеры массовой типовой жилой застройки и на уникальные, неповторимые образцы архитектуры, отчасти принадлежащие к ее памятникам и являющиеся символами определенной эпохи. Каждый фактор объединил близкие по своему семантическому значению АО, которые характеризуются сходными между собой особенностями в рамках одного фактора. Чтобы это еще раз проверить и проиллюстрировать, для каждого АО был выстроен семантический код (набор значимых шкальных признаков).

Архитектурным объектам, входящим в фактор «индивидуальные объекты», в целом присущи такие значимые характеристики, как *сильный, добросовестный, открытый, независимый, энергичный, общительный, дружелюбный, самостоятельный* и *невозмутимый*. Полученные семантические значения точно описывают то, какими особенностями обладают уникальные, запоминающиеся и информативные произведения архитектуры, что и является сутью первого

фактора. Второй фактор составляют объекты, сходные по своей функциональной направленности, не являющиеся чем-то уникальным и имеющие следующие значимые характеристики: *непривлекательный, молчаливый, спокойный* и *невозмутимый*. Респонденты отметили, что здания, в основном являющиеся типовой застройкой, почти не информативны и не столь привлекательны, в отличие от уникальных и неповторимых архитектурных сооружений. Архитектурные объекты третьего фактора оцениваются как *непривлекательные, молчаливые, эгоистичные* и *спокойные*. Вот так городские жители охарактеризовали представителей застройки спальных районов Москвы. Четвертый фактор содержит всего один архитектурный объект, описанный в таких терминах, как *непривлекательный, сильный, молчаливый, добросовестный, открытый, отзывчивый, энергичный, спокойный, дружелюбный, общительный, самостоятельный, невозмутимый*, в большинстве своем совпадающий с характеристиками архитектурных объектов, относящихся к третьему фактору и сходный с ними по типу и функциям.

На основе описанных выше результатов и приведенной ниже дендрограммы кластерного анализа, можно говорить о том, что степень сходства семантических оценок архитектурных объектов отражает степень сходства их функциональных и эстетических характеристик, тем самым подтверждая выдвинутую нами гипотезу 1 (рис. 1).

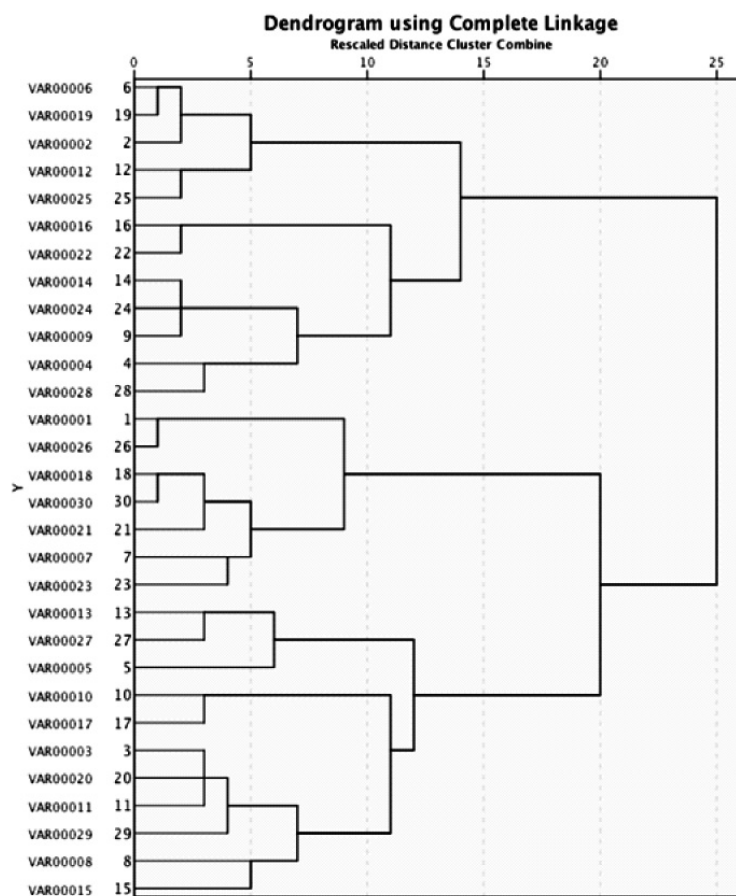


Рис. 1. Кластерная дендрограмма методики Личностный семантический дифференциал

Две основные группы полученной дендрограммы — это группа представителей жилой массовой типовой застройки (верхний большой кластер), разделяющиеся на две подгруппы: малоэтажных (АО 6, 19, 2, 12, 25) и многоэтажных типовых зданий (АО 16, 22, 14, 24, 9,4) и группа, в которую вошли уникальные в своем роде представители архитектуры, а также архитектурные памятники (нижний большой кластер).

По итогам обработки данных методики АСД методом факторного анализа и Varimax-вращения было получено четырехфакторное пространство, объясняющее 86,1 % дисперсии результатов и иллюстрирующие особенности используемых категорий при восприятии АО.

Первый фактор содержал следующие семантические признаки: *красивое* (ф. н.: 0,921), *индивидуальное* (ф. н.: 0,912), *фешенебельное* (ф. н.: 0,947), *чистое* (ф. н.: 0,827), *историческое* (ф. н.: 0,690), *возвышающие* (ф. н.: 0,949), *помпезное* (ф. н.: 0,920), *любимое* (ф. н.: 0,819). Данный фактор был назван фактором «Выразительность» и свидетельствует о том, что в структуру восприятия архитектуры входит оценочный компонент, позволяющий определить, эстетично ли данное здание или нет, красиво оно или нет, а также нравится ли оно; определяющее отношение к нему с точки зрения его значимости, принадлежности архитектуры к искусству в целом.

Во второй фактор вошли такие семантические дескрипторы, как *открытость* (ф. н.: 0,558), *сомастатность человеку* (ф. н.: 0,900), *естественность* (ф. н.: 0,724), *уютность* (ф. н.: 0,877), *гармоничность* (ф. н.: 0,693), *комфортность* (ф. н.: 0,684), *принадлежность жилой зоне* (ф. н.: 0,646). Данный фактор был назван фактором «Уютность, комфортность». Этот фактор отражает требование человека к тому, чтобы архитектура была естественной, гармоничной, комфортной, чтобы она соотносилась с окружающей средой, с природой, с потребностями и параметрами жизни человека.

Третий полученный фактор говорит о функциональном характере архитектурного сооружения и времени его создания, темпе городской жизни: *малолюдное* (ф. н.: 0,836), *старинное* (ф. н.: 0,673). Данный фактор был назван нами «Уединенность». В большинстве своем старинные здания оцениваются людьми как малолюдные, а современные ввиду своей многоэтажности и объемности оцениваются как многолюдные, какими и являются.

Четвертый фактор, фактор «Экологичность», отражает требования человека к архитектурной среде: *наличие зелени* (ф. н.: 0,653), а также *спокойный, не кричащий и не раздражающий вид* (ф. н.: 0,799).

Далее мы выполнили факторный анализ, используя в качестве элементов оцениваемые АО, а не семантические признаки. После Varimax-вращения матрицы АСД получены 5 факторов, объясняющие 92,5% дисперсии результатов, в которые объединились архитектурные объекты.

Первый фактор — это АО 2 (ф. н.: 0,831), 4 (ф. н.: 0,617), 6 (ф. н.: 0,977), 9 (ф. н.: 0,858), 12 (ф. н.: 0,890), 13 (ф. н.: 0,711), 14 (ф. н.: 0,784), 16 (ф. н.: 0,772), 19 (ф.

н.: 0,959), 22 (ф. н.: 0,871), 24 (ф. н.: 0,870) и 25 (ф. н.: 0,970). Это преимущественно здания массовой типовой застройки, начиная с 1950-ых гг. и заканчивая началом 2000-ых. Данный фактор был назван нами фактор «Типовая застройка». Противоположный полюс данного фактора составляет АО 13, относящийся к неорусскому стилю, являющийся памятником архитектуры, однако имеющий сходство с другими АО этого фактора по цветовой гамме снимка. Такое объединение архитектурных объектов в один фактор говорит о том, что при восприятии архитектуры происходит не просто оценивание здания или определение отношения к нему, но осуществляется семантическое отнесение объектов к определенной категории по определенным значимым признакам.

Второй фактор, фактор «Индивидуальные объекты», объединил АО 5 (ф. н.: 0,695), 8 (ф. н.: 0,863), 11 (ф. н.: 0,964), 15 (ф. н.: 0,715), 17 (ф. н.: 0,618), 20 (ф. н.: 0,826), 27 (ф. н.: 0,660) и 29 (ф. н.: 0,920). Эти объекты фундаментальные, индивидуальные, цельные, уникальные, большая часть из них являются архитектурными памятниками и символами эпохи. Несмотря на то, что АО 8, 11 и 29, относятся к предвоенному и послевоенному времени, а АО 27 — к настоящему времени и являются массовой типовой жилой застройкой, все эти архитектурные объекты схожи между собой по своей выразительности, жизнеутверждению, охвату большого периода жизни как города, так и страны в целом. Они содержат в себе уверенность и гордость, значимость и историзм.

В третий фактор вошли АО 1 (ф. н.: 0,917), 7 (ф. н.: 0,944), 23 (ф. н.: 0,898), 26 (ф. н.: 0,888), 28 (ф. н.: 0,717) и 30 (ф. н.: 0,811). Данные архитектурные объекты индивидуальные, особенно интересна и необычна их форма. В связи с этим данный фактор был назван «Экспериментальные постройки». Такое объединение в данный фактор свидетельствует о том, что и чисто зрительные аспекты восприятия (в данном случае восприятие геометрических форм) играют огромную роль при восприятии архитектурных сооружений.

Четвертый фактор, фактор «Памятники архитектуры», объединил АО 3 (ф. н.: 0,715) и 10 (ф. н.: 0,829). Этот фактор собрал уникальные архитектурные сооружения, относящиеся к классицизму и стилю модерн, не являющиеся типовой застройкой и явно несущие исторический смысл. Особенно подчеркивается историчность данных архитектурных сооружений.

В пятый фактор — «Небоскребы» — объединились АО 18 (ф. н.: 0,648) и 21 (ф. н.: 0,629). Это современные высотные здания, возводящиеся в городе все чаще и чаще.

Основываясь на результатах данной методики, можно заключить, что в процессе восприятия архитектурного сооружения участвует оценочный компонент, уяснение, нравится ли это здание или нет, как показал нам первый фактор. Также в восприятии архитектурных объектов проявляются помимо требований к функциональности архитектурного здания (третий полученный фактор) требования и ожидания человека к архитектурной среде и представление

о том, что должно быть и чего быть не должно (факторы второй и четвертый).

Проанализировав полученные факторы и архитектурные объекты, которые в них вошли, можно отметить также, как четко разделились выбранные архитектурные сооружения на примеры массовой типовой жилой застройки и на уникальные, неповторимые образцы архитектуры, отчасти принадлежащие к ее памятникам и являющиеся символами определенной эпохи. Почти такое же группирование архитектурных объектов получилось и при использовании первой методики — ЛСД. Это еще раз подтвердило то, что в каждый фактор вошли близкие по своему семантическому значению архитектурные объекты, характеризующиеся сходными между собой особенностями в рамках одного фактора. Первый фактор, т. е. здания типовой жилой застройки, характеризуются испытываемыми как *некрасивые, безликие, потерявшие свою уникальность и индивидуальность, простецкие, без каких-либо интересных деталей, подавляющие*. Совершенно точно они определяются как *жилая зона*. По мнению респондентов, эти архитектурные объекты являются *современными*, но, к сожалению, *нелюбимыми*. Второй получившийся фактор — это уникальные архитектурные объекты, характеризуемые участниками исследования как *красивые, ин-*

дивидуальные, чистые и исторические, но с неэкологичным признаком *отсутствия зелени* и некоторой *искусственности*. Третий фактор содержит признаки геометричности, угловатости и искусственности архитектурных форм. Он описан в таких понятиях, как *отчужденное, искусственное, негармоничное, дискомфортное, некрасивое*. Данные архитектурные сооружения хоть и оцениваются как *современные*, но являются *нелюбимыми*. Четвертый фактор — два представителя памятников архитектуры стиля модерн и классицизма. Они представлены в сознании респондентов как *индивидуальные, открытые, спокойные, чистые, исторические и уникальные*, а также *малолюдные*. А многолюдными являются архитектурные объекты, вошедшие в последний, пятый, фактор, описываемые как *современные, отчужденные, но открытые, фешенебельные, но искусственные* высотные жилые здания, оказавшиеся *нелюбимыми* для участников исследования.

Кластерная дендрограмма показала, что все архитектурные объекты по своему семантическому значению разделились на два больших кластера: представителей типовой массовой жилой застройки (верхний кластер, начиная с АО 6 и заканчивая АО 24) и индивидуальные, уникальные архитектурные объекты (второй большой кластер, начиная с АО 11 (рис. 2).

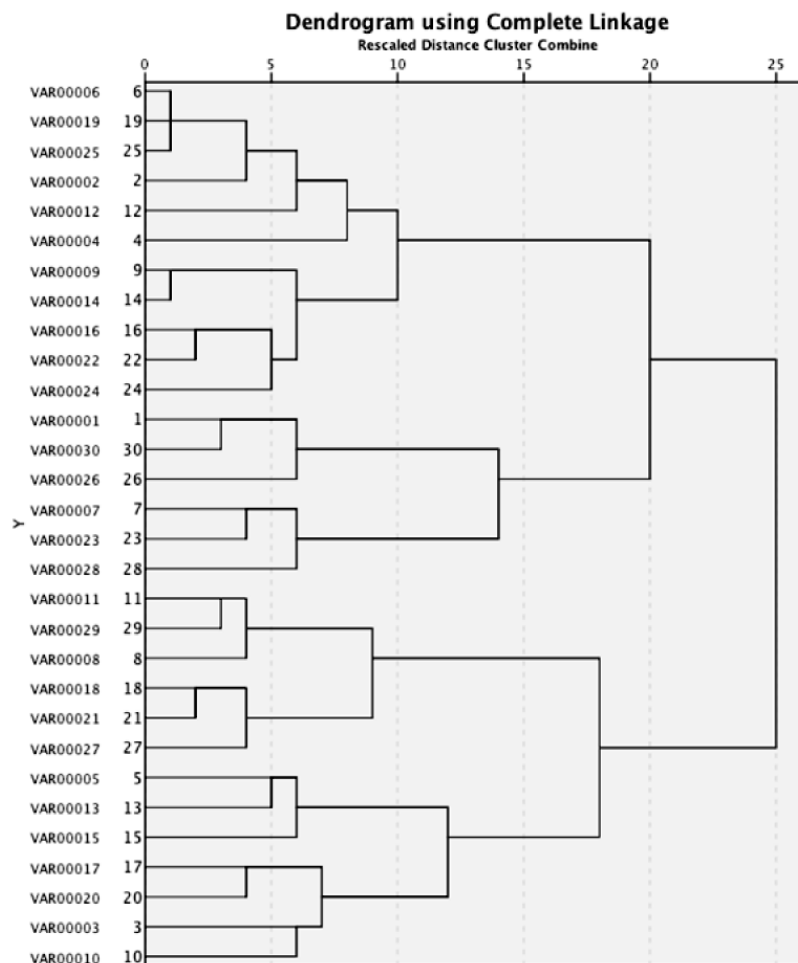


Рис. 2. Кластерная дендрограмма методики Архитектурный семантический дифференциал

На основе описанных выше результатов (как ЛСД, так и АСД) можно говорить о том, что степень сходства семантических оценок архитектурных объектов отражает степень сходства их функциональных и эстетических характеристик, тем самым подтверждая выдвинутую нами гипотезу 1. Следует отметить также, что ЛСД показал более глубокие и полные семантические оценки, нежели АСД, давший чисто служебные, функциональные и эстетические характеристики. Такой результат говорит о том, что содержательные («гностические») признаки, описывающие любой объект или явление на языке его собственных атрибутов, не всегда являются самыми информативными и полными при их описании (результаты АСД), в отличие от метафорических, описывающих объекты на языке атрибутов объектов другого рода (геометрическая форма — спокойная, глупая, самодовольная), смысловых, описывающих объекты и явления на языке их воздействий на субъекта, отношений с ним, смысла для него (смешной, опасный, нервирующий), а также эмоционально-оценочных шкал (ЛСД) (см. Леонтьев, 2007). То есть АСД описывает объекты и явления на языке их собственных признаков либо ассоциирующихся признаков других объектов и явлений, а ЛСД описывает их на языке оценок, отражающих их смысл для субъекта, отношения к его жизнедеятельности, что нашло свое подтверждение во многих исследованиях психосемантики [2; 3; 4].

Для того, чтобы выяснить, различаются ли семантические оценки архитектурных объектов между мужчинами и женщинами, т. е. проверить выдвинутую нами гипотезу 2, были вычислены показатели χ^2 Пирсона для каждого из тридцати архитектурных объектов по методикам ЛСД и АСД [29]. Полученные данные показали, что различия в восприятии архитектурных объектов между мужчинами и женщинами единичны. Так, например, оценивая архитектурные объекты, относящиеся к массовой застройке (АО 4, 12, 14), женщины оценивают типовые жилые дома как более приятное, расслабляющее, комфортное пространство, однако замкнутое, что значит защищенное, мужчинам же данные архитектурные объекты доставляют дискомфорт, они оценивают их как отталкивающее, не располагающее к себе пассивное пространство. Интересным является и то, что единичные различия между выборкой мужчин и женщин есть еще и в оценке зданий, имеющих свой неповторимый стиль и являющихся памятником архитектуры (АО 7, 17, 23). Женщины такие здания оцениваются по шкалам ЛСД как разговорчивые (т. е. открытые для информационного контакта), решительные, достойные, уверенные (т. е. цельные, завершенные, самодостаточные по архитектурной ценности и функциональности), а мужчинам эти здания кажутся недостаточными с точки зрения трансформируемой информации посредством архитектурной формы, неудобными, непонятными (неразговорчивыми). То есть в данной выборке женщины чуть больше склонны принимать неоднозначную архитектуру (такую, как, например, конструктивистские здания)

и архитектуру прошлых эпох, чем мужчины, для которых важна актуальность и простота линий. По данным методики АСД следует также отметить, что некоторые здания, оцениваемые женщинами как казенные, простецкие и антиисторические, некрасивые, некомфортные, мужчинами оцениваются, наоборот, как фешенебельные, красивые, уютные, комфортные (АО 9, 14, 13, 16, 23). В целом, семантические оценки, дающиеся каждому архитектурному объекту мужчинами и женщинами, не различаются (наибольшее количество различий — по три семантических признака из двадцати одного методики ЛСД и девятнадцати методики АСД). Тем самым подтверждается выдвинутая нами гипотеза 2.

Методика «Ценностный спектр» позволяет определить ценностно-смысловые аспекты восприятия архитектурных сооружений, а также выявить те ценностно-смысловые ориентации, которые относятся к архетипичному понятию «дом» и к жизни в целом.

Категориям «жизнь» и «дом», особенно первой, закономерно приписывали больше ценностей, чем конкретным объектам, потому что они выражают некоторые идеалы, а приведенные в табл. 1 ранги показывают, как располагаются приписываемые категориям «дом» и «жизнь» ценности в порядке от наибольшего количества к наименьшему. Сравнение ценностных иерархий между собой указывает на специфические ценности, ассоциируемые именно с домом, с архитектурой. Если ведущие ценности «жизни» — это *смысл, добро*, а также *красота, полнота, игра и единство противоположностей*, то для «дома» на передний план выступают *порядок, целостность, завершенность*, и затем *красота и необходимость*. Эти данные перекликаются с результатами по АСД и ЛСД, приведенными выше.

Согласно проведенному исследованию, самыми ценностно нагруженными (по общему количеству ценностей, приписанных каждому объекту) получились те архитектурные объекты, которые являются памятниками архитектуры или символами эпохи, это уникальные и необычные здания. Наименьшая ценностная нагрузка соответствует зданиям, являющимся представителями массовой типовой застройкой или имеющим резкую, нетрадиционную форму, как, например, АО 7 и 28 (представители конструктивизма). Среднее число ценностей, приписанных одному объекту, варьировало от 2,7 до 6,46.

Проведенный кластерный анализ показал результаты, аналогичные методикам ЛСД и АСД (рис. 3).

На дендрограмме четко видны два основных кластера. Первый верхний кластер содержит архитектурные объекты, относящиеся к массовой типовой жилой застройке, однообразные, простые и невыразительные (с АО 16 по АО 22). Второй большой кластер делится на два подкластера: первый — АО 8, 11, 29 и 26, все они примерно одного времени создания и относятся к сталинской архитектуре, и второй, куда вошла группа архитектурных памятников и группа индивидуальных, имеющих свою особую выразительность и непохожесть на другие архитектурные постройки. То есть ценностный образ здания

Суммарное число ценностей, приписываемое категории «жизнь» и архетипическому понятию «дом», а также 30 архитектурных объектов по методике Ценностный смысл

Ценности	Красота	Жизненность	Добро	Смысл	Совершенство	Целостность	Уникальность	Завершенность	Единство	Легкость	Истина	Полнота	Порядок	Простота	Необходимость	Самодостаточность	Справедливость	Игра	Ценностная нагрузка
Жизнь	46	27	56	64	23	42	40	19	44	26	39	46	21	23	20	42	39	45	662
Дом	45	27	29	15	27	53	37	49	19	28	8	22	54	38	42	19	9	15	536
АО 1	13	6	0	14	13	30	25	44	15	2	3	5	31	12	13	24	4	8	262
АО 2	1	50	19	11	1	16	3	19	1	6	9	9	8	46	36	7	5	1	248
АО 3	44	15	23	35	13	36	32	28	11	3	16	17	27	7	2	24	17	3	353
АО 4	0	39	2	11	0	23	0	30	2	3	4	7	28	36	50	7	5	3	250
АО 5	41	20	17	31	6	20	31	26	17	10	5	17	13	3	5	22	2	32	318
АО 6	3	46	16	8	1	15	1	24	4	12	6	4	19	55	46	7	4	1	272
АО 7	3	6	5	15	1	17	42	18	16	4	2	9	12	6	4	18	5	26	209
АО 8	9	34	12	20	5	34	4	45	6	0	7	25	34	23	23	26	9	2	318
АО 9	3	43	8	12	1	24	1	31	3	7	0	6	33	46	47	10	5	0	280
АО 10	36	19	18	28	16	29	50	29	18	25	14	12	24	12	4	32	6	30	402
АО 11	14	32	12	22	5	40	8	37	11	4	3	26	29	13	18	22	7	4	307
АО 12	7	23	14	14	5	19	8	28	5	14	6	6	25	47	25	10	9	3	268
АО 13	43	8	13	19	12	24	41	26	13	13	4	12	19	3	6	20	8	31	315
АО 14	9	35	10	12	2	26	2	31	3	9	2	15	33	36	42	8	8	4	287
АО 15	50	14	13	40	31	48	40	45	12	15	16	20	32	3	4	42	20	7	452
АО 16	3	33	5	7	0	13	2	15	7	4	3	8	15	41	44	3	4	2	209
АО 17	38	13	22	22	14	29	32	31	14	30	13	18	30	23	1	21	14	11	376
АО 18	19	8	7	12	12	32	36	34	9	25	3	9	23	15	12	31	3	20	310
АО 19	3	42	13	10	2	11	2	14	0	4	9	6	16	42	44	7	5	1	231
АО 20	37	11	11	22	12	36	33	31	10	10	11	18	16	5	6	29	7	23	328
АО 21	31	9	7	20	10	28	34	29	21	5	6	12	20	6	5	23	11	13	290
АО 22	1	33	8	10	0	14	4	13	8	2	7	7	17	45	40	5	5	5	224
АО 23	14	7	6	13	4	17	36	17	24	12	4	8	11	13	6	20	3	27	242
АО 24	3	36	11	10	2	23	3	21	5	5	7	7	28	43	42	7	4	2	259
АО 25	3	33	11	12	1	10	1	11	2	7	7	4	23	45	37	9	6	1	223
АО 26	8	17	4	17	3	32	9	24	10	2	2	17	24	14	16	28	8	8	243
АО 27	16	24	7	16	2	19	29	20	17	12	2	12	19	13	20	19	5	23	275
АО 28	5	14	4	16	1	15	28	13	11	8	5	5	15	23	10	7	6	4	190
АО 29	24	21	7	19	6	37	14	43	11	3	10	22	27	10	8	24	13	4	303
АО 30	21	8	3	14	12	30	43	27	15	18	4	10	28	15	15	30	8	20	321

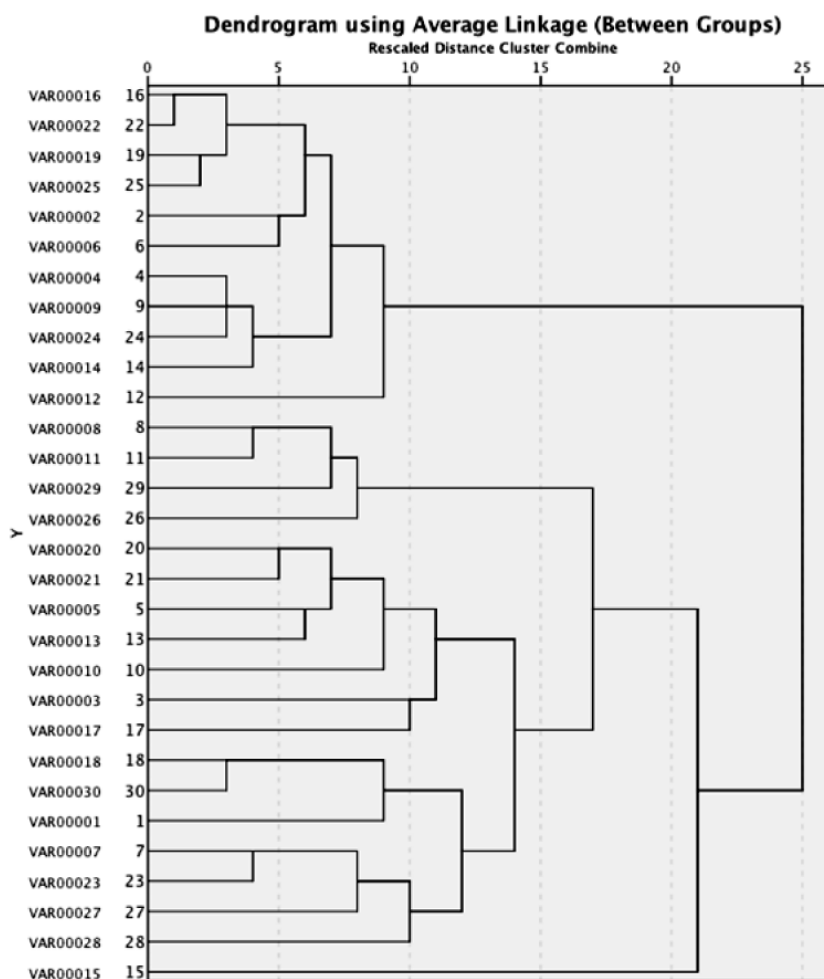


Рис. 3. Кластерная дендрограмма по методике Ценностный смысл

является основанием для категоризации архитектурных объектов. А также вновь можно сделать вывод о том, что степень сходства семантических оценок архитектурных объектов отражает степень сходства их функциональных и эстетических характеристик, тем самым снова подтверждая гипотезу 1.

Для проверки гипотезы 2 нами была определена ценностная нагруженность АО для выборок мужчин и женщин, представленная в табл. 2. Ранги показывают, какой ценностной нагруженностью обладает каждый из тридцати архитектурных объектов.

Таблица 2

Ценностная нагруженность (ЦН) архитектурных объектов для выборки мужчин и женщин (усредненные значения)

Ж	ЦН	Ранг	М	ЦН	Ранг
Архитектурный объект 15	6,7	1	Архитектурный объект 15	6	1
Архитектурный объект 10	6,2	2	Архитектурный объект 10	4,9	3
Архитектурный объект 17	5,3	3	Архитектурный объект 17	5,4	2
Архитектурный объект 3	5,2	4	Архитектурный объект 3	4,8	6
Архитектурный объект 20	5	5	Архитектурный объект 20	4	13
Архитектурный объект 5	4,9	6	Архитектурный объект 5	4	12
Архитектурный объект 8	4,8	7	Архитектурный объект 8	4,1	10
Архитектурный объект 13	4,7	8	Архитектурный объект 13	4	11
Архитектурный объект 11	4,5	9	Архитектурный объект 11	4,3	8

Ж	ЦН	Ранг	М	ЦН	Ранг
Архитектурный объект 30	4,4	10	Архитектурный объект 30	4,9	4
Архитектурный объект 14	4,4	11	Архитектурный объект 14	3,5	19
Архитектурный объект 29	4,3	12	Архитектурный объект 29	4,3	7
Архитектурный объект 21	4,3	13	Архитектурный объект 21	3,8	16
Архитектурный объект 9	4,3	14	Архитектурный объект 9	3,5	20
Архитектурный объект 18	4,2	15	Архитектурный объект 18	4,8	5
Архитектурный объект 1	4	16	Архитектурный объект 1	3,2	25
Архитектурный объект 12	4	17	Архитектурный объект 12	3,5	18
Архитектурный объект 6	3,9	18	Архитектурный объект 6	3,9	14
Архитектурный объект 27	3,8	19	Архитектурный объект 27	4,3	9
Архитектурный объект 24	3,7	20	Архитектурный объект 24	3,6	17
Архитектурный объект 2	3,7	21	Архитектурный объект 2	3,3	23
Архитектурный объект 4	3,7	22	Архитектурный объект 4	3,3	21
Архитектурный объект 26	3,6	23	Архитектурный объект 26	3,3	22
Архитектурный объект 19	3,5	24	Архитектурный объект 19	3	27
Архитектурный объект 22	3,3	25	Архитектурный объект 22	3	28
Архитектурный объект 7	3,3	26	Архитектурный объект 7	2,5	29
Архитектурный объект 25	3,2	27	Архитектурный объект 25	3	26
Архитектурный объект 23	3,2	28	Архитектурный объект 23	3,9	15
Архитектурный объект 28	3	29	Архитектурный объект 28	2,4	30
Архитектурный объект 16	2,8	30	Архитектурный объект 16	3,3	24

Анализ по отдельным объектам показал, что различия между мужчинами и женщинами в приписывании ценностей одним и тем же архитектурным объектам обнаруживаются при уровне значимости 0,05 в среднем примерно по 1 ценности из 18, причем для разных объектов эти ценности не совпадают, что позволяет заключить, что эти различия не носят закономерного характера и в целом оценки архитектурных объектов в терминах приписываемых им ценностей не различаются. Возможно, это объясняется молодой выборкой участников исследования, а на выборке более старшего поколения значимых различий было бы больше. Однако, при всех различиях ценностной нагруженности архитектурных объектов, первая позиция остается неизменной — это АО 15, высотное здание на Котельнической набережной. Чаще всего ему приписываются следующие ценности: *красота, целостность, завершенность, самодостаточность, уникальность, смысл*. Далее по количеству семантической нагруженности следуют АО, относящиеся к архитектурным памятникам или являющиеся символами эпохи, а вслед за ними — АО, имеющие свою индивидуальную особенность, но являющиеся достаточно распространенными архитектурными сооружениями. Начиная с середины таблицы, идут АО,

являющиеся типовой жилой застройкой, высотные здания и малоэтажные архитектурные сооружения. Однако у мужчин и женщин различается ценностная нагрузка АО 23, 18 и 1. Эти АО имеют ярко выраженную герметичную форму, которая мужчинами оценивается как более ценностно нагруженная. За исключением этих трех АО, других заметных различий в восприятии архитектурных сооружений мужчинами и женщинами не отмечается. Тем самым подтверждается выдвинутая нами гипотеза 2.

Обсуждение результатов и выводы

С помощью методик личностного и архитектурного семантического дифференциала в исследовании были выявлены особенности восприятия архитектурных объектов с разными функциональными и эстетическими свойствами. Благодаря методике ЛСД было обнаружено, что в восприятии архитектурных объектов выделяются три основных параметра оценки АО: универсальный фактор активности («пассивность—активность»); фактор целостности и гармоничности («цельность—расщепленность»), связывающий, в частности, конкретный АО с контекстом города и

ритмом жизни городских жителей; и фактор открытости, понятности архитектурного сооружения для человека («открытость—закрытость»), отражающий возможность ценностно-смыслового восприятия архитектуры простым наблюдателем, ее открытость, понятность и доступность. Методика АСД показала, что в процессе восприятия архитектурного сооружения участвует как оценочный компонент (фактор «выразительность»), так и оценка функциональности здания, требования и ожидания человека по отношению к архитектурной среде и представление о том, что должно быть и чего в архитектуре быть не должно (факторы «уютность, комфортность», «уединенность», «экологичность»). На основе выделенных факторов, по-видимому, строится восприятие и понимание архитектурных сооружений.

Исследуемые нами разные по функциональной и стилевой направленности архитектурные объекты по своим семантическим дескрипторам объединились в две основные большие группы: на образцы массовой типовой жилой застройки и на уникальные, неповторимые образцы архитектуры, принадлежащие к ее памятникам и являющиеся символами определенной эпохи.

Первые характеризуются такими семантическими признаками, как *непривлекательный, спокойный, молчаливый, невозмутимый, безликий, неиндивидуальный, подавляющий, многолюдный*.

Вторые оцениваются респондентами как *сильные, открытые, независимые, общительные, самостоятельные, красивые, индивидуальные, чистые, исторические и уникальные*. Таким образом, степень сходства семантических оценок архитектурных объектов отражает степень сходства их функциональных и эстетических характеристик.

Методика ЦС дополнила проведенный анализ анализом ценностно-смысловых аспектов восприятия архитектурных сооружений. Самыми ценностно нагруженными (по количеству выбранных для каждого здания ценностей) получились те объекты, которые являются архитектурными памятниками или символами эпохи, уникальные и необычные здания, например, высотное здание на Котельнической набережной, дом-музей А.М. Горького (бывший особняк Рябушинского), доходный дом Исакова, Москва-Си-

ти, жилой дом на Ленинском проспекте или жилой комплекс на Кутузовском проспекте. Наименьшая ценностная нагрузка соответствует зданиям, являющимся представителями массовой типовой застройки (например, жилой дом района Ботанический сад, жилые дома 9-го экспериментального квартала Новых Черемушек, жилой дом района Кунцево, жилой комплекс «Чехов») или имеющие резкую, нетрадиционную форму, как, например, представители конструктивизма (бывшее здание Моссельпрома, дом культуры имени И.В. Русакова). Чаще всего архитектурным сооружениям приписываются такие ценности как *завершенность, целостность, жизненность, простота, порядок, необходимость*. Реже всего для оценки АО использовались такие понятия, как *совершенство, истина, справедливость*. Восприятие архитектурных объектов мужчинами и женщинами значимо не различаются.

Таким образом, архитектурные образы включают не только определенные перцептивные, чисто зрительные особенности, но и смысловые аспекты, выражающиеся в символизме и метафорах архитектуры, ценностные, эмоциональные, ассоциативные и потребностные аспекты, а также представление об окружающей среде и о мире, в котором человек живет [28; 15]. Именно поэтому изучение особенностей восприятия архитектурной среды человеком важно для выработки рекомендаций о том, что необходимо изменить для более комфортной жизнедеятельности городских жителей.

В данном исследовании делается попытка подойти к проблемам урбанизации, архитектурным задачам и к изучению особенностей жизни в городской архитектурной среде на теоретической и методической базе психологии субъективной семантики и показана адекватность этого подхода для решения данных задач. В продолжении данного исследования мы рассмотрим зависимость семантических оценок от профессионального опыта респондентов, сравним оценки наивных респондентов и профессиональных архитекторов, а также сопоставим результаты оценивания фотоизображений зданий, использованных в данном исследовании, с оцениванием реальных зданий в их естественном окружении.

Стимульный материал исследования восприятия архитектурных объектов:
30 архитектурных объектов города Москвы 19 век — наше время



Литература

1. Архейм Р. Искусство и визуальное восприятие. М.: Прогресс, 1974. 380 с.
2. Артемьева Е.Ю. Взаимопроекции разномодальных семантик // Тезисы VII Всесоюзного симпозиума по психолингвистике и теории коммуникаций. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1982. С. 88—89.
3. Артемьева Е.Ю. Психология субъективной семантики. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1980. 128 с.
4. Артемьева Е.Ю. Основы психологии субъективной семантики. М.: Смысл, 1999. 350 с.
5. Вельфлин Г. Основные понятия истории искусств: проблема эволюции стиля в новом искусстве. Л.: Академия, 1930. 540 с.
6. Виттер Б.Р. Введение в историческое изучение искусства. К.: Изд-во В. Шевчук, 2010. 368 с.
7. Габидулина С.Э. Психология городской среды. М.: Смысл, 2012. 152 с.
8. Габидулина С.Э. Психосемантический подход к изучению городской среды // Городская среда: 6. материалов Всесоюзной научной конференции в Суздале. Ч. 2. М., 1989. С. 42—51.
9. Габидулина С.Э., Каулен М.Е., Гурская Н.Г. Семантическая оценка интерьеров древнерусских храмов // Мышление и субъективный мир. Ярославль, 1991 а. С. 41—53.
10. Габидулина С.Э., Каулен М.Е., Гурская Н.Г. Особенности восприятия древнерусской архитектуры // Проблемы истории архитектуры. М., 1991 б. С. 108—111.

11. Гильдебранд А. Проблема формы в изобразительном искусстве и собрание статей. М.: Мусaget, 1914. 193 с.
12. Глазьев В.Л. Культурный потенциал городской среды: дис. ... докт. арх. наук. М., 1991. 69 с.
13. Глазьев В.Л. Образы пространства // Творческий процесс и художественное восприятие. Л., Наука, 1978. С. 35—40.
14. Глазьев В.Л., Иконников А.В., Лебедев Ю.С. и др. Теоретические основы советской архитектуры: Важнейшие проблемы. М.: Стройиздат, 1988. 244 с.
15. Гудзь И.А. Психология восприятия городского пространства и ритмические начала архитектуры модерна // Архитектура и строительство. 2012. № 5. С. 7—10.
16. Гусев А.Н. Общая психология: в 7 т. Т. 2: Ощущение и восприятие: учебник для студ. высш. учеб. заведений. М.: Издательский центр «Академия», 2007. 416 с.
17. Дженкс Ч. Язык архитектуры постмодернизма. М.: Стройиздат, 1985. 135 с.
18. Иконников А.В. Утопическое мышление и архитектура. М.: Издательство «Архитектура-С», 2004. 400 с.
19. Ингарден Р. Исследования по эстетике. М., Издательство иностранной литературы, 1962. 578 с.
20. Леонтьев А.Н. Лекции по общей психологии: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. 4-е изд., стер. М.: Издательский центр «Академия», 2007. 511 с.
21. Леонтьев Д.А. Методика ценностного спектра и ее возможности в исследовании субъективной реальности // Методы психологии. Ежегодник РПО. 1997. Т. 3. Вып. 2. С. 163—166.
22. Леонтьев Д.А. Субъективно-семантические основания оценки и выбора книг массового спроса // Психоло-

гия субъективной семантики: Истоки и развитие / под ред. И.Б. Ханиной, Д.А. Леонтьева. М.: Смысл, 2011. С. 216–232.

23. *Леонтьев Д.А., Жукова Е.Ф.* Эмоциональная и ценностная семантика графических портретов и фотопортретов // Психология субъективной семантики: Истоки и развитие / под ред. И.Б. Ханиной, Д.А. Леонтьева. М.: Смысл, 2011. С. 250–266.

24. *Овчинникова Н.П.* Архитектура и время // Архитектура и время. М., 2009, № 1. С. 3.

25. *Пучков М.В.* Семиотические принципы формирования архитектурного пространства. Екатеринбург.: Арх. Инст., 2003. 40 с.

26. *Раппапорт А.Г.* К пониманию архитектурной формы. М.: НИИТАГ, 2002. 60 с.

27. *Раппапорт А.Г.* Среда и архитектура // Городская среда: проблемы существования / под ред. А.А. Высоковского, Г.З. Каганова. М.: ВНИИ теории архитектуры и градостроительства, 1990. С. 5–15.

28. *Раппапорт А.Г., Сомов Г.Ю.* Форма в архитектуре: Проблемы теории и методологии. М.: Стройиздат, 1990. 344 с.

29. *Сидоренко Е.Ф.* Методы математической обработки в психологии. СПб: Речь, 2003. 350 с., ил.

30. *Фальковский И.М.* Архитектурное пространство: речь и изображение // Архитектон — известия вузов. 2012, № 39. С. 7–9.

31. *Шмелев А.Г.* Семантический код и возможности матричной психодиагностики // Вестник Моск. ун-та. Сер. 4. Психология. М., 1990, № 3. С. 23–28.

32. *Шукуров Ш.* От иконографии архитектуры к порождающей архитектурной форме // Архитектура и социальный мир человека / отв. ред И.А. Добрицына. М.: Прогресс-Традиция, 2012. С. 231–237.

33. *Яковская Ю.С.* Образ и форма: феноменологические концепции архитектуры // Архитектура и время. М., 2010, № 6. С. 2.

34. *Norberg-Shults C.* Existence, Space and Architecture. N.Y., 1971. 300 p.

35. *Rosch E.P.* Principles of categorization // E. Rosch, B. Lloyd Cognition and categorisation. L., 1978. 260 p.

The Potential of Subjective Semantic Methods in Exploring the Perception of Architecture

A.Yu. Vyrva*,

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

D.A. Leontiev**,

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

This research focuses on empirical explorations of psychological features and mechanisms of the perception of urban architecture and on the specifics of the perception of buildings of various architectural styles. The techniques employed included those of personality and architectural semantic differential and the Value Spectrum technique. Four factors were found to have a significant impact on an individual's perception and understanding of architectural space: 'passive-active', 'whole-split', 'open-closed', and 'expressive'. People tend to attribute more semantic features and values to listed buildings or buildings that bear witness of a certain historical period than to those buildings that look alike and represent a typical example of mass housing. No significant sex differences were found in the individuals' evaluations of buildings. Consistent quantitative differences were revealed between the images of listed buildings and of mass housing. The paper describes the relevance of various research methods in explorations of architectural images.

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

References

1. Arnkheim R. *Iskusstvo i vizual'noe vospriyatie* [Art and visual perception]. Moscow: Progress, 1974. 380 p.
2. Artem'eva E.Yu. *Vzaimoproektsii raznomodal'nykh semantic* [Inter projection of multi-modal semantics]. *Tezisy VII Vsesoyuznogo simpoziuma po psiholingvistikе i teorii kommunikatsii* [Abstracts of VII all-Union Symposium on psycholinguistics and theory of communication]. Moscow: Publ. MSU, 1982, pp. 88–89.
3. Artem'eva E.Yu. *Psikhologiya sub"ektivnoi semantiki* [Psychology subjective semantics]. Moscow: Publ. MSU, 1980. 128 p.
4. Artem'eva E.Yu. *Osnovy psikhologii sub"ektivnoi semantiki* [Fundamentals of psychology subjective semantics]. Moscow: Smysl, 1999. 350 p.
5. Vel'flin G. *Osnovnye ponyatiya istorii iskusstv: problema evolyusii stilya v novom iskusstve* [Basic concepts of art history: the problem of evolution of style in the new art]. Saint Petersburg: Publ. Academia, 1930. 540 p.
6. Vipiper B.R. *Vvedenie v istoricheskoe izuchenie iskusstva* [Introduction to the historical study of art]. Kiev: Publ. V.Shevchuk, 2010. 368 p.
7. Gabidulina S.E. *Psikhologiya gorodskoi sredy* [Psychology of the urban environment]. Moscow: Smysl, 2012. 152 p.
8. Gabidulina S.E. *Psikhosemanticheskii podkhod k izucheniyu gorodskoi sredy* [Psychosemantic approach to the study of the urban environment]. *Gorodskaya sreda: b. materialov Vsesoyuznoi nauchnoi konferentsii v Suzdale* [Urban environment: proceedings of all-Union scientific conference in Suzdal]. Moscow, 1989. Ch. 2, pp. 42–51.
9. Gabidulina S.E., Kaulen M.E., Gurskaya N.G. *Semanticheskaya otsenka inter'erov drevnerusskikh khramov* [Semantic evaluation of the interiors of ancient temples]. *Myshlenie i sub"ektivnyi mir* [Thinking and subjective world]. Jaroslavl', 1991 a., pp. 41–53.
10. Gabidulina S.E., Kaulen M.E., Gurskaya N.G. *Osobennosti vospriyatiya drevnerusskoi arkhitektury* [Peculiarities of the perception of ancient architecture]. *Problemy istorii arkhitektury* [Problems in the history of architecture]. Moscow, 1991 b., pp. 108–111.
11. Gil'debrand A. *Problema formy v izobrazitel'nom iskusstve i sobranie statei*. [The problem of form in the fine arts and a collection of articles]. Moscow: Musaget, 1914. 193 p.
12. Glazychev V.L. *Kul'turnyi potentsial gorodskoi sredy*. Diss. dokt. arkhitekt. [Cultural potential of the urban environment. Dr. Arch. diss.]. Moscow: 1991. 69 p.
13. Glazychev V.L. *Obrazy prostranstva* [Images of space]. *Tvorcheskii protsess i khudozhestvennoe vospriyatie* [The creative process and artistic perception]. Saint Petersburg: Nauka, 1978, pp. 35–40.
14. Glazychev V.L., Ikonnikov A.V., Lebedev Yu.S. i dr. *Teoreticheskie osnovy sovetskoj arkhitektury: Vazhneishie problem* [The theoretical basis of Soviet architecture: the most important problem.]. Moscow: Stroyizdat, 1988. 244 p.

For citation:

Vyrva A.Yu., Leontiev D.A. The Potential of Subjective Semantic Methods in Exploring the Perception of Architecture. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-historical psychology*, 2015. Vol. 11, no. 4, pp. 96–111. (In Russ., abstr. in Engl.). doi: 10.17759/chp.2015110409

* Vyrva Arina Yur'evna, PhD student, Faculty of Psychology, Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia, e-mail: vyrvaarina@gmail.com

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

15. Gudz' I.A. Psikhologiya vospriyatiya gorodskogo prostranstva i ritmicheskie nachala arkhitektury moderna [Psychology of perception of urban space and the rhythmic beginning of the modernist architecture]. *Arkhitektura i stroitel'stvo* [Architecture and construction], 2012, no. 5, pp. 7–10.
16. Gusev A.N. Obshchaya psikhologiya: v 7 t.: uchebnik dlya stud. vyssh. ucheb. zavedenii . T. 2: Oshchushchenie i vospriyatie [General psychology: in 7 volumes.: the textbook for students. of higher education institutions . Vol. 2: Sensation and perception]. Moscow: Publ. «Academia», 2007. 416 p.
17. Dzhenks Ch. Yazyk arkhitektury postmodernizma [The language of postmodern architecture]. Moscow: Stroyizdat, 1985. 135 p.
18. Ikonnikov A.V. Utopicheskoe myshlenie i arkhitektura [Utopian thinking and architecture]. Moscow: Publ. «Architecture-S», 2004. 400 p.
19. Ingarden R. Issledovaniya po estetike [Research on aesthetics]. Moscow: Publ. inostrannoy literatury, 1962. 578 p.
20. Leont'ev A.N. Lekcii po obshhei psikhologii: ucheb. posobie dlya stud. vyssh. ucheb. zavedenii. 4-e izd. [Lectures on General psychology: textbook for students of higher educational institutions. 4th edition]. Moscow: Publ. Academy, 2007. 511 p.
21. Leont'ev D.A. Metodika tsennostnogo spektra i ee vozmozhnosti v issledovanii sub"ektivnoi real'nosti [Methodology the valuable spectrum and its possibilities in the study of subjective reality]. *Metody psikhologii. Ezhegodnik RPO* [Methods of psychology. Yearbook RPS]. Rostov, 1997. Vol. 3. Vyp. 2, pp. 163–166.
22. Leont'ev D.A. Sub"ektivno-semanticheskie osnovaniya otsenki i vybora knig massovogo sprosa [Subjective-semantic Foundation of the evaluation and selection of books of mass demand]. *Psikhologiya sub"ektivnoi semantiki: Istoki i razvitiye* [Psychology of subjective semantics: the Origins and development]. Khanina I.B., Leont'ev D.A., ed. Moscow. Smysl, 2011, pp. 216–232.
23. Leont'ev D.A., Zhukova E.F. Emotsional'naya i tsennostnaya semantika graficheskikh portretov i fotoportretov [Emotional and axiological semantics of graphic portraits and portraits]. In Khanina I.B. (eds.) *Psikhologiya sub"ektivnoi semantiki: Istoki i razvitiye* [Psychology of subjective semantics: the Origins and development]. Moscow. Smysl, 2011, pp. 250–266.
24. Ovchinnikova N.P. Arkhitektura i vremya [Architecture and time]. *Arkhitektura i vremya* [Architecture and time]. Moscow, 2009, no. 1, p. 3
25. Puchkov M.V. Semioticheskie printsipy formirovaniya arkhitekturnogo prostranstva [Semiotic principles of formation of architectural space]. Ekaterinburg: Publ. Arh. Inst., 2003. 40 p.
26. Rappaport A.G. K ponimaniyu arkhitekturnoi formy [Understanding architectural forms]. Moscow: Publ. NIITAG, 2002. 60 p.
27. Rappaport A.G. Sreda i arkhitektura [The environment and architecture]. In Vysokovsky A.A.(eds.) *Gorodskaya sreda: problemy sushchestvovaniya* [Urban environment: problems of existence under the editorship]. Moscow: 1990. 190 p.
28. Rappaport A.G., Somov G.Yu. Forma v arkhitekture: Problemy teorii i metodologii [Form in architecture: problems of theory and methodology]. Moscow: Stroyizdat, 1990. 344 p.
29. Sidorenko E.F. Metody matematicheskoi obrabotki v psikhologii [Methods of mathematical processing in psychology]. Saint Petersburg: Publ. Speech, 2003. 350 p.
30. Fal'kovskii I.M. Arkhitekturnoe prostranstvo: rech' i izobrazhenie [Architectural space: speech and image]. *Arhitekton – izvestiya vuzov* [Architecton – proceedings of institutes], 2012, no. 39, pp. 7–9.
31. Shmelev A.G. Semanticheskii kod i vozmozhnosti matrichnoi psikhodiagnostiki [Semantic code and matrix diagnostics]. *Vestnik Mos. un-ta. Ser. 4. Psikhologiya* [Bulletin of Moscow University. Ser. 4. Psychology]. Moscow, 1990, no. 3, pp. 23–28.
32. Shukuruv Sh. Ot ikonografii arkhitektury k porozhdayushhei arkhitekturnoi forme [From the iconography of architecture to generate architectural form]. Dobrisyna I.A. *Arkhitektura i social'nyi mir cheloveka* [Architecture and social world of man]. Moscow: Progress-Tradiciya, 2012, pp. 231–237.
33. Jankovskaja Yu.S. Obraz i forma: fenomenologicheskie kontsepsii arkhitektury [Image and form: the concept of phenomenological architecture]. *Arkhitektura i vremya* [Architecture and time], 2010, no. 6, p. 2.
34. Norberg-Shults C. Existence, Space and Architecture. New York, 1971. 300 p.
35. Rosch E.P. Principles of categorization. In Rosch E., Lloyd B. *Cognition and categorisation*. London, 1978. 260 p.